UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

FERNANDA SEÁRA CERA

A CONVIVÊNCIA NOS CEIS:

Implicações para o Desenvolvimento dos Bebês e das Crianças Pequenas.

ITAJAÍ, (SC)

2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE

Mestrado Acadêmico

FERNANDA SEÁRA CERA

A CONVIVÊNCIA NOS CEIS:

Implicações para o Desenvolvimento dos Bebês e das Crianças Pequenas

Dissertação apresentada ao colegiado do PPGE para a defesa de dissertação, requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Grupo de Pesquisa: Desenvolvimento e Educação da Infância

Linha de Pesquisa: Contextos e Processos Psicossociais de Desenvolvimento

Orientadora: Profª. Drª. Maria Helena V. Cordeiro

ITAJAÍ (SC),
2010

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura-ProPPEC
Programa de Pós-Graduação *Scricto Sensu* em Educação - PPGE
Mestrado Acadêmico

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

FERNANDA SEÁRA CERA

A CONVIVÊNCIA NOS CEIS: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 05 de março de 2010.

Membros da Comissão:

_____

Profª. Drª. Maria Helena B. V. Cordeiro, orientadora/ UNIVALI

_____

Profª. Drª. Ana Maria Eyng, membro externo/PUC/PR

_____

Profª. Drª. Valéria Silva Ferreira, membro do colegiado/UNIVALI

Dedico a todas as crianças que participaram da pesquisa. Vocês me ensinaram, me inspiraram, me fizeram refletir sobre a convivência, e, além disso, deram um brilho todo especial a realização deste mestrado. Todas são lindas e muito amadas. Tenham certeza que continuarei lutando para que seja garantido a vocês e as que vierem um tratamento mais justo e humano na educação infantil. Sejam felizes!

AGRADECIMENTOS

Este foi um dos momentos que eu mais esperei, agradecer a quem contribuiu de alguma forma ou de muitas formas com esta pesquisa. Então, como não poderia deixar de ser, preciso agradecer a Deus, em primeiro lugar, por ter me dado o privilégio de participar desta vida, neste mundo tão conturbado e maravilhoso ao mesmo tempo.

A segunda pessoa da minha lista é a que me pôs nesse mundo, sem ela também eu não estaria aqui. Obrigada minha amada, estressante e sábia mãe por me educar com bons valores, me proporcionar um bom ensino e tantos momentos maravilhosos de convívio. Contigo aprendi a amar e respeitar tudo que tem vida. Valeu "Sisi"!

Ao meu pai Antonio Cera *"in memoriam"* que esteve comigo me apoiando e me estimulando sempre com uma palavra positiva e estimulante, ao seu jeito, durante todo o mestrado. Tenho certeza que o senhor orgulhava-se de mim. Pai querido, agradeço a Deus por ter tido a oportunidade de ser tua filha aqui neste mundo, e esteja onde estiveres, saiba sempre que meu amor por ti é imenso e eterno. Muito obrigada!

Ao meu irmão Antonio por estar comigo nesta caminhada, mesmo que por vezes longe. Amo-te muito.

Ao meu filho Matheus, meu amor maior do mundo, que me mostrou que educar com palavras não é suficiente. Os exemplos valem mais. Obrigada por me indicar, diariamente, que uma boa convivência transforma a existência das pessoas e também por me fazer acreditar que há esperança depois da adolescência. Filho te amo além da vida!

À minha amada "priuma" Elaine que me permitiu viagens inesquecíveis a lugares maravilhosos, aumentando consideravelmente minha cultura e visão de mundo, na sua companhia. Mais ainda, por acreditar em mim e me oferecer seus incalculáveis incentivos e palavras positivas na realização deste mestrado, "Priu" te amo!

À minha querida orientadora Maria Helena, pelo carinho, pelos doces e cafés, pelos momentos riquíssimos de troca de experiência e ideais construídos para a educação infantil. Obrigada professora pelas palavras sábias, correções, por todas as indicações relevantes e pelas lições de vida e ética que me ensinastes. Tuas marcas ficarão em mim e nesta pesquisa para sempre.

À professora Ana e Valéria por suas valiosas contribuições. Aprendi e refleti muito.

Obrigada às minhas queridas primas, primos, tias e tios, aos que estão aqui, aos que estão além do oceano, e aos que estão além do céu. A toda minha família por estarem sempre comigo, me apoiando e acreditando em mim. Amo muito vocês!

Aos colegas da turma de 2008/2009 pelos estudos, debates e reflexões, e pelos deliciosos cafés.

À Dona Luiza, pelos cafés e docinhos que me deixava “roubar” e a Mariana e Núbia pela gentileza e atenção que me dedicaram na realização do Mestrado.

Muito obrigada a todos os professores do Mestrado, que contribuíram na construção deste estudo.

À Prefeitura Municipal de Itajaí, pela licença remunerada concedida, sem a qual não poderia me dedicar à pesquisa.

À Secretaria de Educação de Itajaí, tanto aos profissionais desta gestão, como da anterior, o meu muito obrigada pelo apoio e dedicação.

A todas as educadoras e coordenadoras que participaram da pesquisa, obrigada por permitirem a minha presença nas suas salas, pela acolhida e momentos de troca.

Às educadoras da creche onde atuo, obrigada pelos momentos de descontração nos cafés, nos passeios, nas conversas sobre educação infantil e por terem me dado força na realização deste trabalho.

Às minhas estimadas coordenadoras, Lígia e Jacqueline, muito obrigada pelo engajamento, pelo apoio, pelo compromisso comigo. Meus mais sinceros agradecimentos.

Às minhas queridas amigas Vânia, pelos livros, cafés, pãezinhos de queijo e comidinhas mineiras. Dóris, por ser um exemplo de coragem e determinação. Fezoca, obrigada pela tua companhia frente aos nossos deliciosos “roxinhos”, pelas tuas ideias e correções. Tetê querida, só o fato de saber que existes, já é suficiente. Lu, guerreira, minha fiel amiga. Gi, exótica, que vive exercitando minha tolerância e Mari, grande mãe de duas “coisas” lindas, tuas histórias sempre me ensinam. Obrigada por estarem comigo, sempre me apoiando, me encorajando e me instruindo, mesmo que às vezes distantes. Verdadeiras amigas. Amo todas vocês.

Obrigada a todas as crianças que participaram da pesquisa, sem vocês nada disso teria sentido.

Agradeço a todos que de alguma maneira contribuíram para a realização desta investigação, seja através de conversas, depoimentos, debates, intervenções. Muito obrigada!

Os 10 Mandamentos da Boa Convivência

As crianças aprendem o que vivem,
Se uma criança vive sendo criticada, aprende a condenar
Se uma criança vive com hostilidade, aprende a brigar
Se uma criança vive humilhada, aprende a sentir-se culpada
Se uma criança vive com tolerância, aprende a ser tolerante
Se uma criança vive com estímulos, aprende a confiar
Se uma criança vive com elogios, aprende a elogiar
Se uma criança vive com equidade, aprende a ser justa
Se uma criança vive com segurança, aprende a ter fé
Se uma criança vive com aprovação, aprende a querer-se
Se uma criança vive com amizade, aprende a dar amor ao mundo.

Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v= ITNyPNat3g0&feature=related, tradução nossa.

RESUMO

Esta pesquisa procura avaliar os modos de convivência enquanto constituintes do desenvolvimento das crianças, em salas de Berçário I e Berçário II de Centros de Educação Infantil da rede municipal de Itajaí. Para isso, formulamos o seguinte problema: a convivência nas salas de berçário contribui para que estas se constituam em contextos de desenvolvimento saudável dos bebês e das crianças pequenas? Para viabilizar a investigação, formulamos os objetivos específicos que foram: caracterizar o ambiente das salas observadas procurando identificar aspectos facilitadores e limitadores da boa convivência e caracterizar as relações interpessoais nas salas participantes. Para sustentar o valor de uma convivência harmônica, encontramos em Eyng (2009), Jares (2008), Alves (2009), Ortega e del Rey (2002), Arroyo (2007), Abramovay (2002), Perez (2005), Castro (2005) e outros, apoio para argumentar nossas ideias. A teoria que fundamenta nossa pesquisa é a de Urie Bronfenbrenner (1996, 1997, 2005) a qual oferece uma perspectiva teórica inovadora para o estudo do desenvolvimento humano, ao considerar as características e interações das pessoas que se desenvolvem em relação com os diferentes ambientes em que elas estão inseridas. Desta forma, o desenvolvimento é observável nas mudanças duradouras na maneira como as crianças reconhecem e lidam com o ambiente imediato, no qual e com o qual elas podem interagir diretamente. No caso desta pesquisa, os ambientes escolhidos foram salas de berçário, em três CEIs (Centros de Educação Infantil) municipais, pois esses são os ambientes em que se inserem muitos bebês e crianças pequenas, permanecendo de oito a 12 horas por dia. A técnica empregada na pesquisa foi a Observação Participante por considerarmos as especificidades dos contextos pesquisados, onde são atendidas crianças muito pequenas, fazendo-se necessário que a pesquisadora se envolvesse nas atividades, interagindo e auxiliando as educadoras e as crianças como membro que participava, enquanto colhia os dados. Estes dados foram coletados em três salas de BI e três salas de BII distribuídas nos três CEIs, durante três meses. Foram utilizadas categorias de análise das interações educador-criança inspiradas na escala de engajamento (sensibilidade, estimulação e autonomia) de Pascal e Bertram (2004) e para caracterização do ambiente foram utilizados descritores inspirados nas Escalas ITERS – R – Infant and toddle enviroment rating scale – revised (Harms, Cryer, Clifford (2003) e ECERS – R – Early Childhood enviroment rating scale – revised (Harms, Cryer, Clifford,1998). Os registros das observações foram analisados por meio do programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences – pacote estatístico para as ciências sociais). Os resultados revelam que dos tipos de violência mais presentes no convívio destas pessoas, a violência emocional é a mais desponta. Este tipo de violência é mais sutil porque deixa traços, corrói a subjetividade, a autoestima, o desenvolvimento saudável e harmonioso, a personalidade e a vida, sem marcar o corpo.

Palavras-chave: Convivência. Tipos de violência. Bebês. Crianças pequenas. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research evaluates the forms of coexistence as components of the development of children in nursery rooms I and II of ECE (Early Childhood Education) in the town of Itajai. To this end, we formulated the following problem: does coexistence in the nursery room favor the creation of contexts for the healthy development of babies and toddlers? To carry out this research, we formulated specific objectives, namely: to characterize the environment of the classrooms observed, seeking to identify features that facilitate or limit good coexistence, and to describe the interpersonal relationships in the participating classrooms. To support the value of harmonious coexistence, we look to Eyng (2009), Jares (2008), Alves (2009), Ortega and del Rey (2002), Arroyo (2007), Abramovay (2002), Perez (2005), Castro (2005) and others for theoretical support in our argument. The theory that underlies our research is that of Urie Bronfenbrenner (1996, 1997, 2005) who offers an innovative theoretical perspective for the study of human development, considering the characteristics and interactions of persons who develop in relation to different environments in which they are inserted. Thus, development can be seen in the lasting changes in the way children recognize and deal with their immediate environment, in which and with which they interact directly. In the case of this research, the environments chosen were nursery rooms in three municipal ECEs (Early Childhood Education Centers), as these are environments where many babies and toddlers spend eight to twelve hours per day. The technique used in this research was participant observation, as we considered the specific characteristics of the contexts studied, in which very young children are cared for, making it necessary for the researcher to be involved in activities, interacting and helping the teachers and children as a participant, while gathering the data. The data were collected in three NI rooms and three NII rooms, distributed in the three ECEs, over a three-month period. Categorization was used to analyze the interactions between the educators and the children, inspired by the scale of engagement (sensitivity, stimulation and autonomy) of Pascal and Bertram (2004) and to characterize the environment, descriptors were used inspired by ITERS Scales - R - Infant and Toddler Environment Rating Scale - revised (Harms, Cryer, Clifford, 2003) and ECERS - R - Early Childhood Environment Rating Scale - Revised (Harms, Cryer, Clifford, 1998). The records of the observations were analyzed using the SPSS (Statistical Package for Social Sciences). The results show that of the types of violence most present in the coexistence of these individuals, emotional violence was rated highest. This violence is more subtle because it leaves traces, undermines subjectivity, self-esteem, healthy and harmonious development, personality and life, without marking the body.

Keywords: Coexistence. Types of violence. Babies. Toddlers. Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Porcentagem de episódios em que os escores foram superiores a 1, por sala..... 134
Figura 2 – Porcentagem de episódios em que os escores foram superiores a 0, por sala..... 135
Figura 3 – Porcentagem de episódios em que os escores foram inferiores a 0, por sala..... 135
Figura 4 – Escores de sensibilidade do BI do CEI Oliveira 136
Figura 5 - Escores de estímulos do BI do CEI Oliveira 139
Figura 6 - Escores de autonomia do BI do CEI Oliveira..... 140
Figura 7 - Escores de sensibilidade do BII do CEI Oliveira 142
Figura 8 - Escores de estímulos do BII do CEI Oliveira..... 146
Figura 9 - Escores de autonomia do BII do CEI Oliveira 148
Figura 10 - Escores de estímulo do BI do CEI Pluméria 152
Figura 11 - Escores de sensibilidade do BI do CEI Pluméria 152
Figura 12 - Escores de autonomia do BI do CEI Pluméria 154
Figura 13 - Escores de sensibilidade do BII do CEI Pluméria 156
Figura 14 - Escores de autonomia do BII do CEI Pluméria 159
Figura 15 - Escores de estímulos do BII do CEI Pluméria..... 162
Figura 16 - Escores de sensibilidade do BII do CEI Ipê Amarelo 164
Figura 17 - Escores de estímulos do BII do CEI Ipê Amarelo 164
Figura 18 - Escores de sensibilidade do BI do CEI Ipê Amarelo..... 166
Figura 19- Escores de estímulos do BI do CEI Ipê Amarelo 166
Figura 20 - Escores de autonomia do BII do CEI Ipê Amarelo 169
Figura 21 - Escores de autonomia do BI do CEI Ipê Amarelo..... 170
Figura 22 - Escores da manifestação de sensibilidade 171
Figura 23 - Escores da manifestação de estimulação 171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estágios de Desenvolvimento e a confiança básica segundo Erikson. 53
Quadro 2 – Estágios do desenvolvimento moral segundo Kohlberg 57
Quadro 3 – Clientela atendida do CEI Ipê Amarelo 82
Quadro 4 – Clientela atendida do CEI Pluméria 82
Quadro 5 – Clientela atendida do CEI Oliveira 83
Quadro 6 – Número de participantes (profissionais e crianças) por sala e CEI 84
Quadro 7 – Avaliação dos ambientes internos dos CEIs. 117
Quadro 8 – Avaliação do mobiliário e dos equipamentos das salas. 118
Quadro 9 – Avaliação dos espaços/materiais dispostos para as crianças. 119
Quadro 10 - Média de crianças por sala 163
Quadro 11 - Educadoras do CEI Pluméria 195
Quadro 12 - Educadoras do CEI Oliveira 196
Quadro 13 - Educadoras do CEI Ipê Amarelo 196
Quadro 14 - Grau de instrução e profissão dos pais do CEI Ipê Amarelo 197
Quadro 15 - Grau de instrução e Profissões dos pais do CEI Pluméria 198
Quadro 16 - Grau de instrução e profissão dos pais do CEI Oliveira 199

LISTA DE ABREVIATURAS

CEI – Centro de Educação Infantil

IEI – Instituição de Educação Infantil

EI – Educação Infantil

BI – Berçário I

BII – Berçário II

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **7**

1 CONVIVÊNCIA **15**
1.1 Convivência versus violência 15
1.2 Educar para a convivência 22
1.3 Convivência para a promoção de uma Cultura de Paz e não-violência 30

2 CONVIVÊNCIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO **33**
2.1 Alguns esclarecimentos sobre a teoria bioecológica 33
2.2 Processos Proximais e modos de convivência 41
2.3 A criança de zero a três anos: contribuições da Psicologia do Desenvolvimento 45
2.3.1 A base afetiva do desenvolvimento segundo Henry Wallon 47
2.3.2 A construção de características instigantes: da confiança à autonomia 51
2.3.3 A construção do respeito 56
2.4 O que dizem as teorias 62

3 ESTUDOS QUE ABORDAM A CONVIVÊNCIA EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS **66**

4 METODOLOGIA **79**
4.1 Contextualização do Campo de Pesquisa 81
4.2 Caracterização das pessoas que participaram da pesquisa: 84
4.3 Procedimentos de geração e análise dos dados: 85

5 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE - ASPECTOS FACILITADORES E LIMITADORES DA BOA CONVIVÊNCIA **103**
5.1 CEI Ipê Amarelo – Berçário I 107
5.1.1 Descrição Física do BI 107
5.2 CEI Ipê Amarelo – Berçário II 109
5.2.1 Descrição Física do BII 109
5.3 CEI Oliveira – Berçário I 111
5.3.1 Descrição Física do BI 111
5.4 CEI Oliveira – Berçário II 112
5.4.1 Descrição Física do BII 112
5.5 CEI Pluméria – Berçário I 114
5.5.1 Descrição física do BI 114
5.6 CEI Pluméria – Berçário II 115
5.6.1 Descrição Física do BII 115
5.7 Fatores que contribuem ou dificultam a convivência entre as educadoras 116
5.8 Fatores que contribuem ou dificultam a convivência entre as crianças 126

6 CARACTERIZAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS 134
6.1 Escores gerais de sensibilidade, estimulação e autonomia, relativos às interações das educadoras com as crianças. 134
6.2 Escores de sensibilidade, estimulação e autonomia, por momento da rotina, no CEI Oliveira 136
6.3 Escores de sensibilidade, estimulação e autonomia, por momento da rotina, no CEI Pluméria 151
6.4 Escores de sensibilidade, estimulação e autonomia, por momento da rotina, no CEI Ipê Amarelo 163
6.5 Percentual de ocorrências das manifestações, ou não, de sensibilidade e estimulação ... 170

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 174

8 POST SCRIPTUM 177

9 REFERÊNCIAS 179

ANEXOS 186

INTRODUÇÃO

Pela boca passam o beijo e a palavra. Os lábios podem ser de mel ou a porta de uma monstruosa garganta. Com ela se vai a Roma ou ao inferno. Na boca repousa a língua. Língua é labareda que destrói. Ou purifica. É justa ou perversa. De gato ou de serpente. Sente o gosto para discernir. Mas também o desgosto, quando se enrola. Boca e língua são vermelhas. O vermelho fascina e horroriza. Colore as paixões. Habita sonhos e pesadelos. Como o sangue, se oculto indica a vida. Derramada exibe a morte. (Eduardo Prado).

O interesse por bebês e crianças pequenas[1] e a convivência deles com os educadores dentro das salas da educação infantil não aconteceu por acaso, configurou-se durante minha vida no decorrer da minha história pessoal e profissional, e foi em dois grandes eventos que tomou forma.

Primeiro durante minha passagem pela educação, mais precisamente quando conheci a realidade da educação infantil da rede municipal de Itajaí, e, segundo, durante uma grande aventura fora do país.

A aspiração propriamente dita por realizar o mestrado veio devido a esta viagem que fiz à Europa no ano de 2007, onde pude conhecer o Caminho de Santiago de Compostella e peregrinar nele durante quase quarenta dias, na companhia da minha amada prima Elaine, que mora na Suíça há 25 anos. Durante o trajeto, através de conversas e reflexões sobre as crianças e as formas como eram tratadas, foi crescendo a vontade de poder defendê-las, de estudar e me aprofundar a respeito. No Caminho, os diálogos eram reforçados e repensados, e sempre motivados pela prima.

Talvez o Caminho tenha contribuído na idealização do mestrado, mas foi na convivência com a pessoa que minha prima é que a intenção se estruturou. Estávamos juntas durante sete dias da semana, vinte quatro horas por dia, dessas vinte quatro horas, oito a dez horas caminhando, conversando e eu refletindo cada vez mais. Percebi que isso era coisa séria, muito séria.

---

[1] Usaremos o termo bebê para nos referirmos às crianças de zero a um ano e "criança pequena" para nos referirmos às crianças de um a três anos. (BRASIL, 2008). Eventualmente, utilizaremos o termo "os pequenos" para nos referirmos a ambas as faixas etárias (zero a três).

A minha principal preocupação era com as cenas que vinha observando de tratamentos (desumanos e indignos) dados por alguns educadores às crianças, e que na maioria das vezes, eram tidos como normais e por vezes "engraçados" dentro das IEIs da rede municipal onde trabalho.

Perante os olhares daquelas crianças, totalmente indefesas frente a atos tão violentos que eram habituais no seu convívio dentro daqueles espaços, eu não poderia mais me calar, não depois de todas essas reflexões e estímulos da viagem.

Não que eu tivesse sido uma professora exemplar. Tive muitas falhas no decorrer da minha trajetória profissional, no entanto sempre respeitei as crianças que a mim chegavam e, aliado a isto, surgia uma vontade crescente de conhecê-las mais a fundo, de estudar sobre seu desenvolvimento e suas aprendizagens.

Sempre me chocaram as violências que às vezes presenciava na EI da rede, como as agressões verbais, as hostilizações e as humilhações, nomeadas aqui nesta pesquisa de violência emocional. Charlot (2005, p.5), estudioso do assunto, denomina esta forma de violência como incivilidade. Para ele, ao procurar caracterizar diferentes manifestações de violência, define esta violência como atos verbais, formas de ameaças, insultos, grosserias, termos racistas, palavras grosseiras e humilhantes, e, principalmente a falta de respeito. Estas são o conjunto de pequenos atentados cotidianos à dignidade a que cada um tem direito. E tudo isso ocorre na convivência em instituições educacionais e até mesmo nas IEIs.

O interesse por este tema se deu também, como já apontado acima, no percurso da minha vida particular. Este tipo de violência, muito me alarma porque já sofri na pele e na alma as implicações dela e, até hoje, reluto para ser mais forte que os traumas provocados. Não é uma tarefa fácil, a vida para mim seria mais simples e tranquila se eu não precisasse conviver com esses traços.

Como o fenômeno da violência nas instituições de educação prolifera consideravelmente, a infeliz constatação é de que mesmo na educação infantil, onde a criança, por ser indefesa, mais precisa de respeito e tratamentos adequados para seu pleno desenvolvimento, a violência toma seu lugar e se expande a olhos nus, dificultando este processo.

Consequentemente, a defesa da não-violência, do respeito e da boa convivência nas salas da educação infantil é o que instiga a minha pesquisa, por compreender que *"a prática da violência, como toda ação, muda o mundo, mas a mudança mais provável é para um mundo mais violento."* (ARENDT, 1969, p. 101). Anseio que o inverso seja verdadeiro e real.

Busco apoio para fundamentar o conceito de violência que utilizo nesta pesquisa, em autores como Abramovay (2002, 2009), Charlot (2005), entre outros, por crer que violência é um fenômeno complexo, abrangente, de várias faces, que germina em algumas instituições de educação infantil, em plena luz do dia, para mais tarde eclodir nas escolas, no caráter e na personalidade das pessoas.

Como afirma Werthein (2001 *apud* ABRAMOVAY, 2002, p. 24):

> As violências nas escolas têm identidade própria, ainda que se expressem mediante formas comuns, como a violência de facto – que fere, sangra e mata – ou como incivilidades, preconceitos, desconsiderações aos outros e à diversidade. Realizam-se, ainda, no plano simbólico, correndo o risco de naturalizar-se, principalmente quando têm lugar nas ligações entre pares, alunos.

Outra constatação durante minha atuação como educadora na Educação Infantil da Rede foi a de que nos cursos e capacitações o tema respeito e convivência eram abordados de forma superficial, por vezes desconsiderados. Isso também me incomodava. Nos CEIs priorizavam-se mais os cartazes e "trabalhinhos" das crianças do que propriamente a qualidade da convivência entre os pequenos e seus educadores.

Assim sendo, formulei o seguinte problema de pesquisa: **a convivência nas salas de berçário contribui para que estas se constituam em contextos de desenvolvimento saudável dos bebês e crianças pequenas?**

Mergulhei neste mundo fascinante e cruel da leitura sobre a convivência, especialmente nas instituições educacionais, onde, por vezes, a violência ocupa um lugar de destaque.

Procurei na rede mundial de computadores interconectados (internet) trabalhos que abordassem o tema convivência. Na consulta ao endereço eletrônico da página do *Google*, encontrei vários desdobramentos do tema: convivência humana, social, familiar, em grupo, marital, escolar, no trabalho, democrática, familiar e comunitária e a dois. No *ranking* das quatro mais citadas, em quarto lugar, com 2.160.000 acessos está a convivência escolar. Não há nada que trate mais especificamente da Educação Infantil nestes resultados. Em terceiro lugar, com 3.300.000 acessos está a convivência democrática. Em segundo lugar, com 3.960.000 acessos está a convivência em grupo e a mais acessada, com 4.020.000 está a convivência social. O interesse em revelar estes dados está em demonstrar que muito se tem falado a respeito mostrando que a convivência harmoniosa está se tornando o grande desafio da atualidade, merecendo especial atenção.

Percebi, então, a necessidade de um embasamento teórico e cientifico profundo a respeito do contexto, das definições, das ações de violência que permeiam esta convivência nos ambientes da EI para dar início à composição da pesquisa e à compreensão dos fatores sociais envolvidos nessa convivência, sejam eles externos ou internos às instituições.

As pesquisas de autores como Charlot (2005), Abramovay (2005), Xares (2007), Martins Filho (2005) e Campos (2006) têm mostrado que as práticas educativas baseadas no autoritarismo e na violência emocional parecem estimular, entre as crianças, atitudes, por exemplo, de submissão, de passividade, de competição, de baixa auto-estima e de amargor. Contrariamente, as práticas educativas baseadas numa relação entre professor e criança horizontal, afetiva e ética, baseadas numa convivência harmônica, parecem facilitar o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico, da auto-estima e do respeito mútuo entre as crianças, fortalecendo a consciência de cidadania e o respeito a todos os outros seres vivos.

Estas pesquisas acima citadas revelam que grande parte das creches e pré-escolas públicas em nosso país, estão inseridas em contextos não saudáveis para o desenvolvimento das crianças, sobretudo pelas violências, sejam elas simbólicas, emocionais ou mesmo a violência física.

Tratando especificamente dos direitos infantis, consultei a Declaração Universal dos Direitos da Criança, reconhecida em 1959 e a Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989 que apresenta um texto com direitos envolvendo a sobrevivência, proteção e participação dos pequenos de zero a três anos. No Brasil, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que é um suporte legal de grande valia e pouco conhecido da população, com dezoito anos de existência. Embora reconhecido internacionalmente como um dos mais avançados em termos de proteção à criança e ao adolescente, muitas vezes aqui não é cumprido, nem mesmo pelas autoridades e órgãos oficiais que teriam a obrigação de o fazer respeitar.

Nestes documentos há inúmeros princípios e artigos que visam proteger crianças e adolescentes de explorações e violências de todas as formas que impeçam seu desenvolvimento e/ou prejudiquem suas formações.

A Constituição Brasileira de 1988 foi pioneira quando afirmou a cidadania da criança, no capítulo VII, Art. 227, esclarecendo que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária,

> além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ao estabelecer que ela é sujeito de direitos e definir também que o atendimento à criança de zero a cinco anos em creches e na pré-escola é um direito não somente da criança, mas também da família, (XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas); (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006), veio reafirmar a importância da Educação Infantil, desta etapa na vida da criança e assegurar seu direito ao respeito e à dignidade plena.

Com a implementação das políticas de EI que asseguram à criança pequena o direito a frequentar as instituições de ensino e à família a optar pelo seu uso ou não, bem como a divulgação destes serviços, nossa sociedade tem sido desafiada a atender a essa demanda. Da mesma forma que estas políticas públicas asseguram o direito destas crianças a um espaço dentro de uma instituição de ensino, precisariam assegurar e fiscalizar, também, o direito a serem bem tratadas e respeitadas. Mesmo sendo as creches e pré-escolas significativas conquistas dos pais e das crianças, há ainda muitas questões a serem resolvidas e que necessitam de reflexão e pesquisas sérias sobre o tipo de convivência que acontece dentro destes contextos.

Uma boa convivência é primordial na Educação Infantil, que tem como finalidade cuidar e educar, numa visão que, independente da idade, as crianças são cidadãos de direitos, pessoas únicas e singulares, seres sociais e históricos, seres competentes, produtores de cultura e que precisam ter seus direitos protegidos. Esses direitos referem-se à dignidade e ao respeito, à autonomia e participação, à felicidade, ao prazer e à alegria, ao desenvolvimento integral, à individualidade, ao tempo livre a ao convívio social, à igualdade de oportunidades, ao conhecimento e à educação, a profissionais com formação especifica, a espaços, tempos e materiais específicos. (BRASIL, 2008c, p.18-19).

Portanto, pretendo defender que uma convivência harmoniosa dentro dos CEIs, de congraçamento, de encontro, de respeito e de educação, afastando, cada vez mais, os vários tipos de violência, vem colaborar com a construção de um ser humano ético, justo e competente e um mundo mais pacífico.

Para isso, busco na teoria bioecológica de Bronfenbrenner o suporte teórico necessário para sustentar a seguinte argumentação:

- *Pressuposto 1*. Os processos proximais são fatores essenciais do desenvolvimento humano (considerados pelo autor como os motores do desenvolvimento);

- *Pressuposto 2*. Os modos de convivência são constituintes dos processos proximais.

  Então

- A avaliação dos modos de convivência nos CEIs permite concluir se os processos proximais estão promovendo a competência ou a disfunção das pessoas que convivem nesses contextos, o que, em outras palavras, seria o mesmo que inferir a qualidade destes contextos enquanto promotores do desenvolvimento das crianças que neles convivem.

Assim, esta pesquisa tem como **objetivo geral**:

Avaliar os modos de convivência nas salas de berçário dos Centros de Educação Infantil de Itajaí enquanto processos constituintes do desenvolvimento das crianças.

Chamo de modo de convivência todas as formas como as pessoas se relacionam dentro dos contextos pesquisados, que podem ser tanto de harmonia quanto de violência e cerceamento.

Meu desejo com este estudo é de, também, contribuir para a ressignificação e aprimoramento de práticas e tratamentos compatíveis com os direitos das crianças e alcançar os educadores, favorecendo mudanças positivas no seu fazer pedagógico, condição para poderem oferecer melhores oportunidades de convívio para todos os pequenos.

Para viabilizar a investigação do objetivo geral, formulei os seguintes **objetivos específicos:**

- **Caracterizar o ambiente das salas observadas procurando identificar aspectos facilitadores e limitadores da boa convivência.**
- **Caracterizar as relações interpessoais nas salas participantes.**

No **primeiro capítulo**, para (re) apontar a seriedade da convivência, fiz um estudo etimológico da palavra, e busquei algumas referências nos dicionários para dar sentido ao termo. Também, sem outras pretensões, realizei uma pesquisa na internet onde são revelados alguns números de acesso ao termo convivência e algumas formas dela.

Trago ainda neste capítulo estudos feitos na área da educação, de autores como Abramovay (2002, 2005), Charlot (2005), Perez (2005), Castro (2005) e Eyng (2007, 2008, 2009) citando algumas definições da convivência e da violência nas instituições educacionais e as suas implicações para o desenvolvimento saudável da criança. Também dissertaremos sobre a ética, respeito e alteridade, por concluirmos que não há convivência harmônica que não tenha o alicerce nestas virtudes. Para tanto, fomos buscar suporte em Montenegro (2001), Kohlberg (2006), Alves (2009), Arroyo (2006, 2007) e Damásio (2004). Definiremos aqui

também os tipos de violência que foram mais observadas nas salas da EI, e que as utilizaremos no transcorrer da pesquisa.

No **segundo capítulo**, apresento a teoria ecológica de Urie Bronfenbrenner (1996, 1997, 2005) por oferecer uma perspectiva teórica inovadora para a pesquisa sobre o desenvolvimento humano, enfatizando que o desenvolvimento ocorre por meio de processos lentos, porém intensos, de interação entre um sujeito ativo, as pessoas e os símbolos e a relação com os ambientes, o qual chama de processos proximais, onde a convivência acontece.

Ao abordar o desenvolvimento humano em uma perspectiva ecológica, procurarei enfatizar a relação entre os processos proximais e a convivência.

Pesquisei na teoria de Wallon (1995a, 1995b, 1998) e Erikson (1998) os aspectos relacionados ao desenvolvimento psicológico que contribuem para uma convivência que garanta os direitos das crianças. Estes estudos colaboraram para reconhecer na criança um ser carregado de afetividade, bem como a responsabilidade da figura adulta na convivência com elas. Fiz neste subcapítulo um estudo sobre o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas segundo os dois autores acima citados.

No **terceiro capítulo**, na revisão de literatura, pesquisei em artigos e teses o tema da violência nas escolas (Sposito, 1998 e 2001), Guimarães (1996), Abramovay e Rua (2002) e Andrade (2007). Estas investigações me ajudaram na análise das violências, no entendimento das formas de como ela se manifesta e o que está sendo feito neste sentido com o intuito de amenizá-la, visando uma boa convivência. Também inclui pesquisas feitas com os bebês, em duas dissertações que favoreceram o meu entendimento sobre como se dá o processo de apropriação e significações nos ambientes da creche e de como os bebês interagem e significam o mundo da qual fazem parte (Andrada, 2001). Também na pesquisa feita por Schmitt (2008), a autora revela o lugar social que os bebês vêm ocupando historicamente. Indica na sua dissertação as ações de cuidado e a relação dos encontros entre os bebês e seus educadores, e dos bebês com outros bebês e crianças pequenas.

Também, quanto ao ambiente, pesquisei nos estudos de Oliveira (2008), dados para subsidiar a minha investigação em relação ao espaço físico, suas considerações e importância para a Educação Infantil.

No **quarto capítulo** trato dos encaminhamentos metodológicos, iniciando numa breve caracterização dos CEIs pesquisados e das pessoas que participaram da pesquisa. Neste capítulo também foram descritos os procedimentos deste estudo.

A pesquisa compreendeu uma abordagem qualitativa e tem como base metodológica a observação participante em três salas de Berçário I, com crianças de quatro meses a um ano aproximadamente e três salas de Berçário II, com crianças de um a dois anos. Observou-se como se processa os modos de convivência entre educadoras e os pequenos, por entender que é nessa convivência que as teias se desenvolvem e articulam.

No **quinto capítulo**, fiz a caracterização dos seis ambientes observados na pesquisa, elaborando a descrição física de cada sala. Fiz um quadro com a avaliação do espaço para poder identificar os aspectos facilitadores e limitadores de uma boa convivência. Por último, organizei os registros descritivos do protocolo de campo, sintetizei-os e transcrevi os fatores que contribuem e/ou dificultam a convivência entre as educadoras e entre as crianças.

No **sexto capítulo** analisei os registros das observações realizadas nas salas e teci as considerações finais.

Concluindo, faço um post escriptum, onde descrevo a trajetória desta dissertação.

Neste trabalho destaco mais os aspectos relacionados à convivência educadores x criança, criança x criança, apesar de ter consciência da importância que merecem os pais e as instituições sociais, porém o tempo foi curto e não me permitiu um maior aprofundamento.

Creio que se faz urgente conhecer e estudar o modo como e onde estas crianças estão sendo tratadas e como estes espaços designados a elas são planejados, porque o contexto físico, juntamente com a convivência que acontece nestes locais, é primordial para um desenvolvimento integral da criança.

Talvez seja presunção minha pensar que irei encontrar consequências mais visíveis em tão pouco tempo de pesquisa, porém percebi fortes indícios de que uma convivência que não esteja amparada no respeito e na harmonia venha refletir na personalidade e no comportamento das crianças mesmo assim com tão pouca idade. Observar a fundo estes comportamentos e a influência da convivência a longo prazo será um outro estudo que acredito, virá a ser desenvolvido em breve.

Na introdução deste trabalho optei por utilizar a primeira pessoa do plural por descrever um pouco da minha história pessoal e profissional. No relato da pesquisa propriamente dita, utilizarei a primeira pessoa do plural por considerar que todos os trabalhos científicos são uma construção coletiva, envolvendo a interlocução de vários pesquisadores, principalmente da minha orientadora.

1 CONVIVÊNCIA

A arte de viver é simplesmente a arte de conviver... simplesmente, disse eu? Mas como é difícil!
(Mário Quintana).

Um dos grandes desafios da atualidade centraliza-se na arte da boa convivência. Em todos os locais onde estamos, que frequentamos e para onde vamos, saber conviver e relacionar-nos é primordial para uma relação de paz e respeito com as pessoas, e consequentemente, para a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária.

Este é um conceito praticamente novo no campo da educação, mas de grande importância por tratar-se de um termo que visa uma cultura de paz dentro dos ambientes educacionais.

Quando citamos a boa convivência no âmbito da Educação Infantil, nos referimos ao estar junto que prioriza o respeito completo aos bebês e crianças pequenas, às suas peculiaridades, singularidades, desejos e necessidades, e também aos períodos que os educadores passam com a criança dentro das salas, de troca mútua e interação. E como disfunção neste convívio, temos várias formas de violência que geram marcas profundas e duradouras no caráter e na personalidade destes pequenos.

Diante de tanta responsabilidade, penetrar no universo dos CEIs para avaliar como se dá o convívio entre as pessoas inseridas nas salas de Berçário I e II da rede municipal de Itajaí é o que alavanca a nossa pesquisa, por compreendermos a relevância do tema.

Para argumentar sobre o valor de uma boa convivência, fomos encontrar em Eyng (2009), Jares (2008), Alves (2009), Ortega e del Rey (2002), Arroyo (2007) e Abramovay (2002) apoio para fundamentar nossas ideias.

1.1 Convivência versus violência

Pesquisamos em dicionários para podermos compreender melhor o significado do termo.

A palavra convivência, conforme o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (2007, p.76) apareceu por volta do ano de 1769 e vem do latim *convivère,* que significa "*viver em comum com outrem.*"

O substantivo convivência, nos dicionários pesquisados, está relacionado ao trato diário (Aurélio, 2001), o ato ou efeito de viver junto (Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, 1998), a familiaridade (Ruth Rocha, 2000), como também viver em comum, a frequência de trato íntimo e mútuo (Michaelis, 2009, Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, 1971).

Encontramos no dicionário Michaelis (2009) a seguinte definição: *"reunião de pessoas que convivem na mais perfeita harmonia."* De todos os pesquisados, este foi o único que denominou uma qualidade para a convivência, ou seja, convivência como sinônimo de harmonia.

No Dicionário Escolar da Língua Portuguesa do MEC (Bueno, 1957), a convivência, além de referir-se à familiaridade, relações íntimas, é descrita também como sinônimo de coexistência e coabitação (estado de duas pessoas de sexo oposto que habitam conjuntamente como casados).

De um modo geral, percebemos que os autores nos dicionários pesquisados quando definem convivência a sugerem como uma "*relação de intimidade*", do ato de viver com alguém, um ato de aproximação e de harmonia.

Trata-se, portanto de um termo que sugere um relacionamento mútuo e íntimo com as outras pessoas. O ato de conviver consiste basicamente numa interação que respeite os direitos, singularidades e desejos das outras pessoas.

Partindo para a área da educação, encontramos em livros, artigos e textos a palavra convivência em definições de autores contemporâneos como Eyng (2009), Jares (2008), Alves (2009), Ortega e del Rey (2002), Arroyo (2007) e Abramovay (2002).

Para Jares (2008, p.25), conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social. Estas relações sociais e códigos marcam o tipo de convivência e estão profundamente marcados por relações de conflito, o que de modo algum significa ameaça à convivência. Conflito e convivência, para o autor, são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade. Essas diferentes formas de relação e códigos valorativos fazem com que existam diferentes maneiras ou modelos de conviver, não apenas em sociedades diferentes, mas também dentro de uma mesma sociedade e/ou grupo social.

A convivência que priorizamos neste trabalho compreende as relações entre educadores, bebês e crianças pequenas dentro das salas de berçário da EI da rede municipal de Itajaí. Utilizaremos o termo convivência como o sentido de viver junto e a qualificaremos de

acordo com o contexto do discurso, como boa convivência, convivência harmoniosa ou positiva.

Considerando que é na convivência que o respeito ou a falta dele se articulam, pensamos que toda negação aos vínculos de convivência pode ser chamada de violência, por compreendermos que é na educação, sobretudo na educação infantil que tem como propósito fundamental ensinar a conviver de uma forma saudável.

> A violência é por natureza instrumental; como todos os meios, ela sempre depende da orientação e da justificação pelo fim que almeja. E aquilo que necessita de justificação por outra coisa não pode ser a essência de nada. A violência pode ser justificável, mas nunca será legítima. Sua justificação perde em plausibilidade quanto mais o fim almejado se distancia do futuro. Ninguém questiona o uso da violência em defesa própria porque o perigo é não apenas claro, mas também presente, e o fim que justifica os meios é imediato. (ARENDT, 2009, p.69).

Para Oesselmann (2005, p.2) as definições da violência envolvem padrões sociais diversos, insinuando formas variadas de expressão. Cada sociedade está às voltas com sua própria violência, com aquilo que ela pontua como violento, dependendo de critérios de valores, leis, normas, religião, tradição, história e outros fatores.

> Há divergências teóricas sobre o conceito de violência. Por exemplo, Chesnais (1981, *apud* Abramovay e Rua, 2002) faz referência à existência de três tipos de violências, quais sejam: a violência física caracterizada pela violação da integridade física do indivíduo; a violência econômica que se refere aos prejuízos causados ao patrimônio e a violência simbólica caracterizada pelo uso abusivo da autoridade. Entretanto, o autor enfatiza que apenas a primeira referência satisfaz o sentido etimológico do termo. Violência, no seu sentido restrito significa agressão às pessoas, uma ação que ameaça o que o indivíduo tem de mais valioso – a vida. É o que o autor ***denomina de violência dura.*** (ABRAMOVAY, 2005, p. 6, grifos da autora).

Violência, no seu sentido limitado constitui agressão física ou moral, numa ação que ameaça o que a pessoa tem de mais precioso: a sua dignidade.

Segundo Chauí (1995, 1999 *apud* ABRAMOVAY, 2005) a violência corresponde ao uso da força com a finalidade de constranger a liberdade da pessoa, sendo esta uma relação calcada na exploração e na intimidação. Por isso, a violência é qualificada pela coerção física contra a pessoa. É esta violência que ganha repercussão nos meios de comunicação e nas instâncias que determinam as leis. Em contrapartida, Michaud (1989 *apud* ABRAMOVAY, 2005, p.6) considera que existe violência quando *"numa situação de interação, um ou vários atores, direta ou indiretamente, causam prejuízos a um ou vários indivíduos em graus variáveis."* Quer dizer, significa a invasão de uma ação que pode ferir não apenas a

integridade física, mas também a moral, o patrimônio, assim como as representações simbólicas e culturais das pessoas.

Considerando as definições de violência, acreditamos que o tema seja bastante abrangente, pois além de muitas vezes machucar o corpo, fere a subjetividade e a individualidade das pessoas, provocando marcas às vezes irreversíveis e irremediáveis.

As expressões violentas podem revelar uma inquietação diante da degradação e da tristeza humana, expressando um reflexo do inconformismo ante injustiças sociais. Talvez este problema possa ser amenizado quando as pessoas conseguirem organizar-se socialmente sem que haja tanta desigualdade e tanta exclusão.

A escola seria o local onde a criança aprenderia o respeito à vida, às pessoas. A escola seria o lugar ideal para promover o desenvolvimento pleno de suas habilidades, lá, ela mereceria ser tratada como ser humano que precisa de atenção, afeto, olhar, palavras positivas e de uma convivência de qualidade. Mas não é o se observa na atualidade, por isso, a violência é da escola. Como afirma Eyng (2008, p.2), a violência

> [...] tornou-se então um problema da sociedade em geral. Inserida na sociedade, a escola não está imune a violência, as quais se manifestam nas escolas com diferentes faces. O fenômeno não se restringe às escolas de periferia das grandes cidades, tão pouco se pode reduzir as violências apenas à violência física, pois essa apesar de ser a mais comum, é apenas uma dos vários tipos de violências que estão presentes nas escolas, tais como a violência psicológica (relações de poder), social (exclusão), cultural (desrespeito as diferenças), racial (racismo) e afetivo/emocional (incivilidade, Bullyng), entre outros, que envolvem inclusive a estrutura física da escola (vandalismo).

Nas escolas, conforme Eyng (2007, p.2) o uso do termo violências, no plural, é *"explicado pelo fato de tratar-se de um fenômeno complexo e multifacetado que ocorre em lugares específicos, caracterizados pela diversidade"*, conforme já descrito nesta dissertação.

Consideramos que as violências escolares assumem vários significados, os quais os autores (Charlot, 1997; Debarbieux, 1998; Abramovay e Rua, 2002, 2005) apresentam a seguir:

a) violência física (ferimentos físicos, roubos, etc.);

b) micro-violências (humilhações, termos grosseiros, incivilidades em geral, etc.);

c) violência simbólica (relações desiguais de poder);

d) violência institucional (violências na relação professor e aluno, imposições unilaterais do sistema escolar, etc.).

Charlot (2005, p.5-6) utiliza o termo violências (no plural) que podem ser identificados sob cinco tipos de realidades:

• **gestos e atos físicos:** homicídios, estupros, roubos e furtos, brincadeiras de mau gosto, brutalidades físicas (*bullying)*;

• **atos verbais:** ameaças, insultos, grosserias, termos racistas, humilhantes, etc.; (incivilidades)

• **atos de comunicação não-verbal:** olhares (de ódio, de desprezo, de zombaria) e mesmo silêncios (pois um silêncio pode ferir profundamente) ou isolamento do grupo;

• **situações conflituosas,** sociais (escravidão, racismo, desigualdade social ou de gênero, dominação econômica, etc.) ou relacionais (conflitos nas relações face a face). É nesse sentido que se pôde dizer que a pobreza é uma forma de violência;

• **tensões,** isto é, forças contrárias que prolongam ("tencionam") uma situação até os limites além dos quais uma cisão se produz e a tensão cede o lugar ao conflito aberto. As tensões podem ser de diversos tipos: sociais, pedagógicas, pessoais e relacionais, etc.

Quando o *lócus* de observação é a escola, Charlot (1997; Debarbieux, 1998; Abramovay e Rua, 2002 *apud* ABRAMOVAY, 2005, p.6), destacam que há que se considerar outros tipos de violência além da física.

a. violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;

b. incivilidades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;

c. violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido em estar na escola por tantos anos; o ensino é visto como um desprazer, obrigando os jovens e crianças a aprender o que não lhes interessa; as imposições de uma sociedade que não sabe receber os jovens para o mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também é a negação da identidade e satisfações dos profissionais e a sua obrigação de suportar a indiferença dos alunos.

Todas estas classificações da violência ferem profundamente a autoestima da pessoa. Vão contra o que o ser humano tem de mais precioso, sua liberdade, sua dignidade. Ainda assim, estão enraizadas e por vezes mascaradas nas instituições educativas que reproduzem comportamentos e atitudes cristalizados historicamente. Considerando que essas instituições têm a função de promover o conhecimento e acima de tudo, os valores culturais de respeito ao ser humano, torna-se urgente investigar esses comportamentos, visando a superação de tais problemas.

Para Charlot (1997 *apud* ABRAMOVAY, 2005) se a agressão física ou a pressão psicológica aparecem mais espetacularmente, são as violências emocionais, denominadas pelos autores de incivilidades, que representam a principal ameaça para o sistema escolar.

Novamente, Abramovay corrobora com a ideia de que, para haver uma convivência harmoniosa, há que se efetivar regras e, diante disto, define também as violências emocionais como: *"atos e comportamentos de caráter público, que rompem com as regras de convivência, muitas vezes avaliados e percebidos como naturais e sem importância."*(ABRAMOVAY, 2005, p.8).

Desta forma, os autores acima citados afirmam que as humilhações, as violências verbais e as hostilizações, quebram as regras da convivência, ou seja, para se conviver, há que se ter regras, para que se efetive num convívio que respeite e que contribua com o desenvolvimento integral da pessoa.

Diante das classificações e terminologias, percebemos que a abrangência do fenômeno é tamanha que para nos situar, optaremos por considerar como violência contra a criança qualquer ato que viole seus direitos expressos em lei. A seguir, definiremos os tipos de violências que encontramos. Usaremos também o termo no plural porque ela adquire várias formas, e no nosso caso também, a violência pode ser considerada da escola, por se tratar de ações cometidas por adultos contra as crianças sobre as quais têm responsabilidade de cuidar e educar. Os educadores definem padrões de comportamento ético na convivência, que serão incorporados e replicados pelas crianças. Os desvios, os tratamentos discriminatórios, de desqualificação, desrespeito, de desconsideração são violências contra essas crianças, seres incapazes de se defender. Por isso, a violência é da escola.

Há violências que ameaçam a sobrevivência física ou comprometem a saúde física dos bebês e das crianças pequenas (atendimento às necessidades fisiológicas), como beber água, falta de segurança na sala, dos equipamentos ou mesmo a insalubridade destes lugares. Também estão inclusos neste tipo de violência as agressões físicas. Chamaremos estes tipos de violências de **violências físicas**.

As hostilidades, os xingamentos, as humilhações, que comprometem a saúde mental e a autoimagem, vindo a provocar distúrbios na personalidade e na socialização destas crianças, seres indefesos que são, chamaremos de **violência emocional**. Esta forma que toma a violência enfraquece a autoestima das pessoas porque se manifesta através de palavras, olhares e gestos que colocam em dúvida as potencialidades, a identidade e os desejos, menosprezando os sentimentos e a individualidade. Estas violências emocionais também podem reforçar o sentimento de insegurança das pessoas em relação aos ambientes

educativos, pois influenciam diretamente na qualidade das relações sociais que convergem nestes ambientes

E por último, consideramos que a falta de estimulação e a indiferença como forma de tratamento, assim como a falta de autonomia, comprometem a saúde mental, sobretudo na área cognitiva, podendo vir a gerar problemas de aprendizagem e também de socialização, comprometendo a capacidade desta criança em vir a ter sucesso em seus empreendimentos futuros e a realizar seus potenciais, que denominaremos de **violência simbólica**.

Quase todas estas formas que adota a violência são atos quase vistos como comuns que muito têm se disseminado dentro de estabelecimentos educacionais, merecendo pesquisas e estudos devido a profundidade da marca que é deixada nas pessoas. Nesse sentido, todas estas violências merecem ser discutidas, com urgência, também no âmbito da convivência dentro dos CEIs.

Portanto, a violência não é apenas um problema das diferenças sociais, externas à escola, e das predisposições pessoais, ambas invadindo e ocupando cada vez mais os espaços sociais e agora com mais presença nos espaços escolares. A violência é um problema da própria escola como sistema educacional excludente e precário. Portanto, também como afirma Oesselmann (2005, p.2), *"a violência é da escola*", por ser uma violência institucional, que as próprias crianças são obrigadas a suportar e se dá através da maneira como a instituição e seus educadores as tratam.

De acordo com Abramovay (2005), violência é outra forma de responder, de reagir às tensões e injustiças provocadas pelo sistema escolar. As pessoas se acostumam a conviver com a violência, seja ela qual for, aprendem, e reproduzem, provocando em si e no outro marcas profundas e eternas.

> Um dos pioneiros dos estudos sobre a paz Johan Galtung oferece-nos uma das mais amplas definições de violência: é tudo o que causa a diferença entre o potencial e o atual, entre o que foi e o que é. Nesse sentido uma definição possível de violência é toda ação que impede ou dificulta o desenvolvimento. Se pensarmos a escola como o espaço propiciador do desenvolvimento a violência representa a própria negação da instituição escolar. Nesse sentido, violência e escola criam um mau encontro inimaginável. (ABRAMOVAY, 2002, p.20).

Segundo Arendt (2009) a violência com as crianças, para aquele que a comete, é sempre justificável, sempre com uma finalidade, com um objetivo pré determinado: de manter a criança quieta, de fazer a criança não bater nos outros, ou de conduzir a criança onde o adulto determina; várias são as ações e desta forma a autora completa:

> A violência, sendo instrumental por natureza, é racional à medida que é eficaz em alcançar o fim que deve justificá-la. E posto que, quando agimos, nunca sabemos com certeza quais serão as conseqüências finais do que estamos fazendo, a violência só pode permanecer racional se almeja objetivos a curto prazo. Ela não promove causas, nem a história, nem o progresso, nem o retrocesso; mas pode servir para dramatizar queixas e trazê-las à atenção pública. (ARENDT, 2009, p.99).

Motivações para violência originam-se na busca de reconhecimento, segurança, controle, poder, e desta forma, as instituições educativas e, mais especificamente, de educação infantil, necessitam criar um ambiente de prevenção, favorável a um clima de bem estar geral na medida em que o reconhecimento, o apoio, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de cada um tornem-se os princípios da convivência.

Para Charlot (2005, p.26*): "A melhor defesa contra a violência é a construção lenta, paciente, cotidiana, de um sujeito humano ligado aos outros através de laços de solidariedade. A violência é uma estupidez antropológica."*

Para atuar com as crianças pequenas e enfrentar o fenômeno das violências, Eyng considera que:

> Somente um profissional consciente de seu papel tem a capacidade de reconhecer e respeitar à diversidade cultural presente no contexto escolar, enfrentando o desafio de valorizar a cultura de todos os seus alunos. (EYNG, 2008, p.6).

O caminho é árduo e tênue no enfrentamento da violência dentro das IEI. As violências estão gravemente infiltradas na prática de alguns educadores, e por isto faz-se urgente rever conceitos e paradigmas que atingem diretamente quem mais precisa de amor, afeto, paz, respeito e conhecimento para seu desenvolvimento saudável: a criança.

1.2 Educar para a convivência

Se abarcarmos a educação tal como é no seu sentido literal, ou seja, de conduzir para fora, de preparar a pessoa para o mundo, as relações que ocorrem dentro dos contextos educacionais precisam contribuir para que isto aconteça, propondo novas e instigantes formas de convivência.

Hanna, D'Almeida e Eyng (2009), ressaltam a importância da educação ao favorecer nos contextos educativos, a vivência dos direitos humanos e de promover aprendizagens e a garantia desses direitos. As autoras consideram a escola como espaço da convivência da diversidade, ou seja, a escola

> é um espaço privilegiado para a discussão de questões referentes aos direitos humanos, devendo assumir o compromisso de educar o olhar dos estudantes quanto a seus direitos legais. A escola, espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica, necessita de prática e vivência dos direitos humanos. (HANNA, D'ALMEIDA & EYNG, 2009, p.5).

As autoras ainda ponderam sobre a escola, concluindo que ela se constitui em contextos nos quais:

> Há diversidade e na qual diferentes grupos, identidades e culturas manifestam-se buscando reconhecimento. Porém, por vivermos numa sociedade de supremacia branca e machista, que dita uma série de regras e normas de condutas consideradas "normalidades", que são padrões a serem seguidos, todos os movimentos que destoam desses padrões impostos são considerados "anormais" e não são aceitos. Na escola, como na sociedade, convivem dois extremos: o grupo dominante e as ditas minorias (negros, índios, homossexuais, mulheres, pobres e outras classes que sofrem diferentes discriminações). Com essa convivência, é impossível pensar questões culturais e de direitos humanos sem pensar as questões de poder. (HANNA, D'ALMEIDA & EYNG, 2009, p.5).

Neste artigo publicado no EDUCERE (2009), as autoras apresentam dados parciais de uma pesquisa em andamento, onde verificam o que os estudantes consideram como direito fundamental da pessoa. Nesta pergunta cada estudante poderia responder livremente qual o direito que ele considera fundamental. Nos resultados dessa questão, em segundo lugar, vindo somente abaixo do item: Educação/Estudar/Escola/Aprender, aparece o respeito. Na segunda pergunta feita aos estudantes, foram apresentados aos estudantes todos os direitos proclamados na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Os estudantes deveriam escolher qual direito eles consideram o mais importante. Novamente o item respeito foi o segundo mais votado na pesquisa.

Sem o respeito pelo outro, a convivência torna-se difícil e se transforma em um tipo de convivência violenta e não ética. O respeito é uma qualidade fundamental e indispensável que alicerça a convivência em um plano de igualdade e contém subentendida a ideia de dignidade humana.

> Ademais, supõe a reciprocidade no trato e no reconhecimento de cada pessoa. Os seres humanos como sujeitos a serem respeitados. [...] Além da dignidade e da igualdade, o respeito também se associa ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade de afirmação. "Fazer-se respeitar" tem a ver precisamente com não deixar-se intimidar, sofrer abusos ou outro tipo de violência. Em sentido contrário, uma relação respeitosa é oposta a relações de autoritarismo, violência, discriminação, etc. (JARES, 2008, p.31-32).

Assim, averiguamos que a base de uma educação é aquela em que a pessoa se sinta reconhecida e valorizada diante das situações que enfrenta. As crianças, os alunos, já começam a se perceber como sujeitos de direito frente a estas questões relativas ao respeito, e a reconhecer o seu valor, desde bebês. O respeito à diversidade, à diferença, o combate à discriminação, a importância do reconhecimento da dignidade a que cada ser humano tem direito são atitudes éticas que merecem destaque dentro da convivência, principalmente nos contextos educacionais, se almejarmos uma escola mais humana e pacífica.

Jares (2008) ainda afirma que o primeiro desafio é nos interrogarmos sobre o tipo de convivência que desejamos ter e para a qual pretendemos educar nossas crianças e vai além quando assegura que promover a convivência harmoniosa não é somente papel dos sistemas educacionais formais, devido a dois fatores:

1. Porque, para a sociedade, uma boa convivência é tão fundamental e decisiva para o futuro que não pode ser delegada a um único meio, por mais importante que seja.
2. Porque a construção da convivência se dá num todo, na família inicialmente, e nas relações que formam o conjunto da sociedade.

Com isto, o autor propõe que a missão de construir sociedades que convivam pacificamente entre si compete a todos nós.

> A perda das formas básicas de educação, a indiferença nas relações sociais, a deterioração da convivência, a banalização da violência etc. aparecem como grandes preocupações sociais que transpassam o campo meramente educacional. (JARES, 2008, p. 17).

Neste sentido, conforme Abramovay (2002) as relações pessoais não são entes abstratos, mas processos concretos em que as pessoas se veem envolvidas, dadas as condições e formas de comunicação que somos capazes de ativar e manter. Por isso, a melhoria do clima no ambiente educacional e da convivência entre as pessoas depende das possibilidades de cada um expor o que pensa e sente, permitindo, através do diálogo e da compreensão entre os envolvidos, a solução dos problemas conforme eles surgem. Afinal, a comunidade e a convivência escolar são dinâmicas.

Citando Oesselmann (2005, p.17), o contrário de violência não é harmonia e disciplina. *"Ambos podem ser apenas um manto que esconde conflitos, capazes de explodir a qualquer momento, dentro ou fora da escola*."

Castro (2005) reacende a discussão, defendendo a importância de uma convivência que privilegie a aprendizagem de habilidades para a resolução de conflitos desde a mais tenra idade, e completa:

> Dado que o desenvolvimento interpessoal da criança começa ao nascer e logo durante a etapa pré-escolar avança rapidamente, é importante que os programas de educação para a infância incluam habilidades de resolução de conflitos, adaptadas à idade da criança e variadas oportunidades para o jogo social espontâneo, que lhes permitam crescer de forma equilibrada nas dimensões cognitivas e emocionais. Mas, continuamos investindo em estratégias onde a família e a escola não são lembradas, e na realidade, não são consideradas relevantes para o desenvolvimento de diferentes propostas de prevenção de conflitos, sejam estas regionais ou globais. (CASTRO, 2005, p.4, tradução nossa).

Agressividade e violência não podem ser simplesmente ocultadas, devem ser trabalhadas, precisam de reflexões, carecem do apoio de pais e da comunidade, precisam do entendimento de todos. Os envolvidos necessitam de espaços e momentos para se comunicar e serem ouvidos a fim de se chegar a formas de interação diferenciadas, fora da explosão violenta. O ponto de partida é uma percepção e interpretação diferenciadas das situações que são consideradas perigosas, ameaçadoras e conflitantes. Romper círculos de violência é aprendizagem sobre si e o outro, sobre a sua situação social e cultural, e também é ação, na medida em que ocorre aproximação com o outro e construção do que é comum. Isso pode ser estimulado e acompanhado nas IE, considera Castro (2005).

Saber conviver com os conflitos e as diferenças é uma das máximas da pedagogia da convivência, segundo o escritor Jares (2009). O especialista resume na palavra respeito, o sentido desta coexistência. A base central está concentrada na família, nos contextos sociais de vivência, nos códigos de normas das escolas e dos meios de comunicação, além da política. "*E esse aprendizado começa desde a infância*", afirma Jares, daí a necessidade de se refletir valorizando uma convivência que priorize o respeito mútuo e o diálogo como forma de romper os conflitos, sendo que, para o autor, este diálogo se reveste não só de palavras. Praticar o diálogo é uma forma proveitosa de exercitar a compreensão do outro.

Segundo Abramovay (2005) conclui-se que para a "*edificação"* de uma convivência escolar mais agradável, é necessário que haja um investimento na potencialidade das relações sociais, de forma que os confrontos físicos e verbais possam ser gradualmente substituídos pelo diálogo e pela resolução pacífica dos conflitos entre os envolvidos.

Em documento publicado pela UNESCO, Ortega e del Rey (2002, p.18) também defendem que as boas ou más relações não se dão no plano abstrato, mas são tecidas no dia-a-dia, no cenário da convivência, no qual os seres humanos passam grande parte do seu tempo.

São os sistemas de relações entre as pessoas o núcleo básico da convivência, do qual, em grande parte, dependemos e sobre o qual podemos influir, à medida que vamos

adquirindo consciência de como são essas relações e de como poderiam ser melhoradas. Assim,

> As crianças de todas as idades necessitam que a orientação acerca dos direitos humanos se relacione continuadamente à sua vida e experiências cotidianas. Para os mais jovens, o espírito da escola ou da classe e as relações entre os alunos e entre cada aluno com o professor são mais importantes que a aquisição de conhecimentos. (UNESCO, 1969, p.43-44).

A base desta melhora se dá, além das reflexões e do diálogo entre as pessoas da comunidade, seja ela educacional ou não, no convívio, que compartilhado com os demais, permite ir sustentando o processo de desenvolvimento e as aprendizagens que a vida oferece.

> Contudo, em todas as comunidades, qualquer que seja sua cultura, as pessoas têm uma aspiração comum: a busca da paz, a eliminação definitiva da guerra e da violência, e a luta diária para melhorar a própria qualidade de vida e a dos que os rodeiam. Estes são os preceitos que todos deveríamos ter como objetivo na busca de uma convivência que priorize a justiça e o respeito. (ORTEGA & DEL REY, 2002, p. 16).

Ainda neste documento, as autoras concluem que:

> (...) não somos sujeitos fechados, mas em permanente contato com os outros. Muitas vezes, somos parte da identidade social daqueles com os quais convivemos embora sem a verdadeira consciência disso. Ser membro de um pequeno grupo ou de um coletivo nos traz características e condições que devemos aprender a integrar como uma zona aberta de nós mesmos, porque estas não nos pertencem por inteiro. Ser membro de uma rede social bem articulada já nos garante o estímulo necessário para enfrentarmos tarefas difíceis de executar sozinhos, mas também nos coloca diante da necessidade complementar de cuidar da rede, já que os problemas que a afetam terminarão nos afetando pessoalmente. (ORTEGA & DEL REY, 2002, p. 18).

Também Perez (2005) chama a atenção para o papel da educação na promoção da inserção crítica na sociedade, do que ele chama de convivência comunitária, quando expõe que:

> A educação desempenha uma função social relevante na medida em que garante aos cidadãos, por meio da apropriação de conhecimentos, valores e atitudes, a inserção crítica na sociedade, ou seja, o exercício pleno dos direitos de cidadania. É necessário que a Educação se guie pelos princípios do diálogo, da solidariedade, da convivência comunitária, da cooperação e da justiça social. Os saberes escolares devem fazer sentido e contribuir para educandos e comunidade, promovendo a qualidade social da Educação. (PEREZ, 2005, p.4).

Percebemos que a convivência, se for permeada pela paz, pelo diálogo e pelo respeito aos direitos do outro, fortifica o desenvolvimento humano, as relações sociais e os ideais que juntas as pessoas constroem, favorecendo e contribuindo com uma educação que amplie a dignidade destes seres humanos.

Eyng e Pacievitch (2008, p.3) consideram que:

> A escola é o local no qual o sujeito passa a vivenciar os valores que lhe foram ensinados pelos pais, assim como adquire novos valores e aprende regras de convivência, as quais lhes serão úteis pela vida toda, o fenômeno das violências presentes nas escolas merece atenção especial, pois nela tal fenômeno encontra espaço fértil para se multiplicar.

O respeito à vida, o princípio da condição humana e da convivência, o diálogo, a solidariedade, a ética e não-violência, levam à aceitação da diversidade e ao compromisso com as crianças de forma a oferecer lhes uma convivência digna e de paz, e que seja compromissada com seu futuro e presente.

Uma qualidade imprescindível e um grande pilar para se manter uma boa convivência, centra-se na ética, na alteridade e no respeito para com as crianças.

A alteridade é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo homem social interage e interdepende de outras pessoas. Assim, a existência do "*eu-individual*" só é permitida mediante um contato com o outro. Desta forma, o eu apenas existe a partir do outro, da visão do outro, o que permite compreender o mundo a partir de um olhar diferenciado. (WIKIPÉDIA, 2009).

A palavra alteridade possui o significado de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, com consideração e valorização. Está implícito neste conceito o diálogo, a compreensão e o respeito à diversidade do outro.

Através da alteridade, é possível conviver e resolver os conflitos, estabelecendo uma relação pacífica e construtiva com os diferentes, na medida em que se entenda, compreenda e aprenda o convívio com o contrário e com o distinto.

Frei Betto (2003) ressalta que a alteridade é a capacidade de *"apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem."*

Ao sustentar a ideia de que só existe alteridade na medida em que percebemos o outro como uma pessoa diferente, Frei Betto esclarece:

> sou capaz de entrar em relação com ele pela única via possível porque, se tirar essa via, caio no colonialismo, vou querer ser como ele ou que ele seja

> como sou - a via do amor, se quisermos usar uma expressão evangélica; a via do respeito, se quisermos usar uma expressão ética; a via do reconhecimento dos seus direitos, se quisermos usar uma expressão jurídica; a via do resgate do realce da sua dignidade como ser humano, se quisermos usar uma expressão moral. Ou seja, isso supõe a via mais curta da comunicação humana, que é o diálogo e a capacidade de entender o outro a partir da sua experiência de vida e da sua interioridade. (BETTO, 2003, p.1).

Portanto, na EI, colocar-se no lugar do outro, para compreender seus medos, anseios, manifestações é fundamental para uma boa convivência que identifique na criança, desde a mais tenra idade, um ser que tem direito a ter direitos, um ser que tem direito a ser diferente e é competente por sua vez. A questão da alteridade dentro da EI é pertinente e faz com que o educador reflita o seu posicionamento frente às crianças, para desta forma, perceber o que elas sentem e desejam, e através deste deslocamento, haverá uma relação de mais compreensão, de mais respeito e de aprendizagens significativas. Uma convivência voltada a um mundo mais bonito.

Assim, a responsabilidade de conviver com as crianças que vêm até nós não é simplesmente uma responsabilidade da educação formal. A convivência com o objetivo de desenvolvê-las integralmente é uma responsabilidade social muito mais ampla por sabermos que, neste período da vida da criança, são imprescindíveis ações que compartilhem e possibilitem um convívio positivamente significativo. Conforme Didonet: *"O período de 0 a 6 anos é o mais decisivo no desenvolvimento emocional e cognitivo da pessoa. O acesso à educação nessa etapa da vida é essencial."* (DIDONET, vol.44, p.34).

A convivência nos CEIs precisa possibilitar, além do viver junto, numa relação de respeito às individualidades das crianças, fatores que promovam e desencadeiem o desenvolvimento positivo e integral, priorizando uma relação de comprometimento, de cuidado, de bons exemplos, pois na EI, olhares, gestos, toques e até silêncios são mais essenciais que discursos. Instigar o conhecimento, a inteligência, e ter como finalidade reconhecer na criança a condição de uma pessoa que é, ser humano competente e completo que merece muito respeito, é prioridade dentro destes contextos.

Pensando numa convivência que desencadeie a autonomia, a estimulação, a sensibilidade para os anseios e necessidades dos pequenos e para a efetivação deste convívio, é necessária também a criação de contextos físicos bem estruturados, seguros, educativos e prazerosos para que esta arte do viver flua e influa no desenvolvimento infantil.

Sousa (2006) enfatiza a importância do cuidar no convívio diário, quando assegura que o significado do cuidado envolve acolher os pequenos, atendendo às suas necessidades

essenciais, como seres vivos, compreendendo que isso é indissociável da sua condição de sujeitos sociais.

Do mesmo modo, conforme a autora, *"não violentamos as pessoas de quem cuidamos porque cuidar é uma dimensão fundante do amor, uma conduta relacional que procria eticamente a vida baseada numa estética do estar junto do mundo."* (SOUSA, 2006, p.33).

É na convivência diária do educador com suas crianças que este conhece e reconhece as necessidades e desejos dos pequenos, propiciando, também, além do cuidado, espaços prazerosos e educativos que favoreçam, estimulem e encorajem o desenvolvimento e o conhecimento da criança como um todo.

Em decorrência deste estar junto diário, o educador, conforme Costa (2006), identifica o que suas crianças gostam e sentem alegria em fazer, o que devem fazer para promover o conhecimento, que tipo de material aproxima as crianças ou que permite o trabalho individual, quais as brincadeiras, os brinquedos, os jogos e as atividades favoritas, conhece como seus alunos se envolvem em cada momento oferecido e como reagem frente a determinadas situações. É a partir deste conhecimento, que ele pode oferecer, no espaço da sala, áreas aconchegantes e atraentes para as crianças, aonde elas irão desenvolver formas diversificadas de convivência.

As crianças aprendem com as outras crianças, com os educadores, aprendem convivendo, interagindo, seja ao imitar uma brincadeira, seja ao desenvolver uma atividade, resolver um conflito ou uma situação-problema. É importante ainda, conforme a autora acima citada, valorizar a criança, oferecer apoio sem intervir, participar quando for solicitado, dar sugestões e aceitar dividir tarefas na sala, auxiliar na organização; demonstrar carinho verdadeiro; ser afetiva e paciente com todos.

Convergindo nesta ideia, Jares chama a atenção para a importância de valorizar as produções da criança, cultivando a esperança, o amor e o otimismo:

> Por isso, o papel dos pais, das famílias e dos professores é o de educar para a esperança, para o amor, que leva ao otimismo. O sistema educacional movido pela alegria e pelo descobrimento do conhecer consegue enxergar avanços nos estudantes e nos trabalhos bem feitos - que muitas vezes, passam despercebidos no cotidiano. (JARES, 2007, p.23).

Em suma, a convivência que acontece dentro das salas da EI precisa favorecer e contribuir para o desenvolvimento harmônico da criança. Para isso é imprescindível que seja alicerçada no relacionamento ético entre os envolvidos e baseada no respeito.

Considerando que o espaço do CEI é mais que um cenário de instrução, um espaço de convivência, cada vez mais é preciso entender que seus efeitos não se limitam a saberes concretos, mas necessita-se também estar atento para seu impacto na formação geral da personalidade individual e social das crianças e de todos os profissionais envolvidos.

Por isso, a convivência e a educação para a convivência merecem ser vistas como questões prioritárias para o conjunto da cidadania, com a liderança das instituições públicas e atenção de todos.

1.3 Convivência para a promoção de uma Cultura de Paz e não-violência

A Assembléia Geral das Nações Unidas declarou o período de 2001 a 2010 a *"Década Internacional da Cultura de Paz e Não-Violência para as crianças do Mundo"*. (DISKIN & ROIZMAN, 2002, p.8).

Este é um movimento para tornar realidade os princípios e ações defendidas no *Manifesto 2000, por uma Cultura de Paz e Não-Violência* (UNESCO, 2002). Milhões de pessoas em todo o mundo assinaram este Manifesto (p.8) e se comprometeram a cumprir os seis pontos (respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender, preservar o planeta e redescobrir a solidariedade), agindo no espírito da Cultura de Paz dentro dos contextos que vivem. Tornaram-se assim, mensageiros da tolerância, da solidariedade e do diálogo.

Buscamos neste Manifesto e em autores de estatura (Diskin, 2007; Abramovay, 2005; Jares, 2009; Arendt; 2009; Oesselmann, 2005; Castro, 2005; Eyng, 2007, 2008; e Charlot, 2005) fundamentos para desenvolvermos um estudo mais aprofundado sobre a violência, pois este tema é de extrema atualidade e complexidade. Negar uma boa convivência é recorrer à violência, pois é no convívio que a violência toma forma e se desenvolve. Uma variedade de profissionais está se voltando para uma realidade que amedronta a sociedade. Uma realidade que nos contextos educacionais, principalmente nos que compreendem os bebês e as crianças pequenas, seres indefesos que são, jamais poderia existir.

Em contextos de violência que danificam a convivência, defendemos que a consolidação de uma educação infantil de qualidade requer também a construção de uma Cultura de Paz[2]. Assim, Diskin garante que:

---

[2] Para uma discussão mais ampla sobre essa questão vide: Diskin, Lia. Paz como se faz? Semeando cultura de paz nas escolas/ Lia Dinskin e Laura Gorresio Roizman – Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.

> A Cultura de Paz se insere em um marco de respeito aos direitos humanos e constitui terreno fértil para que se possam assegurar os valores fundamentais da vida democrática, como a igualdade e a justiça social. Essa evolução exige a participação de cada um de nós para dar aos jovens e às gerações futuras valores que os ajudem a forjar um mundo mais digno e harmonioso, um mundo de justiça, solidariedade, liberdade e prosperidade. (DISKIN & ROIZMAN, 2002, p. 7).

Negar uma boa convivência, de acordo com Diskin (2002, p.15), neste documento, é recorrer à violência e significa abrir mão de tudo que aprendemos e conquistamos durante um processo milenar de civilização. Significa ignorar avanços como a abolição da escravatura, a Declaração dos Direitos do Homem, o direito universal à Educação e também a opção na Constituição Federal de garantir cidadania plena à infância e à juventude, regulamentada depois pelo Estatuto da Criança e do adolescente, que abriu caminhos sem precedentes para assegurar direitos sociais e individuais.

A educação para a paz encoraja a reflexão, o pensamento crítico e se baseia em valores como dignidade, igualdade, respeito e tolerância. O diálogo, a amizade, o respeito, a tolerância e a compreensão das singularidades dos pequenos são manifestações de que a convivência entre educadores e crianças tende à harmonia com base na construção de uma educação plena. Entretanto, se as relações sociais são permeadas pela ausência do diálogo, pela falta de respeito e pelo abuso de poder, este cenário poderá favorecer a ocorrência das violências emocional e simbólica entre os grupos, além de outras violências.

O Manifesto 2000, por uma Cultura de Paz e Não-Violência (UNESCO, 2002), aconselha que os preconceitos, a intolerância, os fanatismos, as supostas "*certezas*" são os maiores entraves para estabelecer a convivência e os relacionamentos confiáveis, onde a reciprocidade e o respeito mútuo semeiam o terreno do entendimento.

Culturas, crenças, modos de pensar, estilos de vida, opções sexuais, e valores diferentes não podem ser fonte de divisão, de afastamento, de humilhação, muito menos de confronto. Com esta visão, em vez de valorizar a originalidade, as diferenças que temos a oferecer, e mais importante, a aprender com o diferente, gastamos nossa energia em confrontos com tudo aquilo que para nós é diferente.

Ampliar a percepção, abrir espaços novos de conhecimento e compromisso com a realidade são instrumentos essenciais para humanizar nossas relações, tanto no plano mundial quanto dentro de nossas salas de aula, com nossas crianças e com as outras pessoas. Quando a percepção sintoniza apenas interesses particulares, desarticulados das necessidades coletivas, ou seja, do bem comum, de uma convivência vinculada ao bem-estar do outro, existe confronto e desentendimento, existe violência.

Ainda de acordo com o Manifesto (DISKIN & ROIZMAN, 2002, p. 17),

> a violência não é uma expressão de justiça, de felicidade nem de amizade. Estas promovem o acolhimento, a troca, buscam o convívio, o estar junto para partilhar e aprender, para criar, desafiar e construir futuros nunca imaginados, mas sempre possíveis. Esse desejo foi, até agora, o sustentáculo da nossa espécie – o que confirma e renova a nossa esperança.

A capacidade de ampliar a percepção da realidade, de conhecer, compreender e de criar vínculos significativos com os outros é própria da condição humana. Do mesmo modo que é próprio da aprendizagem descobrir diferenças, identificar semelhanças, encontrar complementaridades. Por isso, para entender em que mundo estamos e para onde desejamos seguir é preciso reconhecer que existe uma infinidade de protagonistas no cenário da vida. E que todos têm o legítimo direito de expressar suas identidades e de buscar espaços comuns de associação, se integrando ao convívio e sendo aceito pelos outros.

Assim, a convivência entre as pessoas dentro de cada ambiente e entre os diferentes ambientes a que elas pertencem é essencial para garantir o desenvolvimento saudável e construir uma cultura de paz.

Todos temos, enquanto sociedade organizada, o compromisso de oferecer uma boa educação para as crianças, conscientes que esta relação refletirá e influenciará na organização de uma cultura de paz mundial, porque é na convivência que o desenvolvimento moral e a aprendizagem de valores ocorrem.

Neste sentido, promover a convivência focada no desenvolvimento de uma cultura da paz nas instituições educativas significa o estabelecimento de interações que instiguem o desenvolvimento das pessoas nelas envolvidas, tanto nos aspectos afetivos como nos cognitivos, nos éticos e nos estéticos, já que essas são dimensões do ser humano enquanto ser sociocultural. Deste modo, privar uma pessoa de estímulos que promovam o seu desenvolvimento em qualquer uma dessas dimensões é negar uma parte de sua humanidade e, isso pode se constituir em um ato violento.

Como tal, há que se prestar atenção aos processos que, dentro dos CEIs, danificam a integridade, a autoestima, a dignidade e a moral destas pessoas em desenvolvimento, se quisermos que no futuro, estes bebês e estas crianças pequenas, como todos os demais, sejam cidadãos de uma Cultura para a Paz e contribuam com construção de um mundo mais justo e humano.

2 CONVIVÊNCIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Nenhuma sociedade pode sustentar-se por muito tempo, a menos que seus membros aprendam as sensibilidades, as motivações e as habilidades que envolvem a assistência e o cuidado com os seres humanos. (Bronfenbrenner, 2005, tradução nossa).

2.1 Alguns esclarecimentos sobre a teoria bioecológica

Buscamos a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner por acreditarmos que seja necessária uma base teórica que dê conta da complexidade do desenvolvimento para que se possa analisar a problemática da convivência nas salas dos berçários. Estas são aqui consideradas como contextos de desenvolvimento de muitos bebês e crianças pequenas que nelas passam a maior parte do dia. Nas palavras de Bronfenbrenner (1997) a ecologia do desenvolvimento humano é:

> [...] o estudo cientifico da acomodação progressiva e mútua, através do curso da vida, entre um ser humano ativo e em crescimento e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive, como este processo é afetado pelas relações entre estes ambientes e pelos contextos mais amplos nos quais os ambientes estão inseridos. (BRONFENBRENNER, 1997, p. 188. Tradução nossa).

O autor apresenta uma perspectiva teórica inovadora para a pesquisa sobre o desenvolvimento humano, afirmando que o desenvolvimento das pessoas ocorre por meio de processos lentos, porém intensos, de interação entre um sujeito ativo, as pessoas e os símbolos e a relação destes com os ambientes, o qual chama de processos proximais.

Dá-nos sua colaboração na compreensão de como as crianças se desenvolvem, acreditando que seja necessário observar seus comportamentos em ambientes naturais, enquanto elas estão convivendo com adultos conhecidos, durante períodos de tempo prolongados e principalmente observar o nível de interação entre estas pessoas. Bronfenbrenner (2005, p. 177) assim afirma:

> Os Potenciais Genéticos para o desenvolvimento que existem dentro dos seres humanos não são simplesmente possibilidades passivas, mas disposições ativas expressas em modelos seletivos de atenção, ação, e resposta. [...] O processo de transformar genótipos em fenótipos não é nem tão simples nem tão rápido. A realização de potenciais genéticos humanos e predisposições para a competência, o caráter e psicopatologias necessitam de mecanismos intervenientes que conectem o interior com o exterior em um

> processo de duas vias que ocorre não imediatamente, mas com o tempo. Este processo é o foco da primeira definição de propriedade de um modelo bioecológico. (Tradução nossa).

Portanto, o autor chama a atenção para a necessidade de se considerarem os processos de interação como determinantes da realização, ou não, dos potenciais genéticos. Estes são vistos como padrões modificáveis de relacionamento entre a pessoa e o meio e não como características isoladas e imutáveis.

Dentro da teoria Bioecológica, o desenvolvimento humano é definido como o fenômeno de continuidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, tanto individuais quanto em grupo. Este processo se estende durante todo o curso da vida e através do tempo histórico, atravessando sucessivas gerações, tanto no passado quanto do futuro. (BRONFENBRENNER, 2005).

Bronfenbrenner (1996, p.9) assim conceitualiza desenvolvimento: *"como a concepção desenvolvente da pessoa do meio ambiente ecológico, e sua relação com ele, e também como a crescente capacidade da pessoa de descobrir, sustentar ou alterar suas propriedades."*

Para o autor, a importância do ambiente é primordial, pois que se adapta as características da pessoa, e esta se adapta em relação a ele.

Sendo assim, as interações face a face que ocorrem dentro dos CEIs afetam diretamente o desenvolvimento das crianças. A essas interações Bronfenbrenner denomina Processos Proximais. Neste trabalho, defendemos que os processos proximais se constituem justamente no convívio entre as pessoas, sendo para nós mais relevantes os processos que ocorrem no convívio entre os educadores e os pequenos.

Desta forma, a teoria nos auxilia a perceber como a convivência influencia o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, considerando que eles passam dentro dos contextos físicos pesquisados, mais tempo que passariam com suas famílias dentro da sua casa, cerca de dez a doze horas por dia.

O modelo PPCT (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo) proposto por Bronfenbrenner (2005) foi elaborado a partir desses pressupostos, ou seja, de que o desenvolvimento é o resultado das variáveis entre um *processo proximal*, as características individuais da *pessoa* em desenvolvimento, o *contexto* imediato no qual a pessoa vive e a quantidade e frequência de *tempo* na qual a pessoa permanece exposta a estas interações, dentro de uma convivência especifica e do ambiente que determinam este modelo de desenvolvimento.

Estes são os aspectos que explanamos dentro desta dissertação, na qual entendemos que as formas de convivência entre educadores e crianças dentro das salas são determinantes

da qualidade dos processos proximais. Assim, procuraremos refletir sobre a qualidade das salas de berçário observadas enquanto contextos de desenvolvimento **(C)** a partir da análise do ambiente físico e psicológico, sobretudo dos processos proximais **(P)** que tomam forma nesse ambiente, levando em consideração as características das pessoas (crianças e educadoras) envolvidas nesses processos **(P)**, durante um período de aproximadamente quatro meses de pesquisa dentro dos ambientes nos quais realizamos nossas observações **(T)**. Procuramos assim identificar os fatores que facilitam e que dificultam a convivência entre os envolvidos, crianças e educadoras, das seis salas. A seguir descrevemos um pouco destes quatro elementos do PPCT:

a. *Processo*: o autor definiu de formas diversas os processos, porém, o aspecto mais importante é o que ele chamou de processos proximais, que seriam a essência do que ocorre ao longo das atividades cotidianas entre as crianças em desenvolvimento e seus educadores. Bronfenbrenner (2005, p.18) enfatiza o poder dos Processos Proximais quando assegura que ele abrange formas particulares de interação entre as pessoas e o meio ambiente, que operam ao longo do tempo e se firmam como os mecanismos primários que influenciam no desenvolvimento. No entanto, o poder de tais processos para influenciar no desenvolvimento é demonstrado e presume-se, que varia substancialmente como uma função das características da pessoa em desenvolvimento, do contexto imediato e mais remoto, e do período de tempo, no qual esta relação acontece.

Trataremos mais profundamente dos Processos Proximais no próximo capítulo.

b. *Pessoa*: para compreender como se processa a convivência e as interações, é preciso conhecer as características dos envolvidos nestas ações. Sendo assim, é necessário saber algo sobre a pessoa e o que traz para essas interações, considerando que é influenciada pelo meio ambiente e pelas pessoas que ali convivem.

Quando se refere à pessoa, Bronfenbrenner (1989, p. 219; 1993) descreve as características instigantes do desenvolvimento dos indivíduos, tais como:

- Disposições
- Recursos
- Demandas

Essas características, por si só, não são determinantes do desenvolvimento, mas elas o afetam porque influenciam o modo como a pessoa se relaciona com as outras e com os objetos e símbolos de seu ambiente, ou seja, influenciam os processos proximais. Assim, é importante considerá-las na avaliação desses processos.

Ao falar de *disposições,* Bronfenbrenner e Morris (1998 *apud* MELO, 2008) referem-se a diferentes características que: 1) mobilizam respostas dos outros, desencadeando e mantendo interações (estimulo pessoal); 2) permitem que a pessoa selecione os estímulos que são relevantes para seu desenvolvimento e responda de diferentes maneiras a diferentes estímulos, ao invés de dar respostas esteriotipadas (responsividade seletiva); 3) favorecem o envolvimento da pessoa em atividades de complexidade crescente (propensões estruturantes); 4) proporcionam à pessoa uma visão de si mesma enquanto um ator capaz de interferir no contexto em que está inserida. (crenças diretivas).

Ao falar de *recursos*, os autores referem-se às condições biopsicossociais, ou seja, tanto aos componentes biológicos como às capacidades, habilidades, conhecimentos e experiências que possibilitam ou dificultam o engajamento da pessoa nos processos proximais. (Bronfenbrenner, 1993, *apud* MELO, 2008).

Já as *demandas*, são as características da pessoa que instigam, ou não, reações ambientais. (idem)

Outra característica das pessoas que afeta os processos proximais é o sistema de crenças das pessoas significativas, ou seja, *"os objetivos, valores e expectativas que elas têm em relação a esse indivíduo.*" (TUDGE, 2000, p.4). Neste caso, a característica não é da pessoa em desenvolvimento, mas das outras pessoas com quem ela convive.

A descrição das características da pessoa mostra que as estas nunca podem ser consideradas isoladamente, pois só são relevantes na medida em que influenciam os processos proximais.

> Não existe nenhuma característica de uma pessoa que exerça influência no desenvolvimento isoladamente. Cada qualidade humana está intrinsecamente embutida na pessoa, e pode achar um significado e expressão máxima, dentro de um determinado ambiente (a família é o principal exemplo de ambiente). Como conseqüência, há sempre uma interação entre as características psicológicas da pessoa e um ambiente específico; um não pode ser definido sem referência ao outro. (BRONFENBRENNER, 1997, p. 225).

Assim, para Bronfenbrenner (1996, p.46) acontece uma relação sempre que ocorre a presença de uma pessoa em um determinado ambiente que presta atenção às atividades de outra pessoa ou participa delas. Esta relação, que o autor denomina díade, é importante para o desenvolvimento em dois sentidos. Em primeiro lugar, ela por si constitui um contexto crítico para o desenvolvimento, e segundo, porque ela serve como bloco construtor básico do microssistema, possibilitando a formação de relações interpessoais mais expandidas.

Dada a importância destas relações, o autor pondera que:

> O impacto desenvolvimental tanto da aprendizagem quanto da atividade conjunta será aumentado se alguma delas ocorrer no contexto de uma díade caracterizada pela mutualidade do sentimento positivo (aprendemos mais com uma professora com quem temos um relacionamento estreito). Inversamente, um mútuo antagonismo ocorrendo no contexto de uma díade primária perturba especialmente a atividade conjunta e interfere na aprendizagem observacional e no desenvolvimento. [...] A aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da pessoa desenvolvente em padrões progressivamente mais complexos de atividades recíprocas com alguém a quem a pessoa desenvolveu um apego emocional sólido e duradouro, e quando o equilíbrio do poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 1996, p.49).

c. Contexto: embora o autor seja mais conhecido por sua luta para que não se considerasse o desenvolvimento das pessoas isoladamente dos contextos em que ocorrem e pela sua teorização acerca desses contextos, fica claro, nos últimos trabalhos (1997), que a relevância do contexto para o desenvolvimento só pode ser compreendida se forem considerados os processos proximais, pois são eles que permitem explicar o impacto dos diferentes contextos sobre o desenvolvimento, como uma função conjunta que envolve também as características das pessoas. Uma vez que o ambiente (contexto) exerce influência, exigindo um processo de acomodação mútua. A interação entre a pessoa e o contexto é considerada como bilateral, ou seja, caracterizada pela reciprocidade, um influencia o outro.

A estrutura do ambiente ecológico também pode ser definida em termos mais abstratos. O ambiente ecológico é concebido como se estendendo muito além da situação imediata afetando diretamente a pessoa em desenvolvimento – os objetos aos quais ela responde ou as pessoas com quem interage face a face. O meio ambiente definido como relevante para os processos desenvolvimentais não se limita a um ambiente único, imediato, mas abrange as interconexões entre diversos contextos, incluindo as influências externas oriundas de meios mais amplos. *"O meio ambiente ecológico é concebido topologicamente como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte. Essas estruturas são chamadas de micro-, meso-, exo e macrossistemas (...)"* (BRONFENBRENNER, 1996, p.18).

d. *Tempo.* Este é o elemento final da teoria de Bronfenbrenner. Ele trabalha com o conceito de cronossistema, que considera o aspecto temporal relacionado com as transições que vivemos no curso de nossas vidas.

Para Bronfenbrenner e Morris (1998), o desenvolvimento humano depende de influências históricas e sociais expressas através de uma rede social de relacionamentos

compartilhados e revelados ao longo da vida do indivíduo. Este sistema ecológico inclui a possibilidade de mudanças na estrutura familiar, local de residência e de ocupação, assim como mudanças mais amplas, como guerras e ciclos econômicos, influenciando no desenvolvimento.

Bronfenbrenner (2002, p.5), concebe o ambiente ecológico como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra. O autor, para ilustrar esse conceito, dá o exemplo do conjunto das bonecas russas, que são interligadas e uma subordinada à outra.

No nível mais interno (microssistema), está o ambiente imediato, que contem a pessoa em desenvolvimento. O segundo nível demanda que observemos, além dos ambientes imediatos, as relações entre eles. Por exemplo, *"A capacidade de uma criança de aprender a ler nas séries elementares pode depender tanto de como ela é ensinada quanto da existência e natureza de laços entre a escola e a família."* (BRONFENBRENNER, 2002, p.5).

O terceiro nível (exossistema) conduz para ainda mais longe e formula a hipótese de que o desenvolvimento da pessoa é profundamente afetado pelos eventos que ocorrem em ambientes nos quais a pessoa nem está presente, como, por exemplo, no trabalho dos pais, nas secretarias de educação dos municípios, ou nos lares das professoras. No último nível:

> Finalmente, existe um fenômeno notável pertencente aos ambientes em todos os três níveis do meio ambiente ecológico delineado acima: dentro de qualquer cultura ou subcultura, ambientes de um determinado tipo – como as casas, as ruas ou os escritórios – tendem a ser muito semelhantes, ao passo que entre as culturas elas são distintamente diferentes. É como se dentro de cada sociedade ou subcultura existisse uma planta, ou esquema, para a organização de cada tipo de ambiente. Além disso, este esquema pode ser modificado, resultando em que a estrutura dos ambientes numa sociedade pode ser nitidamente alterada e produzir mudanças correspondentes no comportamento e desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 2002, p.6).

A seguir, descreveremos um pouco mais detalhadamente cada nível:

1. O *microssistema* é um importante contexto de desenvolvimento. É o contexto vital no qual a pessoa está inserida em um determinado momento. Compreende o ambiente diário da casa, da escola, do trabalho e inclui relações bidirecionais diretas com pais, irmãos e cuidadores (BRONFENBRENNER, 1997; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998; TUDGE, DOUCET e HAYES, 2001; HARMS & CLIFFORD, 2004). É neste contexto, principalmente, que realizaremos a pesquisa. É dada igual importância às conexões entre outras pessoas presentes no ambiente, à natureza desses vínculos e a sua influência indireta sobre a pessoa em desenvolvimento, cujas características também contribuem para determinar as reações daqueles que com ela interagem em primeira mão.

2. *Mesossistema*. O desenvolvimento da pessoa é afetado também por outros níveis do contexto, incluindo as conexões entre diferentes microssistemas em que a pessoa está incluída, como, por exemplo, entre o lar e a creche (no caso das crianças), o lar e o trabalho (no caso dos adultos) ou entre a família e o grupo de amigos. Essa interconexão entre os microssistemas foi denominada pelo autor de *mesossistema,* caracterizando-se como um sistema de microssistemas. (BRONFENBRENNER, 1996, p.19). O mesossistema representa a possibilidade de parceria entre os contextos a que as crianças pertencem. Uma das possibilidades é quando os pais e a equipe pedagógica trabalham em colaboração no planejamento educacional e até mesmo na preparação do ambiente para as crianças. (BRONFENBRENNER, 1997; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998; TUDGE, DOUCET e HAYES, 2001).

O autor estabelece outros dois contextos não imediatos que também exercem influência no desenvolvimento da pessoa, só que de forma indireta, pois a pessoa em desenvolvimento não está obrigatoriamente inserida neles. São eles:

3. O *exossistema* se refere às conexões que ocorrem entre dois ou mais ambientes. Um exemplo pertinente deste sistema encontra-se na relação entre a casa e o trabalho dos pais, que pode gerar situações que alteram significativamente a vida das crianças. Qualquer instituição social que tome decisões que afetem as condições de vida das pessoas pode funcionar como um exossistema, e também entram aqui as redes sociais dos pais e os vínculos entre a família e a comunidade. Bronfenbrenner (2002) examinou dados de várias pesquisas e sugeriu que entre as influências mais poderosas que afetam o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas nas sociedades industrializadas modernas estão as condições de trabalho dos pais e as profissões que desempenham.

4. O *macrossistema* refere-se ao compartilhamento de sistemas de valores ou crenças, *"recursos, riscos, estilos de vida, oportunidades, estruturas, opções de trajetórias de vida e padrões de inter-relações sociais."* (BRONFENBRENNER, 1993).

Este sistema interliga e impregna os outros três sistemas descritos acima e orienta a elaboração de modelos educativos empregados para estimular o desenvolvimento humano.

Bronfenbrenner (2002) dá o modelo de práticas culturais arraigadas, como, por exemplo, o modo de cuidar dos bebês e das mães em maternidades. O autor refere-se a resultados de pesquisas que sugerem que uma mudança nas práticas das alas de maternidade que comprometem a relação entre a mãe e o recém-nascido pode produzir efeitos ainda detectáveis cinco anos mais tarde. Outro exemplo da importância do macrossistema está relacionado a conturbações sociais, como, por exemplo, uma grave crise econômica que

ocorre numa sociedade. Ela pode ser vista como tendo um impacto positivo ou negativo sobre o desenvolvimento futuro das crianças, por todo o tempo de vida delas, dependendo da idade da criança no período em que a família sofreu financeiramente o reflexo da crise. Também as políticas públicas, enquanto determinantes dos recursos disponíveis em uma sociedade para dar suporte ao desenvolvimento das pessoas, fazem parte do macrossistema.

Esta teoria é inovadora porque nos dá uma concepção aprofundada da pessoa que se desenvolve, do ambiente (ou dos vários níveis do ambiente) e, principalmente da interação entre eles. Desta forma, o desenvolvimento é imaginado como uma mudança duradoura na maneira pela qual a pessoa reconhece e lida com o ambiente, sendo este um local onde as pessoas podem interagir diretamente, na casa, na creche, nos parques de diversão, etc, locais estes onde a convivência se efetiva.

Tudge *et. al.* (2001, p.7) utiliza a teoria de Bronfenbrenner para compartilhar a perspectiva de que para que o desenvolvimento seja compreendido, faz-se necessário que sejam observados aspectos da pessoa em desenvolvimento, as interações entre esta pessoa e as outras no seu contexto imediato e aspectos do ambiente cultural mais amplo, que foram construídos ao longo da história.

Assim, compreendemos que o desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio e se torna mais motivada e capaz de se envolver em atividades cada vez mais complexas, que revelam, sustentam ou reestruturam suas qualidades, se isso lhe for proporcionado.

Conforme o autor, os eventos imediatos e potentes e que influenciam o desenvolvimento são as atividades que outras pessoas realizam com a criança ou na sua presença, no convívio diário. O envolvimento ou a exposição ao que os outros fazem inspiram a pessoa a realizar atividades semelhantes sozinhas. Um exemplo seria de uma criança que tem contato com a leitura desde muito cedo em casa ou nas IEI (Instituições de Educação Infantil) que participa, observando os adultos lendo, ou manuseando os materiais e se apropriando deles. É mais provável que esta criança inicie no mundo da leitura e da escrita muito antes do que aquelas que não têm contato, e quando isso se constata, verifica-se que o desenvolvimento realmente ocorreu. Sendo assim, a convivência dentro das salas de educação infantil fortalece esse desenvolvimento, se esta relação for comprometida com o bem estar e com o processo evolutivo das crianças.

A presença constante de um adulto que conviva harmoniosamente com a criança e de um ambiente propício ao seu desenvolvimento, a estimula e a motiva para fazer descobertas, sustentar ou alterar seus conhecimentos.

A capacidade de um ambiente funcionar positivamente como um contexto para o desenvolvimento é vista como dependendo da existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro. (BRONFENBRENNER, 1996).

Lima (2007) na sua dissertação de mestrado conclui que, ultimamente, a vida de muitas famílias é afetada pelo acolhimento em IEI, enquanto uma política pública de atendimento à infância (macrossistema). Essa política pública deveria se traduzir em práticas que, embora recentes em nosso país, trouxessem repercussões bastante significativas para o desenvolvimento integral da criança, criando novos contextos de desenvolvimento (microssistemas) e novas relações entre eles (mesossistema). "*Entendemos que o que acontece entre pais e escola influencia a relação deles, adultos e também destes com as crianças, tendo impacto no curso do desenvolvimento.*" (LIMA, 2007, p.18).

Na sua dissertação de mestrado, Melo também reitera, em relação ao mesossistema formado pelas relações entre as famílias e as IEI:

> Quando a criança freqüenta a EI, os processos que ocorrem na família e na escola contribuem para e influenciam o curso de seu desenvolvimento. O que ocorre no contexto familiar é trazido pela criança para o contexto escolar e vice-versa. A criança está inserida no microssistema família e no microssistema escola e as relações que ela desenvolve em cada sistema, com seus pais e professores, são diferentes, tendo diferentes repercussões em seu desenvolvimento e modo de estar no mundo. Muitas crianças no nosso país passam uma parte considerável do dia em instituições de EI, ampliando seus contextos sociais para além da família. Refletir sobre a construção de diferentes contextos pelos quais as crianças pequenas passam é preocupação atual. De acordo com Bronfenbrenner (1995), as pessoas são suscetíveis, de forma diferenciada, às condições e forças externas às quais estão expostas em suas vidas. Por isso, estas variações devem ser levadas em consideração nas pesquisas. (MELO, 2008, p. 15).

Assim, é primordial a comunicação entre os dois principais microssistemas do qual a criança participa, a família e os CEIs. Desta forma, o diálogo, as relações e a troca de informações entre os dois ambientes, bem como a parceria e a cooperação entre ambos, com vistas a atender essa conexão relevante e necessária fortalece o desenvolvimento harmônico da criança.

2.2 Processos Proximais e modos de convivência

A intenção deste item é argumentar que os modos de convivência são constituintes dos processos proximais, os quais, para Bronfenbrenner (2005), ocorrem através de processos

lentos, porém intensos de interação mútua entre um sujeito ativo, as pessoas, o ambiente e símbolos de seu ambiente imediato. Mais do que isso, fomos buscar na teoria ecológica de Urie Bronfenbrenner (1989, 2005), a conceituação sobre estes processos e, sobretudo, os elementos teóricos que sustentam nossa argumentação sobre a importância da convivência para o desenvolvimento. Pretendemos compor, com o apoio da teoria bioecológica de Bronfenbrenner, o seguinte argumento:

- *Pressuposto 1*. Os processos proximais são fatores essenciais do desenvolvimento humano (considerados pelo autor como os motores do desenvolvimento);
- *Pressuposto 2*. Os modos de convivência são constituintes dos processos proximais

  Então
- A avaliação dos modos de convivência nos CEIs permite concluir se os processos proximais estão promovendo a competência ou a disfunção das pessoas que convivem nesses contextos, o que, em outras palavras, seria o mesmo que inferir a qualidade destes contextos enquanto promotores do desenvolvimento das crianças que neles convivem.

A interação de um adulto com a criança, em padrões progressivamente mais complexos, de envolvimento mútuo, com afetividade e reciprocidade é o que Bronfenbrenner (2005) denomina de processos proximais.

Para que ocorra o desenvolvimento, *"a pessoa precisa participar ativamente das interações recíprocas de complexidade crescente com outras pessoas às quais desenvolve forte apego e segurança mútua e que se comprometam com o seu bem estar e o seu desenvolvimento."* (Bronfenbrenner, 2005, p.178).

Exemplos de padrões contínuos de processo proximal são encontrados na alimentação ou embalando e confortando um bebê, no jogo com uma criança, nas atividades criança-criança, nos jogos em grupo ou individuais, nas leituras, no cuidado de outras pessoas com dificuldades (caridade), fazendo planos, na execução de tarefas complexas, e adquirindo novos conhecimento e experiências (BRONFENBRENNER, 2005), desde que todas essas atividades sejam rotineiras e não eventuais.

Bronfenbrenner e Morris (1998) chamam a atenção para os elementos que interferem no desenvolvimento dos processos proximais, como por exemplo, a instabilidade dos ambientes principais (com suas pessoas, objetos e símbolos) onde as competências e caráter humano são formados.

Os processos proximais não estão limitados às pessoas, mas também aos objetos e símbolos que convidam a atenção, exploração, manipulação, elaboração e imaginação.

Segundo Bronfenbrenner (2002), os objetos devem ser estimulantes e convidativos, pois desta forma quanto mais rico for o ambiente e a quantidade de objetos a explorar, maior o desenvolvimento da criança.

Os processos proximais (BRONFENBRENNER, 1989) não podem ser unidirecionais, precisa haver um grau de reciprocidade na troca/interação para que ele se efetive, criando condições para o desenvolvimento, que desta forma pode ser benéfico ou prejudicial.

Os processos proximais (1989, 2002) podem diferir, dependendo da qualidade da convivência, levando a dois resultados distintos no desenvolvimento:

I. Competência = aquisição de habilidades e conhecimentos que dirigem o comportamento da pessoa, promovendo seu desenvolvimento saudável. Pressupõe-se que a competência é o resultado de modos de convivência sustentados no respeito à criança e a suas especificidades.

II. Disfunção = dificuldade da pessoa em manter o comportamento e a integração em variados domínios e situações de desenvolvimento. Supõe-se ser este o resultado de uma convivência conflituosa e turbulenta, que não mantém o foco no respeito, na aceitação e na compreensão das necessidades e desejos do outro.

> A expectativa teórica de que o processo proximal diferirá em seus efeitos no desenvolvimento, dependerá da qualidade do ambiente nas seguintes bases. Em ambientes carentes e desorganizados, as manifestações da disfunção em crianças tendem a ser mais frequentes e mais graves, com resultados que atraem mais a atenção e envolvimento dos pais; em relação a um ambiente mais estável, tais manifestações são menos intensas, e os pais se sentem mais envolvidos e, desta forma, estimulam e motivam os sinais das crianças, que repercute na evidência do progresso desenvolvimental de seus filhos. (BRONFENBRENNER, 2005, p.190, tradução nossa).

Essa interação de características do ambiente e da pessoa produz efeitos sobre o desenvolvimento desta e Bronfenbrenner (2002) acredita que a capacidade da pessoa de modificar, selecionar, reconstruir, e até mesmo de criar o ambiente para seu desenvolvimento emerge somente à medida que ela for possibilitada e estimulada a se engajar em ações que são dirigidas pelo seu interior como uma função conjunta, não só de seu desenvolvimento biológico e fisiológico, mas também do ambiente onde ela está se desenvolvendo. Bronfenbrenner (1989) afirma que: *"não há um sem o outro!"*

Bronfenbrenner (1995, 1998) garante que o desenvolvimento acontece dentro de contextos onde as pessoas interagem entre si num movimento recíproco: suas experiências influenciam e são influenciadas pelo meio, pelas características individuais das pessoas e pelos processos proximais. Desta forma, o papel das pessoas quando preparam os ambientes

(de acordo com os princípios culturais que os regem) para receber as crianças é de extrema importância para o desenvolvimento humano, e a interação entre adultos e crianças determina como culturalmente os adultos auxiliarão os pequenos a desenvolverem suas potencialidades.

Um outro fator dentro da teoria de Bronfenbrenner é a quantidade de crianças nos grupos, e a importância deste fator no desenvolvimento. Ele conclui que:

> Com relação ao objetivo declarado de avaliar o impacto desenvolvimental da proporção cuidadora-criança e do tamanho do grupo, os resultados foram qualificados pela idade da criança. Num subestudo especial de arranjos de creche para crianças com menos de três anos, os investigadores descobriram que a proporção cuidadora-criança era mais importante do que o tamanho do grupo para afetar o comportamento das cuidadoras e também das crianças, embora as observações das últimas tenham sido mais limitadas. Quanto mais crianças havia por membro de equipe, menos tempo a cuidadora passava ensinando - quer formal quer informalmente - e mais ela se dedicava a manejar e controlar o comportamento ou simplesmente observá-lo. As crianças numa situação de baixa proporção adulto – criança [poucos adultos para muitas crianças] tendiam mais a apresentar reações de angústia ou a ficar apáticas e passivas. O tamanho maior do grupo tinha efeitos semelhantes, mas de magnitude bem menor. (BRONFEBRENNER, 2002, p. 148).

Quando a convivência é permeada por figuras adultas que compreendem que dentro das salas da EI, o número de crianças dentro destes contextos é relevante para o desenvolvimento delas, e de que a criança precisa explorar, ter atenção, receber carinho e respeito, e que os educadores são os responsáveis por esta estimulação, compreendendo que deva haver um limite dentro dos grupos, as crianças consequentemente desenvolvem um sentimento de confiança em sim mesmas e nos outros, que as tornarão autônomas e curiosas em suas aprendizagens.

Aprender a conviver é um "*seguro*" de habilidades sociais para o presente e para o futuro; é, portanto, um indicador de bem-estar social. Por sua vez, visto de seu lado negativo, o efeito de risco, situado na permanência por tempo prolongado em cenários e sistemas de convivência muito conflituosos, quando não claramente violentos, aumenta, de forma importante, outros riscos sociais, como a tendência ao consumo de produtos nocivos à saúde, hábitos de consumo de fumo e álcool, etc. (ORTEGA & DEL REY, 2002).

Completando, uma boa convivência entre as crianças e os educadores permite que elas passem a confiar e se sintam seguras para explorar o mundo, e quando aprendem os modos de se relacionar harmoniosamente em comunidade, quando convivem com adultos que cultivam laços afetivos e estabelecem interações que instiguem o desenvolvimento, são influenciadas

significativamente nas tomadas de decisões, essenciais para a vida futura e que são retiradas diretamente das experiências que acontecem nestes ambientes.

Sendo assim, o processo proximal, motor do desenvolvimento, e que ocorre na convivência, na relação intensa entre adulto e criança e que objetiva a prática da autonomia, da estimulação, da cooperação, e da sensibilidade da criança, visando um comprometimento com sua singularidade, baseada no respeito e na ética é essencial para garantir que os bebês e as crianças pequenas desenvolvam-se em harmonia.

2.3 A criança de zero a três anos: contribuições da Psicologia do Desenvolvimento

Como colocado acima, um dos componentes do modelo PPCT proposto por Bronfenbrenner é a Pessoa, ou seja, as características da pessoa cujo desenvolvimento está sendo estudado. Com isso o autor reitera que o desenvolvimento não é resultado apenas de fatores ambientais (contextos), pois, mais importante que os eventos que ocorrem no ambiente, é o significado que a pessoa em desenvolvimento atribui a esses eventos. Ao falarmos de significados, destacamos mais uma vez a importância dos processos proximais, pois são as interações sociais que permitem que cada pessoa vá atribuindo significados aos objetos e eventos, tanto do ambiente físico como do social.

Neste estudo, quando focamos nas salas de berçário enquanto contextos de desenvolvimento, as pessoas de que falamos são crianças de zero a três anos (nesta pesquisa não estamos preocupados com o desenvolvimento das professoras e dos outros adultos presentes nesse mesmo contexto). Portanto, as características dessas pessoas são em grande parte determinadas pelas conquistas e limitações próprias desse período de desenvolvimento.

Assim, buscamos em outros autores da Psicologia do Desenvolvimento algumas contribuições que permitam compreender melhor as disposições, os recursos e as demandas das crianças de zero a três anos.

Quem são estas crianças e do que necessitam para se desenvolver integralmente? "*Essas perguntas – quem são os bebês, o que é ser professora deles, como e o que fazer nesse grupo de crianças tão pequenas? [...] São questões muitas vezes expostas de forma confusa em situações cotidianas do espaço da creche, baseadas no senso comum, sem articulação teórica ou premissas contundentes.*" (SCHMITT, 2008, p.11).

Assim, procuramos aqui justamente esta articulação entre a teoria, respaldando-a com a prática dos educadores que trabalham ou que estudam estes bebês e crianças pequenas.

Na sua dissertação de mestrado, a autora afirma que:

> De forma velada e muitas vezes não declarada, as questões surgem e deflagram a consciência de um *não conhecimento* a respeito de quem são os bebês, sob uma postura de negação de suas capacidades de se relacionar com outras crianças e adultos e de participarem de sua própria constituição e educação. (SCHMITT, 2008, p. 11 grifos da autora).

O educador responsável pela educação das crianças pequenas merece olhá-las como seres completos, seres humanos de pouca idade, que necessitam de respeito e merecem considerações, muito estudo, e cuidados para se desenvolver integralmente.

Andrada parte do princípio que:

> [...] a criança, desde seu nascimento, apropria–se de conhecimentos via interações sociais, é preciso salientar a responsabilidade das instituições de Educação Infantil em colocar à disposição das crianças informações necessárias ao seu pleno desenvolvimento. O ingresso do bebê numa instituição de caráter educativo trará para ele novas experiências e interações distintas das que está acostumado a vivenciar com os adultos responsáveis. Novas e diferentes experiências, por sua vez, vão gerar novos significados para os sujeitos em relação que, interagindo com tais significados, transformam-nos e se transformam. (ANDRADA, 2001, p.13).

Respeitar a criança e os seus direitos, bem como garantir processos proximais saudáveis, instigantes e harmoniosos, implica em conhecer e saber ouvir seus desejos, seus medos, suas angústias, suas reações, seus sonhos etc.; este é o diálogo que precisa ser realizado na educação infantil.

Na tentativa de encontrar meios que definam uma prática e uma teoria que respeite as crianças pequenas, e que possibilite este diálogo, é necessário observar o que elas têm a nos dizer. Para além da linguagem falada, as crianças pequenas apresentam mais outras formas de comunicação – olhares, gestos, toques, balbucios, choros, gargalhadas, sorrisos, e movimentos tão complexos quanto a fala.

Esse diálogo torna-se imprescindível na perspectiva de saber o que elas nos indicam sobre o que são, o que sentem, o que querem e como constituem suas infâncias no espaço coletivo. (SCHMITT, 2008).

Quando ouvimos nossas crianças, podemos obter informações preciosas sobre seus sentimentos, percepções, entendimentos estes que muito podem nos auxiliar no processo da convivência entre educador e a criança.

2.3.1 A base afetiva do desenvolvimento segundo Henry Wallon

O autor que privilegiamos para esta discussão foi Wallon (1879-1962), porque destaca, dentro da sua teoria do desenvolvimento a importância da afetividade, que consideramos um fator chave no estudo da convivência, e que foi definido por ele próprio como: *"a capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.*" (ALMEIDA & MAHONEY, 2007 p. 17).

Wallon (1995b) afirma que o ser humano é social. Sem o cuidado e o afeto constante daqueles com quem convive, seria impossível sua sobrevivência.

Assim sendo, Trai (2008) considera que

> A teoria de desenvolvimento de Wallon é centrada na psicogênese da pessoa completa, considerando que não é possível selecionar um único aspecto do ser humano. Ela privilegia a integração dos diferentes domínios funcionais, ou seja, a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa, que integra todos os outros. (TRAI, 2008, p.13).

A concepção de desenvolvimento para Wallon *"se caracteriza por uma visão de conjunto, em que os domínios da pessoa (afetividade, cognição e movimento) se alternam em relação à predominância de um sobre o outro numa integração dinâmica e não linear."* (GARANHANI, 2005 *apud* TRAI, 2008, p.17).

Wallon não acredita que o desenvolvimento da criança seja linear nem muito menos fixo, ou que um estágio supra o outro. Para o autor, o estágio posterior aumenta e aperfeiçoa o anterior. Por isso, o desenvolvimento não seria algo suave e contínuo, pelo contrário, o desenvolvimento estará sempre constituído de conflitos, internos e externos, o que para ele são fenômenos que geram evolução.

O desenvolvimento do bebê e da criança pequena, do ponto de vista afetivo, pode ser assim caracterizado conforme a teoria de Wallon:

> *Estágio impulsivo-emocional* (0 a 1 ano): a criança expressa a sua afetividade por meio de movimentos desordenados, em respostas a sensibilidades corporais dos músculos (proprioceptivas) e das vísceras (interoceptivas) e do mundo externo (sensibilidade exteroceptiva) para satisfazer suas necessidades.
>
> *Estágio sensório-motor e projetivo* (1 a 3 anos): já dispondo da marcha e da fala, a criança volta-se para o mundo externo (sensibilidade exteroceptiva), para o contato e a exploração de objetos e pessoas de seu contexto (ALMEIDA & MAHONEY, 2007, p.18).

O estágio impulsivo-emocional inicia-se com a fase impulsiva, de zero a três meses, caracterizada por movimentos reflexos, impulsivos, descontínuos, em resposta a situações de mal-estar provocadas pelo não-atendimento imediato às necessidades internas ou por excitações derivadas de perturbações no meio externo.

Conforme Trai,

> Nesta fase predominam atividades de exploração do próprio corpo, através de movimentos bruscos, desordenados que garantem uma aproximação do outro para satisfazer suas necessidades e funciona como movimentos expressivos, representando estados de bem ou mal estar. Este período faz parte do **estágio impulsivo emocional,** no qual a criança está construindo o seu eu e por isso representa uma fase com preponderância afetiva, centrípeta, ou seja, em que o movimento predominante é para dentro, para o conhecimento de si. (TRAI, 2008, p.20).

Contribuindo, Mahoney & Almeida asseguram que:

> Nas primeiras semanas após o nascimento, a atividade do bebê está totalmente monopolizada pelas necessidades primárias fisiológicas, sejam elas tônico-posturais, alimentares ou de sono. Tais necessidades não são mais automaticamente atendidas como o eram durante o período fetal, o que causa na criança momentos de espera, de ansiedade e de desconforto. Esse desconforto provocará descargas motoras que são movimentos reflexos, impulsivos, descontínuos, não-intencionais, que não têm nenhuma outra utilidade a não ser a de obter a diminuição desse estado de tensão, sejam estes de origem orgânica ou suscitados por excitações exteriores. É a manifestação de uma impulsividade motora pura. (MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.21).

Desde que nasce até o primeiro ano de vida, aproximadamente, a criança passa por este primeiro estágio (impulsivo-emocional), que se caracteriza por ser um estágio totalmente afetivo, onde as emoções são o que fundamenta a relação com o meio. Esta interação com o ambiente é que desenvolve na criança os sentimentos sobre si mesma e os fatores afetivos.

Entre as formas de união ao outro, que correspondem à simpatia propriamente dita, Wallon (1998) afirma que representam certo nível no desenvolvimento da criança. Esse nível sucede ao do mimetismo infantil.

A criança desde o terceiro mês repete a emoção que presencia, por exemplo, o choro induz ao choro e o sorriso ao sorriso. É no segundo semestre que as emoções diferenciadas começam a aparecer. Para Wallon, a emoção

> É a exteriorização da afetividade, é a sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural. As emoções compõem

> sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções que estabelecem padrões posturais para medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza etc. A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações inter-individuais. Ela estimula o desenvolvimento cognitivo e, assim, propicia mudanças que tendem a diminuí-la. Estabelece-se um antagonismo entre emoção e atividade intelectual: sempre que dominam atitudes afetivas as imagens mentais se confundem; quando o predomínio é cognitivo, as imagens são mais claras. (ALMEIDA & MAHONEY, 2007 p.18).

O sentimento da simpatia começa a dominar tão legitimamente a distinção entre as pessoas que através das brincadeiras a criança parece exercitar-se com a finalidade de experimentar-se a si mesma.

Um dos maiores prazeres para ela, a criança, será entregar-se a ações como dar e receber um tapa, esconder o rosto e descobrir de outra pessoa, brincar de pegar, ou seja, brincadeiras que a levem de um pólo a outro, como para descobrir opostos ou aspectos complementares e viver cada uma das emoções que lhe apresentam.

> Graças a essa alternância, a criança aprende a se desembaraçar de situações que a absorviam sucessivamente, a dissolver-lhes a ambivalência primitiva, a conhecer as relações entre os parceiros, a reciprocidade da ação dos mesmos, a avaliar suas conseqüências opostas e com isso, até certo ponto, ela aprende a se familiarizar com a responsabilidade por seus próprios atos. São os outros tantos exercícios mediante os quais ela se prepara para optar entre as duas direções e excluir a direção complementar para se estabilizar na sua. Na realidade, essa opção comporta para a criança tantas incertezas e esmorecimentos que durante muito tempo ainda voltará ocasionalmente a esse tipo de diversão. (WALLON, 1995, p. 253).

Quanto ao movimento, ainda não está desenvolvido. Eles são desorientados, mas a sucessiva resposta do ambiente ao movimento infantil permite que a criança evoluía nas suas conquistas.

> Com relação ao seu corpo, ela se entrega a uma atividade complementar, cujo resultado é individualizá-lo e fazer predominar a sensibilidade de relação sobre as sensibilidades orgânicas e subjetivas. Interessada agora em explorá-lo (o corpo), e em colocá-lo de maneira diferente e repetida em contato com ela própria, a criança acaba por fazê-lo produzir, com gestos previstos, e impressões também previstas. Então, juntamente com a surpresa, vão também se extinguindo as reações difusas dos primeiros tempos, as que têm como único efeito o de propagar no organismo suas ondas de sensibilidade puramente afetiva, tornando-o por conseguinte indisponível para respostas orientadas para a fonte da excitação e adaptadas à sua causa. As regiões do corpo onde esses contatos recíprocos são mais habituais, as percorridas com maior freqüência pelas mãos – instrumentos privilegiados desses contatos – são também aquelas nas quais a sensibilidade

> discriminativa reduziu mais imperiosamente a sensibilidade afetiva. (WALLON, 1995, p. 195).

No segundo estágio, sensório-motor e projetivo, que vai dos três meses de idade até aproximadamente o terceiro ano de vida, a inteligência se distingue e o mundo externo predomina nos fenômenos cognitivos. Neste período, a inteligência é tradicionalmente dividida entre a inteligência prática, adquirida na interação com os objetos e o corpo da criança, e a inteligência discursiva, obtida pela imitação e apropriação da linguagem**.**

Vemos que a importância de uma boa convivência desde os primeiros dias de vida da criança, a lhe guiar com compreensão, tolerância e respeito a orientação da sua vida, é fundamental.

Por isso, Trai (2008) destaca que

> Nesta fase emocional as formas de comunicação através do corpo apresentam emoções diferenciadas como alegria, dor, tristeza. Para se fazer entender, a criança não tem senão os gestos. Os adultos começam a compreender cada gesto da criança, suprindo, segundo Wallon, a insuficiência cognitiva do início da vida. Nesta fase, os gestos passam a ser voluntários e a criança intervém cada vez mais no seu meio. "Torna-se então capaz de acções combinadas em que cada mão tem o seu papel, uma o de iniciativa, outra o de auxiliar." (WALLON, 1975 *apud* TRAI, 2008, p.21).

Os primeiros gestos definidos como úteis às crianças não são somente aqueles que lhe permitem conquistar os objetos/ambiente, mas são os gestos que lhe permitem a promoção do vínculo social, os gestos de expressão que observa de quem cuida dela.

Entre os dois e os três anos, é o período que

> abre caminhos para a função simbólica e serve como suporte para que a criança consiga, pela ação motora, dar formas ao pensamento, ou seja, a criança necessita do auxílio de gestos para se expressar. É o que Wallon chama de mentalidade projetiva: o ato mental projeta-se em atos motores. Um exemplo disso é quando ao tentar explicar que algo é muito grande ou muito pequeno, ela abre bem os braços ou pinça os dedinhos, utilizando-se dos gestos para complementar a sua fala e se fazer entender. Ou ainda, quando uma criança vai relatar uma história, expressando sua idéia por gestos e posturas, formando um cenário corporal através destes. (TRAI, 2008, p.24).

Compreendida esta teoria, torna-se mais simples e tranquila como também mais responsável, a convivência dos educadores com as crianças. Muitas ações e atitudes que tomamos dentro da sala para com as crianças são devido à falta de informação sobre o desenvolvimento destes pequenos.

Daí a necessidade de uma EI que privilegie o afeto, o carinho e o respeito. *"A escola maternal, para Wallon, é necessária e adequada para preparar a emancipação da criança, mas deve ser cercada de uma atmosfera afetiva, com relações diretas de cuidados pessoais, de manifestações de carinho, para que se sintam protegidos e amados."* (TRAI, 2008, p.28).

Wallon afirma que o investimento que se faz neste aspecto visa aprimorar as relações interpessoais e permite o acesso ao conhecimento, favorecendo a autonomia e a sensibilidade através da originalidade irredutível da criança.

A influência da afetividade na vida das crianças é a base da sua vida futura. Uma criança que foi tratada positivamente por um adulto compreensivo, consequentemente será um "*adulto feliz*". Os sentimentos e emoções agradáveis que são produzidos na convivência com o educador garantem para a criança, além de estimular a sua sensibilidade, segundo Wallon (1995), aprendizagens valiosas e significativas.

É fundamental o comprometimento do educador com o desenvolvimento das suas crianças, estimulando-as e motivando-as no sentido da descoberta, das experiências, da interação com os demais e do encorajamento baseado no carinho, no respeito, na ética e na alteridade.

2.3.2 A construção de características instigantes: da confiança à autonomia

Bebês e crianças pequenas são exploradores, aprendem a partir de todas as ações que executam. A confiança nos seus cuidadores é sentimento único nesta fase.

As crianças pequenas e os bebês aprendem fazendo, manipulando, experimentando porque seus cérebros estão "*predispostos para a ação"*. Shore (1997 *apud* HOHMANN E POST, 2000, p.24) afirmou que o cérebro está construído de forma tal que lhe permite beneficiar a experiência, e que as ações das crianças influenciam diretamente o modo como o cérebro está programado. Na realidade, as explorações e interações precoces dos bebês com pessoas ou materiais exercitam e fortalecem as sinapses (conexões cerebrais ou vias neuronais) que irão utilizar pelo resto das suas vidas:

> As sinapses fortalecidas em virtude da experiência repetida tendem a ficar permanentes; as sinapses que não são suficientemente utilizadas durante os primeiros anos tendem a ser eliminadas. Desta forma, as experiências – positivas ou negativas – que as crianças pequenas têm nos primeiros anos influenciam o modo como 'o circuito eléctrico' se programa nos seus cérebros na idade adulta. (SHORE, 1997 *apud* HOHMANN E POST, 2000, p. 24-25).

Por isso, toda ação em beneficio de uma coexistência que prestigie o respeito, a autonomia, a liberdade de movimentos, as explorações, e que seja calcada na observação das necessidades e desejos da criança, influencia o modo de vida que esta criança vai ter e principalmente influi na convivência direta com os educadores mais próximos.

Helen Bee (1996, p.21) cita um conceito chamado "*modelo interno de experiência.*" Parte da ideia de que o efeito de algumas experiências está na interpretação que a pessoa faz dela, do significado que lhe atribui, e não nas suas propriedades objetivas. A autora menciona a importância desses sistemas de significado quando afirma que cada criança tem uma série de modelos internos, algo como algumas suposições ou conclusões sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesma, através dos quais toda experiência é filtrada. Alguns autores (EPSTEIN, 1991; BOWLBY, 1969, 1980 *apud* BEE, 1996) expressaram essa idéia quando afirmaram que este modelo seria também o modelo de apego da criança, e Bee considera que:

> Uma criança com um modelo seguro de apego vai supor que alguém virá quando ela chorar, e que essa afeição e atenção existem de modo confiável. Uma criança com modelo menos seguro pode supor que se um adulto franzir a testa isso provavelmente significa que vai gritar com ela. Essas expectativas se baseiam em experiências reais, certamente, mas, uma vez transformadas num modelo interno, elas se generalizam alem da experiência original e afetam a maneira pela qual a criança interpretará experiências futuras. (BEE, 1996, p.22).

Sendo assim, o tratamento que é dado à criança interferirá no modo como ela irá se relacionar com outras pessoas, criando condições para que se sinta segura ou rejeitada. Em outras palavras, a forma como lidamos com os bebes interfere no desenvolvimento de suas disposições, recursos e demandas, os quais, por sua vez, determinam o modo como essa criança se relaciona com os outros, provocando novas respostas que, de novo, vão interferir no desenvolvimento das suas características pessoais.

Estes modelos talvez venham a clarear a percepção de como uma criança processa seus sentimentos e emoções, ou seja, se ela espera que os adultos/educadores sejam confiáveis, receptivos e afetuosos, então ela própria se sentirá bem-vinda e consequentemente os que se aproximarem dela terão esta mesma interpretação, o que favorecerá nos seus relacionamentos futuros, sentindo-se segura para se relacionar com pessoas de dentro e de fora de seu convívio social e familiar. Já a criança que é hostilizada, em decorrência, espera que sempre seja recriminada e sucessivamente vai esperar críticas negativas. Isto influirá no modo negativo dos encontros que de certa forma serão sempre inseguros e neutros. Esta criança terá uma baixa auto-estima aliado a sentimentos de insegurança e desconfiança.

Dentro da base psicanalítica de Erickson (Bee, 1996 e Erickson, 1998), observamos que estas constatações se verificam através dos estágios psicossociais que estabelece Erikson.

Estágios	A Estágios e Modos Psicossociais	B Crises Psicossociais	C Raio de Relações Significativas	D Forças Básicas	E Patologia Central e Antipatias Básicas	F Princípios Relacionados de Ordem Social	G Ritualização de União	H Ritualismo
I período (0 – 1 ano)	**Oral respiratório, sensório-cinestésico**	**Confiança Básica vs. Desconfiança Básica**	**Pessoa maternal**	**Esperança**	**Retraimento**	**Ordem Cósmica**	**Numinosas**	**Idolismo**
II Infância inicial (2 – 3 anos)	**Anal-Uretral, Muscular**	**Autonomia vs. Vergonha, Dúvida**	**Pessoas parentais**	**Vontade**	**Compulsão**	**"Lei e Ordem"**	**Judiciosas**	**Legalismo**
III Idade do brincar (4-5 anos)	Infantil-Genital, locomotor	Iniciativa vs. Culpa	Família Básica	Propósito	Inibição	Protótipos Ideais	Dramáticas	Moralismo
IV Idade Escolar (6-12 anos)	"Latência"	Diligência vs. inferioridade	"vizinhança", escola	Competência	Inércia	Ordem Tecnológica	Formais	Formalismo
V Adolescência (13-18 anos)	Puberdade	Identidade vs. Confusão de identidade	Grupo de iguais e outros grupos; modelos de liderança	Fidelidade	Repúdio	Visão de mundo ideológica	Ideológicas	Totalismo
VI Idade Adulta Jovem (19-25 anos)	Genitalidade	Intimidade vs. Isolamento	Parceiros de amizade, sexo, competição, cooperação	Amor	Exclusividade	Padrões de cooperação e competição	Associativas	Elitismo
VII Idade Adulta (26-40 anos)	(Procriatividade)	Generatividad e vs. Estagnação	Trabalho dividido e família, lar compartilhado	Cuidado	Rejeição	Correntes de educação e tradição	Geracionais	Autoritaris mo
VIII Velhice (41+)	(Generaliza-ção de Modos Sensuais)	Integridade vs. desespero	"Gênero Humano" "Meu Gênero"	Sabedoria	Desdém	Sabedoria	Filosóficas	Dogmatism o

Quadro 1- Estágios de Desenvolvimento e a confiança básica segundo Erikson.
Fonte: Erikson, 1998, p.32.

Destacaremos os estágios de desenvolvimento e a confiança básica entre a criança e seu cuidador, que ocorre principalmente durante o primeiro ano de vida. Deter-nos-emos aqui no primeiro e segundo estágio[3], que vai até os três anos.

[3] Para mais detalhes sobre as explicações dos estágios seguintes e do quadro, ver Erikson, 1998, p.32.

No estágio I e II verificam-se a importância do convívio entre os familiares, cuidadores ou educadores, dirigido à sensibilidade quanto ao atendimento e o quanto neste período a criança necessita desenvolver um senso de confiança básica nos seus, criando assim segurança na sua capacidade de fazer as coisas. O apego inicial é um elemento chave nestes estágios, e que influenciará na sua vida futura, como já mencionado diversas vezes nesta dissertação, por ser o nosso eixo principal. Retornando para Erikson (1998 *apud* BEE, 1997) o autor acreditava que o comportamento do cuidador, (mãe, educadora ou outro adulto responsável), no primeiro estágio, é fundamental para uma boa ou má resolução desta crise.

Crianças que convivem desde o primeiro ano com pessoas amorosas, que as respeitem, tornam-se confiantes e passarão a outros relacionamentos levando esse sentimento consigo; porém, o inverso também se verifica, crianças que tiveram um cuidado inicial áspero, que foram hostilizadas e humilhadas podem desenvolver a insegurança e a desconfiança, e também levarão estes sentimentos para outros relacionamentos.

> Para nós, primeiro, é mais importante perceber que na sequência de experiências significativas a criança sadia, se adequadamente orientada, vai-se conformar às leis epigenéticas de desenvolvimento, que agora criam uma sucessão de potencialidades de interação significativa com um crescente número de indivíduos e com os costumes que os governam. Embora essas interações variem amplamente de cultura para cultura, todas as culturas precisam garantir algum "ritmo adequado" e "sequência adequada" essencial, sua propriedade correspondendo ao que Hartmann (1939) chamou de "esperável médio", isto é, o que é necessário e manejável para todos os seres humanos, independentemente de suas diferenças de personalidade. (ERIKSON, 1998, p.29).

Conforme Erikson (1980 *apud* BEE, 1996, p.278) no caso do primeiro estágio, há um risco em ser muito confiante. A criança precisa desenvolver uma *"certa desconfiança sadia*", para distinguir as situações perigosas das seguras.

No segundo estágio, entre dois e três anos, Erikson vê a mobilidade da criança como um fator propício para a autonomia. Porém, se os esforços de independência da criança não forem cuidadosamente orientados e respeitados pelos pais ou adultos que cuidam dela, e se ela vier a experimentar repetidos fracassos e humilhações, os resultados das suas experiências podem ser desastrosos, levando-a a vergonha ou a dúvida, em vez de autonomia para enfrentar as situações, bem como o autocontrole e autovalor. Conforme descrito acima, não é a ausência do sentimento de vergonha ou dúvida, alguma dúvida, bem como alguma vergonha, estes sentimentos são necessários para que a criança compreenda quais comportamentos são aceitáveis e quais não o são, quais são seguros ou perigosos. O ideal está

mais próximo ao extremo da autonomia. Desta maneira, Erikson contribui com a sua teoria para justificar a relevância que o contato seguro e instigante com adultos oferece e afirma ainda que:

> Em todas as sociedades, a princípio, devem cultivar uma interação instintualmente dotada entre adultos e crianças, ao oferecer formas especiais de diálogo através das quais as experiências físicas iniciais da criança recebam conotações culturais profundas e duradouras. Na medida em que a pessoa maternal e a pessoa paternal, e depois várias pessoas parentais, penetram no raio infantil de prontidão para o apego e a interação instintuais, a criança, por sua vez, evoca nesses adultos padrões correspondentes de comunicação, com significados importantes para a integração comunal e individual. (ERIKSON, 1998, p.34).

Este *"diálogo",* do qual Erikson destaca em seus escritos refere-se à interação entre a criança em desenvolvimento e os adultos que cuidam dela. Assume uma presença mais psicossocial quando ele descreve outra característica tanto quanto significativa, a qual denomina de ritualização, que muito tem a ver com o processo proximal de Bronfenbrenner. Conforme Erikson: *"Ele é usado apenas para certas interações informais, mas prescritas, entre pessoas que as repetem a intervalos significativos e em contextos recorrentes."* (ERIKSON, 1998, p.41).

Esta relação orienta e estimula, desde o início da vida, aquele investimento do estágio no processo social, necessário para a adaptação humana como o ajuste instintivo numa seleção da natureza que é necessário para a sobrevivência da espécie humana (ERIKSON, 1998).

> Felizes os bebês que chegam a este mundo com bons genes, pais amorosos e, inclusive, avós que prontamente se relacionam com eles entusiasticamente e os apreciam imensamente. Nós precisamos reconhecer o fato de que sem uma confiança básica o bebê não pode sobreviver. Disso decorre que todas as pessoas vivas têm uma confiança básica e com ela, até certo ponto, a força da esperança. A confiança básica é a confirmação da esperança, nossa consistente proteção contra todas as provas e assim chamada atribulações da vida neste mundo. Embora a sobrevivência seja difícil sem um mínimo de desconfiança para nos proteger, a desconfiança pode contaminar todos os aspectos das nossas vidas e nos privar de amor e companheirismo com os seres humanos. (ERIKSON, 1998, p. 90).

Desta forma, a confiança no adulto cuidador é fundamental para que a criança se sinta segura, e possa construir vínculos afetivos que lhe permitam acreditar no adulto e ser capaz de descobrir o mundo com altivez e autonomia.

2.3.3 A construção do respeito

De acordo com DeVries (1998) o respeito pelas crianças exige o entendimento e a comunicação da aceitação e afeto, duas palavras chaves no ritual complexo da convivência. *"Exige o planejamento de um ambiente que encoraje e apóie as expressões de sentimentos, interesses e valores pelas crianças. Isso significa aceitar o direito da criança de sentir raiva e tristeza, bem como sentimentos positivos."* (DEVRIES, 1998, p. 68).

Ainda segundo a autora, a construção do respeito é um processo gradual, pertinente a construção dos valores morais. **As crianças não desenvolvem o respeito por outras pessoas se não forem respeitadas**. A expressão e a ação de respeito do educador pelas crianças são sumariamente importantes e significativas neste processo, no sentido de estabelecer a base para a construção do autorrespeito e do respeito pelos outros. O respeito pelas pessoas se dá na prática deste sentimento e por meio das incontáveis situações nas quais as crianças experimentam a simpatia e a comunhão na resolução de conflitos ou mesmo na convivência, e assim, elas constroem ideias de reciprocidade entre as pessoas. Para se respeitar, preciso ser respeitado, essa é a máxima deste sentimento e o ponto chave da convivência, uma convivência baseada na consideração para com o outro, no respeito pelas crenças, pela raça, pela classe social, pelo físico, pela vida e pela família. Todos estes fatores, se reverenciados, criarão um adulto que respeita seu semelhante.

Para tratar mais profundamente sobre o respeito, Kohlberg (2006) contribui com seus estudos sobre o desenvolvimento moral.

> O desenvolvimento moral é tópico de grande interesse para a psicologia, assim como para a filosofia, a sociologia, a educação. Como é que o ser humano, que nasce uma criança sem princípios morais, vai-se transformando numa pessoa que respeita os outros e vive em sociedade? Esta tem sido uma questão importante, estudada muitas vezes sob o rótulo de socialização. (BIAGGIO, 2006, p.20).

Primeiro, é interessante destacar que Kohlberg é pioneiro na prática de avaliar o raciocínio moral, apresentando às crianças e/ou adultos uma série de questionamentos que considera como dilemas morais, narrando-os em forma de histórias, discutindo e os fazendo refletir sobre as questões morais e o valor da vida. (BIAGGIO, 2006).

Depois de ouvir suas histórias, as pessoas são submetidas a várias perguntas sobre estas questões. Com base nas respostas, Kohlberg conclui que há seis estágios de desenvolvimento moral, incluídos em três níveis resumidos no quadro 2:

Estágios do Desenvolvimento Moral Segundo Kohlberg

I – Nível pré-convencional
Estágio 1: Orientação para a punição e a obediência. A criança decide o que é errado baseada naquilo que é punido. A obediência é valorizada em si mesma, mas a criança obedece porque os adultos têm um poder superior.
***Estágio 2*:** Hedonismo instrumental relativista. A criança segue regras quando isso é de seu interesse imediato. O que é bom é aquilo que traz resultados agradáveis.

II – Nível convencional
Estágio 3: Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais. As ações morais são aquelas que estão de acordo com as expectativas da família ou de um outro grupo significativo. "Ser bom" torna-se importante em si mesmo.
Estágio 4: Orientação para a Lei e Ordem. As ações morais são aquelas assim definidas por grupos sociais mais amplos ou pela sociedade como um todo. Devemos cumprir os deveres aos quais nos propusemos e seguir as leis, exceto em casos extremos.

III – Nível Pós-convencional
***Estágio 5*:** Orientação para o contrato social. Agir de acordo para obter o "bem maior para o maior número". Neste estágio, as pessoas têm consciência que a maioria dos valores é relativo e as leis se modificam, embora as regras devam ser seguidas. Existem valores básicos não-relativos tais como a importância da vida e da liberdade que cada um tem de direito.
Estágio 6: Princípios universais de consciência. Neste estágio, atinge o nível mais alto. A pessoa reconhece os princípios morais universais da consciência (ética) universal e age de acordo com elas. Se as leis injustas não puderem se modificar pelos canais democráticos legais, a pessoa ainda assim resiste a estas leis. É a moralidade dos mártires e revolucionários pacifistas, e de todos que permanecem fiéis a seus princípios[4].

Quadro 2 – Estágios do desenvolvimento moral segundo Kohlberg
Fonte: Biaggio, 2006, p.37.

Na formulação original, para Kohlberg, o centro da maturidade moral se dá quando as pessoas respeitam as outras pessoas, com base na justiça. Torna-se fundamental a formação moral para os futuros cidadãos. *"Se a educação moral não fosse apenas um acessório de luxo na escola, deveria haver uma revolução na maneira de pensar a educação."* (BIAGGIO, 2006, p.49).

Na ideia central e fator integrante da sua teoria é o respeito pelas pessoas.

> Entretanto, como Boyd (1980) destacou, uma parte igualmente essencial da ideia de respeito pelas pessoas é dirigida para noções de benevolência, ou simpatia ativa pelos outros. Por essa razão, a discussão do estágio 6 se dá a partir da compreensão de que o respeito pelas pessoas envolve a consciência de que a justiça e a benevolência são ambas dimensões necessárias das relações morais e que, para resolver problemas morais, elas precisam ser coordenadas. (BIAGGIO, 2006, p.91).

[4] Para mais detalhes dos estágios segundo Kohlberg, ver Biaggio (2006).

Para desenvolvermos esta atitude, precisamos ancorar a convivência nas ações de respeito pelas pessoas, veiculada no diálogo e na consideração do ponto de vista moral do outro, a fim de manter e operacionalizar essa atitude básica, fundamental para um convívio harmonioso. *"A teoria de Kohlberg, no momento, parece ser a que melhor se presta para fundamentar uma educação moral que promova os valores de justiça, bondade, solidariedade, respeito aos outros seres humanos e à natureza."* (BIAGGIO, 2006, p.78).

Pensar a convivência como uma construção que possibilite a familiaridade com o outro, num caráter de formação integral da criança de 0 a 3 anos que frequenta a Educação Infantil é entendê-la como integrante de todas as ações educacionais, é entendê-la como ser humano que constrói seu processo de descobertas.

Com isto, o autor quer dizer que a escola, desde aquela que compreende os menores até a idade adulta, é responsável também pela transmissão desses valores, da noção de respeito pelo outro, da justiça e da solidariedade, do respeito mútuo, os princípios da ética.

Pensamos então, que seria interessante explanar um pouco mais sobre ética por compreendermos que é ela, a orientação necessária e fundamental para se manter uma boa convivência.

Falar sobre convivência sem entrar nas questões da ética, é impossível. É ela que dirigirá e guiará o educador em todos os momentos no convívio com as crianças, fazendo com que os processos proximais sejam momentos de respeito, harmonia, estimulação e aprendizagem. A questão da ética também está relacionada ao desenvolvimento moral, pois a vivência dos valores morais irá incidir na aprendizagem de uma convivência ética, num mundo mais comprometido com a paz e o respeito ao outro.

Thereza Montenegro (2001) começa sua reflexão a partir da ideia de moral, que para ela é uma série de regras restritivas que nos indicam o que devemos fazer, e, sobretudo, o que não devemos fazer, até onde podemos ir, nossos limites. Parece simples e fácil, mas não é isso que se verifica. A autora, quando faz referência ao cuidar na EI, revela que a moral implica numa dimensão dos direitos e dos deveres decorrentes.

> No entanto, para que essa formação moral contribua para o processo de desenvolvimento de pessoas não apenas autônomas, mas também sensíveis às necessidades do outro, esse modelo de educação moral deve pautar-se num paradigma teórico do desenvolvimento moral e em uma revisão crítica dos modelos comumente utilizados na educação moral. Isso porque a inserção do tema do cuidado implica a necessidade de adotar uma concepção de moralidade que não se limite à noção de justiça como direito universal, portanto impessoal – não deixando de reconhecer sua importância -, mas que inclua situações específicas, em que os dilemas morais ocorrem, considerando os vínculos relacionais entre os indivíduos envolvidos, e

> reconheça, com isso, o caráter pessoal na resolução de conflitos morais. (MONTENEGRO, 2001, p.129).

Thereza Montenegro (2001) mostra ainda que os aspectos éticos priorizam uma conscientização no que tange ao certo e ao errado, às bases e aos limites do dever na convivência e *"traduz-se na busca da intimidade e sensibilidade às necessidades do outro*" (p.113), de se colocar no lugar do outro para assim poder entendê-lo e respeitá-lo.

A questão que permanece aberta é como promover essa conscientização no educador, fazendo com que ele reflita sobre seu posicionamento ético frente à criança. Como tornar essa convivência prazerosa e significativa amparada no respeito e na ética?

Para responder a essas questões, Guimarães (2008) comenta que:

> O posicionamento do adulto no contato com a posição que ocupa a criança implica numa atitude ética, numa reflexão sobre modos possíveis de ação, um jeito de ser, um modo de cuidar, que envolve não só intervir ou iniciar ações na direção das crianças, mas também agir sobre si, refletir sobre o sentido do seu próprio olhar e emoção, tendo em vista observar os bebês e dar sustentação às suas experiências. Neste percurso, agir com os bebês, na relação com eles, pode abrir espaço para oferecer modelos (técnicas) e/ou acompanhar suas ações e iniciativas. (GUIMARAES, 2008, p.12).

Segundo Alves (2009) ética não se ensina, e quando se refere à EI, revela que é um jeito especial de cuidar das crianças. *"É a capacidade de sofrer pelo outro, de tentar sentir o que a pessoa sente que nos faz seres éticos. A ética não pode ser baseada em leis, mas nesse sentimento especial e estranho de se colocar no lugar do outro."* Conforme o filósofo, é no coração que a ética surge, assumindo aspectos de coerência e integridade e desenvolvendo-se através da convivência em um ambiente manso, sem medos. Eis a base da ética na educação infantil, através de uma convivência que valorize o respeito, baseada na integridade e na harmonia, com a finalidade de desenvolver integralmente a criança, em ambientes tranquilos e calmos, com pessoas pacíficas, sensatas e tranquilas.

Rubem Alves afirmou e confirmou que educar significa criar pessoas que sejam bonitas interiormente, íntegras, que tenham gosto pela leitura, pela música, que respeitem seu semelhante, os animais e a natureza. E o que se vê na atualidade são educadores querendo *"controlar a classe, domar as feras."* O fundamental é ensinar a reverência pela vida, porque a vida de cada um é sagrada e todos só estão em busca de alegria. E finalizou: ***"Mas as escolas não sabem ensinar isso."*** (ALVES, 2009, grifos nossos).

Dar prioridade à educação é uma mensagem que se repete a cada pesquisa de opinião, a cada fala de filósofos, educadores e todos os profissionais envolvidos nesta área. E, no

entanto, o sistema educacional continua a deteriorar-se. "*As mudanças acontecerão só quando os professores mudarem seus pensamentos e sentimentos em relação às crianças",* falta esse sentimento de ética tão comentado e tão difícil de ser encontrado, ensinou Rubem Alves. ***"É necessário acordá-los."*** (Informações verbais, 2009, grifos nossos) [5].

Como então aprender estes valores éticos? Arroyo (2007, p.146) assegura que esta constatação nos faz perguntar a quem e como assume em nossa sociedade a formação ética do cidadão e de maneira particular nas novas gerações. A quem compete? A família, as igrejas, a mídia, os grupos de amizade, as escolas, os professores? Ou a formação ética é de todos e de ninguém? Logo, fica por conta de cada criança e de cada jovem, dependendo da educação que obteve e dos exemplos que no decorrer da sua vida observou e vivenciou.

O autor argumenta que um bom exercício é perguntar-nos como nós fomos aprendendo os valores e os padrões éticos que orientam nosso convívio. Findamos que foi um aprendizado intenso, através de exemplos que ficaram guardados na memória, de estudos, palavras, ações e atitudes sábias, "*num aprendizado difuso, bastante penoso e solitário."* (ARROYO, 2007, p.146).

Diante disto, o autor acrescenta que:

> Todo ser humano é educável como sujeito ético, daí que uma das questões mais antigas da pedagogia tenha sido: a quem corresponde formá-lo, como, com que didática formar o cidadão na virtude. Questões que não podem ser engavetadas. Não perderam atualidade. Quando a docência e a pedagogia delas se esquecem, as condutas da infância e da adolescência e da juventude e, sobretudo, dos adultos estão aí para lembrá-las. A questão dos valores, da ética, está posta na agenda social, política e pedagógica. Seria ingenuidade profissional sonhar que os alunos (as) deveriam chegar até nós moralmente perfeitos. Seria mais fácil ensinar os alunos perfeitos? Conviver com seres humanos perfeitos seria sufocante. (ARROYO, 2007, p.148).

Lidar com os valores éticos coloca em destaque nosso universo de convívio, nossa reflexão sobre o que é bom para mim, também o será para o outro, e vice-versa.

Quando julgamos nossas crianças, o que é bastante observável e comum na atualidade dentro dos CEIs, julgamos suas famílias e suas condutas e vamos reconhecendo o quanto é difícil mexer com esse campo da ética, dos padrões do nosso juízo para com os outros.

O ponto que permanece é como ver esses tempos e contextos com olhares profissionais, humanos e menos preconceituosos? Arroyo (2007, p.150) afirma que: *"para*

---

[5] Palestra proferida pelo educador, psicanalista e escritor, Rubem Alves em 24 de julho de 2009 no Congresso do EDUCASUL na cidade de Florianópolis.

avançar profissionalmente teremos de ir deixando para trás olhares ainda presentes em nosso universo social e docente."

Ou seja, nossas crianças são assim mesmo, nasceram para ser como são, para se comportarem como se comportam. Alguns vieram com inclinações inatas para o bem, o esforço, a compreensão, a generosidade, outros nasceram para o mal, e assim serão, preguiçosos, violentos, hostis, teimosos, mentirosos, viciados...

> Essas concepções naturalizadas das capacidades humanas brotam com nova força quando pareciam extirpadas. A cultura escolar sempre foi uma terra propícia a esse brotes de naturalismo. Posturas cômodas: se assim nasceram, se a natureza os fez com essas inclinações para o bem ou para o mal, nada nos resta a fazer. Apenas classificá-los entre os do bem e do mal. Em tempos de divisão do mundo entre povos e civilizações do bem, da liberdade e povos e civilizações do mal, do terrorismo, vemos crianças brincando com personagens classificados como do bem ou do mal. Com esse naturalismo moral chegam às escolas e aprenderão que também eles, desde crianças, serão catalogados iguais aos personagens de seus brinquedos: os do bem e os do mal? A naturalização dos comportamentos é perversa tanto na cultura ou na política quanto na escola. (ARROYO, 2006, p.151).

Lamentamos suas condutas, que conforme o autor, julgamos até compassivas e definidas por natureza, por herança, por berço, por raça e pela condição social em que nascem e de que lhes é impossível escapar, no nosso pensamento. "*Como pesa em nosso juízo moral este determinismo, ficamos ilesos de lhes ensinar impondo a culpa na sua vida."* (ARROYO, 2007, p.152).

As atitudes éticas devem ser uma prática diária e constante dentro da convivência nos ambientes educacionais, que tenha o foco na criança e o respeito à sua diversidade enquanto ser humano.

As crianças se mostram vulneráveis não apenas na arte de aprender e de conviver, mas na complexa tarefa de se "*afirmar*" como sujeitos éticos, simplesmente porque não têm exemplos. Vulneráveis, clamam por auxílio. Que ao menos nas escolas não sejam condenados, julgados, nem culpados, mas acompanhados de intensos e reflexivos percursos da sua formação. (ARROYO, 2007).

Trazemos também um autor da neurologia, que contribuiu com os estudos e reflexões desta pesquisa no que diz respeito às emoções e aos sentimentos, e como se processam no cérebro. Estamos nos referindo a António Damásio (2004) que nos oferece sua teoria sobre ética quando afirma que os comportamentos éticos constituem uma subcoleção dos comportamentos sociais. Eles podem ser investigados através de um grande número de abordagens científicas, desde a antropologia até as da neurobiologia. O comportamento ético

humano tem um grau de elaboração e complexidade que o torna distintamente humano e não apenas uma cópia daquilo que outras espécies têm ao seu dispor (p.174).

> As regras da ética criam obrigações especificamente humanas para qualquer indivíduo normal que as conheça, e, é claro, a codificação das regras é exclusivamente humana. Quanto às narrativas que se constituíram em torno das situações e das regras, são também exclusivamente humanas. No fundo não é assim tão difícil conciliar a percepção de que uma parte da nossa estrutura biológica e psicológica tem raízes não humanas com a noção de que a nossa compreensão profunda da condição humana confere à essas estruturas uma dignidade única. (DAMÁSIO, 2004, p.174).

No fundo, para Damásio (2004) são sistemas voltados à regulação biológica, a memória, à decisão e à criatividade. A conduta ética é o resultado de certas sinergias entre essas atividades.

> Talvez o papel mais fundamental dos sentimentos no tocante à ética tenha sempre sido, desde o seu aparecimento, o de manter mentalmente presente a condição de vida de forma que essa condição pudesse desempenhar um papel principal na organização do comportamento. [...] Se os sentimentos podem refletir o estado da vida dentro de cada ser humano, podem também refletir o estado da vida de um grupo de seres humanos. [...] os sentimentos, especialmente a alegria e a mágoa, podem também inspirar a criação de um ambiente físico e cultural que promova a redução da dor e defenda o aumento do bem-estar. (DAMÁSIO, 2004, p.178).

Desta forma, a importância dos valores éticos na convivência com as criança é apropriado na medida em que exigem do educador reflexões sobre o seu lugar e suas atitudes, seus olhares e suas falas, no movimento de interação com a criança, da sua responsividade e responsabilidade. O educador consciente saberá que a maneira que ele trata a criança interferirá no futuro de uma comunidade, do mundo e de todos os que com ela convivem. Negligenciar uma convivência adequada às peculiaridades e direitos dos pequenos é uma violência.

2.4 O que dizem as teorias.

O conhecimento produzido pela Psicologia do Desenvolvimento, independentemente da teoria adotada, mostra que não é muito difícil compreender as razões do impacto de uma boa convivência num programa de Educação Infantil. Todas as teorias defendem que crianças que têm um atendimento, desde bebês, que respeita seus direitos e incentiva sua autonomia (o que inclui não apenas o atendimento às necessidades fisiológicas, mas também às necessidades afetivas, cognitivas e socioculturais) desenvolvem-se harmônica e

saudavelmente, tornando-se pessoas mais autônomas, mais inteligentes, com a autoestima mais elevada e com maiores habilidades sociais.

O conseqüente sucesso nas séries iniciais do Ensino Fundamental amplia e consolida essas características, o que reflete no aumento da resiliência. Este conceito refere-se à *"qualidade dinâmica que se encontra oculta no interior de cada ser humano, qualidade esta que surge da crença e da força na própria capacidade para enfrentar com êxito as diversidades e crescer a partir delas."* (Klinkert, 2002, p.14, tradução nossa).

Por isso, diante das situações traumáticas que possam vir a enfrentar no futuro, tanto na escola como na comunidade, as crianças que convivem pacificamente com adultos que lhes oferecem uma aceitação incondicional, amando-as e respeitando-as e que estão disponíveis para apoiá-las sempre que elas necessitem, possuirão maiores habilidades de fazer escolhas que irão resultar em um desenvolvimento mais positivo para elas mesmas.

O Sumário das Conclusões e Recomendações do Grupo de Trabalho sobre Educação Infantil (2008), da Academia Brasileira de Ciências pontua que:

> de acordo com a neurobiologia, o desenvolvimento mais acentuado da estrutura cerebral (volume e maturação cerebral e, notadamente, sinaptogênese) ocorre nos primeiros anos de vida. Conseqüentemente, este é o período sensível para o desenvolvimento das habilidades envolvidas no processo de aprendizagem da linguagem. Eventual atraso na estimulação desta habilidade poderia implicar na perda do melhor momento para o desenvolvimento do reconhecimento da relação grafema-fonema, tão importante para a leitura, no futuro, de palavras desconhecidas. Este fato tem sido ignorado na formulação das políticas públicas de educação. Essa evidência é complementada pelos estudos em economia que mostram que investimentos que ocorrem na mais tenra idade produzem habilidades que são utilizadas para acumulação de outras habilidades ("habilidade produz habilidade"). Por exemplo, é muito difícil formar um engenheiro que não tenha desenvolvido habilidades básicas de álgebra. Estudos recentes mostram que investimentos que ocorrem entre os 0 e 4 anos de idade têm uma taxa de retorno de 17% ao ano, enquanto que alguns programas de remediação tardia apresentam retornos que são nulos e muitas vezes negativos (custo maior do que o benefício).

É importante ressaltar que programas de educação infantil de qualidade se caracterizam não apenas pelo que proporcionam às crianças nas horas em que elas deles participam, mas também pelas diversas possibilidades de envolvimento das famílias, respeitando suas limitações, e criando redes de apoio que, geralmente, permitem às famílias encontrarem formas de criar ambientes mais estruturados, mais seguros e mais saudáveis para o desenvolvimento dos pequenos. Em outras palavras, os programas de educação infantil considerados de qualidade são aqueles que contribuem efetivamente para a construção de uma

cultura de paz, não só nas instituições que atendem as crianças, mas também na comunidade à qual elas pertencem.

Portanto, embora em nosso país a Educação Infantil ainda não seja uma prioridade das políticas públicas, sendo muitas vezes vista como uma despesa que os poderes públicos relutam em assumir e estruturar, estudos como estes citados acima revelam que ela pode ser uma das soluções mais eficazes para prevenir a violência e o desajustamento social, comprovando que a relação custo-benefício desse investimento é muito mais vantajosa que a de qualquer medida paliativa que os governos se veem obrigados a tomar diante da crescente escalada de violência em nosso país.

Diante deste panorama, conforme Campos (2006) a discussão sobre a qualidade da educação para crianças de 0 a 6 anos de idade oferecida nestas instituições vem adquirindo maior destaque, a partir da década de 90, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país.

Quando pensamos em qualidade de educação, geralmente a associamos com a formação dos professores, suas capacitações, a produção do material, do ambiente e organização curricular. Conforme Campos (2006) na Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil:

> Para atingir uma boa qualidade, que respeite os direitos das crianças e de sua família, é indispensável que ela seja construída com a participação ativa de todos os protagonistas envolvidos, o que inclui desde as autoridades responsáveis, nos órgãos oficiais, até os adultos que trabalham nas instituições, com a contribuição de pais, mães e das pessoas da comunidade mais próxima, geralmente chamados apenas para colaborar na execução de alguma tarefa. (CAMPOS, 2006, p.103).

Faz-se necessário uma participação ativa de todos os envolvidos na educação das crianças, com fundamental respeito às suas famílias, independente da classe social, raça, religião, cultura, etnia, para que desta forma sejam negociadas posturas éticas e humanas que respeitem os direitos das crianças, frente ao tratamento e à forma como é cuidada e educada.

Definir qualidade, por si só, já é um processo significativo, que implica numa reflexão da prática e necessita ser elaborada num processo contínuo e interminável, no qual o profissional da educação que trabalha diretamente com a criança toma consciência de que a verdadeira qualidade do seu trabalho se concretiza na convivência que tem com as crianças. É nas relações educador – criança, criança – criança que acontece o que é mais significativo na educação: a convivência humana.

Além disso, segundo Haddad (2006, p.4):

> Quando pensamos em educação como direito humano é necessário reconhecer que a educação escolar implica no envolvimento da escola em toda a ambiência cultural e comunitária em que está inserida. A educação escolar muitas vezes restringe-se aos temas dos professores, do currículo, da avaliação, da sala de aula. Esta é uma postura limitante, que nos leva a pensar que a qualidade da educação está restrita apenas aos aspectos relativos à melhoria da capacitação do professor, da produção de materiais, da organização curricular. Outros aspectos devem ser levados em conta, como o envolvimento da comunidade e as pressões sociais e de natureza cultural que estão presentes na escola.

Na EI, este diálogo entre comunidade, família e instituições é fundamental porque a EI está centrada no desenvolvimento integral da criança, que abrange o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, social e cultural da criança e não na aprendizagem de conteúdos específicos, como iremos nos referir nesta pesquisa.

Oesselmann (2005) na sua pesquisa sobre o Clima Escolar certifica-se que, com relação aos pais nos CEIs:

> A integração da família na escola contribui para um clima favorável de abertura, dando até um suporte às atividades curriculares e extracurriculares. Neste cenário, percebe-se relativamente pouca violência. Ao contrário deste, os piores índices de clima escolar coincidem com a pouca participação da família. A violência percebida aumenta duas a três vezes. (UNAMA, 2004).

Deste modo, a presença e o envolvimento dos pais e da comunidade nas IEI, colaborando com a gestão e o corpo docente, ajudando os educadores a conhecerem melhor as características de cada criança e as especificidades culturais de suas famílias, ou até mesmo, oportunizando, em casa, a continuidade das experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças na IEI, contribui, e muito, com a melhoria da qualidade da convivência dentro destes contextos, garantindo um maior respeito aos direitos das crianças.

3 ESTUDOS QUE ABORDAM A CONVIVÊNCIA EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

"Se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma injustiça no mundo, então somos companheiros." (Che Guevara).

Neste item pretendemos rever algumas pesquisas feitas sobre a convivência, sobre bebês e sobre a violência nas escolas e CEIs, sobretudo destacando a violência emocional neste microssistema do qual a criança está inserida. Fomos buscar nos trabalhos feitos por Abramovay e Rua (2002); Andrade (2007); Andrada (2001); Schmitt (2008); Oliveira (2008); Guimarães (1996) e Sposito (1998, 2001).

A pesquisa desenvolvida por Abramovay e Rua (2002), é um dos resultados das investigações que a UNESCO apoiou sobre a violência com jovens em idade entre 11 e 24 anos no Brasil. "*Esses estudos têm por objetivo construir uma cultura de paz, privilegiando a escola como locus da reflexão e debate e como instituição capaz de uma atuação mais direta e decisiva em beneficio da sua comunidade imediata e da sociedade brasileira como um todo*." (ABRAMOVAY & RUA, 2002, p.23).

Tratando especificamente das violências nas escolas e tendo sido desenvolvida no ensino básico, a investigação tem como objetivo identificar e analisar as percepções de alunos, do corpo técnico-pedagógico, e dos pais, a respeito da violência nas suas diversas formas, situando as violências nas escolas e suas causas, descrevendo a frequência e a gravidade dos incidentes avaliando seu impacto sobre a aprendizagem, e identificando também os mecanismos adotados e/ou recomendados, de prevenção, redução e erradicação do problema.

Um dos autores que fundamenta esta investigação é Debarbieux (1996). Ele chama a atenção para importantes mudanças nos conceitos de violência, como também na visão de como o tema é abordado, e identifica um período no qual as análises recaem sobre a violência no sistema escolar, principalmente por parte dos professores contra os alunos, a violência da escola.

Debarbieux (2002) concorda com a ideia de que o diálogo é a base de tudo, e expõe que as vítimas dentro dos contextos escolares que sofrem de violência precisam ser ouvidas. Para ele, o abuso do poder nas situações mais simples do dia a dia pode causar mais danos do que casos caóticos e brutais. Ele se refere à violência simbólica e emocional. A voz dos

violentados pode revelar verdades e percepções que passam longe das expressões que se consideram violentas. Podem revelar um mundo de ações significativas que ajudam a entender a dinâmica expressão dos atos violentos, suas consequências e seus reflexos. Para Debarbieux (2002, p.67) "*a história da violência na escola - assim como muitas outras formas de violência – é a história da descoberta gradual das vítimas, daquelas pessoas esquecidas da história.*"

Outro autor que contribui com a pesquisa de Abramovay e Rua é Chesnais (1981). Para ele, existem várias concepções de violência, que devem ser hierarquizadas conforme o seu custo social. Para o autor, a referência empírica deste conceito é a violência física, ou a sexual, que podem causar danos irreparáveis à vida das pessoas e por isso, exigem a reparação da sociedade mediante a intervenção do estado. (Abramovay & Rua, 2002, p.68).

Chesnais ainda argumenta que a violência que tem por foco a ideia de autoridade, que possui conteúdo subjetivo, encontra-se na moda: ele refere-se à violência emocional e à violência simbólica. Chesnais (1981, p.68) explica que "*falar de violência neste sentido é um abuso de linguagem, próprio a certos intelectuais ocidentais, excessivamente bem instalados na vida para conhecer o mundo obscuro da miséria e do crime.*"

E justifica que:

> Somente a primeira concepção (violência física) tem por base uma definição etimologicamente correta, encontra amparo nos códigos penais e nas perspectivas profissionais – médicas e policiais, por exemplo - quanto ao fenômeno. Assim, a violência física é que significaria efetivamente a agressão contra as pessoas, já que ameaça o que elas têm de mais precioso: a vida, a saúde, a liberdade. (CHESNAIS, 1997 *apud* ABRAMOVAY & RUA, 2002, p.69).

Já Bernard Charlot, fala sobre a dificuldade em definir violência escolar, não somente porque estes conceitos nos remetem aos *"fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar",* mas também porque desestrutura *"as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático)."* (CHARLOT, 1997 *apud* ABRAMOVAY & RUA, 2002, p.69).

Charlot conclui que a dificuldade em demarcar os termos aumenta porque o significado de violência não é consensual. Referindo-se à escola, pondera que o termo varia em função do contexto escolar, do *status* de quem fala (educadores, alunos, crianças, direção...), da idade e do sexo. Charlot amplia os conceitos de violência. Para ele, se a agressão física ou pressão psicológica aparecem mais espetacularmente, são as incivilidades,

ou como trataremos nesta pesquisa, a violência emocional, que representama principal ameaça para o sistema escolar.

Abramovay e Rua refletem sobre o papel da escola na atualidade, das mudanças que transcorrem deste papel e das dificuldades que advém tanto dos problemas internos como da desorganização da ordem social, refletindo diretamente na representação da escola, vista não mais como um espaço seguro e resguardado.

> Mesmo que a violência nas escolas não se expresse em grandes números e apesar de não ser no ambiente escolar que acontecem os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, 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. (ABRAMOVAY & RUA, 2002, p.92).

Argumentam que a violência emocional chama a atenção nas escolas, o que releva o sentimento de insegurança das pessoas que frequentam estes ambientes.

> Esse angustiante sentimento de vulnerabilidade, segundo Debarbieux (1998, p.13) expressa a existência de uma tensão social, que desencadeia insegurança no cotidiano das pessoas, mesmo não sendo elas vítimas diretas de crimes e delitos – reflexão corrente no acervo da literatura internacional sobre o tema. (ABRAMOVAY & RUA, 2002, p.93).

Dentre todos os itens proeminentes da pesquisa sobre a violência destas autoras, em um item elas enfatizam as relações de harmonia entre os professores e os alunos, divulgando que o tratamento que os educadores dispensam aos alunos, desde o primeiro dia de aula *"tem um grande peso no sentido de criar um clima positivo para a continuidade do ano letivo."* (p.177).

As autoras afirmam que essa relação de harmonia é baseada principalmente pelo diálogo. Em primeiro lugar nas respostas sobre os motivos pelos quais os alunos estudavam em determinadas escolas, seria de que os "*professores não gostam de inferiorizar ninguém"*, e conforme relato dos alunos, a melhor escola para se estudar consistia em ter educadores que instigam, estimulam, respeitam e dão atenção aos alunos. O respeito é fundamental nestas relações.

Reconhecemos que cada forma que toma a violência tem seu grau de gravidade, merecendo cada vez mais estudos sérios e profundos. A violência, de uma maneira geral, fere

o que a pessoa tem de mais precioso, a sua dignidade, e impossibilita-a também de se desenvolver com equilíbrio, limitando suas conquistas.

Um dos estudos sérios e profundos sobre a violência na educação é o que encontramos em Sposito (1998, 2001). No primeiro artigo intitulado "Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil" (1998), a autora realiza um balanço da pesquisa sobre as relações entre violência e escola no Brasil, após 1980.

Ela considera tanto escasso os diagnósticos quantitativos em torno do tema quanto a produção discente (dissertações e teses) na pós-graduação em Educação, na década de 80.

Verifica-se, conforme a autora, que na área da educação o tema da violência foi abordado em toda década por apenas duas pesquisadoras. Uma delas, a qual nos referiremos aqui mais adiante, (Guimarães, 1984, 1990) fez sua pesquisa do mestrado nas escolas públicas de Campinas, e acompanhou a rotina dos professores e alunos para fazer suas considerações. Esta primeira pesquisa (1984) apresenta um quadro bastante interessante, conforme Sposito, por contrariar as hipóteses dominantes no período que propunham ser a violência no meio escolar decorrente do controle e vigilância exercida pelos profissionais da educação dentro dos contextos escolares. O trabalho de campo de Guimarães revelou que o fenômeno da violência estava presente tanto nas escolas que tinham uma educação altamente rígida, tradicional, como as permissivas e desorganizadas.

No segundo estudo realizado também por Guimarães (1990), na sua tese de doutorado, a autora verificou que no fim dos anos 80 houve um intenso aumento de policiais dentro das escolas. Esse fato diminuiu os índices de depredações, porém, as agressões verbais e brigas físicas aumentaram.

Apesar de serem ainda bastante simples e raras as pesquisas feitas nesta área, esta produção (Sposito, 1998) consegue revelar um quadro importante do fenômeno no Brasil, mostrando as principais modalidades: ações contra o patrimônio – depredações, pichações – e formas de agressão verbal, sobretudo entre os próprios alunos.

Conforme a autora:

> A precariedade das informações é significativa e decorre de uma série de fatores. O primeiro diz respeito à ausência de continuidade nas formas de registro e de monitoramento do fenômeno. Cada gestão encontra seus próprios procedimentos ou, muitas vezes, não empreende a tarefa do acompanhamento sistemático tendo em vista o grau encontrado de dificuldades. As unidades escolares resistem em cumprir determinações de registrar as ocorrências e as razões disso oscilam muito, dependendo do clima dominante na rede pública: houve épocas em que a notificação de episódios de violência evidenciaria as eventuais fragilidades do trabalho pedagógico das escolas; em outras ocasiões, a notificação poderia redundar

> em ganhos adicionais aos estabelecimentos como maiores recursos materiais e humanos ou em algumas vantagens salariais a professores que trabalhassem em áreas de risco. (SPOSITO, 1998, p.90).

Sposito afirma que embora os resultados sejam bastante fragmentários, é possível considerar que os anos de 1990 apontaram mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. *"Dentre estas últimas, as agressões verbais e ameaças são as mais freqüentes. O fenômeno alcança as cidades médias e regiões menos industrializadas e não é evitado a partir de medidas de segurança interna aos estabelecimentos."* (SPOSITO, 1998, p.94).

> Mas os estudos, ao indicarem a presença de práticas de incivilidade (recobrindo a violência física ou não física) em outros grupos sociais, mostram, também, que a crise da eficácia socializadora da escola recobre, de formas variadas, a experiência juvenil de diversas classes sociais na sua relação com o mundo adulto representado pela instituição escolar. Ou seja, as incivilidades sinalizariam, também, um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática. (SPOSITO, 1998, p.91).

Sposito (1998) vai mais longe, incluindo nos conceitos de expressões violentas além da violência emocional e simbólica, o racismo e a intolerância. O contexto político, religioso, questões históricas, culturais e de valores precisam ser levadas em conta ao se analisar o tema, assim como a ausência de diálogo e de negociações, argumenta. E para amenizar esta situação, a autora sugere que

> Trata-se de propiciar a possibilidade de outra convivência e de novos significados para um **presente** democrático no interior da vida escolar capaz de sinalizar algum valor positivo para crianças, adolescentes e jovens. Práticas pedagógicas que acenem apenas com incertas possibilidades de melhoria para o **futuro** não são suficientes para construir relações significativas com a instituição escolar. Na ausência de outras referências, a indiferença e a violência serão respostas freqüentes e banalizadas, expressões parciais da crise que atinge os sistemas escolares. Certamente outros processos caracterizam essa crise, as reflexões aqui esboçadas tentaram examiná-la apenas sob ponto de vista da violência. (SPOSITO, 2001, p.14, grifos da autora).

Assim, quando a convivência é tumultuada, punitiva e autoritária, e quando a escola e os educadores negam o respeito, desacatando e agindo com grosserias com suas crianças e

seus alunos, estão ignorando e perdendo uma oportunidade educativa e harmônica de formar pessoas para a construção de uma cultura de paz, de respeito e de solidariedade.

Corroborando com estas pesquisas, Áurea Guimarães (1996), citada acima, destaca o assunto em sua obra "A Dinâmica da Violência Escolar – Conflito e Ambigüidade" onde na sua pesquisa sugere a necessidade dos educadores reconhecerem elementos que compõem a *"lógica interna da violência"*. A autora revela que estes profissionais, com urgência, precisam perceber como as diferenças e os antagonismos apontam para o aparecimento de uma rede de comunicação não explícita que se apropria do espaço escolar através de estratégias e de astúcias que expressam o desejo irreprimível de viver e conviver, ainda que de forma conflitual.

A autora tem seu enfoque na depredação escolar, e argumenta que apesar das escolas terem nas mãos um grande poder de dominação, elas não toleram as diferenças, e justificam a monopolização da violência por especialistas em repressão. Estas instituições educacionais, enquanto estruturação societal/afetiva, são recortadas por formas de resistência que se recusam a submeter-se às normas impostas. (GUIMARÃES, 1996).

> Compreender a organicidade da violência na escola implica aceitar esse lugar como aquele que expressa uma extrema tensão entre forças antagônicas. Isto implica formar professores que aprendam não a tarefa de homogeneizar pelo esquadrinhamento do tempo, do gesto, das atitudes, mas a arte de lidar com os conflitos (não para suprimi-los, mas para conviver com eles). Essa convivência não significa uma liberdade sem parâmetros, mas um trabalho que apreenda a ambivalência de movimentos violentos dentro da escola. (GUIMARÃES, 1996, p.152-153).

Para a autora, a violência sempre se expressará de uma forma dentro dos contextos escolares, ela não acaba. Tem vários sentidos, "*é perversa*" e não pode ser controlada pela racionalidade dos meios sociais ou políticos. A violência tem uma "*lógica interna*", que somente pode ser compreendida a partir de uma visão das diferentes maneiras como ela se apresenta.

> Podemos lamentá-la, combatê-la, "e nada há de mais legítimo", mas o importante é observar o fenômeno em ação, analisar seus efeitos e compreender que os riscos de desordem sempre estarão presentes. Eles são inevitáveis, incontroláveis. [...] que se crie uma dinâmica mais coletiva dentro da escola, abrindo espaço para o lúdico, para a imaginação e para a circulação das falas. (GUIMARÃES, 1996, p.152).

Assim, ela insiste que violência gera violência. A repressão homogeneizante cria uma violência manipuladora, que procura purificar tudo ao seu redor e transporta inevitavelmente à

violência interiorizada – a de cada um contra todos. *"Contudo, não podemos nos iludir pois o reprimido retorna sempre"* . (GUIMARÃES, 1996, p.154).

A autora em questão reitera que a escola deve estar aberta e aceitar a heterogeneidade do seu campo, e quanto mais reforçar o processo de uniformização, maiores e mais violentos serão os sobressaltos. Portanto, se a escola reflete todo o conflito que existe no campo social, necessita ser, também, palco de negociações entre as pessoas que fazem parte dela, palco este que esteja amparado no diálogo, no respeito e nas considerações com as pessoas que nela frequentam. Assim, a escola precisa se adequar a uma nova demanda de alunos, seres críticos, criativos, intensos, ativos, que não mais se dispõem em receber informações prontas e sem sentido, mas sim, estão aptos a construir, através da aprendizagem lúdica, motivadora de ideias, novas formas de adquirir o conhecimento, tornando assim o convívio mais agradável e a aprendizagem mais rica e significativa.

> A escola, com sua educação tradicional, impõe ao aluno um aprendizado que não corresponde à sua realidade e universo cultural, sendo vista de uma forma negativa e nada estimulante e lúdica. O seu controle exagerado estimula sentimentos de rebeldia e desobediência... A violência que as crianças e os adolescentes exercem é, antes de tudo, a que o seu meio exerce sobre eles. Sabemos que a escola-caserna é vivida como um lugar trancado que impõe aos corpos uma ordem de uniforme, de qual não já meio de fugir: regras, controles, punições, dominações são os meios habituais de disciplina. A escola tem se mostrado com freqüência como espaço da coação. Parece ter ficado do lado de fora o caminho lúdico da aprendizagem. (SANTOS, 1999, p.157 *apud* ABRAMOVAY & RUA, 2002, p.88).

A mediação, a negociação e a estima às individualidades entre as pessoas com diferentes ideias pode ser um dos caminhos para que educadores, alunos e crianças consigam administrar os conflitos internos e externos.

No estudo feito por Andrade (2007) a autora sinaliza estas funções e marca um encontro entre aqueles que estão mobilizados pela vontade de dar significados acerca do feminino na cultura ocidental e pela preocupação com os significados que permeiam os processos de socialização no interior das relações escolares, bem como pela busca de novas formas de subjetivação e inscrição subjetiva no espaço social, sobretudo nas instituições escolares.

Para ela,

> [...] o feminino revelou-se como uma matriz cujo conteúdo origina uma complexa rede de significados, caracterizando-se por ser uma construção cultural que se constitui a partir do princípio da complementaridade com o masculino. [...] o feminino também pode ser compreendido como uma

> posição subjetiva (BIRMAN, 2000) que busca novas formas de se pensar a experiência. (ANDRADE, 2007, p.13).

O objetivo é o de compreender as representações sociais do lugar feminino no encontro da fala de alunos, professoras e funcionários.

O significado atribuído ao feminino, conforme Daniela Andrade, não se restringe às questões de gênero. Ele é concebido como uma posição subjetiva que pode ser ocupada tanto por homens como por mulheres, às vezes por momentos e de forma não definida. A posição subjetiva está no plano do inconsciente, e não pode ser determinada fora do contexto analítico. Está associada a uma estrutura psíquica que permite menos disputa, algo criativo que extrapola a relação dual, proporcionado novas formas de pensar a experiência. A posição feminina não se refere a uma posição carinhosa, estereotipada, ela revela outra lógica, a de abertura, de ocupar o espaço do nada para poder escutar o outro dentro daquilo que ele é, tal como a posição do analista. (ANDRADE, 2007).

Diante disso, a autora revela que encontrou uma dicotomia presente nas práticas que associam o brincar com o estudar, que influencia uma dinâmica de controle por parte dos educadores e dependente disto, as crianças e os alunos usam mecanismos de fuga ou escape: tomar água e ir ao banheiro toda hora. Este estudo foi marcado por um sentido de obrigação, desprazer, tédio e mérito (o espaço na sala de aula é ocupado por rituais de recompensa e punição).

> As narrativas dos alunos enfrentam uma espécie de intolerância dos adultos, em especial das professoras, manifestos no contexto da sala de aula. Geralmente, a intolerância emerge quando o aluno suspende o seu papel de aprendiz para se expressar como criança, em toda a sua contradição. Neste lugar, a criança entra em confronto com o adulto que, incorporando o papel de professor ou educador, coloca-se como representante da lei e se vê afrontado com os comportamentos interpretados como transgressores. (ANDRADE, 2007, p.171).

Menos disputas entre os que compõem todo o contexto escolar, mais diálogo e respeito, são ações indispensáveis para uma educação de qualidade que priorize uma convivência harmoniosa.

Sobre os lugares que os “atores” ocupam dentro da escola e suas relações com o feminino, a autora averigua que parecem sustentar uma divisão informal em diferentes territórios demarcados por relações de inclusão e exclusão, nesta lógica, tem-se: o território dos alunos na quadra, pátio, banheiro e caixa d´água, território dos funcionários no pátio e na secretaria e finalmente o território das professoras na sala dos professores.

Por esta pesquisa apontar o lado feminino dos lugares e das pessoas, pensamos ser de relevância o tema por indicar com clareza a influência do diálogo e do enfrentamento da violência no convívio dentro das escolas e dos problemas advindos da rigidez dos horários nas rotinas e nos ambientes, rigidez nas interações e nos processos de convivência, expressos nas vozes das crianças.

Sobre o contexto físico da creche, encontramos na pesquisa de Oliveira (2008), um estudo sobre o espaço físico, com suas extensões e objetos. A autora argumenta que este espaço é indissociável da convivência que ali se constitui, sendo um grande aliado ao desenvolvimento integral das crianças. Ele também: "*nunca é neutro, tanto pode ser local de desenvolvimento, de surpresas, estímulos e desafios, como pode se constituir um lugar de vigilância e controle.*" (OLIVEIRA, 2008, p.34).

O termo escolhido para esta pesquisa é ambiente por este, conforme a autora, ser um espaço construído, que vai se definindo na convivência entre os seres humanos que ali estão, e vai além da disposição dos materiais e objetos para considerar a dimensão simbólica.

A autora faz um estudo sobre os principais modelos de educação que priorizam o ambiente como fator chave no desenvolvimento tanto nacionais como os de renome internacionais.

Tomando como pressuposto a teoria de Bronfenbrenner, a autora expõe que:

> As pesquisas (Bronfenbrenner, 1977, p.513-541) têm demonstrado que a criança participa ativamente do seu desenvolvimento através das relações que estabelece nos diferentes ambientes físicos e sociais com o qual entra em contato. Ou seja, a criança age sobre o ambiente, explora, seleciona objetos, áreas e parceiros de brincadeiras, transforma o ambiente por meio do seu comportamento. Ao mesmo tempo, o comportamento humano é influenciado pelas possibilidades e limitações do ambiente, principalmente no caso das crianças, já que, de maneira geral, os ambientes físicos e sociais são planejados pelos adultos, de acordo com seus objetivos pessoais, sua concepção de desenvolvimento e perspectiva de comportamentos infantis. (OLIVEIRA, 2008, p.64).

E afirma que a maneira como o educador organiza o ambiente da sala promove ou dificulta a convivência entre as crianças e seus cuidadores.

Nesta pesquisa, Oliveira propõe, através da literatura especializada na área, novas e instigantes maneiras (p.59-68) de distribuir os móveis, objetos e demais equipamentos dentro das salas da educação infantil, com as crianças a fim de alavancar um convívio mais harmonioso e um desenvolvimento integral dos pequenos.

Andrada (2001) concorda com Oliveira sobre o ambiente e completa, nas pesquisas com bebês, importantes pela sua dimensão, algumas apreciações a respeito desses seres humanos de pouca idade. A autora, de uma forma geral, considera que estas pesquisas contribuíram no *"entendimento de como se dá o processo de produção e apropriação de significações em um contexto de creche, e na compreensão de como são reproduzidas no cotidiano do berçário ações socialmente aprendidas para entender como os bebês significam o mundo em que se inserem."* (ANDRADA, 2001, p.14).

O objetivo desta investigação foi de analisar as significações acerca das regras produzidas/veiculadas nas interações bebê-professora-bebês, considerando o bebê como um ser social, que se desenvolve junto a outros seres humanos, adultos ou não, num determinado espaço e tempo. (ANDRADA, 2001).

Numa das verificações encontradas na pesquisa, a autora narra o momento da saída da sala dos bebês para um pátio externo. Ela conta que nesse momento, as educadoras

> [...] permaneceram numa postura de separação dos bebês, ou seja, mesmo quando estavam sentadas ao lado deles elas conversavam com terceiros que se encontravam longe dali. Dessa forma a interação das professoras com os bebês acontecia apenas para acalmá-los quando choravam ou para dizer "não faça isso, ou aquilo." Ao menos durante o período de observação constatou-se que essa conduta reforça a característica assistencialista da creche: um lugar de proteção e cuidado somente, não um espaço de desenvolvimento integral da criança, como prevê a lei e o próprio PPP da instituição. (ANDRADA, 2001, p.46).

Assim, desconsiderando os desejos e necessidades dos bebês, a interação entre eles acaba sendo mais frequente do que as com seus educadores. Não há convivência, não há diálogo, não para contribuir com o aprimoramento das funções das crianças, as mais elementares, como um abraço, um toque, uma conversa.

Andrada (2001) conclui que os episódios analisados demonstraram que quando a professora tinha que escolher entre sua responsabilidade e a necessidade das crianças, ou seja, entre o dever-fazer e o viver dos pequenos, a professora agia de acordo com as regras da instituição, significando os movimentos dos bebês a partir das mesmas. Sem flexibilizá-las, mesmo que a situação exigisse, as ações da professora não visavam os interesses das crianças.

> As regras continuam sendo mais importantes do que o bem estar das crianças, o planejamento continua se pautando nos horários de funcionamento somente, enfim, os fazeres das professoras são ainda justificados em função do número de crianças e dos horários estabelecidos. Tudo isso pode ser reflexo da falta de participação das professoras na elaboração do PPP, na reestruturação da casa, pois ao reproduzirem regras

> sem discutir, sem refletir, contribuem para a institucionalização e manutenção das mesmas. (ANDRADA, 2001, p.53).

O convívio na creche, entre pedagoga x educadores, educadores x crianças e educadores x pais era permeado pela relação de poder. Andrada averigua que a relação dos educadores com as regras na rotina com as crianças, que determinavam horários fixos na hora de comer, de dormir, de fazer atividades, de brincar, no modo como tratavam as crianças e os pais, eram na sua maioria, inflexíveis. Estas regras eram tão intensas, criadas por uma cultura histórica, de um contexto não favorável ao desenvolvimento, que impediam de lidar com as situações mais simples do dia a dia de uma forma mais flexível, como foi verificado em uma reunião de pais onde a autora observou a forma que os educadores tratavam os pais, sem envolvimento e compreensão, e sem espaço para conversa, para a troca, o diálogo, havendo o monólogo onde as educadoras não abriam espaços para os pais se posicionarem. Além disso, conforme a autora, essas situações observadas indicam uma postura de coação, de poder sobre o outro, postura esta similar à evidenciada na relação da pedagoga com as professoras e das professoras com as crianças.

> A creche, dessa forma, acaba violando dois direitos fundamentais das crianças: o de proteção, pois a professora age com violência em relação às crianças, desrespeitando suas necessidades imediatas; e o de participação, visto que a criança não pode, por exemplo, escolher quando dormir, enfim, ter qualquer grau de decisão sobre seus horários de sono e fome. Mantém-se íntegro somente o direito de provisão, sustentando o caráter assistencialista da creche. (ANDRADA, 2001, p.105).

Assim, verifica-se que o espaço da creche, conforme a autora, não propicia uma convivência que estimule e contribua com o desenvolvimento integral das crianças. Os pequenos não deixam de se desenvolver, mesmo que a intenção dos educadores não seja intencional, mas poderiam ter um desenvolvimento mais equilibrado e saudável, em consonância com seu crescimento.

A creche é vista com uma alternativa para os pais que trabalham ter um local *"seguro"* para guardar seus filhos. Assim, quando os pais questionavam os educadores, estes eram silenciados.

O papel do educador responsável que lida com a educação infantil é o de trazer os pais para os espaços da creche, de promover uma convivência que englobe a participação deles, o envolvimento no acompanhamento do desenvolvimento dos seus filhos. O papel do educador responsável é de, principalmente com os bebês, lhes ouvir, de afetividade mútua, de diálogo,

de lhes proporcionar espaços motivadores e interessantes dentro da sala, e de tentar entender as crianças nas suas necessidades mais fundamentais e momentâneas.

Numa outra pesquisa bastante relevante, sobre os bebês e as interações deles nas creches, Rosinete Schmitt (2008), vem reafirmar o valor da convivência e fortalecer os aspectos positivos que o ambiente proporciona. Na sua dissertação de mestrado, analisa as relações sociais constituídas com bebês e entre eles, o que considera alteridade, relações estas que se passam num espaço público de educação infantil, com atenção às diferentes dimensões sociais que as determinam (geração, classe social, gênero e etnia). Conforme a autora:

> Os bebês se relacionam utilizando diversas expressões comunicativas (choro, sorriso, movimento/gesto, sons, palavras), que vão sendo ampliadas e significadas na relação constituída no coletivo. Ainda que consideremos a alteridade das crianças pequenas, suas relações são atravessadas pelo compartilhamento de regras e significações da convivência coletiva e institucional, que ora amplia, ora restringe, ora potencializa, ora nega as suas capacidades de agência na relação com os outros, no movimento dialógico que define as relações humanas. (SCHMITT, 2008, p.150).

Esta pesquisa também nos ajudou na identificação do lugar social que os bebês vêm ocupando historicamente. Indicou também que as ações pedagógicas de cuidado, além de representarem encontros próximos entre adultos e crianças, proporcionam concomitantemente um tempo e espaço em que os demais bebês se relacionam entre si e com o ambiente, implicando a necessidade de uma preocupação para além da ação direta dos educadores, mas também sobre a sua ausência/distanciamento frente ao grupo. Diante disto, a autora afirma que:

> As relações com os adultos profissionais da sala são atravessadas pelas ações de cuidado e educação, o que não apenas promove encontros próximos e íntimos entre eles, como também fomenta um tempo e espaço de outras vivências e relações com as demais crianças do grupo. Isso ocorre pela não-simetria entre adultos e crianças no envolvimento desses momentos. Ou seja, os profissionais passam muito mais tempo nas ações de cuidado do que as crianças. Esse fato, já percebido por Rossetti-Ferreira (1988), indica uma necessidade de o profissional não apenas planejar as ações que envolvem o individual nos momentos de cuidado, como também prever a sua ausência/distanciamento com os demais bebês. (SCHMITT, 2008, p.195).

A autora considera também a questão da organização do espaço físico, assegurando que se este espaço está bem preparado para a exploração dos pequenos, também é considerado um grande componente no aspecto pedagógico, justamente por estas crianças passarem um bom tempo sem a presença dos adultos, ou seja, sem o acompanhamento e direcionamento dos educadores, o que não isenta *"o profissional de sua ação responsiva de planejamento e*

de previsibilidade de condições que possam garantir e enriquecer essas situações vivenciadas com e entre os pequeninos." (SCHMITT, 2008, p.196).

Um dado interessante desta pesquisa consiste na percepção daqueles educadores pesquisados, na visão de infância que apresentavam. Digo interessante porque de todas as pesquisas que estudei, estes foram os educadores que mais se mostraram comprometidos e envolvidos com os desejos e interesses das crianças, o que torna a convivência mais significativa e estimulante, consequentemente num maior desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor da criança. Conforme a autora, estes profissionais acreditavam nos pequenos e na competência deles de manter relações de alteridade vivenciadas no grupo. Isso fazia com que estes educadores repensassem o espaço de maneira segura, oportunizassem objetos interessantes e adequados e garantissem aos bebês espaços confortáveis, macios, de forma que o ambiente fosse bastante atrativo, e não limitasse a visão para e das crianças.

Como já citado, estão presentes também análises sobre a alteridade dos bebês, e a autora revela que:

> Nesse sentido, a alusão à alteridade da e na infância é referenciada neste estudo não apenas como componente das relações com a geração adulta, com os profissionais, mas também entre os bebês. No contexto pesquisado, observam-se indícios da alteridade na busca dos bebês entre si, em situações momentâneas, por vezes fugazes e despercebidas por parte dos adultos. Nessas situações estão presentes o olhar, o gesto, o riso e o movimento espontâneo, entre outras expressões dos bebês que desencadeiam respostas em seus coetâneos. Essas observações fomentam a idéia, já defendida por Guimarães (2006), da presença de indícios reveladores de relações dialógicas entre os pequeninos. (SCHMITT, 2008, p. 196).

A partir destas relações de alteridade, a autora percebeu que as limitações motoras dos pequeninos não os impedia de se relacionar com os demais. O fato de conviverem com outros bebês que já estavam num desenvolvimento motor maior que eles, devido à idade, propiciavam encontros e interações sem a ação imediata dos adultos. *"Os adultos profissionais pensam em atividades para propor esses encontros, e as crianças pensam nos encontros, permeadas sempre pelas brincadeiras e por múltiplas outras expressões que vão sendo apresentadas e apropriadas pelos pequeninos."* (SCHMITT, 2008, p.197).

E conclui que as relações dos bebês nos ambientes da creche estão sempre conectadas a esse diálogo com os demais bebês, educadores e crianças, e se caracterizam pelo movimento e pela convivência com todos os envolvidos nos contextos educacionais.

4 METODOLOGIA

"Sou um só, mas ainda assim sou um. Não posso fazer tudo, mas posso fazer alguma coisa. Por não poder fazer tudo, não me recusarei a fazer o pouco que posso. O que eu faço é uma gota no meio de um oceano, mas sem ela o oceano será menor." (Autor desconhecido).

A finalidade de toda pesquisa é informar às pessoas mais sobre o mundo para podermos compreendê-lo. Aqui neste capítulo, tratamos especificamente dos métodos que empregamos para avaliar os modos de convivência nas salas onde passam quase doze horas por dia bebês e crianças pequenas.

Nas palavras de Edla Andrada,

> Método é um desafio a ser seguido, perseguido, negado, refletido, imitado, criado... Tantos são os métodos, mas nenhum revela a grandiosidade de se construir uma dissertação. Passo a passo, sem que os passos estejam demarcados, sem que haja um caminho seguro e estável a percorrer, tendo medo do desconhecido, caindo em buracos e levantando pontes, o método se fez e se faz a cada linha escrita, a cada movimento meu na creche, a cada nova conversa com aquelas pessoas envolvidas com os bebês, a cada interação com estes, a cada leitura feita, etc.(ANDRADA, 2001, p.27).

Para atender ao objetivo deste estudo, que foi avaliar os modos de convivência em salas de Berçário I e Berçário II de Centros de Educação Infantil da rede municipal de Itajaí enquanto constituintes do desenvolvimento das crianças centraremos a investigação nestes processos entre as pessoas envolvidas nas seis salas de berçário, três salas de Berçário I e três de Berçário II, de três Centros de Educação Infantil, de período integral da Rede Municipal de Itajaí, e os significados que emergem deste convívio. O que caracteriza uma abordagem qualitativa. Esta abordagem foca os significados expressos ou implícitos nos comportamentos, nas comunicações e nas interações entre as pessoas, buscando compreender como eles se articulam e orientam as práticas.

O estudo qualitativo de um contexto específico pode contribuir para ampliar a compreensão de questões mais gerais, nem sempre visíveis a um pesquisador que desconhece o sentido qualis da investigação.

Gostaríamos de refletir também sobre as implicações do micro, meso e exossistema entre os educadores e as crianças para o bem estar e o desenvolvimento integral delas. Para isso, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Caracterizar o ambiente das salas observadas procurando identificar aspectos facilitadores e limitadores da boa convivência.
- ✓ Caracterizar as relações interpessoais nas salas participantes.

Para responder a estes objetivos, buscamos a observação participante por consideramos as especificidades dos contextos pesquisados, onde são atendidas crianças muito pequenas, fazendo-se necessário o envolvimento e a participação da pesquisadora nas atividades, interagindo e auxiliando as educadoras e as crianças como membro que participa, enquanto colhe os dados. Este envolvimento caracteriza a Observação Participante.

De acordo com Jorgensen (1989), o desempenho de um ou mais papel de participante que envolva o estabelecimento e a manutenção de relações com os nativos do campo facilita compreensivelmente a observação e os detalhes que a norteiam e que serão capturados pela pesquisadora. Outro detalhe desta técnica é que: *"possibilita um interesse especial no sentido humano e na interação visto na perspectiva daqueles que são insiders ou membros de situações e ambientes específicos."* (JORGENSEN, 1989, p.13-14).

Neste sentido, a observação participante auxilia e facilita as interações e a convivência, para num sentido amplo, "*mergulhar de cabeça*" no contexto observado.

Para Denzin (1989), a observação é a *"habilidade diária metodologicamente sistematizada e aplicada na pesquisa qualitativa que envolve, além das percepções visuais, as baseadas na audição, tato e olfato."* (DENZIN, 1989b, p.157-158).

Outra característica desta metodologia, além do total envolvimento do pesquisador no campo, é que ele influencia o que observa devido a sua participação.

Segundo Bronfenbrenner (1996, p.25): "*Para se compreender uma realidade, precisamos tentar vivenciá-la*", e para entendê-la, precisamos estar envolvidos nas atividades de campo e assim estudar o meio ambiente ecológico, as interações e o desenvolvimento das pessoas que ocorrem simultaneamente e em conexão com estes fatores.

Portanto, como a proposta do estudo é abarcar o sistema proposto por Bronfenbrenner (PPCT) apresentamos neste capítulo as instituições e as educadoras. Coerente com a teoria deste autor foi preciso conhecer a fundo o ambiente imediato onde as crianças se desenvolvem, ou seja, as salas da Educação Infantil, pois estas, junto com os educadores, promovem o desenvolvimento saudável e integral se aptas a oferecer uma boa convivência.

Pesquisadores como Cole e Scribner (1974) e Cole e colaboradores (1971)

> [...] desenvolvem a posição de que o significado de grande parte do comportamento ocorrendo num dado ambiente social pode ser compreendido, desde que o observador tenha participado do ambiente dado

> em papéis semelhantes àqueles assumidos pelos participantes e seja um membro da ou tenha extensiva experiência na subcultura em que o ambiente ocorre e do qual vêm os partícipes.

Por isso, o método empregado teve como consideração a elaboração de uma pesquisa onde a pesquisadora se envolvesse no campo e interagisse, para assim poder compreender, convivendo com os bebês e as crianças pequenas, o significado prático deste termo.

4.1 Contextualização do Campo de Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida, como já apresentado, em seis salas de berçário de Educação Infantil de três CEIs da rede de Itajaí. Procuramos selecionar os Centros de Educação Infantil levando em consideração as características da comunidade atendida. Assim, um dos CEIs atenderia a famílias de uma das comunidades consideradas mais carentes de Itajaí; o outro CEI atenderia a uma população de uma comunidade menos carente; o terceiro CEI estaria localizado mais próximo ao centro da cidade e atenderia crianças de diferentes comunidades e níveis socioeconômicos. A adoção desse critério de seleção permitiria analisar a influência de fatores como a escolaridade dos pais e a condição socioeconômica das famílias na convivência com as pessoas envolvidas na pesquisa. Não foi possível fazer esta análise a fundo neste trabalho devido ao tempo e ao complexo movimento que foi preciso desenvolver para podermos avaliar a convivência nas salas da EI.

Trocamos os nomes dos três CEIs para manter a privacidade destes locais, bem como de todos os educadores envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa. Para esta troca, utilizamos três nomes de árvores que têm um significado especial para a pesquisadora, e por compreendermos também, que assim como as crianças, as árvores, se bem cuidadas, protegem e melhoram as condições de vida do planeta, determinando o seu futuro.

O **CEI Ipê Amarelo**, atende a uma comunidade considerada uma das mais carentes de Itajaí. Atende também as comunidades de bairros adjacentes, tendo em vista o acesso fácil entre local de trabalho e CEI. Compreende as seguintes salas com número de crianças:

Salas	Número de crianças
Berçário I	12
Berçário II	14
Maternal I	16
Maternal II	21

Maternal Misto	18
Jardim I	23
Jardim II	25

Quadro 3 – Clientela atendida do CEI Ipê Amarelo
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Quanto aos funcionários, possuem 26 educadores, 3 profissionais na Coordenação, 3 funcionárias da limpeza e 4 cozinheiras, trabalhando nos períodos matutino e/ou vespertino.

Quanto ao grau de instrução dos pais e suas profissões das salas dos berçários I e II, conforme verificado nas fichas de matrícula não consta a escolaridade deles. Na maioria destas fichas, também não consta a profissão dos pais. Fomos buscar este dado na certidão de nascimento das crianças. No item *não consta, o motivo de não ter esta informação deve-se ao fato do pai não ter registrado a criança, neste caso ficando responsável a mãe. Nos casos da mãe, não encontramos nenhum registro nas fichas.

Há uma variedade de profissões, e averigua-se que a maioria dos pais não possui curso superior, pois somente uma profissão estabelece como pré-requisito este grau, a do professor. As demais, na sua grande maioria, não exigem um grau de escolaridade maior, sendo necessário para exercer estas funções somente o ensino médio, ou nem este. No caso das agentes em atividades de educação, determina-se que se tenha cursado o Magistério.

O **CEI Pluméria**, atende crianças de diversas classes sociais, como também de bairros vizinhos.

Compreende as seguintes salas com número de crianças:

Salas	**Número de crianças**
Berçário I	13
Berçário II	16
Maternal I	23
Maternal II	25
Jardim I	25
Jardim II	25

Quadro 4 – Clientela atendida do CEI Pluméria
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Quanto aos funcionários, possuem 19 educadores, 2 profissionais na Coordenação, 3 funcionárias da limpeza e 4 cozinheiras, trabalhando nos períodos matutino e/ou vespertino.

Quanto ao grau de instrução dos pais e suas profissões das salas pesquisadas (anexo 4), verificado nas fichas de matrícula constatou-se que não há registros da escolaridade dos pais. Na maioria destas fichas, também não consta a profissão deles. Fomos buscar este dado na certidão de nascimento das crianças. No item *não consta, o motivo de não ter o dado deve-se ao fato do pai não ter registrado a criança, neste caso ficando a responsável a mãe.

Já no último CEI, como consta no anexo 4, o nível de escolaridade dos pais é mais alto, predominando os com curso técnico. Somente nove pais, devido a suas profissões, não precisam de ensino médio. Aparentemente, os pais deste CEI possuem melhores condições sociais do que o CEI anterior, sinalizando um melhor nível socioeconômico e cultural.

O CEI Oliveira, atende crianças de diversas classes sociais, predominando um nível sócioeconomico e cultural mais elevado em comparação com os demais CEIs do município.

Compreende as seguintes salas com número de crianças:

Salas	**Número de crianças**
Berçário I	14
Berçário II	17
Maternal I	24
Maternal II	25
Jardim I	25
Jardim II	23
Pré – Escola M.	23
Pré – Escola V.	24

Quadro 5 – Clientela atendida do CEI Oliveira
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Quanto aos funcionários, possuem 28 educadores, 3 profissionais na Coordenação, 5 funcionárias da limpeza e 4 cozinheiras, trabalhando nos períodos matutino e/ou vespertino.

Quanto ao grau de instrução parental e suas profissões das salas pesquisadas, verificado nas fichas de matrícula constatou-se que também não há registros da escolaridade dos pais. Na maioria destas fichas, também não consta a profissão deles. Fomos buscar este dado na certidão de nascimento das crianças. No item *não consta, o motivo de não ter o dado deve-se ao fato do pai não ter registrado a criança, neste caso ficando responsável a mãe.

Neste CEI também se pode verificar através do quadro que o nível de escolaridade dos pais é maior que dos outros dois CEIs, devido às suas profissões.

4.2 Caracterização das pessoas que participaram da pesquisa:

A pesquisa contou com a participação de vinte e dois adultos, todos profissionais da educação e oitenta e cinco crianças, entre 4 meses a dois anos, assim distribuídas:

CEIs	Idade das crianças	Sala	Número de crianças	Profissionais
Pluméria	0 a 1 ano	Berçário I	13	03
Pluméria	1 a 2 anos	Berçário II	16	03
Oliveira	0 a 1 ano	Berçário I	14	03
Oliveira	1 a 2 anos	Berçário II	17	03
Ipê-Amarelo	0 a 1 ano	Berçário I	11	03
Ipê-Amarelo	1 a 2 anos	Berçário II	14	05*

Quadro 6. Número de participantes (profissionais e crianças) por sala e CEI
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.
*São cinco profissionais porque esta sala tem uma criança com um tipo de deficiência, e o sistema educacional propicia uma monitora, que desempenha, além do seu papel, o papel de educadora de todas as crianças da sala.

Ao todo, entre as profissionais da educação, oito são professoras (duas afastadas por licença prêmio e de saúde), que trabalham em período integral, 40 horas semanais; doze agentes em atividades de educação e duas monitoras, como mostra a tabela acima, que têm a carga horária distribuída em 30 horas semanais. Iremos denominar estas profissionais como agentes em atividade de educação também para facilitar a análise da pesquisa.

Quando nos referirmos a todas as profissionais (agentes, monitoras e professoras), utilizaremos o termo educadoras, sem que isso tenha uma conotação de desprofissionalização. Defendemos que todos os adultos que atendem diretamente as crianças nas salas precisam ser professoras formadas em nível superior e acreditamos que todas educam, sem distinção de responsabilidade para com as crianças.

A sigla ed1 é para designar a professora regente da sala, que trabalha 40 horas semanais. Ed2 é a agente em atividade de educação, que tem uma jornada de trabalho de 30 horas semanais, e ed3 refere-se à monitora ou professora volante que atua com a mesma carga

horária da agente. Geralmente essas professoras estão afastadas da sala de aula por motivo de saúde e ficam à disposição do CEI.

No anexo 3, seguem os registros das respostas a uma entrevista com as educadoras que teve como objetivo conhecer melhor um pouco do contexto das suas vidas, como a proximidade da sua moradia se localizar perto ou não do CEI, o tempo de experiência na EI bem como sua formação acadêmica.

4.3 Procedimentos de geração e análise dos dados:

Na primeira etapa da pesquisa, antes de irmos a campo, buscamos criar um protocolo que nos auxiliasse na coleta dos dados e que ajudasse na organização dos registros da observação original, que objetivasse a praticidade para se fazer os registros e que se adaptasse à intenção da investigação da pesquisadora. Para isso, criamos para o estudo piloto o primeiro protocolo (vide anexo 1).

O estudo piloto foi realizado durante dois meses em duas salas de berçário, BI e BII, no CEI Pluméria. Este piloto também foi útil porque possibilitou uma maior experiência da educadora no campo da observação participante.

Logo na segunda semana, percebemos que o protocolo que estava sendo utilizado seria insuficiente para a descrição da convivência que nos interessava, limitando-se, mais aos aspectos da observação sobre a organização e aos materiais que as educadoras disponibilizavam nas salas para as crianças, do que propriamente sobre as formas de interação que ali ocorriam, e concluímos que não seria suficiente para o registro dos dados e da observação. No segundo protocolo, fizemos de acordo com nosso objetivo naquele momento, mas ainda assim era insuficiente. Era por demais complexo e necessitávamos de algo mais simples para a coleta dos dados.

O terceiro protocolo não foi colocado em prática, porém serviu como base para a criação do seguinte. Ele não facilitava a coleta porque passaríamos muito tempo nas descrições e leitura dos itens, bem como das anotações.

O quarto protocolo foi elaborado para a auxiliar da pesquisa, que tinha como função anotar os dados enquanto a pesquisadora interagia e convivia com as crianças e os educadores. Este protocolo foi elaborado com a intenção de usá-lo na pesquisa de campo,

Nossa intenção com a construção do instrumento era de que a auxiliar de pesquisa colhesse os dados e ficasse responsável pelo preenchimento do instrumento, ajudando na

observação e mais nos registro, enquanto a pesquisadora iria observar e interagir com as pessoas envolvidas.

O papel da auxiliar de pesquisa era unicamente de colher os dados, ajudando a pesquisadora na observação e registro. Os instrumentos dos registros, os protocolos, ficariam sob sua responsabilidade, ficando para a pesquisadora um diário de campo, (descritivo) contendo notas, extratos de falas e comentários e um diário de bordo contendo interpretações e impressões das observações, assim como o registro das trocas de ideias com a auxiliar de pesquisa ao final de cada sessão de observação.

A auxiliar de pesquisa não se envolveria no campo pesquisado, porque pensamos que duas pessoas estranhas na sala interagindo e participando se tornaria abusivo, atrapalhando consideravelmente a rotina do lugar, e por consequência, os dados registrados.

Porém, a auxiliar desistiu do trabalho no primeiro dia das observações, participando somente de uma manhã num CEI. Ausentou-se devido a uma oportunidade de emprego que lhe foi oferecida. Portanto observei e registrei durante todo o período sozinha, ficando para minha responsabilidade o preenchimento do instrumento. Teríamos que elaborar outro protocolo (5º protocolo) que atendesse à observação da pesquisadora, à participação e interação com as crianças e à observação da convivência com as pessoas da sala e da instituição. Desta forma, a pesquisadora utilizou o protocolo de forma integral, não mais usando o diário de bordo.

Criamos as definições para o quarto protocolo e decidimos quais as categorias relevantes para justificarmos nosso estudo e observações nas salas que determinamos para a pesquisa. Para a criação das três categorias (sensibilidade, autonomia e estimulação) buscamos apoio em Pascal e Bertram (2004). Subdividimos a categoria sensibilidade em humilhante, hostilizador, indiferente, afetuoso e receptivo, inspirado em Maciel (2009), no seu trabalho de conclusão do curso de Psicologia. Neste seu estudo, a autora analisou a qualidade afetiva nas interações entre a professora de uma turma das séries iniciais, revelando que estas relações afetivas têm significativa relevância na aprendizagem dos alunos. A partir do que a autora observou na sua pesquisa de campo nestas salas, ela criou cinco categorias para a análise das interações: afetuosa, ríspida, burocrática, irônica e humilhante. As interações foram registradas e elaboradas nas categorias conforme os comportamentos apresentados pela educadora da sala, conforme os seguintes critérios (Maciel, 2009, p.26):

Afetuosa: educadora elogia os alunos ou de alguma forma demonstra afetividade.

Ríspida: usa termos que demonstram impaciência e nervosismo.

Burocrática: faz intervenções rotineiras sem demonstração de emoção no tom de voz da professora.

Irônica: utiliza termos em tom de deboche.

Humilhante: usa termos pejorativos para referir-se aos alunos ou ressaltar as dificuldades das crianças diante a turma e pesquisadora.

Para nossa pesquisa, fizemos algumas modificações, incluindo a categoria indiferente e receptivo. Retiramos a categoria irônica por reconhecermos que estas ações englobam atitudes humilhantes também. No lugar de ríspida e burocrática, acrescentamos a categoria hostilizador. As definições teóricas e operacionais de cada indicador do protocolo (sensibilidade, estimulação e autonomia) estão delineadas após estas descrições, bem como as ações dos educadores que permeiam estes comportamentos, que foram elaborados pela educadora e sua orientadora, em suas práticas na sala de aula.

Na descrição da categoria da estimulação e autonomia, buscamos apoio nos estudos de Bhering & Sganderla (2004) e na dissertação de mestrado de Costa (2007).

Para as definições que criamos para cada categoria, foi preciso estudo e pesquisa de forma que atendesse o que realmente pretendíamos pesquisar, e estas definições nos auxiliaram a listar os comportamentos das crianças e educadores envolvidos na pesquisa.

Os itens da categoria da estimulação (eu, outro, ambiente e conhecimentos gerais) foram criados nos momentos de estudo da pesquisadora com sua orientadora e nele estão correlacionados outros conhecimentos que devem ser oportunizados às crianças. As categorias também foram elaboradas com base em estudos da observação da prática da pesquisadora enquanto educadora da educação infantil e a prática de outros educadores que conheceu durante a sua trajetória profissional, bem como as características afetivas que pretendia observar.

No final do primeiro mês de observação, mostramos o instrumento de pesquisa ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento e Educação da Infância, do PMAE, onde através de considerações, buscou-se aprimorar a ficha com mais algumas modificações. Ele foi alterado de forma a aprimorar a ficha com mais algumas modificações para melhorar as descrições. Estaríamos no sexto protocolo.

Já na metade do terceiro e último mês de observação, foi feita outra alteração de forma a contribuir nas análises, facilitando-as, bem como aos registros. Neste processo, reunimos todas as salas dos três CEIs, num documento só e organizamos os registros das observações conforme algumas categorias elaboradas nos momentos de orientação, e enumeramos cada um dos episódios. A partir daí, utilizamos o sétimo e último instrumento.

Após a finalização da pesquisa de campo, elaboramos a ficha de registro (anexo 2), que serviu como base para análise dos registros descritivos da observação. Para isso, elaboramos nove períodos da rotina abaixo relacionados:

1. **Alimentação das crianças** – compreende as ações entre educadoras x educadoras, crianças x crianças e educadores x adultos. Abrange os momentos de alimentação, que nos CEIs são organizados em quatro refeições, o café da manhã, servidas ou mamadeiras ou mingau no prato; o almoço, o lanche da tarde, semelhante ao café da manhã; e a janta, que comumente é sopa.
2. **A troca das fraldas**, que é feita dependendo da necessidade da criança e abrange as relações e interações que acontecem neste momento.
3. **As atividades estruturadas ou não estruturadas**, que compreendem as atividades que são planejadas pelos educadores e as atividades livres, que não são dirigidas.
4. **O descanso** – que engloba os momentos que as crianças dormem, seja no horário da rotina ou fora dela. Geralmente na educação infantil da rede, todas as crianças dormem depois do almoço. Na pesquisa, verificamos que há educadores que fazem as crianças dormir em outros horários que não este especificado. Por exemplo, duas vezes no período da manhã, sendo uma quando chegam de casa, logo cedo, e outra depois do almoço, e uma na parte da tarde, no final deste período.
5. **Chegada (saída) das crianças e recepção dos pais** – tanto no período da manhã, quando as crianças chegam, quanto no período da tarde, quando vão embora. Envolve a observação da convivência entre pais, crianças e educadores.
6. **Contação de histórias** – diz respeito ao momento que o educador lê para as crianças ou disponibiliza alguns livros.
7. **Banho, higiene** – menção se aos momentos que os educadores dão banho nas crianças ou lavam suas mãos, escovam dentes, etc. Nas salas de BII na maioria das vezes as crianças não tomam banho.
8. **Atividades artísticas –** referem-se aos momentos que as crianças têm acesso a algum material de artes e a convivência com os educadores neste momento.
9. **Outros** – envolve os momentos que não se encaixam em nenhum destes itens descritos acima. Na maioria das vezes são comentários sobre a convivência entre as pessoas envolvidas, ou fatos relevantes que ocorreram durante a pesquisa.

Utilizamos as categorias do protocolo de pesquisa para análise dos dados, que compreendiam os itens da sensibilidade, da estimulação e da autonomia. Para o registro do

primeiro item, conforme a categorização, empregamos os fatores humilhante, hostilizador, receptivo e afetuoso, conforme já registrado e que será descrito posteriormente. Utilizamos o valor na escala de -1 para ativamente contra, quando o educador impede e/ou agrava o desenvolvimento da criança, cometendo algum tipo de violência, emocional, física ou simbólica. O valor de 0 para inexistente, quando não há sensibilidade, porém também não há algum agravante. No valor 1, há algum tipo de sensibilidade, porém, insuficiente para promover o desenvolvimento e uma convivência harmônica. O último, de valor 2, corresponde ao nível suficiente, adequado.

Na categoria da estimulação, também empregamos os níveis de -1 a 2, sendo o negativo para o cerceamento ativo da estimulação (violência simbólica), o zero para comportamentos que não estimulam, mas também não cerceiam as ações da criança, o nível 1 para insuficiente e o 2 para suficiente. Dividimos esta categoria em eu, outro, ambiente e conhecimentos gerais, também já descritos neste trabalho, em função do objeto de conhecimento que a criança procura se apropriar.

E na última categoria, autonomia, também utilizamos os valores de -1 a 2, com o mesmo significado de cerceamento, neutralidade, insuficiência e apoio ativo.

Após, nesta ficha dos registros, foi inserido a inicial do CEI (nome fictício), a sala (BI ou BII), o número do episódio, retirado do protocolo, a data do ocorrido, a hora, o total de crianças e de adultos na sala, para que desta forma, pudéssemos ter os dados para análises, que foram feitas no programa SPSS. A interpretação levou em conta também as descrições e os comentários da pesquisadora.

Quando nos referirmos ao número de educadores nestes registros, a pesquisadora se inclui por participar interagindo em todos os momentos da sala e quando realizamos algum comentário sobre a sua atuação com as crianças, registramos o valor 0 de modo a não interferir na observação das educadoras das salas.

Antes de executarmos nossa pesquisa, o projeto foi entregue à coordenação técnica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, para que pudessem estudá-lo, se inteirando da pesquisa proposta. Foi solicitada a autorização da mesma para a realização da pesquisa. Em seguida, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética da UNIVALI.

Após aprovação pela comissão de ética, o projeto foi apresentado às coordenadoras dos três CEIs e todas foram convidadas a participar da pesquisa assinando o termo de consentimento livre e esclarecido. Também deveriam notificar as educadoras para uma reunião com a pesquisadora numa data previamente marcada.

Neste dia, quando foram convidadas a participar, as educadoras receberam as informações detalhadas sobre os procedimentos do estudo e, foi assegurado o sigilo completo de suas identidades. Todas aceitaram e assinaram o termo de consentimento de participação.

Foi entregue a cada educadora responsável pela sala uma carta de esclarecimento aos pais comunicando-lhes da pesquisa, assinada pela pesquisadora e pela coordenação do CEI, informando aos responsáveis a realização e a finalidade da pesquisa e o papel da pesquisadora na sala, garantindo o anonimato das crianças e informando os contatos da pesquisadora para esclarecimento de possíveis dúvidas.

Elaboramos então o calendário de modo que acontecesse o mesmo número de observações em cada sala, o que não representa a mesma quantidade de episódios descritos nos registros. Ao todo aconteceram dez observações em cada uma das seis salas, num total de 282 episódios relevantes, que diariamente, após as observações e anotações no protocolo, a pesquisadora transcrevia para o seu relatório, e por fim, nas fichas de registro (anexo 2) para análise.

As observações foram feitas em cinco salas alternadas, três vezes por semana, durante três meses, nos períodos matutino e vespertino para que pudéssemos observar todas as pessoas, porque haviam crianças e educadoras que estavam num só período, de forma a inserir todos nas observações. Nos outros dois dias da semana, a pesquisadora estava na sua função no CEI que atua. Elaboramos um calendário para dar a cada educadora com o intuito de organizarem-se, se inteirando dos dias que aconteceriam as observações. As observações começaram no início do mês de agosto (2009) e terminaram no final do mês de outubro deste mesmo ano.

Quanto aos registros e avaliações do espaço físico, logo nas primeiras semanas de coleta, demos inicio às observações das salas.

Para isso, utilizamos as Escalas ITERS – R – Infant and toddle enviroment rating scale – revised (Harms, Cryer, Clifford (2003) e ECERS – R – Early Childhood enviroment rating scale – revised (Harms, Cryer, Clifford,1998), os aspectos mais relevantes para se avaliar a qualidade desses ambientes e também, de acordo com a observação da pesquisadora, acrescentando outros itens relevantes para a caracterização.

Fizemos a descrição física sem intervenção ou crítica. Montamos um quadro (próximo capítulo) para avaliar o espaço interno: móveis, cor, parede, localização, condições de uso, piso, etc.; o arejamento e temperatura; e as janelas. O segundo item registrado neste quadro foi o mobiliário e equipamentos: mesa, trocador, etc.; finalizando, no terceiro item,

acrescentamos os materiais para as crianças, que se referia à quantidade, qualidade, adequação e exposição.

Após a coleta de dados, elaboramos os fatores que contribuíam ou dificultavam a convivência entre as educadoras, e entre as crianças de cada uma das salas observadas. Como estes registros ficaram extensos e por vezes repetitivos, organizamos os dados de todas as salas e os definimos em dois textos que estão no capítulo que segue e aqui definidos:

1. Fatores que contribuem ou dificultam a convivência entre as educadoras, subdividos em:

- Bem estar (praticidade, segurança, autonomia) dos móveis, escadas, descanso, acessibilidade, barulho e qualidade do ar gerado no entorno, limpeza, praticidade na utilização dos móveis e objetos, portas, portões, etc.
- Higiene: lavatório próximo, pias, trocadores, banheiros, banhos nas crianças e troca.
- Alimentação: autonomia para as crianças comerem sozinhas, agitação, móveis suficientes, tranquilidade neste momento, terceira pessoa para ajudar.
- Sono: apropriação do espaço para um momento tranquilo e prazeroso, rotina rígida.
- Brincadeiras – espaços confortáveis, espaços individuais, disponibilização de brinquedos e prateleiras.

2. Fatores que contribuem ou dificultam a convivência entre as crianças, subdivididos em:

- Aspectos estruturais: acessibilidade dos móveis e objetos (janelas, prateleiras), arejamento, ventilação.
- Decorativos: exposição de trabalhos feitos pelas crianças, gravuras, histórias, cores das paredes, acabamentos, painéis, poluição visual.
- Bem estar: aparência, trocas, condições climáticas, banho, descanso em bebês-conforto ou berços, saída para espaços alternativos, externos, contato com a natureza
- Brinquedos e materiais pedagógicos: variedade, qualidade, limpeza, sucatas, brinquedos estimulantes, faz de conta, imaginação, teatro, som, músicas, poluição auditiva, instrumentos musicais, livros, literatura, trabalho com tintas e materiais artístico, contato obras de arte, próprias ou dos amigos.

A seguir, apresentamos as definições teóricas e operacionais de cada indicador do protocolo:

1. SENSIBILIDADE: este item do protocolo se refere às ações e reações do educador em relação aos desejos e comportamentos da criança pequena, mesmo que ela ainda não consiga se expressar oralmente. Corresponde a como o adulto responde às crianças, oportunizando atenção, segurança, afeto e apoio. O educador precisa estar aberto e atento para perceber nos pequenos os comportamentos que diferem do habitual (ou não) e significá-los levando em conta o contexto e as características pessoais de cada criança, ajustando suas ações para tornar possível a abertura e a manutenção de um canal de comunicação dialógica e empática. Costa utiliza o termo *"sintonia"* para explicar esta conexão entre o adulto e a criança:

> Para sintonizar com a criança, o professor precisa desenvolver a sua sensibilidade para perceber o que é importante para a criança naquele exato momento, o que ela necessita ouvir ou espera que a professora faça. É essa sensibilidade que permite que ela compreenda as crianças mesmo quando estas não conseguem expressar-se, o que é muito comum em crianças pequenas. (COSTA, 2006, p.81).

Sensibilidade refere-se também à responsividade, que é o comportamento de dar respostas, de querer e ser prestativo em solucionar as dúvidas, inquietações e necessidades da criança com vontade de respondê-las e saná-las. O ato de responsividade compreende por si o respeito à criança que tem suas dúvidas, porque mostra que é relevante suas incertezas.

A seguir, alguns itens que consideramos ajustados à sensibilidade:

- O educador reconhece os sentimentos das crianças e os trata com respeito.
- O educador respeita a necessidade da criança porque ela passou mal a noite inteira, doente, e não quer comer nem brincar, sentindo vontade de ficar quietinha em um canto e proporciona-lhe um *"nicho"* aconchegante e tranquilo onde ela possa repousar o tempo que for necessário, monitorando-a para observar se ela está se sentindo confortável.
- O educador possibilita que as crianças expressem seus desgostos, respeitando esse momento e oferecendo apoio à elas.
- A rotina respeita o ritmo das crianças, na hora do sono, na hora de tomar água, na hora de brincar e de descansar.
- O educador mantém um bom diálogo e uma boa convivência com os pais.

- O educador está atento às peculiaridades das crianças, aos olhares e gestos, às agitações e choros, procurando compreender o que eles expressam.
- O educador quando chama a atenção da criança, foca o comportamento e não a criança ou sua família.
- Lê os sinais do corpo da criança para poder entender seus comportamentos diferenciados.
- Educador fala com a criança ao seu nível (se abaixa quando fala com a criança).
- A criança está (é) muito agitada e o educador tenta entender o porquê desta agitação, proporcionando momentos de calma e tranquilidade.
- A criança está (é) agressiva e o educador compreende a relação dessa agressividade com a história da criança, favorecendo atividades em que ela possa elaborar esses sentimentos de uma forma não destrutiva.
- A criança morde e a educadora procura compreender o significado dessa mordida, ajustando sua resposta a cada criança e não respondendo de forma rígida e padronizada.
- O educador oferece vários brinquedos, para que não aconteçam brigas e agitações na disputa dos mesmos.
- Demonstra interesse pelas brincadeiras das crianças.
- Tem uma convivência tranqüila e segura com as crianças no momento da alimentação e compreende que às vezes a criança não quer comer e outras vezes come demais.
- Preocupa-se em garantir o conforto físico da criança (roupas, temperatura ambiente, luminosidade, circulação de ar, espaço físico, etc.).
- Perceber que por causa do frio a criança tem vontade de fazer mais "xixi".

Dentre os itens que elaboramos para a sensibilidade, estão correlacionados quatro aspectos que iremos observar, e os denominamos:

HUMILHANTE: o termo humilhante se refere ao ato de oprimir, ridicularizar, rebaixar a criança oralmente, constrangendo-a e marcando-a profundamente. Consiste em tratar com menosprezo a criança, não respeitando as suas singularidades. É uma violência emocional.

Algumas ações que consideramos humilhantes:

- Educador envergonha a criança diante das outras porque está suja, porque tem piolho, porque sua roupa não está limpa, porque sua mãe não lhe deu banho, porque sua mãe não trabalha, porque sua família é diferente, porque a criança é gorda, magra demais,

negra, branca, porque seu cabelo está sujo, ou por nenhum motivo aparente, ou porque a criança não está dentro do padrão de estética proposto.

- Educador envergonha a criança porque ela bateu ou mordeu outra criança.
- Educador rejeita a criança por estar suja (coco ou xixi), e a ridiculariza.
- Educador destaca alguma singularidade da criança (defeito) rindo e deixando-a envergonhada por ser o motivo da graça.
- Educador faz "piadas" sobre a família e sobre a criança.
- Chama a criança por apelidos.
- Não leva a criança a sério.

HOSTILIZADOR: consiste no educador que tem atitudes e falas agressivas e ríspidas com as crianças, provocando-as através de comentários invasivos, que ferem moralmente a integridade dos pequenos. É uma violência emocional também.

Alguns exemplos de atitudes hostis:

- Tom de voz do educador é ríspido.
- Tom de voz do educador é ameaçador.
- Educador grita com a criança.
- Agride oralmente, através de xingamentos.
- Insulta a criança com palavras rudes.
- Ofende a dignidade da criança (Ser digno é obter merecimento ético por ações pautadas na justiça, honratez e na honestidade, é o modo de proceder que inspira respeito, é o que mais de humano há na pessoa, a sua dignidade).

INDIFERENTE: É o educador que está ali só de corpo presente, ele não se envolve, não participa afetivamente e não lhe agrada, na maioria das vezes, o papel de educador. Também consideramos uma forma de violência, a simbólica. Conforme o Dicionário Virtual Michaelis (acesso em 22.08.2009) *"indiferente é a pessoa que não apresenta motivos de preferência, que não é bom nem mau, que não tem cuidado com o próximo, que não tem amizade nem ódio a alguém. Diz-se da pessoa que se desinteressa de qualquer religião, profissão ou de qualquer sistema político."* Algumas ações que pensamos ser indiferentes:

- Não olha a criança, ignora-a quando solicitada.
- Não se aproxima fisicamente da criança.

- Não dialoga com ela na hora das refeições, do sono, do descanso, das atividades, da troca, etc
- O envolvimento com as crianças é algo mecânico, sem afeto.
- A criança chora e o educador não a percebe, ou percebe, mas finge que não.
- Não brinca e não se envolve nas atividades.
- Fala alto na hora do sono, ou impede que a criança descanse tranquilamente ligando a TV, ou o som alto demais.

RECEPTIVO: é o modo de se relacionar com as crianças pequenas que compreende estar aberta, estar sempre pronta para atender, ouvir ou acalentar. É acolher e receber com compreensão, se envolvendo para conhecer e reconhecer as angústias, alegrias, e também as necessidades dos pequenos.

Algumas ações que consideramos receptivas:

- Educador se aproxima em momentos que sua criança está fazendo algo errado e desvia a atenção dela para uma coisa mais interessante, falando-lhe algo carinhoso.
- Acolhe a criança nos momentos de dor ou de alegria, de tristeza ou estresse.
- Está pronta para ouvir sempre que solicitada.
- Tom de voz suscita reações positivas na criança.
- Responde prontamente aos sinais e aproximações das crianças, dando-lhes plena atenção.

AFETUOSO: é o tipo de relação que geralmente envolve carinho, contato físico e muita afetividade, mas não necessariamente este tipo de educador precisa estar abraçando e beijando seus alunos o tempo todo. O educador afetuoso é aquele que se preocupa com sua criança e se dispõe em auxiliá-la nos momentos difíceis e conturbados, como também nos momentos calmos, tendo sempre uma palavra amável e transmitindo para suas crianças segurança, liberdade e compreensão.

Ações que compreendem o educador afetuoso:

- Educador possui um tom de voz suave e amável.
- Tem um olhar que exprime apoio e compreensão.
- Faz comentários verbais que demonstrem acolhimento, proximidade, ajuda.
- Expressa emoção no sorriso, no olhar, nos gestos.

- Educador embala sua criança, abraça, permite o toque, transmitindo sentimentos de pertencimento e demonstração de que é amada, recebida e bem vinda.
- Aceita com compreensão a vontade da criança

O segundo item do protocolo diz respeito à:

2. ESTIMULAÇÃO: refere-se a como o adulto desafia e incentiva a criança através de atividades propostas e motivadoras. É feito pelas intervenções do educador, da intencionalidade e adequação. A intenção da estimulação é instigar a criança para a resolução de novos problemas, atividades ou jogos, propondo outros obstáculos e possibilitando novas oportunidades de exploração para a aquisição de conhecimentos.

Conforme Formosinho (2001 *apud* SGANDERLA, 2004) um dos exemplos práticos da estimulação é a influência de como a informação é oferecida à criança; a maneira e o conteúdo da intervenção na atividade iniciada pela criança ou pelo grupo de crianças mantêm e estendem a ação delas promovendo concentração e comunicação.

Consideramos assim algumas ações que estimulam os pequenos:

- Educador lê para a criança,
- Cria espaços para que as crianças engatinhem, andem, corram, saltem, virem cambalhotas, mexam, transportem objetos de um lado para outro, se sujem.
- Conta histórias, narrando as.
- Canta com as crianças.
- Cria circuitos com obstáculos.
- Cria objetos para as crianças experimentarem e manipularem.
- Orienta a criança quanto a sua higiene.
- Interage e orienta as crianças para fazerem determinadas tarefas, ajustadas ao seu nível.
- Enquanto alimenta, troca ou faz dormir, interage com a criança, conversando com ela.
- Propicia momentos de alegria no faz de contas, participando dele (brincadeiras de casinha).
- Dramatiza canções e histórias com as crianças.
- Através do diálogo, solicita pequenas tarefas, como levar água ao amigo, recolher o travesseiro, juntar alguns brinquedos.
- Não subestima a capacidade de realizar ações das crianças.

- Varia os objetos e espaços da sala para que as crianças possam enriquecer seus conhecimentos e explorar outros materiais.
- Envolve-se nas atividades em grupo, porque sabe da importância destas para a socialização e o desenvolvimento das crianças.
- Observa o progresso da sua criança e a relata aos pais e aos outros educadores.
- Respeita e acomoda a necessidade constante que as crianças têm de espaço, materiais e o tempo que levam para explorar.
- Proporciona às crianças roupas confortáveis para que se movimentem livremente.
- Respeita o ritmo individual da criança.
- Fornece atenção centrada no processo vivenciado pela criança e não no resultado da atividade.
- Fica atenta ao comportamento de cada criança, procurando fazer com que todas se envolvam nas atividades.
- Trabalha e conversa sobre valores, o respeito com os amigos, a vida, a natureza e a família.

Dentro da estimulação, estão correlacionados outros subitens, abaixo descritos:

EU (CRIANÇA): orienta a criança quanto ao conhecimento do seu corpo, dos seus desejos e das suas necessidades. Isso será possível se houver uma boa convivência, que respeite as singularidades dos pequenos, que compreenda seus sentimentos e lhe ofereça uma base de segurança, de forma que ela se sinta inserida num contexto que propicie paz.

Numa visão centrada na criança, respeitando seus desejos e propiciando conhecimentos acerca do seu corpo e como este se relaciona com o meio externo, o educador propiciará a aprendizagem da criança em relação a si própria, e do mundo que a acolhe. Conforme Falk (2004), na busca desta visão, que prioriza os pequenos como sujeitos de emoções, de movimentos, de interações, o educador com a força do olhar, do gesto, através de suas relações e seguindo a ética do cuidado amoroso, interfere diretamente na educação das crianças.

Algumas ações que priorizam o aspecto descrito acima:

- Prioriza o cuidado e a educação com o corpo da criança, através de conversas nos momentos do banho, na lavagem das mãos, da higiene oral, no uso dos sanitários, no repouso, nas brincadeiras ao ar livre, nas atividades artísticas, etc.
- Colabora na construção de hábitos alimentares saudáveis;

- Colabora com os cuidados da saúde oral;
- Respeita o ritmo da criança na troca de fraldas, e sempre que se fizer necessário (evita deixar a criança suja por muito tempo).
- Conversa sobre medo, sonhos e fantasias na hora de dormir.
- Chama as crianças pelo nome.

OUTRO: refere-se ao respeito com o outro, a ver o outro como uma pessoa de direitos que merece e precisa ser compreendido e respeitado. Para desenvolver a arte da aceitação do outro, precisamos saber ouvir e interpretar, tentando entender o ponto de vista distinto, numa convivência que privilegie a cooperação e o respeito mútuo.

Um dos diagnósticos do Projeto da UNESCO (2002) é a de que dependemos dos outros para viver e para aprender, e sempre estaremos juntos com pessoas de todos os níveis, idades, classe social, etnia, cultura, etc., e por isto não é simples administrar a coexistência. Expressar desejos, ansiedades e necessidades de forma que todos aceitem e possam crescer, manifestando cada um da sua forma, sem agredir ou ferir o direito do outro é uma das máximas da convivência. O estar junto exige cuidados, concessões mútuas, reciprocidade e confiança. Compreender que o outro necessita de uma convivência baseada na justiça, na felicidade e na amizade significa estar consciente de que estas ações promovem o acolhimento, a troca, buscam o convívio, o estar junto para partilhar e aprender, para criar, desafiar e construir junto futuros de paz, possíveis de se realizar. Desta forma, é desde muito cedo que as crianças irão desenvolver a difícil tarefa de aceitar ou de compreender as diferenças, se os outros agem desta maneira com elas próprias.

Ações que desenvolvem a estimulação para o convívio com o outro:

- Educador trata as crianças sem privilégios, todas são iguais em seus direitos e suas necessidades.
- O educador proporciona vários brinquedos na sala que estimulem o contato com o outro.
- Interage na hora das refeições, mantendo contato também com as outras crianças na sala.
- Tem uma relação de harmonia e respeito com os demais educadores, pais, funcionários e coordenação do CEI.
- Aceita e compreende as singularidades da criança.
- Conta histórias que tenham relação com as diferenças raciais, sociais, etc.

- Envolve as crianças em atividades com as quais elas possam ter contato com as outras crianças de outras idades.

AMBIENTE: este aspecto compreende ações que valorizam o cuidado com o espaço a sua volta, considerando-o como grande aliado na promoção do conhecimento, na aquisição de habilidades motoras e cognitivas e também nos valores morais. São atitudes de cuidado que estão revestidos de respeito com os espaços onde estão inseridos os educadores, os funcionários e as crianças.

De acordo com as Diretrizes (BRASIL, 2007) o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico que gradativamente faz com que a criança estabeleça relações, acumule experiências, formule e reformule conceitos. Sendo assim, o ambiente da EI precisa ser rico em estímulos, com práticas educativas que contemplem o desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo e social. Daí a importância de proporcionar às crianças um local acolhedor, que respeite a individualidade, que incentive o cuidado do mesmo e das coisas que o cercam.

Favorecer experiências e permitir que as crianças exercitem positivamente suas potencialidades é uma das prioridades destes contextos físicos da Educação Infantil.

Ações que privilegiam o cuidado com e para o ambiente:

- Os brinquedos devem ser compatíveis com a idade da criança.
- Os brinquedos e materiais precisam estar disponíveis, a altura da criança.
- O espaço necessita ser aconchegante para a criança se movimentar e explorar.
- Educador é cuidadoso com os brinquedos, os materiais e o espaço físico, e está sempre conversando com as crianças da importância do cuidado com estes itens.
- As crianças precisam ter liberdade para se movimentar em todos os momentos (quando acordam nos berços, devem ser retiradas de lá).
- Evitar o uso dos *"chiqueirinhos"* e dos andadores, impedindo e limitando o movimento da criança.
- Educador faz com que o ambiente contemple objetos interessantes que a criança possa usar em atividades espontâneas.
- Educador permite que as crianças explorem novos ambientes, proporcionando esta adaptação para elas.
- O educador modifica os objetos da sala para que a criança possa se deslocar melhor, se movimentando e fazendo descobertas.

- Propicia condições adequadas de iluminação (tendo a possibilidade de redução da iluminação nos momentos do descanso).
- Leva as crianças a reconhecerem a importância do espaço e dos pertences alheios, proporcionando-lhes a formação do sentimento de cuidado com o ambiente, a responsabilidade sobre ele, e sentimentos de pertinência ao grupo.

CONHECIMENTOS GERAIS: O trabalho dos educadores na educação infantil orienta-o no sentido de proporcionar atividades de aprendizagem de forma a possibilitar às crianças novas experiências e contatos com os diversos tipos de conhecimento, priorizando os interesses demonstrados por elas. Esses conhecimentos visam favorecer a formação das crianças, possibilitando expressão e comunicação, propiciando a interação com os outros e com seu contexto cultural. Estes conhecimentos se constroem coletivamente, nas múltiplas interações mantidas pela criança, consigo mesma, com o meio social e natural onde se insere, com seus familiares, com as outras crianças, com todos os instrumentos da sua cultura que devem ser instrumentalizados pelos educadores. (BRASIL, 2002).

- Educador promove rodas de cantigas, brincadeiras de danças.
- Propicia o contato corporal com diferentes materiais (água, terra, barro, areia).
- Incentiva o uso de tecidos e outros materiais com diferentes texturas, pesos e temperaturas (cabanas, túneis e labirintos).
- Brinca de imitar os bichos, com sons e caretas.
- Conversa sobre o respeito à natureza e tudo que ela compreende.
- Permite que as crianças tenham contato com livros, revistas, histórias em quadrinhos, para se familiarizarem com a escrita.
- Canta, lê poemas, trava-línguas, parlendas, etc.
- Organiza espaços com objetos que contenham números (telefone, máquina de calcular, relógio).
- Canta e rima envolvendo os números, animais, flores, etc.
- Permite que as crianças explorem diferentes materiais, como madeira, ou brinquem com jogos de encaixe, criando torres, estradas, casas, castelos.
- Utiliza um calendário para registrar a passagem do tempo.
- Educador permite que as crianças manipulem diferentes materiais na confecção de tintas, massas, bolos, argilas.
- Propicia a pintura com lápis de cor, giz de cera, tintas.

- Permite que utilizem esses materiais, que pintem seu corpo, que façam uso das tintas em diferentes usos (soprar no canudinho, esponjas, carimbos).
- Utiliza a sucata para confecção de brinquedos e objetos de arte.
- Brinca com a música, inventa e reproduz criações musicais.
- Promove a participação em brincadeiras, jogos cantados e rítmicos.
- Permite que as crianças explorem diferentes instrumentos musicais e que ouçam obras musicais variadas.
- Faz brincadeiras de estátua e utiliza brincadeiras folclóricas.
- Cria condições para que as crianças percebam de onde vem o som.
- Favorece a observação e cuidado de pequenos animais.
- Cultiva algumas plantas na sala.
- Traz brincadeiras e histórias tradicionais da comunidade.
- Faz com que a criança observe e lide com diferentes transformações de misturas e materiais (receitas, massas, tintas).

Quanto à última categoria do protocolo:

3. AUTONOMIA: se refere ao respeito sobre a tomada de decisão das crianças, incitando e oportunizando diferentes escolhas para que elas tenham oportunidades e liberdade de opção, com o objetivo de favorecer a independência das mesmas, favorecendo seu desenvolvimento global. O educador incentiva e promove a autonomia por que compreende que os bebês mais novos fazem escolhas simples e tomam decisões ao longo de todo o dia, escolhas que vão desde o brinquedo, objeto, espaço, etc.*"Ao fazerem escolhas e tomarem decisões próprias da sua idade, ganham um sentido de controle e eficácia pessoal – Sou alguém que consegue fazer as coisas! (ao contrário de alguém a quem fazem as coisas)."* (FALK, 2004, p.41).

Para se obter a autonomia, as crianças precisam de fortes laços emocionais com o educador. Transmitir conforto e segurança para que se sintam aptas a explorar e escolher as coisas que lhe agradam é função deste profissional, bem como apoiar e beneficiar as ações, evitando críticas, constrangimentos, humilhações, restrições, tratando-as com respeito, fundamental pra estes momentos, pois (re) conhece que os pequenos necessitam serem encorajados.

Também se refere ao grau de liberdade que o educador propicia às crianças quanto ao nível de suas experiências, escolhas, expressões de ideias, de pensamentos e de opiniões e ao modo que todas estas escolhas se reflitam no bem estar do outro.

Algumas ações que propiciam a autonomia:

- Educador adéqua às prateleiras na sala ao nível da criança e a sua disposição com brinquedos variados.
- Possibilita explorar vários materiais e objetos dispostos na sala.
- Disponibiliza vários livros infantis para que a criança escolha.
- Educador compreende quando a criança não tem sede, nem fome, nem sono, e não insiste.
- Possibilita à criança escolher seus espaços na sala e os amigos que mais tem afinidades.
- Cria um espaço na sala para a criança se isolar, nos momentos que prefere ficar sozinha.
- Respeita a liberdade para não querer mais brincar, ou querer dormir no momento fora da hora do descanso.
- Respeita a liberdade de a criança extravasar sua energia quando acorda.
- Permite que criança durma com um brinquedo que lhe agrade, ou algo que traz de casa.
- Educador propicia experiências variadas com cores, tintas, massas e diferentes texturas.
- Permite que as crianças se sujem e depois que tentem se limpar, numa relação prazerosa e educativa.
- Cria oportunidade para que as crianças guardem seus brinquedos.
- Permite que as crianças tirem ou coloquem suas meias, tênis, e roupas em geral.
- Proporciona momentos para que elas sejam capazes de realizar tarefas de higiene.
- Educador prioriza o cuidado, tanto do que é seu como dos pertences dos amigos.
- Encoraja a criança a resolver problemas.

Para geração e análise dos dados, utilizamos o programa estatístico SPSS. O programa SPSS (acrônimo de Statistical Package for the Social Sciences – pacote estatístico para as ciências sociais) teve sua primeira versão em 1968 e é um dos programas de análise estatística mais usados nas ciências sociais; sendo também utilizado por pesquisadores de mercado, nos estudos relacionados à saúde, governo, educação e outros setores. Permite a realização de análises quantitativas.

5 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE - ASPECTOS FACILITADORES E LIMITADORES DA BOA CONVIVÊNCIA.

A organização do espaço é uma forma silenciosa de educar. (Frago, 1995).

Neste capítulo, fizemos as observações e registros do espaço físico das salas.

Buscamos apoio para fundamentar este capítulo documentos como os quatro volumes dos Parâmetros da EI (2008), o Referencial Curricular para EI (1999), Bronfenbrenner, (1997), as escalas ECERS_R (Early Childhood Environment Rating Scale - 1998) e ITERS_R (Infant and toddler environment rating scale – revised, 2003) todas em português e autores como Aragonês e Amérigo (1998), Zabalza (1998) dentre outros.

A importância do contexto físico como fator de desenvolvimento é primordial para entendermos a convivência e os processos proximais que nele ocorrem, por isso, optamos em fazer a descrição dos ambientes onde as crianças passam boa parte da sua vida.

Não temos a pretensão de culpar educadores muito menos administrações, recentes ou anteriores. O que pretendemos é propor novas perspectivas para criação de um ambiente saudável e desafiador para as crianças dentro dos CEIs para alavancar uma convivência digna entre todos os envolvidos. Nossa maior intenção é penetrar no universo destes profissionais da educação, para que através da reflexão da sua prática, dinamizem e reformulem suas orientações acerca do ambiente e principalmente do tratamento que proporcionam para os bebês e para as crianças pequenas.

Sabemos da existência das inúmeras dificuldades envolvidas na realização de um ambiente de qualidade a qual se referem os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as IEI (2008).

Uma parte importante da vida das crianças transcorre dentro das instituições de educação. A qualidade da vida delas se encontra determinada, em boa medida, pela qualidade de vida que se oferece nestes ambientes educacionais. Para tanto, é interessante compreender os lugares que permitem a criação de um ambiente idôneo para professores e alunos para que haja uma otimização do processo de ensino-aprendizagem. (ARAGONÉS, AMÉRIGO, 1998, tradução nossa).

A organização do ambiente é importante para que as crianças e adultos tenham experiências positivas e agradáveis. Contribuir para uma boa convivência e interação, com vistas ao desenvolvimento integral da criança é um dos grandes objetivos de um espaço bem

elaborado. É notório destacar que a verdadeira qualidade da educação se dá na forma como é mantido os processos da convivência entre os profissionais da educação e suas crianças, o ambiente é uma contribuição, importante por sua vez. É a forma como essas pessoas se apropriam e recriam os espaços que os tornam verdadeiramente de qualidade.

> O espaço destinado à criança pequena deve ser concebido como local voltado para cuidar e educar crianças pequenas, incentivando o seu pleno desenvolvimento. As crianças, com seus ritmos próprios, necessitam de espaços para engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir, satisfazendo, assim, suas necessidades essenciais. Recomenda-se que o espaço a elas destinado esteja situado em local silencioso, preservado das áreas de grande movimentação e proporcione conforto térmico e acústico. (BRASIL, 2008b, p. 3).

No Referencial Curricular para Educação Infantil (Brasil, 1999), o ambiente físico é expresso como consistindo numa organização que vai de acordo com as necessidades e as características dos grupos de criança, levando-se em conta a cultura da infância e os diversos projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos em conjunto com seus professores. A qualidade e a quantidade da relação criança-criança, adulto-criança, dos objetos, dos brinquedos e dos móveis presentes no ambiente dependem do tamanho do ambiente e das crianças e podem se transformar em *"poderosos instrumentos de aprendizagem"* e em um dos *"indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade"* (p. 146).

Nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil de 2006 (BRASIL, 2006) é denunciado que grande parte dos ambientes destinados à educação coletiva de crianças de 0 a 6 anos no Brasil ainda é precária, e na maioria dos casos não existem serviços considerados básicos: energia elétrica, água e esgoto sanitário. Muitas das instituições brasileiras também não contam com outros elementos de infra-estrutura essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, como: áreas externas, espaços que propiciem o contato com a natureza e a livre circulação.

Já nos Parâmetros de 2008 não é feita qualquer referência crítica à precariedade da infraestrutura. É afirmado neste documento que as edificações pouco atentam para as necessidades e os valores das comunidades onde se inserem especialmente as características, os sonhos e os desejos de seu mais importante usuário, as crianças. O olhar dos técnicos (arquitetos e engenheiros) ainda está distante das reais necessidades de todos que o ocupam. (BRASIL, 2008a, p.34).

Oliveira acrescenta:

> [...] a criança age sobre o ambiente, explora, seleciona objetos, áreas e parceiros de brincadeiras, transforma o ambiente por meio do seu comportamento. Ao mesmo tempo, o comportamento humano é influenciado pelas possibilidades e limitações do ambiente, principalmente no caso das crianças, já que, de maneira geral, os ambientes físicos e sociais são planejados pelos adultos, de acordo com seus objetivos pessoais, sua concepção de desenvolvimento e perspectiva de comportamentos infantis. (OLIVEIRA, 2008, p. 63-64).

Portanto, se o ambiente não permite que a criança o explore e atue sobre ele, individual e coletivamente, torna-se um espaço limitante no desenvolvimento dos pequenos. Assim, compete ao educador criar ambientes saudáveis para as crianças e reivindicar um papel ativo nas decisões sobre reformas e construções de CEIs.

Bronfenbrenner, ao discutir os resultados de diferentes pesquisas, destaca que elas têm mostrado que condições particulares dos ambientes produzem consequências "desenvolvimentais" diferentes dependendo das características individuais coexistindo naqueles ambientes.

> Não existe nenhuma característica de uma pessoa que exerça influência no desenvolvimento isoladamente. Cada qualidade humana está intrinsecamente embutida na pessoa, e pode achar um significado e expressão máxima, dentro de um determinado ambiente. Como conseqüência, há sempre uma interação entre as características psicológicas da pessoa e um ambiente específico; um não pode ser definido sem referência ao outro. (BRONFENBRENNER, 1997, p. 225).

O autor ressalta a importância de considerar as diferenças individuais no planejamento dos ambientes, que precisam ser pensados tendo em vista cada uma das crianças, proporcionando-lhes conforto e variedade. Assim, além de seguros, os ambientes devem ser flexíveis para garantir que sejam encorajadores, ricos e estimulantes para todos, atendendo às necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe.

Contribuindo com esta ideia, os Parâmetros

> propõem incorporar metodologias participativas, que incluam as necessidades e os desejos das pessoas que dele participam, reunindo a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais. Dentre as necessidades das pessoas, destaca-se o conceito de escola inclusiva, isto é, ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal, na qual autonomia e segurança são garantidas às pessoas com necessidades especiais, sejam elas crianças, professores, funcionários ou membros da comunidade. (BRASIL, 2008c, p.7).

Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais. Este

ambiente precisa permitir que as crianças evoluam com ele, não deve ser estático. Dirige-se a acompanhar o ritmo de cada criança nos diferentes momentos do seu desenvolvimento.

Post & Hohmann (2007), sobre este aspecto, elucidam que, retirando as crianças e os educadores, o ambiente físico por si só revela como pensa este profissional e o modo como apóia o desenvolvimento básico dos bebês e das crianças pequenas.

Imaginando o espaço com as crianças e com educadores conhecedores e capacitados, obtém-se o quadro completo de um contexto de aprendizagem ativa em funcionamento, um contexto agradável onde os adultos observam, participam e apóiam as ações, as escolhas e as ideias das crianças no convívio diário.

A partir das concepções acima descritas, fizemos uma observação detalhada de cada uma das seis salas, começando pela planta baixa destas, que não as publicamos em virtude do sigilo das salas, e, em seguida descrevemos o ambiente sem apresentarmos interferência crítica. Posteriormente, criamos um quadro para avaliar o espaço interno: móveis, cor, parede, localização, condições de uso, piso, etc.; o arejamento e temperatura; e as janelas. Também observamos o mobiliário e equipamentos: mesa, trocador, etc., e os materiais disponibilizados para as crianças, quanto à quantidade, qualidade, adequação e exposição.

Avaliamos o espaço físico utilizando a edição das escalas: ECERS_R (Early Childhood Environment Rating Scale – revised, 1998) e ITERS_R (Infant and toddler environment rating scale – revised, 2003) em português, como auxiliar na descrição do ambiente sem outras pretensões e por último, destacamos os fatores que contribuem ou dificultam a convivência dentro destes contextos entre as educadoras e as crianças.

5.1 CEI Ipê Amarelo – Berçário I

5.1.1 Descrição Física do BI

A sala mede aproximadamente 6m² de comprimento por 3 de largura. É pintada de verde até a metade e branco na parte de cima.

Há um trocador, um banheiro e uma área para guardar roupas e cobertores fora do espaço da sala, que tem ao todo quatro portas e quatro janelas assim distribuídas: uma porta de entrada, outra que interliga à sala do BII, uma que dá acesso ao banheiro e outra ao depósito, onde ficam estocadas as fraldas, toalhas limpas, cobertores, lençóis, pneus, colchões e rolos de papel pardo.

À direita da porta de entrada encontra-se uma janela. Esta sala é separada do trocador por uma banca com tampa de granito. Em cima desta banca, encontra-se um suporte/bebedouro de água mineral, alguns livros e materiais. Acima um relógio.

A sala possui uma mesa pequena infantil onde as educadoras fazem seus registros diários, estudam e também é o local onde a comida das crianças fica quando são alimentadas. Essa mesa possui 4 cadeiras que ficam amontoadas uma sobre a outra dentro no banheiro. (no mês de setembro só havia uma cadeira). Na parede em frente à porta principal, há um ventilador a uns 2 metros do chão. Abaixo, um painel de TNT verde que ocupa todo o comprimento da parede. No chão, junto a esta parede, há nove bebês conforto e dois berços. Dentro destes berços as educadoras guardam algumas almofadas, bolas e travesseiros.

Na parede ao lado direito da porta, quase na metade do comprimento dela, há outra porta que dá para a sala do BII, que geralmente fica fechada.

No canto direito desta parede, existe um mural de recados, gravuras de frutas e verduras que as crianças não têm acesso, e abaixo destas encontra-se a mesa. Nesta mesma parede, há 3 interruptores cobertos com fita adesiva prateada. Também existe uma história infantil colorida em sequência na altura das crianças e ao lado, no chão, há uma caixa de plástico (verduras) com vários brinquedos de pano e de plástico. Ainda nesta parede, ocupando quase 1/3 do seu espaço, da metade pra cima, existe um painel branco com figuras para os aniversariantes.

Ao lado esquerdo da porta de entrada há, depois da entrada para o lavatório, na metade da parede, um espelho de aproximadamente 2 metros de comprimento por 1 de altura, na altura das crianças e na frente deste espelho, uma barra de madeira com alguns brinquedos

amarrados. Em cima do espelho há um cartaz de TNT verde e uma prateleira com um aparelho de som (cd).

No meio da sala tem um tapete emborrachado azul com desenhos de animais e flores. Há brinquedos como baldinhos de plásticos com gravuras diversas, carrinhos, chocalhos, bichos de pelúcia, bolas, bichos de plástico e mordedores.

No teto, estão pregados 11 móbiles com bolas, brinquedos de plástico, livrinhos de pano e bichinhos de pelúcia que vêm até o chão. (a maioria foi tirada)

O lavatório que existe ao lado da sala mede aproximadamente 4m² de comprimento por 1,5 m² de largura e junto com o banheiro e o depósito, são de uso comum de todas as salas do piso superior, porém, as educadoras das outras salas respeitam os momentos em que os bebês estão dormindo e somente o utilizam em caso de extrema urgência. Há portas que interligam as três salas.

Neste lavatório, à direita, há uma porta que dá para o depósito que tem a mesma metragem do banheiro.

Ao lado direito desta porta, no lavatório, há um armário com duas portas onde as educadoras guardam os seus materiais didáticos e pedagógicos.

Ao lado esquerdo começa outro balcão que ocupa toda a parede. Neste, há um trocador. Em cima uma prateleira onde são guardados materiais de higiene como xampu, talco, pomadas, sabonetes, lenços umedecidos e fraldas. Do lado esquerdo do trocador encontram-se duas cubas com um chuveiro cada. Na primeira cuba, há um espelho onde as crianças podem se ver enquanto tomam banho. As crianças do BI tomam banho todo dia de manhã. Embaixo deste balcão, sobre o trocador, existe uma lixeira e um latão que ficam as roupas sujas. O resto da parte de baixo fica vazio, com uma proteção de rede para as crianças não utilizarem aquele espaço.

Do lado esquerdo à entrada do lavatório, existe um cabideiro para as mochilas das crianças e após, um banheiro com aproximadamente 1m² por 2 de largura, com um box, um bacio, outra janela, uma pia, um espelho e duas cadeiras.

5.2 CEI Ipê Amarelo – Berçário II

5.2.1 Descrição Física do BII

A sala tem o mesmo tamanho do BI, com três portas e uma janela. A porta de entrada fica do lado esquerdo da janela.

Ao lado esquerdo da porta de entrada, na metade superior da parede, há um suporte/bebedouro de água mineral e no chão, debaixo deste objeto encontram-se duas caixas de plástico com brinquedos. Na parede do lado esquerdo, há uma segunda porta que dá para a sala do BI e que geralmente fica fechada. Na metade desta parede, na parte superior, há um suporte com uma TV de 24 polegadas, um DVD e um aparelho de som (CD). Debaixo desta TV há o que a professora denomina de cantinho da leitura, onde guarda CDs e livros, as crianças não têm acesso. A outra metade da parede é preenchida com um painel de TNT verde e algumas gravuras de bichos.

Na parede de frente à porta de entrada tem outro painel, da cor verde, na parte de cima, com mais gravuras de bichos e na parte de baixo, há um espelho na altura das crianças e um cartaz com figuras de animais. No canto direito desta parede as educadoras guardam os colchões e bebês-conforto. Na frente destes objetos, fica um armário com duas portas. Ao lado do armário existe um minhocão (centopéia) e em cima dele brinquedos de sucatas.

Na parede do lado direito da porta de entrada há, na parte de cima, um painel de TNT verde que ocupa 1/3 dela, com desenhos de balões e dentro o nome do aluno e o dia do seu aniversário. Na parte de baixo, há figuras de frutas, comidas e verduras, na altura das crianças.

Há também a terceira porta que dá para a sala do MI e ao lado um cabide para as mochilas.

Em frente à janela, junto à parede há uma cômoda com três gavetas, em cima dela um colchão onde as professoras trocam as crianças e do lado esquerdo uma escada acoplada com 4 degraus para as crianças subirem na hora da troca. Neste trocador ainda, existem 3 móbiles, um com flores de pano, outro com um saco de risada e o terceiro com o personagem infantil Pica-Pau. (não existe mais)

No meio da sala, junto à parede do lado direito da porta há uma prateleira com algumas toalhas e objetos de higiene e uma mesa pequena infantil com quatro cadeiras. (agora está do lado esquerdo). Embaixo da mesa existe um tapete emborrachado laranja com desenhos de bichinhos e flores e uma piscina de plástico de 10 litros com bolas de plástico coloridas.

No teto, caindo sobre a mesa e acima da altura das crianças há um móbile com 7 frutas de cera. (não há mais)

Atrás da porta da entrada existe um cabide onde as educadoras guardam suas bolsas e uma sacola com objetos de higiene das crianças.

Obs. No último dia da pesquisa, verificou-se que a sala mudou radicalmente. Foi pintada a parede, dois novos ventiladores fazem parte da decoração e as educadoras tiraram todos os cartazes antigos e mudaram a posição dos móveis.

5.3 CEI Oliveira – Berçário I

5.3.1 Descrição Física do BI

A sala mede aproximadamente 32m². Há uma porta e duas janelas.

A primeira janela fica ao lado esquerdo da porta e a segunda, na parede da outra extremidade da sala. A vista da segunda janela dá para o parque principal do CEI, de areia. Na primeira, vê-se um espaço livre recoberto de cimento e um parque ao lado.

A sala possui cinco berços brancos, todos com colchões, travesseiros e cobertores. Eles estão dispostos um ao lado do outro. Há também dois ventiladores de teto, pretos, que se localizam nos cantos superiores das paredes da sala. Há um banco azul feito de sucata e encapado com tecido vermelho que os adultos não podem sentar, dois puffs grandes arredondados, um azul e outro laranja e dois puffs retangulares azuis. Há seis bebês-conforto, dois andadores e um móbile de chão.

No canto superior da parede onde se localiza a segunda janela, ao lado direito, há uma prateleira com um aparelho de som. Abaixo, no chão, um puff arredondado.

Ao lado esquerdo da porta, existe uma mesa pequena com duas cadeiras pequenas.

Existe ainda um balcão branco que possui na parte de cima uma cuba, um chuveiro e uma banheira, e do outro lado, um mini colchão que é usado como trocador, e na parte de baixo possui uma porta com um armário fechado. Ao lado deste balcão existe um armário branco com 4 portas na parte de baixo, quatro gavetas e na parte de cima quatro portas.

Em frente a este balcão, há um espelho medindo aproximadamente um metro por meio metro com uma barra de madeira e um tapete emborrachado.

No teto estão pendurados vários móbiles de animais e bolas.

As cortinas são cinza e o piso é branco. Há duas grandes bombonas de papelão onde são guardados os brinquedos.

Em um lado da parede há um cartaz escrito feliz aniversário e o nome com a data de nascimento das crianças e do outro lado um cartaz com várias figuras de animais e um calendário.

5.4 CEI Oliveira – Berçário II

5.4.1 Descrição Física do BII

A sala mede aproximadamente 6,5 m de comprimento por 3,5 de largura, de cor bege claro. Há uma porta e duas janelas. Possui em cada parede frontal uma janela. A primeira fica ao lado esquerdo da porta e na outra extremidade localiza-se a segunda. A vista da janela primeira janela dá para o pátio calçado e o parque nos fundos do CEI. A segunda dá para o parque de areia que se localiza na entrada do CEI.

Na parede ao lado direito da porta de entrada, há na parte superior três cartazes com fotos de homens com crianças (educadora trocou por peixes). Embaixo, há um mural de aprox. 2m, de fundo verde escuro, com fotos de animais aquáticos, cobertos por uma placa de acrílico transparente. No chão, na frente deste quadro, há um banco feito de papelão e garrafas de plástico revestido com couro vermelho.

No meio desta parede há um mural com desenhos pintados com guache de animais, como peixes, tartarugas, cavalos-marinhos, etc. Embaixo há duas mesas pequenas com oito cadeiras. As cadeiras ficam fora da sala e só são utilizadas no horário das refeições ou para a ed1 sentar-se quando faz alguma atividade. Ao lado, na parte inferior, há um ábaco de 2 metros de comprimento por meio de largura que fica na altura das crianças e é pregado na parede, tem quatro divisões com vinte tampas de garrafa de plástico amarela, verde, azul e laranja e embaixo deste objeto há mais um banco, amarelo.

Quase no final desta parede, no chão, há um balcão com uma porta na parte de baixo. Na parte de cima há um trocador que ocupa a metade deste móvel, junto com materiais de higiene das crianças. Na outra metade deste balcão, há uma cuba com um chuveiro. Dentro dela, as educadoras colocam dois lixeiros, um para roupa suja e o outro para fraldas e materiais diversos. Em cima deste balcão há duas prateleiras feitas com caixas de madeira e um porta papel ao lado. Na parte superior um ventilador fixo.

Na parede que segue, onde se localiza a segunda janela que tem cortinas cinza, há um relógio, um mural onde estão guardados livros infantis e outro banco, vermelho no chão.

Ao lado esquerdo da porta, há a janela com cortinhas cinzas também, e no canto uma caixa de madeira com tampa que fica acima da altura das crianças com brinquedos dentro. Em cima desta caixa tem uma televisão de 29 polegadas e um aparelho de DVD. Acima mais um ventilador fixo na parede. Ao lado, três caixas de madeira vazadas e coloridas que contém fitas, DVDs e CDs. Na continuidade, há um espelho, na metade da parede, de

aproximadamente 1,5 por 80 cm. Em cima, numa prateleira, há 10 latas pretas com fitas e materiais de uso das educadoras. Abaixo, um quadro branco de 3 por 1 m onde as crianças colam e descolam imãs quando a professora oferece. Geralmente este é o local, no chão, onde as educadoras colocam dois ou três colchões para as crianças descansarem. Há depois deste objeto uma cesta de basquete infantil acima da altura das crianças.

Ao lado, dois armários azuis com duas portas cada. Em cima, um filtro/bebedouro e quatro caixas de papelão forradas com panos florais em tons de rosa.

No teto, espalhados pela sala há doze móbiles de animais marinhos e um com vários CDs com a data de aniversario e o nome das crianças e educadoras.

O chão da sala é com piso branco.

5.5 CEI Pluméria – Berçário I

5.5.1 Descrição física do BI

A sala de aula é espaçosa, medindo aproximadamente 5,5 m. de comprimento por 7,5m largura. Há duas portas e duas janelas.

Do lado direito da porta principal, há um berço onde são guardadas bolsas e bebês-conforto, logo depois uma cômoda com três portas brancas. Em cima deste móvel, há um micro-ondas e uma lixeira pequena e é o local onde ficam as mamadeiras, os copos, lenços, papéis e cadernos. Há uma prateleira em cima da cômoda onde fica o aparelho de som. No final desta parede, há um portão de madeira que dá para um lavatório pequeno, com 1,5 m. por 1,5. Neste local existe uma janela que dá para o interior do banheiro das crianças maiores. Há também um trocador com um colchão, que fica em cima de um balcão, uma cuba com um chuveiro, uma banheira e material de higiene. Embaixo deste balcão as educadoras guardam as mochilas das crianças. Ao lado deste balcão há latões onde são guardadas várias bolas, de diversos tamanhos e cores. A direita da entrada do lavatório existe outra porta que dá para o pátio externo onde se localiza a casinha de madeira e um jardim. A sala é bem conservada, pintada em tons pastéis de lilás. Nas paredes encontram-se treze quadros também em tons lilás e azuis com fotos das crianças. Alguns estão em branco, sem foto, só com o nome.

Há dois ventiladores grandes presos nas paredes laterais, ficando um na diagonal do outro. Na parede do lado direito da porta, ficam os berços, todos brancos, num total de sete.

Na parede em frente à porta de entrada, do lado esquerdo, há um espelho medindo 2 m por 1,60 m, que fica na altura das crianças e na frente uma barra de madeira para elas se apoiarem. Ainda na frente desse espelho, no chão, existe um tapete emborrachado. A sala tem piso branco. Também há duas prateleiras na parede fora da altura das crianças onde são guardados brinquedos e bolas.

Na parede das janelas, que têm persianas em tons de lilás, há, entre elas, no chão, uma mesa pequena, usada no horário das refeições, principalmente no almoço e na janta, (no café da manhã e no lanche da tarde geralmente as crianças tomam mamadeiras sozinhas), e quatro cadeiras que ficam empilhadas duas em cada lado. As educadoras alimentam as crianças colocando o bebê-conforto em cima da cadeira (agora como as crianças já estão maiores, elas se sentam nas cadeiras.

No meio da sala, há três móbiles que as crianças não têm acesso, e três que elas podem brincar.

5.6 CEI Pluméria – Berçário II

5.6.1 Descrição Física do BII

A sala tem o mesmo tamanho do BI, porém sem o espaço do trocador. Tem uma porta e duas janelas. Ao lado direito da parede da entrada principal encontram-se duas mesas pequenas que são usadas nas refeições e servem também para guardar papéis higiênicos e outros materiais pedagógicos. Esta mesa possui nove cadeiras que são guardadas uma sobre a outra em cima dela, e às vezes uma sobre a outra sob ela. Embaixo da mesa há dois cestos com brinquedos e travesseiros. Na parede atrás desta mesa, há uma casa de madeira vazada, pregada na altura das crianças, mas que elas não têm acesso. Ao lado da mesa, as educadoras guardam em cima de um banco os colchões, num total de 16 dispostos na horizontal, um sobre o outro.

Encontra-se ao lado dos colchões um balcão. De um lado há um colchão pequeno para a troca das crianças e do outro, uma pedra de granito e uma cuba com um chuveiro. Embaixo deste balcão há quatro portas. Na parede à esquerda do balcão, encontram-se as duas janelas, lado a lado, separadas por uma coluna. Embaixo das janelas há uma pintura infantil em auto-relevo de crianças brincando.

Na metade da parede em frente a porta de entrada, encontra-se uma mesa multifuncional com 6 lugares que não é usada, serve para guardar brinquedos, almofadas e outros objetos. Ao lado esquerdo, há um balcão com 4 portas e em cima são guardados copos, cadernos, o filtro de água e alguns livros. No lado direito desta parede encontra-se uma cômoda e em cima uma TV de 29 polegadas. Acima da TV, há uma prateleira onde estão livros infantis. (Houve uma mudança na sala, a cômoda com a TV está ao lado esquerdo da mesa multifuncional. Ao lado direito desta mesa, no canto da parede, está a arca de Noé, que seria uma placa de madeira pintada tal qual um barco, com uma porta no meio, a TV não está mais na sala).

Na parede ao lado esquerdo da porta de entrada há um espelho fixo, medindo aproximadamente 2 m por 1,60 m, que fica na altura das crianças e na frente uma barra de madeira para elas se apoiarem. Na frente deste espelho, no chão, há um tapete emborrachado. Ao lado do espelho há um cartaz com duas girafas amarelas que medem aproximadamente um metro. (Não existe mais essa girafa).

Também no meio da sala há dois hipopótamos, um verde e outro amarelo, de plástico, com diâmetro de 1m (agora só há um hipopótamo verde).

5.7 Fatores que contribuem ou dificultam a convivência entre as educadoras

Os quadros a seguir, apresentam uma síntese da caracterização do espaço físico das salas, ressaltando os aspectos mais relevantes para se avaliar a qualidade desses ambientes, de acordo com as Escalas ITERS – R – Infant and toddle enviroment rating scale – revised (Harms, Cryer, Clifford (2003) e ECERS – R – Early Childhood enviroment rating scale – revised (Harms, Cryer, Clifford,1998), e também de acordo com a observação da pesquisadora, acrescentando outros itens relevantes para a caracterização.

Conforme Bhering e Rocha Lima (2004) estes dois instrumentos foram traduzidos por pesquisadores brasileiros. Foram testados através de um estudo piloto, atingindo a confiabilidade necessária entre dois observadores (Kappa: 0,56 a 0,86; Spearman: 0,66 a 0,92) para a utilização dos mesmos na investigação principal.

> Abordam vários elementos que compõem a qualidade da proposta pedagógica e da escola de educação infantil para crianças entre 0 e 30 meses (FERRARI, 2003; AGUIAR, BAIRRÃO e BARROS, 2002) reunindo aspectos levantados por vários profissionais e pesquisadores da área. (BHERING & ROCHA LIMA, 2004, p.6)

No quadro 13, observamos os aspectos relacionados à sala onde ficam os bebês e as crianças pequenas, nos detemos nos enfoques internos destes contextos. Subdividimo-los nos aspectos relacionados ao espaço físico, onde observamos o tamanho, a adequação do tamanho ao número de crianças, e as condições de infraestrutura; os aspectos sobre o arejamento e a temperatura, se o sol bate algumas horas por dia, se é agradável quanto a ventilação e temperatura; e às janelas, se são acessíveis às crianças e se estão em bom estado.

Todos estes dados, como dos outros quadros serão analisados e avaliados a seguir.

	CEI Ipê Amarelo		CEI Oliveira		CEI Pluméria	
	BI	*BII*	*BI*	*BII*	*BI*	*BII*
1. AMBIENTE INTERNO **Espaço:**						
Amplo e adequado ao número de crianças.	N	N	S	S	S	S
Está em boas condições de uso.	N	N	S	S	S	S
Permite uma livre movimentação.	N	N	S	S	S	S
Móveis não lotam a sala.	S	N	R	S	S	S
Piso do chão está bem conservado.	S	N	S	S	S	S
Não há infiltrações e vazamentos.	N	N	R	S	S	S
Não há mofo nas paredes.	N	N	R	S	S	S
Paredes limpas e bem conservadas.	N	N	S	S	S	S
A cor das paredes é suave.	N	N	S	S	S	S
Há um pátio externo.	S	S	S	S	S	S
Pátio externo é utilizado.	S	S	N	N	S	S
Arejamento e temperatura:						
Sala arejada.	S	N	S	S	S	S
Sol entra em um período do dia.	S	N	S	S	S	S
Ventilação pode ser controlada.	N	N	S	S	S	S
Há ventiladores.	S	N	S	S	S	S
Janelas:						
Podem ser abertas.	S	S	S	S	S	S
Janelas grandes.	R	N	S	S	S	S
Estão em bom estado.	R	N	S	S	S	S
Janelas possibilitam às crianças a visão do ambiente externo.	N	N	*R	N	N	N
Há persianas/cortinas e estão bem conservadas.	R	R	S	S	S	S
Há controle da iluminação.	S	N	S	S	S	S

Quadro 7 – Avaliação dos ambientes internos dos CEIs.

Fonte: Escalas ITERS – R, ECERS – R e dados da pesquisa.
*R – Neste caso, a janela não é compatível com o tamanho das crianças, porém ed1 coloca um banco embaixo dela para que as crianças subam e olhem o lado de fora.
**R – Ed1 guarda os livros em cima do armário, mas os disponibiliza para as crianças com frequência.
Legenda: [S] – sim; [N] – não; [R] – razoavelmente

No quadro abaixo, observamos os mobiliários e os equipamentos que existem dentro da sala dos bebês, por considerarmos relevante a presença e a qualidade de cada um deles dentro das salas.

2. MOBILIÁRIO – EQUIPAMENTO						
Mesa adequada para alimentar as crianças.	N	N	N	N	N	N
Cadeiras/bebês-conforto adequadas para as crianças.	S	S	S	S	S	S
Número adequado de cadeiras/bebês-conforto para as crianças.	S	N	S	N	S	R
Cadeiras adequadas para os adultos alimentarem as crianças.	N	N	N	N	N	N
Trocador confortável para as crianças.	S	S	S	S	S	S
Trocador compatível com o tamanho dos educadores.	S	S	S	S	S	S
Trocador em bom estado.	S	N	S	S	S	S
Chuveiro em bom estado de conservação.	S	-	S	S	S	R
Há banheiros/lavatórios na sala para as crianças.	N	N	S	S	S	S
Berços em bom estado.	S	-	R	-	S	-
Berços de fácil acesso, com distância entre eles.	N	-	N	-	N	-
Há berços para todas as crianças.	S	-	N	-	N	-
Tapete em bom estado.	R	N	S	-	S	R
Espelho está na altura das crianças.	S	S	S	N	S	S
Há tapete macio para as crianças.	S	S	S	N	S	S
Espelho está em bom estado.	S	S	S	S	S	S
Móveis em boas condições de uso.	S	N	S	S	S	S
Roupas e mochilas estão próximas ao trocador.	N	S	S	N	S	N
Há lugar para guardar somente brinquedos.	N	S	S	S	S	S
Há espaço para guardar fraldas, materiais de higiene e pedagógicos.	S	S	S	S	S	S
Lixeiros são fechados.	S	N	S	N	S	N
Lixeiros armazenados dentro de armários.	N	N	S	N	N	N
Portas em bom estado.	N	N	S	R	R	R
Portões de madeira em bom estado.	R	S	S	S	S	R
Sala de fácil limpeza.	S	S	S	S	S	S
Há TV/DVD/aparelho de som.	S	S	S	S	S	S

Quadro 8 – Avaliação do mobiliário e dos equipamentos das salas.

Fonte: Escalas ITERS – R, ECERS – R e dados da pesquisa.

Neste último quadro, fizemos as observações em função da qualidade e existência dos objetos dispostos às crianças, da sua adequação e se estão acessíveis aos pequenos.

3. MATERIAIS PARA AS CRIANÇAS **Quantidade:**						
Há vários brinquedos de cores e formas diferentes.	S	N	S	S	S	S
Há livros infantis em bom estado.	S	S	S	S	S	S
Os livros estão ao alcance das crianças.	R	N	S	N	S	**R
Há puffs/almofadas/bancos dispostos na sala.	N	N	S	S	S	N
Copos em boas condições de higiene.	R	N	S	S	S	N
Qualidade:						
Qualidade do ar da sala é adequada.	N	S	N	R	R	R
Brinquedos higienizados e limpos.	S	N	S	S	S	S
Brinquedos de pelúcia higienizados e limpos.	S	N	S	-	S	R
Brinquedos em bom estado.	S	N	S	N	S	S
Materiais pedagógicos em bom estado de uso.	S	S	S	S	S	S
Adequação:						
Há áreas separadas para brincadeiras calmas ou agitadas dentro da sala. (nichos)	N	N	N	N	N	S
Educadoras utilizam estes espaços.	-	-	-	-	-	R
Todos os brinquedos são acessíveis para as crianças os utilizarem quando quiserem.	S	S	N	S	N	N
Exposição:						
Não há excesso de materiais e figuras na parede.	N	N	S	S	S	S
Há móbiles pendurados.	S	S	S	S	S	S
Há móbiles a disposição das crianças.	S	S	R	N	R	N
Há móbiles pendurados feitos pelas crianças.	N	S	N	N	N	S
Há exposição de atividades feitas pelas crianças.	N	S	N	N	N	S
Há desenhos coloridos na altura das crianças.	S	S	S	N	N	S
Educadoras os trocam regularmente.	N	N	N	S	-	S

Quadro 9 – Avaliação dos espaços/materiais dispostos para as crianças.

Fonte: Escalas ITERS – R e ECERS – R e dados da pesquisa.

As características dos ambientes descritas nestes quadros interferem nas interações das pessoas que convivem nesses ambientes. Considerando a rotina das seis salas observadas

refletimos a seguir como alguns fatores da organização do ambiente podem facilitar ou dificultar a realização do trabalho das educadoras, contribuindo para diminuir ou aumentar o estresse das mesmas.

- ✓ **Bem estar:**

Observamos que nas seis salas analisadas não existem cadeiras adequadas às educadoras no momento da alimentação das crianças, o que compromete a saúde destas profissionais e a qualidade da interação com as crianças.

No CEI Ipê Amarelo, na sala do BI, as educadoras sentam-se no chão sobre almofadas para alimentar os bebês que ficam nos bebês-conforto. Enquanto estava pesquisando nesta sala e ajudava as educadoras, após o horário das refeições, sentia fortes dores nas costas. Em todas as salas as educadoras sempre me cediam o melhor lugar para alimentar as crianças, seja nas almofadas ou nas cadeiras. A preferência por me sentar no chão era devido ao contato mais próximo e individual que teria com os pequenos. Algumas vezes me sentava nas cadeiras.

Portanto, faz-se necessário um móvel que atenda a esta necessidade, facilitando e enriquecendo este momento singular, de forma que seja significativo, educativo e prazeroso tanto para as crianças quanto para as educadoras.

No CEI Ipê Amarelo, na sala do Berçário II, uma das educadoras teve a ideia de mandar fazer uma escada para as crianças subirem quando vão ao trocador. Isto possibilita uma maior autonomia para os pequenos, e desenvolve a coordenação motora ampla. Contribui para que não haja problemas de saúde na coluna por parte destas profissionais. Já o móvel que serve como trocador está em péssimo estado, podendo machucar as crianças com lascas de madeira.

No local onde fica o trocador do CEI Pluméria, na sala do BI, há no chão um degrau para as educadoras subirem quando trocam as crianças, favorecendo a uma postura melhor, porém, este espaço não permite que as educadoras tenham uma visão geral das crianças que ficam na sala, no caso delas ficarem sozinhas.

Outro fator que talvez interfira no bem estar das educadoras é o de que os berços não são de fácil acesso, não há espaço entre eles e desta forma não há como pegar a criança quando está dormindo, ou em um caso de urgência, ou fazer um carinho ao seu lado enquanto tenta descansar. As educadoras precisam puxar os berços para fora para executar uma destas ações. Conforme os Parâmetros (Brasil, 2008b), deve haver um espaço destinado ao repouso, que contenha berços e similares onde as crianças possam dormir com conforto e segurança.

Recomenda-se que sua área permita o espaçamento de no mínimo 50 cm entre os berços para facilitar a circulação dos adultos entre estes.

Desta forma, favorecer a praticidade no deslocamento das educadoras contribui para diminuir o nível de estresse das mesmas.

Verificamos que o CEI Oliveira, em uma determinada hora do dia, não possui uma relação harmoniosa com o entorno principalmente no momento em que as crianças maiores das outras salas desta instituição brincam em um dos parques de areia que se localiza em frente à sala. A qualidade do ar fica ruim, bem como a acústica, tornando o ambiente barulhento e empoeirado.

O Conselho da Europa, em 1967, deu a seguinte definição da poluição do ar:

> o ar é considerado contaminado quando a presença de uma substância estranha ou uma variação notável na proporção de seus componentes é tão notável que podem causar efeitos adversos e inconvenientes. A contaminação produz efeitos diversos em função do tipo de contaminante, a concentração e a sensibilidade das pessoas, mas em geral, crianças e idosos são os que mais sofrem podendo afetar o sistema respiratório e desenvolver alergias. (Aragonés & Amérigo, 1998, tradução nossa)

Sendo assim, um ambiente com a qualidade do ar comprometida influi diretamente na convivência e no bem estar das pessoas que ali se fazem presentes.

Verificamos que nas duas salas do CEI Oliveira, as educadoras possuem um bom espaço e armários adequados para organização do material pedagógico, de higiene das crianças e de uso pessoal. Estes materiais são bem organizados e distribuídos, o que facilita o acesso das profissionais. Na sala do BII deste CEI, os pertences das crianças ficam longe do trocador. Ainda nesta sala, a educadora organiza os brinquedos e as peças de jogos em locais diferentes, separando cada item.

Somente no CEI Ipê Amarelo, na sala do BII e no CEI Pluméria, na sala do BI, as roupas das crianças estão próximas ao trocador, desta forma, o educador, depois de colocar a criança para trocar, não corre o risco de deixá-la sozinha para buscar seus pertences, se precisar ou esquecer-se de algum.

Quanto à limpeza do mobiliário das salas, observamos que todas as salas possuem mesas de fácil higienização e todas as conservam limpas após o uso.

Na sala do BI, no CEI Pluméria, as educadoras possuem fácil acesso às mamadeiras de água e outros materiais como guardanapos e papéis toalhas no momento das refeições, estes materiais ficam guardados numa prateleira acima da mesa onde alimentam as crianças.

Quanto ao aspecto da conservação dos móveis, em dois CEIs (Oliveira e Pluméria) observamos que o mobiliário da sala está em bom estado, são esteticamente bonitos e resistentes, o que proporciona uma sensação de bem estar e conforto por parte das educadoras e das crianças.

Outro fator relativamente importante verificado seria quanto à praticidade encontrada para abrir e fechar portões de madeira e as portas. Observou-se que em todos os seis CEIs há portões de madeira que estão ao nível das crianças, porém, não são práticos para as educadoras entrarem e saírem das salas, as fechaduras estão envelhecidas ou não encaixam com facilidade, prejudicando o movimento de abrir e fechar.

Quanto às portas, o CEI Pluméria (BII) e o CEI Oliveira (BII) são mais prejudicados porque elas não fecham bem, irritando as educadoras que têm que encontrar soluções criativas para em determinados momentos terem um pouco de privacidade. No primeiro CEI, há ainda o risco de machucar uma criança quando a porta é aberta, pois emperra e necessita de força para abrir.

O ambiente físico em um sentido amplo engloba as condições externas que circundam nossa vida e contempla aspectos tais como: temperatura, som, odor, iluminação, estética e mobiliários adequados, os quais constituem características estáveis do ambiente. Estes fatores, percebidos geralmente de maneira não consciente, têm uma inundável influência interativa sobre a pessoa, e em determinadas situações, podem afetar negativamente sua saúde e comportamento. (Aragonés & Amérigo, 1998, tradução nossa)

Diante disto, a influência de um ambiente que seja prático e seguro propicia bem estar e mais descontração para as pessoas que o frequentam.

- ✓ **Higiene:**

No CEI Ipê Amarelo, na sala do BI, há uma praticidade para as educadoras da sala quando trocam e ou dão banho nas crianças. Há um lavatório na sala, um banheiro e um depósito, o que torna prática a rotina das educadoras, facilitando seu deslocamento sem sair do ambiente. Essas características, ao facilitarem o trabalho das educadoras, se constituem em elementos importantes para a prevenção do estresse das mesmas

Neste mesmo CEI, na sala do BII, não há banheiro nem lavatório no local, as educadoras precisam sair da sala para darem banho nas crianças quando necessário, bem como lavar suas mãos. Mesmo assim, as crianças são trocadas constantemente, e educadoras promovem bons hábitos de higiene mantendo-as geralmente limpas e fazendo uma vez por dia a escovação dos dentes.

Também nos CEIs Oliveira (BI) e Pluméria (BI), as crianças são trocadas frequentemente. Algumas tomam banho de manhã, outras à tarde. Educadoras estão sempre atentas a higiene dos bebês, deixando-os sempre limpos e vestidos conforme as condições climáticas. Neste último CEI (BI) as condições de higiene da sala e trocador são muito bem mantidas.

- ✓ **Alimentação:**

No CEI Ipê Amarelo na sala do BII, apesar de haver somente uma mesa com quatro cadeiras, em certos horários (almoço e janta) as educadoras colocam algumas crianças a comerem sozinhas. O mesmo aconteceu no CEI Pluméria, na sala do BII, onde a educadora em algumas vezes que estive na sala, encorajava as crianças maiores a comerem sozinhas nas mesas no momento das refeições. Neste CEI, devido ao espaço da sala ser amplo, há duas mesas e nove cadeiras.

No CEI Oliveira na sala do BII, há duas mesas, mas as crianças todas são alimentadas pelas educadoras.

Por isso, Post e Hohmann confirmam a importância desse momento na vida na criança quando expõem que:

> As refeições dos bebês e das crianças vão para além da mera necessidade básica de uma alimentação nutritiva. Para os bebês, as refeições proporcionam um contato físico próximo com um adulto atento. Quando se responde ao choro de fome de um bebê pequeno com uma mamadeira cheia de leite e com os braços reconfortantes de um educador simpático, a criança é capaz de crescer e de se desenvolver porque aprende a confiar no mundo como um local onde as pessoas reconhecem e respondem às suas necessidades. Para um bebê mais crescido, a refeição é uma altura para comer, mas também para explorar novos sabores, cheiros e texturas e tentar comer sozinho com os dedos, uma colher ou uma caneca. Para as crianças, a hora da refeição deve torna-se cada vez mais uma hora de convívio social, que em um ambiente calmo e relaxante, formam atitudes positivas e aprendem competências sociais vitais. (POST & HOHMANN, 2007, p.219-220).

Na verdade, além da rotina não ser flexível em nenhum CEI, todas as crianças, principalmente as maiores, necessitariam de uma oportunidade para comerem sozinhas, num ambiente propício e acolhedor, desenvolvendo sua autonomia e a alegria de se alimentar com tranquilidade e prazer.

- ✓ **Sono:**

Em todos os CEIs observados, no momento do descanso os espaços tornam-se apropriados porque as educadoras controlam a luminosidade, e colocam músicas suaves.

Nos CEIs Oliveira e Pluméria, nas salas do berçário I, não há uma rotina rígida na hora do sono. No BI do CEI Ipê Amarelo as crianças dormem três a quatro vezes por dia, embaladas nos bebês-conforto pelas educadoras. No começo da pesquisa, acontecia o mesmo na sala do BII deste CEI. A educadora desta sala afirmava que as crianças vinham de casa com sono devido à falta de uma rotina saudável em suas casas.

Nos berçários II das outras instituições, todas as crianças devem dormir no momento do sono.

- ✓ **Brincadeiras:**

Nas seis salas observadas, somente a sala do BII do CEI Oliveira não possui um espaço confortável (tapete) para as crianças brincarem e também não verificamos a existência de nenhum local para as crianças descansarem em horários contrários ao sono.

Na sala do BII, do CEI Pluméria, mesmo havendo um tapete macio, as educadoras sempre disponibilizam colchões e travesseiros para as crianças descansarem fora do momento da rotina.

Outro fator relevante de todas as salas observadas foi a falta de autonomia das crianças em relação a transformação do espaço. Elas na maioria das vezes não têm permissão para o (re) criarem, ou mesmo estarem em outros ambientes propícios para a privacidade e isolamento, nos momentos que necessitam ficar sozinhas.

Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2008a) o educador com as crianças, prepara o ambiente da EI e organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento dos pequenos. Congrega os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e precisa propor, recriar e explorar o ambiente, alterando o que foi planejado.

Desta forma, o ambiente não pode ser algo rígido, imutável, mas flexível e organizado de acordo com o desenvolvimento (físico, psicológico, intelectual e social) da criança, organizado através de áreas de recreação que promovam o conhecimento e espaços-atividades que contribuam para a apropriação do ambiente e uma boa convivência.

Outro fator relevante encontrado nas cinco salas, com exceção do CEI Pluméria (BII), (pudemos encontrar ali dois espaços temáticos dentro da sala os quais as crianças utilizam algumas vezes. Não o utilizam mais porque algumas educadoras, devido ao trabalho que têm

em supervisionar e orientar as crianças opõem-se em deixar aberto alegando que as crianças "*não sabem brincar, podem se machucar e brigam muito ali dentro*" (relato da educadora 2 do período vespertino, da sala do BII do CEI Pluméria). Então, o fator relevante percebido é o de que não há nicho para as crianças, ou seja, locais separados para brincadeiras mais calmas ou um local organizado para brincarem sozinhas, quando desejarem privacidade e isolamento. Os nichos ecológicos, como Bronfenbrenner (1997) descreve são regiões particulares do contexto físico que são especialmente favoráveis ou não favoráveis para o desenvolvimento dos indivíduos com características pessoais particulares, depende da sua organização e disponibilização.

Estes cantos isolados ou áreas suspensas podem ser criados, favorecendo a necessidade da criança de permanecer em locais secretos ou refúgios.

Conforme escrito nos Parâmetros (2008b), as crianças menores organizam-se em ambientes pequenos ou ambientes cheios de áreas menores, buscando segurança, aconchego e conforto; da mesma forma, preferem janelas ou vãos de abertura pequenos. Essas experiências confirmam a necessidade de adaptação à escala da criança, de maneira que elas se sintam protegidas e capazes de organizar seu espaço.

Em todos os CEIs, nenhuma estante, armário ou gaveta é acessível às crianças para abrirem, fecharem e retirarem brinquedos ou objetos. Zabalza fala do espaço como estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagem e significados:

> O espaço na educação infantil é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem nosso estilo de trabalho. (ZABALZA, 1987 *apud* ZABALZA, 1998, p.236).

Sendo assim, o ambiente enquanto contexto de aprendizagem tem como papel propiciar novas experiências, constituindo-se numa rede de estruturas espaciais, de linguagens, materiais e instrumentos que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças.

Nos dois CEIs, Oliveira e Pluméria, o espaço em si é amplo, o que constitui uma vantagem. No CEI Ipê Amarelo, o fator que aparentemente compromete a qualidade da convivência nesta sala é o espaço físico e a forma que educadores se apropriam dele. O espaço proporciona poucas interações e experiências aos bebês.

> Embora dependendo do adulto para sobreviver, a criança é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. A partir do seu nascimento, o bebê reage ao entorno, ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles que se encontram por perto. [...] No que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil. Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem. (BRASIL, 2008c, p. 14-15).

Desta forma, a apropriação do espaço é fator primordial para um desenvolvimento harmonioso das crianças, bem como transforma os processos proximais dentro destes contextos numa relação agradável, educativa e significativa.

5.8 Fatores que contribuem ou dificultam a convivência entre as crianças

- ✓ **Aspectos estruturais:**

No CEI Pluméria, nas duas salas, há persianas da mesma cor das paredes e as educadoras controlam a luminosidade, dependendo do momento.

As salas são espaçosas e amplas e permitem uma livre circulação das educadoras e das crianças. As janelas não são da altura dos pequenos, fazendo com que não tenham visão alguma do mundo de fora.

Quanto ao arejamento, o sol entra num determinado horário do dia e a ventilação pode ser adequada à temperatura.

No CEI Ipê Amarelo, nas duas salas, além de não possuírem uma iluminação adequada, elas são escuras, principalmente a sala do BII e o espaço de ambas está comprometido, necessitando de reparos. A pintura das paredes está descascando, há mofo e infiltrações, principalmente no teto.

Tornam-se um ambiente escuro com baixa luminosidade, com pouquíssima ventilação e sem arejamento.

Na sala do BII, o único ventilador da sala não funciona. As crianças e educadoras, em dias quentes, ficam agitadas, incomodadas e perturbadas com o calor e suor, o que interfere diretamente na convivência entre eles.

Em cinco salas, encontramos espelhos ao nível das crianças, e todas com uma barra de madeira para que possam se segurar. No CEI Oliveira (BII), o espelho é suspenso e fica na diagonal, as crianças podem se olhar de um outro ângulo.

Ainda no CEI Oliveira as duas salas são amplas, bem iluminadas e arejadas, possuem luz natural que pode ser controlada com as cortinas. Há ventiladores em bom estado.

Nas duas salas deste CEI, as janelas não ficam na altura das crianças, porém as educadoras colocam um degrau (banco feito com sucata) debaixo delas para as crianças subirem e olharem o mundo lá fora.

- ✓ **Decorativos:**

Em todos os três CEIs, as educadoras expõem móbiles para as crianças olharem e alguns para que elas possam tocar e explorar. No CEI Ipê Amarelo (BII) e no CEI Pluméria (BII), as educadoras expõem móbiles confeccionados pelas próprias crianças. Ainda nestas duas salas, observamos que os móbiles são trocados regularmente, estão sempre bem conservados e limpos. Há também predominância de trabalhos individuais das crianças expostos na parede, que são referentes aos temas atuais que as crianças e educadores estão envolvidos.

Nas duas salas do CEI Ipê Amarelo as educadoras também disponibilizam na parede gravuras e histórias em sequência que ficam expostos ao nível dos olhos das crianças. A educadora da sala do BII expõe figuras de animais, plantas e alimentos e os troca com freqüência.

No CEI Oliveira, nas duas salas, há também exposição de materiais gráficos na parede a altura das crianças. Os materiais gráficos da sala do BII são trocados regularmente e ficam ao nível dos olhos das crianças. Os painéis temáticos das duas salas são confeccionados com combinações de cores que não sobrecarregam as crianças.

Quanto às cores das paredes, no CEI Oliveira, as duas salas são pintadas em branco o que proporciona uma sensação de tranquilidade. Os espaços são muito bem decorados e organizados. É agradável estar nestas salas devido a sua estética. Na sala do BI, a cor da parede contrasta com a cor forte dos puffs. Esta é a única sala das observadas que possui um mobiliário macio e acessível aos pequenos. Na sala do BII deste CEI, há objetos (bancos) que desenvolvem a coordenação motora ampla, e que também servem como sofás os quais as crianças podem explorar, sem retirar do lugar.

Já nas salas do CEI Ipê Amarelo os painéis que ocupam as três paredes são de cores energizantes. Segundo Paulo Félix, psicólogo, químico especialista em cores e vice-presidente da associação Pró-Cor do Brasil, a preferência por uma cor expressa sentimentos e revela

traços da personalidade. Mas não é só: “A cor interfere no ambiente, equilibrando saúde e bem-estar”, afirma.

As cores alegres e vibrantes comprovadamente chamam a atenção dos pequenos, mas devem ser usadas com moderação e cuidado, em espaços pequenos e trocados constantemente. Cores altamente vibrantes agitam as crianças e quando usadas em excesso, são capazes de gerar tristeza e depressão.

No CEI Pluméria, a sala do BI é bem situada, limpa, organizada e pintada com cores suaves, em tons de lilás. A importância das cores na educação infantil está registrada também nos Parâmetros quando afirmam que:

> Os diferentes ambientes e setores da edificação das UEIs requerem tratamentos diferenciados. Como regra geral, nos espaços em que é necessária maior concentração, como as salas de atividades e a biblioteca, por exemplo, devem ser evitadas as cores quentes, mais fortes e excitantes, destinando essas cores para elementos e detalhes da construção. Nesses ambientes, recomenda-se o emprego de tons mais suaves, em nuances pastéis, como o verde, o bege, o marfim para as paredes e o branco para o teto. Já nos ambientes de recreação e vivência, as cores primárias, em tons mais fortes, podem ser usadas para enfatizar o caráter lúdico, marcando setores de atividades e destacando-se na paisagem natural. As salas de atividades podem ser pintadas em cores diferentes de acordo com a idade do grupo que cada uma abriga, criando um sentido de apropriação e identidade para a criança. (BRASIL, 2008b, p. 31).

Ainda nesta sala, nas paredes, há fotos das crianças expostas nos quadros que também tem seus nomes escritos.

Conforme os Parâmetros (2006), as cores têm importância fundamental para os ambientes destinados à educação da primeira infância, pois reforçam o caráter lúdico, despertando os sentidos e a criatividade. O uso da cor, além do papel estimulante no desenvolvimento infantil, pode ser também um instrumento favorável que contribua no que diz respeito à tranqüilidade dos ambientes ou na agitação dos mesmos.

Assim, verificamos que o ambiente das instituições é muito mais que um lugar onde se educa e se cuida das crianças. Andrada, na sua dissertação acrescenta*:*

> Sabe-se que atualmente a creche não é, ou não deveria ser, apenas um lugar de proteção da criança, mas um espaço que proporcione o desenvolvimento físico e psicossocial. Ela deveria ser um lugar que abriga e acolhe bebês desde a mais tenra idade e que através das atividades educativas, como em qualquer outra relação, possibilite a inserção da criança no mundo signico, ou seja, permite que ela aproprie-se da cultura. (ANDRADA, 2001, p.11).

O ambiente se for cuidadosamente organizado, atrai o interesse dos pequenos, possibilita a inserção no mundo social e cultural e torna a convivência mais agradável e motivadora. Convida as crianças à estimulação e se for bem decorado, favorece uma aprendizagem que educa a sensibilidade infantil. A decoração transforma-se assim em conteúdos de aprendizagem: a harmonia das cores, a apresentação estética dos trabalhos, dos móveis, dos objetos, etc.

Zabalza ainda orienta o profissional da educação no sentido de possibilitar o contato com elementos decorativos que sejam réplicas de obras de arte, lâminas de quadros famosos, de esculturas, etc., que além de educar a sensibilidade, introduzem as crianças na cultura artística, oferecendo lhes desde cedo oportunidades de crescimento pessoal, social e promovendo o desenvolvimento das habilidades artísticas (ZABALZA, 1998).

- ✓ **Bem estar:**

Em todos os CEIs, observamos que as educadoras cuidam da aparência e vestem as crianças de acordo com as condições climáticas. Estão sempre atentas à sua higiene.

No CEI Ipê Amarelo, nas duas salas, apesar de toda infraestrutura deficiente do local, as profissionais incutem hábitos de higiene como escovar os dentes e tomar banho.

Nos CEIs Pluméria e Oliveira, nas salas do BI, as educadoras também dão banho nas crianças diariamente, promovendo o bem estar e a higiene dos pequenos.

Nas salas do BI dos CEIs Oliveira e Pluméria há berços para as crianças dormirem e bebês-conforto. Educadoras utilizam mais os berços. Na sala do BI do CEI Ipê Amarelo, os dois berços que existem são para guardar objetos, as crianças dormem sempre nos bebês-conforto.

Na sala do Berçário II deste mesmo CEI, as crianças dormem em colchões, porém algumas dormem nos bebês-conforto porque preferem este lugar, elas mesmas se embalam até dormir. Nas demais salas do BII dos outros CEIs todas descansam em colchões bem conservados com lençóis lavados pelo menos uma vez por semana.

Nos CEIs Ipê Amarelo e Pluméria, nas quatro salas, as educadoras levam as crianças para os pátios externos. No CEI Ipê Amarelo, e na sala do BII do CEI Pluméria, dependendo da hora do dia, as crianças podem pegar sol e brincar com diferentes brinquedos que estimulam a coordenação motora ampla, como brinquedos com rodas, triciclos, gangorras (cavalinhos) e um escorregador compatível ao tamanho das crianças. O pátio externo promove a interação delas com outras crianças e adultos de diferentes faixas etárias. Elas também podem extravasar sua energia, tomar sol, se refrescar e passar momentos prazerosos e agradáveis.

No BI deste último CEI, o espaço externo é adequado e de fácil acesso. Permite desenvolver vários níveis da coordenação motora, ampla e fina, além de proporcionar experiências riquíssimas entre as crianças e a natureza. Educadora geralmente o utiliza quando há uma terceira pessoa, desta forma pode dar banhos com mais tranquilidade nas crianças após o uso.

No CEI Oliveira, as educadoras não possibilitam estas saídas, sendo que o deslocamento das crianças para as áreas externas é de suma importância. As crianças ficam confinadas o dia inteiro dentro de um mesmo ambiente. Áreas ao ar livre estimulam a convivência em grupo, promovem situações prazerosas e encorajam a interação com outros espaços e pessoas. Estes locais abertos irão intermediar a relação interior-exterior, permitindo que as crianças visualizem a área externa, experimentem novos desafios, além de estimular a criatividade e a curiosidade (BRASIL, 2008b).

- ✓ **Brinquedos e materiais pedagógicos:**

Quanto aos brinquedos, em todas as salas observadas há variedade deles, nem sempre a disposição das crianças. Alguns em bom estado, outros nem tanto. No CEI Ipê Amarelo (BI), nas duas salas do CEI Pluméria e na sala do BI do CEI Oliveira, há brinquedos macios como bonecas de pano e bichos de pelúcia em bom estado de uso e limpos. Na sala do BII deste último CEI, os brinquedos estão escassos e em mau estado de conservação. As crianças não têm muita opção, gerando brigas e desentendimentos entre os pequenos pela disputa de bons brinquedos. Porém, educadoras disponibilizam materiais reciclados em um determinado momento do dia para as crianças construírem suas brincadeiras. É o caso também da sala do BII do CEI Oliveira que oferta outros tipos de materiais reciclados e sucatas para as crianças.

Encontramos em Campos (2006) o registro de que na educação infantil há um elemento muito valorizado e estudado pela literatura, que aparece com destaque na voz das crianças: a importância do brincar. Nesta mesma pesquisa, o item brinquedo foi mencionado por adultos, mas sem a ênfase com que aparece nas falas das crianças.

> As vozes infantis trazem o brinquedo e o alimento como elementos prazerosos da experiência vivida nas creches e nas pré-escolas. O desejo intensamente presente em muitas falas por mais e melhores brinquedos [...] revela a importância desse potencial da instituição de educação infantil em proporcionar a todas as crianças aquelas alegrias a que apenas uma parcela delas tem garantidas em sua infância na nossa sociedade. Essas expectativas tomaram diversas formas nas falas infantis: desde a aspiração por direitos básicos (como alimentação suficiente) até a vontade de poder brincar com objetos sofisticados, valorizados pela sociedade de consumo na qual todos vivemos. (CAMPOS, 2006, p. 111-112).

Somos conscientes da grande lacuna que há entre o real e o idealizado. No entanto, quando consideramos que estas crianças também possuem direitos iguais a qualquer outra e que passam grande parte do seu dia em instituições onde os brinquedos bons são quase inexistentes e as oportunidades de brincar limitadas, podemos avaliar a imensa distância que separa o desejo das crianças e o que a sociedade lhes oferece.

É interessante registrar também que no CEI Pluméria, no Berçário II, foi a única sala que encontramos brinquedos que estimulam o faz de conta e o teatro dentro daquele ambiente.

Quanto ao uso da TV e DVD, quando feito com prudência, torna-se prazeroso e educativo para as crianças. Nos CEIs Oliveira e Ipê Amarelo, nas salas do BII, as educadoras os utilizam com frequência, seja para ouvir músicas consideradas boas para os pequenos, seja para olharem a vídeos educativos, ou outros nem tanto educativos. Às vezes, com o uso destes equipamentos, algumas educadoras envolvem as crianças, dançam, cantam e dramatizam com elas. Outras vezes, é usado para acalmar os pequenos enquanto esperam para ir embora, ou para alguma das refeições.

O som é constantemente ligado com músicas infantis nas salas dos BI de todos os CEIs observados. No entanto, no BI do CEI Ipê Amarelo, as educadoras colocam músicas evangélicas em volume algumas vezes alto demais.

A música é uma importante linguagem de expressão humana e as formas sonoras são capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, promovendo a interação e a comunicação social. O Referencial Curricular do MEC (2001) ressalta que: *"aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados"* (Vol. III, p.48).

Um dos maiores prazeres de estar junto com as crianças é vê-las festejando a alegria de cantar e ouvir músicas. Este tempo mágico de dançar e festejar ao som de várias melodias precisa ser proporcionado diariamente às crianças, não como encaixe de alguma ou outra atividade que está por vir ou como suprir a espera por alguma rotina que vai acontecer. Este momento é importante e é sério. Retomá-lo e recriá-lo de tal forma que envolva a participação de todos resgatando o verdadeiro valor pedagógico e social que a atividade em si produz é um elemento primordial nas salas da EI. Um fator interessante e triste foi verificar que em nenhuma das seis salas estudadas encontramos instrumentos musicais, nem a disposição, nem guardados nos armários. Muitas vezes esses instrumentos ficam guardados na sala da coordenação, mas em nenhum momento da pesquisa as educadoras fizeram uso deles.

Quanto à literatura, estamos conscientes de que os livros infantis têm seu grande valor dentro da Educação Infantil. Através da nossa pesquisa, constatamos que este material é usado

pelas educadoras para contar histórias em todas as seis salas. Quanto ao uso dos livros pelas crianças, observamos que no CEI Oliveira, na sala do BI, e no CEI Pluméria, também na sala do BI, as profissionais da educação possibilitam o contato com estes objetos e outros materiais de linguagem escrita em diferentes momentos do dia. Neste último CEI, na sala do BII, a educadora lê diariamente para as crianças e mesmo os livros não estando a altura dos pequenos em todos os momentos, ela, depois de contar histórias, deixa as crianças os manipularem livremente, com sua orientação e supervisão, incentivando e conduzindo os pequenos aos primeiros cuidados com o material.

O prazer da literatura infantil, enquanto produção cultural humana que instiga todas as áreas de desenvolvimento (cognitiva, afetiva, social, ética e estética), pode ser utilizada como uma estratégia para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz nos CEIs e nas famílias. Isto porque ela permite ampliar os momentos de convivência harmoniosa, minimizando os efeitos nocivos do estresse, que vem afetando a qualidade das relações entre pais e filhos e entre professoras e crianças, gerando situações de violência mais ou menos sutil, tanto na família quanto nas IEI.

Sendo assim, o acesso ao livro de qualidade em ambientes educativos, de forma significativa, amplia o desenvolvimento cognitivo da criança além de possibilitar que ela perceba o livro, desde os primeiros anos de vida, como um objeto essencial para a sua vida, estabelecendo com ele uma relação de prazer, cuidado e respeito como estabelecem com os brinquedos.

Outro fator que observamos foi o acesso aos materiais de arte. Em nenhum CEI verificou-se a presença destes objetos à disposição das crianças.

No CEI Ipê Amarelo, na sala do BII, e no CEI Pluméria, no BII, as educadoras expõem os trabalhos das crianças (pinturas e desenhos), o que garante a apreciação das suas obras e contribui com o desenvolvimento da autonomia e da autoestima.

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de Itajaí (2004, p. 76), encontramos uma forte consideração a este respeito. O documento defende que a importância da educação em Artes Visuais está em possibilitar a formação de crianças mais sensíveis ao mundo e conhecedoras da linguagem da arte. Nessa perspectiva, o trabalho educacional com crianças pequenas nessa área precisa incorporar o conhecimento atual sobre o desenvolvimento infantil e seu processo criador, valorizando o fazer artístico, destacando a dimensão cultural da produção artística e fornecendo condições para a apreciação e desfrute da arte.

Por isso, o educador precisa considerar e trabalhar com as artes dentro da sala, permitindo e oferecendo condições para que as crianças tenham experiências próprias, que construam impressões, ideias, e interpretações suas sobre a arte e o fazer artístico, a partir de suas experiências e que tenham momentos dentro da rotina para que possam se expressar livremente, manipulando a vontade tintas, lápis e giz de cera e outros materiais artísticos.

6 CARACTERIZAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

"Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar."(Nelson Mandela).

6.1 Escores gerais de sensibilidade, estimulação e autonomia, relativos às interações das educadoras com as crianças.

Os resultados obtidos na análise dos dados relativos à **sensibilidade, estimulação e autonomia** revelaram que esses três aspectos são inseparáveis e imprescindíveis dentro das salas da educação infantil, o que sugere que uma boa sensibilidade por parte das educadoras permite lhes promover a autonomia e proporcionar os estímulos necessários ao desenvolvimento das crianças. Os resultados revelam que, na maior parte dos episódios observados em quase todas as salas, as educadoras mostraram alguma sensibilidade ao se relacionarem com as crianças. No entanto, apenas em duas salas, essa sensibilidade foi considerada suficiente para um bom desenvolvimento, em mais da metade dos episódios observados, conforme a figura 2. Em três salas, os processos de convivência foram considerados promotores de competência em cerca de 40% das observações e em uma das salas essa proporção foi apenas de cerca de 15% dos episódios, como nos mostra a figura 1.

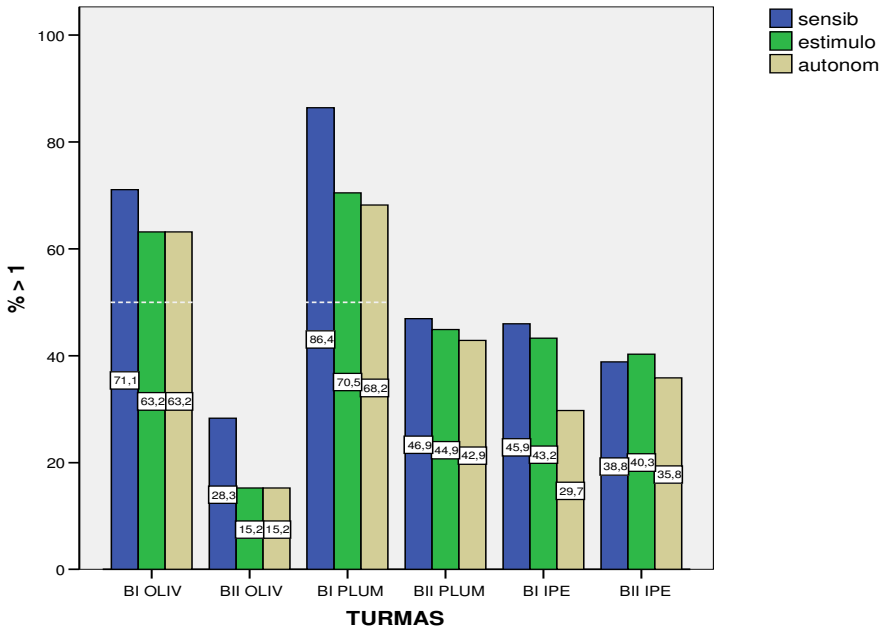

Figura 1 – Porcentagem de episódios em que os escores foram superiores a 1, por sala.
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora.

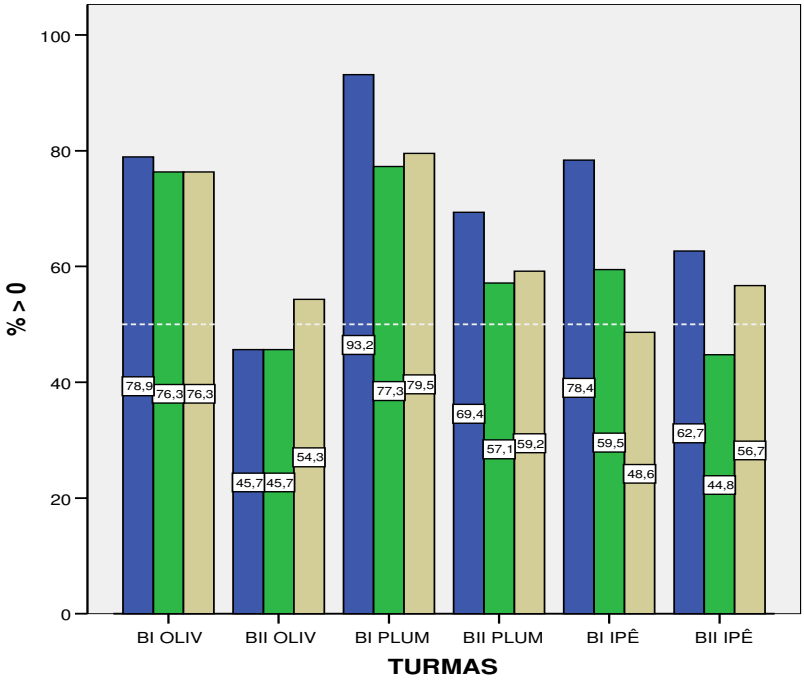

Figura 2 – Porcentagem de episódios em que os escores foram superiores a 0, por sala.
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora.

Além disso, foi observado que em duas salas foi irrisório ou inexistente o número de episódios em que os processos de convivência puderam ser considerados adequados para o desenvolvimento saudável. É preocupante que, na maioria das salas, em cerca de 20% dos episódios, tenham sido observados processos de convivência que podem levar a disfunções do desenvolvimento conforme o gráfico abaixo.

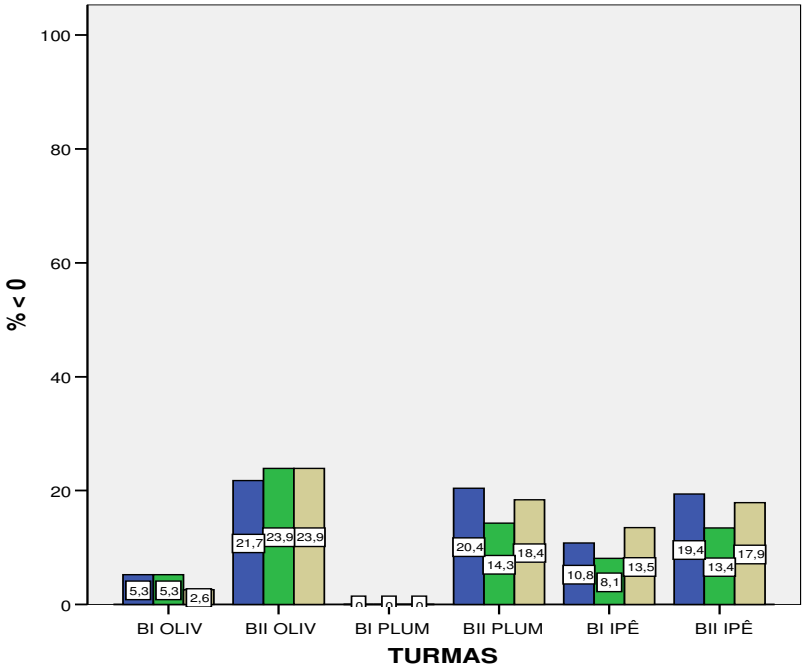

Figura 3 – Porcentagem de episódios em que os escores foram inferiores a 0, por sala.
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora.

Portanto, se considerarmos a função da educação infantil, de promover o desenvolvimento integral das crianças, verificamos que apenas em duas salas essa função é cumprida na maior parte do tempo, verificado na figura 1. Como foi discutido na revisão de literatura, de acordo com Bronfenbrenner (1996, 2005) para que o desenvolvimento seja adequado é necessário que os processos proximais sejam promotores de competência, mas isso não pode ocorrer apenas eventualmente, tem que haver continuidade e uma estabilidade na ocorrência desses mecanismos de interação. O que foi observado na maioria das salas, é que, na maior parte do tempo, os processos de convivência não contribuem para o desenvolvimento integral da criança e, o que é mais grave, em parte do tempo podem estar provocando disfunções no desenvolvimento. Uma análise mais detalhada das observações mostra que, em todas as salas, os momentos da rotina mais problemáticos, em que os processos de convivência são mais disfuncionais são os momentos de alimentação e de descanso, conforme registrado nos itens que seguem.

6.2 Escores de sensibilidade, estimulação e autonomia, por momento da rotina, no CEI Oliveira

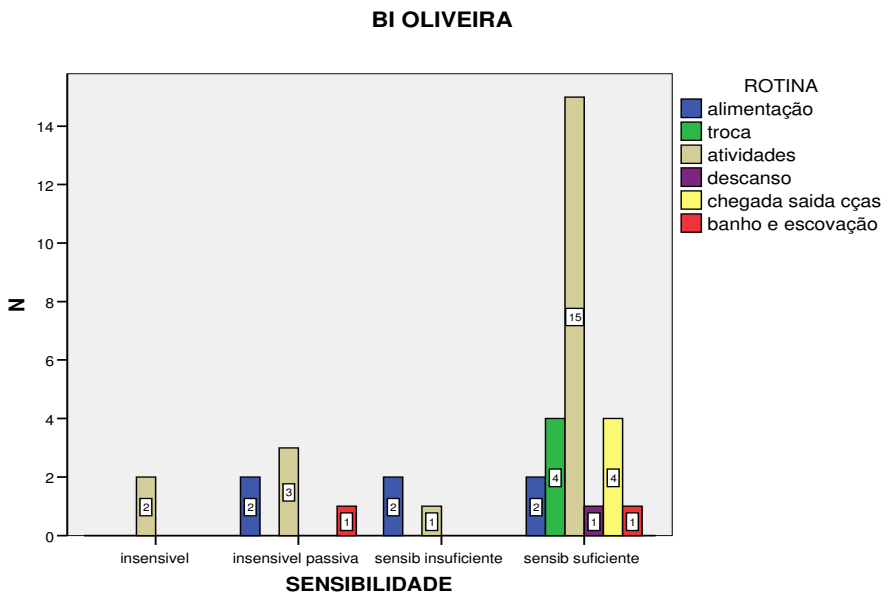

Figura 4 – Escores de sensibilidade do BI do CEI Oliveira
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

No CEI Oliveira, na sala do BI, as educadoras, principalmente a ed1 e ed2 da parte da tarde, eram amáveis, gentis, prestativas e responsáveis em oferecer às crianças uma boa convivência, o que confere no gráfico acima. Referimo-nos somente a estas duas educadoras

porque foram poucos os contatos e os processos proximais que tivemos com as ed2 do período matutino, devido a constante mudança destas profissionais. Tivemos contato com três ed2 diferentes em três meses de observação, no período da manhã, e com duas no período da tarde, sendo que da primeira delas do período vespertino, descrevemos uma observação que não colaborou com o escore, e que aconteceu no final do dia logo que iniciamos a pesquisa. A seguir:

Episódio N.26 – 19.08.2009 CEI Oliveira (BI)

Quando acaba a troca, ed2 senta-se no chão e brinca principalmente com M. e inclui algumas vezes as outras crianças na brincadeira, porque nota que estou observando. *É visível sua preferência por M.*, ed2 tira fotos só da menina, abraça, beija e faz festas para somente esta criança. É aparente que as outras crianças sentem esta indiferença.

Episódio N.30 – 19.08.2009 CEI Oliveira (BI)

Um fato bastante interessante ocorreu minutos antes de eu pegar minhas coisas para ir embora. Ed2, como já tinha mencionado, ficou praticamente todo o tempo com M., e quando a menina foi embora, junto com mais duas crianças, esta se sentou no chão com I. e falou à criança que os amigos já tinham ido embora, e que agora, ela teria bastante tempo e juntas iriam brincar. Faltavam 40 minutos para I. ir embora. Quando ela percebe que recolho minhas coisas, ela se levanta do chão e diz que agora vai organizar a sala e guardar os brinquedos. A menina fica olhando esperando pela brincadeira que não vem mais..

Essa "*paparicação*" por M. era evidenciada nas suas atitudes, esta criança era a sua preferida, e geralmente ed2 era indiferente com os demais, principalmente com esta criança negra do episódio descrito acima. Ed2 dedicava quase que integralmente seu tempo livre com essa criança, o que era bem diferente da ed1 e da outra ed2 do turno diferente.

Fomos procurar amparo em Oliveira e Abramowicz (2005) que se referem, no seu estudo, a uma investigação que objetiva a realização de análise das práticas educativas que ocorriam na creche, com ênfase na criança negra, pois também havia outras crianças brancas que não tinham as características das mais bonitas com bom comportamento, pois vinham com roupas e sapatos velhos, e um pouco sujas. As mães dessas crianças eram mal vistas devido ao emprego que ocupavam e a forma como se vestiam, e isso influenciava o modo como as educadoras tratavam as crianças. Assim, as autoras observaram as maneiras pelas quais as educadoras produziam e revelavam a questão racial. As autoras revelam que:

> A questão racial apareceu nas práticas educativas ocorridas na creche a partir de situações que demonstravam uma determinada relação corporal, aparentemente afetiva, entre professoras e crianças que optamos chamar de

> "paparicação" por parte das pajens em relação a determinadas crianças, dentre as quais, as negras estavam na maior parte do tempo "fora" e excluída dessa prática. O termo "paparicação" foi utilizado anteriormente por Ariès (1981:158) caracterizado como "um sentimento superficial" que ocorria em seus primeiros anos de vida e que esse sentimento *"originariamente pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças"*. A passagem destas pela família era muito breve e insignificante, pois se não morresse e sobrevivesse a esse período (da paparicação), logo passava a viver em outra casa que não a de sua família. (OLIVEIRA & ABRAMOWICZ, 2005, p.4, grifos das autoras).

O termo *"paparicação*" aplicado na pesquisa das autoras e utilizado aqui também, corresponde a um tratamento diferenciado dado a uma ou mais crianças em relação às outras. Geralmente estas outras se referiam às crianças negras, ou gordas, ou sujas/suadas/, ou nas dificuldades de aceitação em relação às questões de gênero. As crianças bonitas e que estavam dentro de um modelo de beleza determinado socialmente e culturalmente, e convencionalmente estipulado como *"padrão"* a ser seguido, conforme as autoras recebiam um tratamento com mais carinho, mais diálogo e atenção.

Conforme Oliveira e Abramowicz, a creche está exaurida do seu caráter público e político e se torna cada vez mais privado, fraterno e doméstico o que acontece ali dentro. No entanto, a fraternidade suprime a distância entre os homens e transforma a diversidade em singularidade, anulando a pluralidade, pois a fraternidade supõe a condição de irmãos entre os homens, ou seja, cria uma situação identificatória, de igualdade. (p.10)

E justificam que estas crianças, na verdade, podiam ser privilegiadas por fugir de um controle produzido pelo "*âmbito relacional*" e se transformar em outra coisa diferente do "*modelo homogeneizante",*

> Diante disso, é preciso ver a positividade de estar fora dessa prática. Assim, as crianças negras que estavam "excluídas" de serem tratadas como bibelôs, bonecas, estariam livres deste afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona que não é fator de 'bom desenvolvimento' nem para as crianças brancas que se encontravam em quase sua maioria presa nas malhas da paparicação. Cada um tem como marca a sua "estrangeirice", então, se faz necessário pensar formas de ver a diferença não a partir de um desvio da "norma" e também não tentando trazer o "diferente" para o âmbito do "mesmo" a partir de um apagamento dessas diferenças, pois é assim que se constitui o "racismo". (OLIVEIRA & ABRAMOWICZ, 2005, p. 12).

Realmente não sei se essas crianças seriam capazes de abstrair alguma positividade em receber tanta indiferença e humilhação por parte de algumas educadoras. Estes pequenos já vêm de um meio que não é propicio a estes conhecimentos, que não é favorável ao seu desenvolvimento, e uma das funções da creche seria de não lhe negar seus direitos enquanto

cidadã, direito este de ser amparada, cuidada, estimulada, motivada e tratada com muito respeito independente de qualquer característica que tiver.

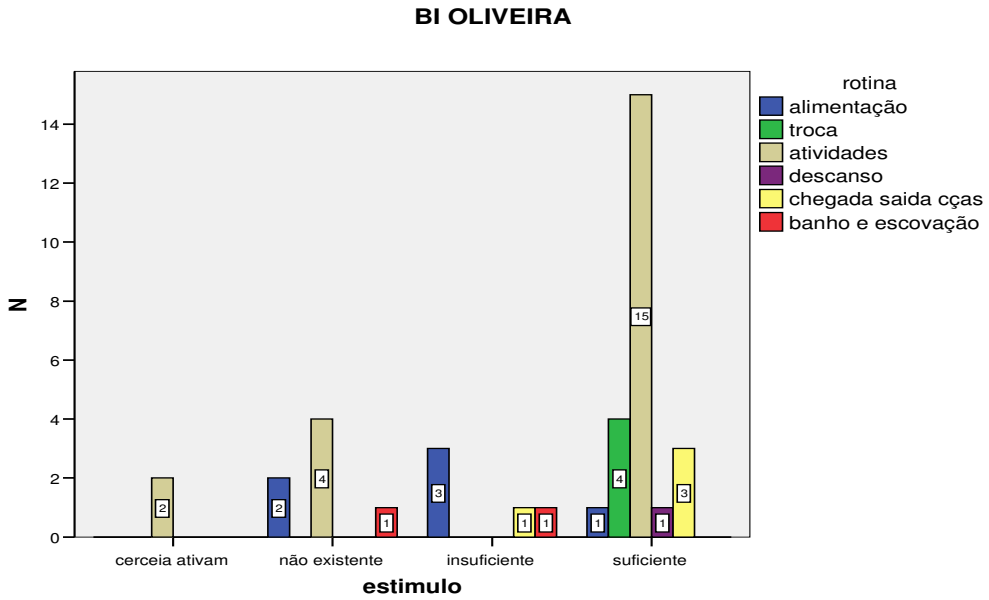

Figura 5 - Escores de estímulos do BI do CEI Oliveira
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

Logo, nas observações que seguem, constatamos o nível de sensibilidade e estimulação, das educadoras desta sala, nos referindo agora a ed2 titular da sala, do período da tarde:

Episódio N.78 – 30.09.2009 CEI Oliveira (BI)

Ed2 vai buscar os cavalinhos de plástico para os pequenos. Coloca algumas crianças em cima do brinquedo e conversa com elas. Embala o cavalinho. Enquanto está nesta atividade com as crianças, me relata que gosta muito de trabalhar com ed1, e que o convívio com ela é muito prazeroso porque gosta de pessoas competentes, que respeitam as crianças. Diz que deu certo a parceria e que quem ganha com isso são os bebês.

A relação entre as duas educadoras era de muita confiança. Havia troca de informações quanto ao ocorrido com as crianças durante os momentos que uma delas estava sozinha. Possuíam uma interação bastante positiva com os pais, e estes com as profissionais.

As duas profissionais se atualizavam constantemente através de cursos, pós-graduação e leituras. Bronfenbrenner (1996) cita uma pesquisa de Kohn (1969, p.186) que aponta para a importância da instrução na vida profissional das pessoas, e por assim afirma: *"A instrução proporciona uma flexibilidade intelectual e uma amplitude de experiência que são essenciais para os valores e orientação autodirigidos; a falta de instrução certamente interfere*

seriamente com a capacidade dos homens se autodirigirem." (BRONFENBRENNER, 1996, p.190).

Estas duas educadoras eram conscientes quanto ao seu papel na EI, e também bastante responsáveis, favorecendo um desenvolvimento saudável nas crianças, priorizando nos processos proximais, várias habilidades cognitivas, motoras, sociais, afetivas, como demonstradas abaixo, e promoviam a autonomia das crianças na maioria das situações:

BI OLIVEIRA

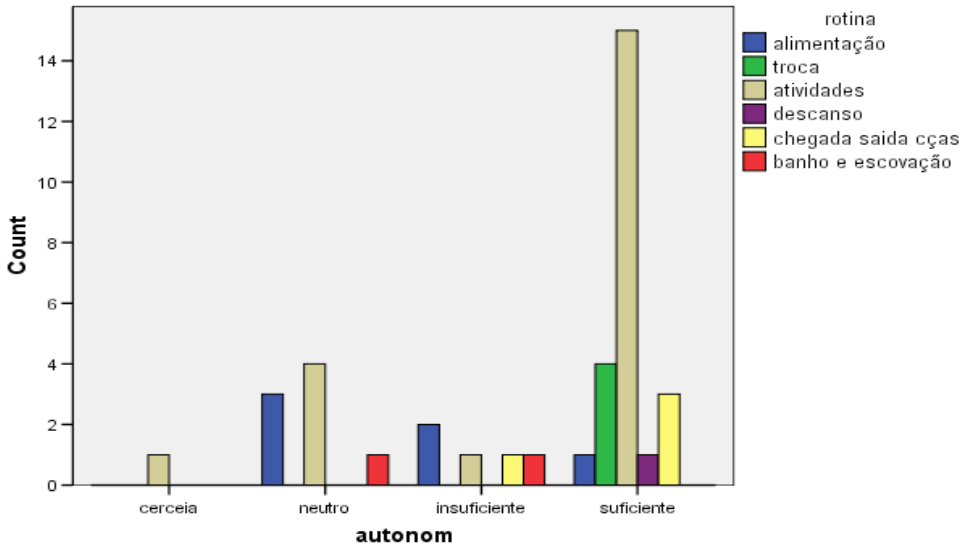

Figura 6 - Escores de autonomia do BI do CEI Oliveira
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

Os dois episódios abaixo servem para ilustrar esses momentos:

Episódio N. 11 – 06.08.2009 CEI Oliveira (BI)

C. acorda no berço e me olha, ele ainda não me conhece. C. não tem um ano. Dou oi à criança, e pergunto a ele se descansou bem. Ele volta seu olhar a ed1, que lhe sorri, cumprimenta-o com um *"oi, tudo bem?"* e me apresenta a C. A criança sorri também. C. olha para Ed2 que lhe diz: *"Ah, eu não te dei um oi né C.? Tás me olhando porque todo mundo te deu um oi, então um oi bem gostoso pra ti."* E a criança retribui com mais sorrisos.

Episódio N. 25 – 11.08.2009 CEI Oliveira (BI)

Ed1 estava fazendo Io. dormir e I. começa a chorar e olhar pra ela, se aproximando. Ela pega a menina no colo e logo coloca no chão porque tem que pegar M. que caiu. I. chora e ed1 diz que ela já volta. É só M. parar de chorar e se acalmar do tombo que ela volta, *ed1 sabe que a menina está triste e quer um colo.* Faz o que tem pra fazer e em seguida volta pegar I., conversa com ela, lhe mostra os bichos, faz carinhos, abraça e beija a menina, conta histórias e mostra os bichinhos da parede. I. se acalma e volta a brincar no chão.

Estas educadoras visavam sempre o bem estar da criança, demonstrando uma grande afetividade em relação a elas. A expressão da emoção é uma necessidade fisiológica do organismo, segundo Cukier (1998), em busca de um equilíbrio que foi perdido. Se a emoção não for demonstrada, ela se internaliza, voltando-se para o Eu da criança. Assim, a raiva, por exemplo, que não pode ser dita pela criança, se volta para ela e gera sintomas e atitudes autodestrutivas.

> Uma criança não nasce com auto-estima e nem tem noção alguma do seu valor pessoal. Ela irá absorver esse valor de dentro para fora, de acordo com a estima e dedicação que seus pais (educadores) têm por ela. No início da vida, isso pode significar um toque e um olhar especiais (Kohut, 1977), a presença constante e previsível, o espelhamento correto das necessidades físicas, etc. Com o desenvolvimento, este dedicar valor ao outro vai progressivamente se transformando em atitudes mais complexas e que exigem grande maturidade dos cuidadores, tais como permitir que a criança experimente sua autonomia crescente, sem ameaçá-la com a retirada do amor. (CUKIER, 1998, p.28)

No momento da troca e do banho, as educadoras sempre se mostravam prestativas, como verificado nestas descrições:

Episódio N. 67 – 22.09.2009 CEI Oliveira (BI)

Ed2 inicia com o banho. Ed1 fica organizando a sala e a ajudando com as roupas. Ed2 é atenciosa com as crianças e gentil. Quando chega a hora do café das educadoras, ed2 vai e ed1 assume o banho, com as mesmas características da outra educadora, conhecendo bem seus bebês. As crianças choram porque querem tomar banho, e choram quando saem dele.

Episódio N. 22 – 11.08.2009 CEI Oliveira (BI)

Ed1 conversa com as crianças na hora da troca, avisa-as que vão ser trocadas, e pergunta-lhes se estão se sentindo bem, e conforme sua sensibilidade em relação às crianças acrescenta mais uma blusa por causa do frio ou tira para a criança ficar mais a vontade.

Uma das questões mais angustiante no decorrer da pesquisa foi a revelação de algumas observações. Essas observações vinham carregadas de violência, o qual presenciamos em algumas salas. Angustiante porque o vínculo que tivemos com algumas educadoras, nos deixava profundamente inquietas. Como revelar estes dados? Seria desonestidade publicar o que acontecia, mesmo resguardando a identidade delas, sendo na maioria das vezes a pesquisadora era bem recebida e tinha uma relação de confiança com estas profissionais? Foi bastante complicado. Logo no início da pesquisa, o processo de adaptação foi tumultuado em algumas salas. Foi difícil conquistar um espaço naqueles ambientes. A rejeição tomou conta do cenário, porém, com o passar do tempo, a convivência se tornou mais amena. Referimo-nos, aqui especificamente, a ed1 do CEI Oliveira, na sala do BII, onde os escores foram um dos mais baixos, e onde a violência simbólica, física e emocional estava bastante presente.

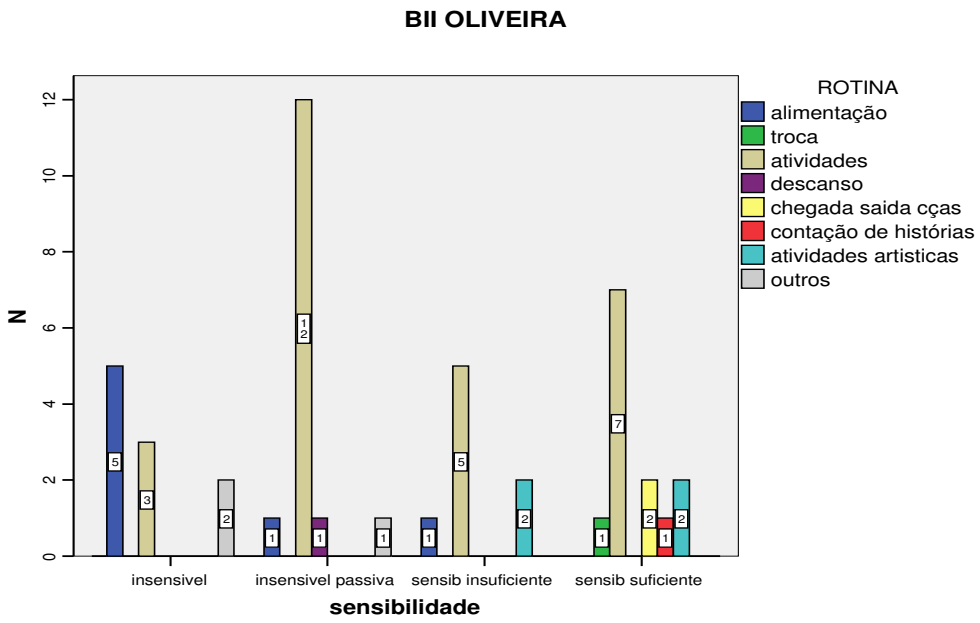

Figura 7 - Escores de sensibilidade do BII do CEI Oliveira
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

Nesta sala, verificamos que mais da metade do tempo que as crianças estavam nestes contextos, o tratamento não era adequado quanto a sensibilidade e a estimulação, conforme revelam os gráficos, ilustrado pelo episódio a seguir:

Episódio N. 74 – 22.09.2009 CEI Oliveira (BII)

Ed2 só se comunica com uma criança quando é para brigar ou chamar a atenção, e geralmente, com um tom de voz áspero, recrimina a ação que a criança está fazendo e a chama de alguns adjetivos como chata, teimosa, irritante e renenta.

Principalmente a ed1 na maioria das vezes era hostil e indiferente com os pequenos, sendo que em determinadas ocasiões humilhava, xingava, e/ou os agredia fisicamente.

> Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. Com base nas suas competências e necessidades, a criança tem sempre a escolha do campo sobre o qual aplicar suas condutas. O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com as crianças. (GALVÃO, 2003, p.40-41).

As interações que aconteciam nestes contextos, não eram nada favoráveis e tolhiam o desenvolvimento saudável das crianças, bem como a forma como o espaço físico era organizado para os pequenos explorarem. As crianças desta sala sofriam de violências físicas, simbólicas e emocionais. Elas tinham um tratamento adequado, que respeitava seus direitos, somente 1/3 do tempo. Isso devido ao tratamento que a ed2 do período matutino lhes proporcionava, junto com os episódios finais da pesquisa com ed1. Para delinear estes escritos, num dos eventos observados da ed2 da parte da manhã:

Episódio N. 04 – 06.08.2009 CEI Oliveira (BII)

Ed2 tira de dentro de uma caixa alguns brinquedos. Brinco converso e canto com as crianças. Ed2 preocupa-se muito com elas, para não caírem, para não desarrumarem a sala, e para não se machucarem. Sua responsabilidade é dobrada quando a ed1 não está. Não deixa as crianças subirem em nada e quando elas sobem, diz pra elas que vão cair. Também não permite que as crianças troquem de lugar ou modifiquem os colchões, bancos e objetos que se encontram no chão.

Episódio N.38 – 27.08.2009 CEI Oliveira (BII)

Ed2 senta no chão e pergunta às crianças se elas querem ouvir uma história "*bem legal*". É carinhosa e afetiva com os pequenos. Convida a todos para sentarem-se, mas também quem não quer participar fica a vontade para fazer outra coisa. Ed2 explora bem a história, prende a atenção das crianças. Fala dos personagens, das cores, das palavras, das situações. As crianças parecem adorar esse momento, ficam até o fim do livro sentadinhas, bem atentas.

Com exceção deste momento, as crianças desta sala, tinham um pouco de dificuldade de interação, brigavam, batiam com bastante frequência uns nos outros. Estas crianças quase não brincavam nos seus momentos de brincadeiras livre. Viviam disputando os brinquedos uns com os outros, a atenção das educadoras e a minha. Os que não expressavam alguma

violência física ou comportamento *"diferente"* ficavam apáticos a tudo, às vezes se isolando num mundo só seu.

Os bebês e as crianças pequenas necessitam expressar suas emoções e através da convivência com adultos que lhes compreendam e lhes respeitem, buscar alternativas para que o seu desenvolvimento seja harmônico.

> O meio das pessoas próximas (mãe, pai ou outro responsável) acolhe e interpreta as reações do bebê de acordo com o significado que atribui a elas. [...] O outro age visando atender às necessidades do bebê, mas também simplesmente para comunicar-se com ele: o adulto sorri, conversa com o bebê, canta para ele. Desenvolve-se, entre o bebê e o adulto que lhe cuida, uma intensa comunicação afetiva, um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos. (GALVÃO, 2003, p.60-61).

Isto é a base para um bom desenvolvimento, e nem tão complicado assim. Realmente sensibilidade, informação e conhecimento deveriam ser primordiais para se trabalhar com essas crianças de tão pouca idade.

São através destes processos proximais que as crianças vão estabelecendo contato entre os seus atos e os do ambiente.

Alguns episódios observados na pesquisa de campo são interessantes para ilustrar estas ações. Os dois primeiros ocorreram numa mesma manhã:

Episódio N.05 – 06.08.2009 CEI Oliveira (BII)

As crianças ficam ociosas e começam a brigar entre si e a tirar o brinquedo uma das outras. L. tira o brinquedo das crianças. *Para ela, o interessante é o que está na mão do amigo. Já sabe qual será o comportamento das educadoras, por isso sempre repete seu procedimento*. M. brinca com um chocalho no canto da sala, L. chega perto e retira da mão dela. M chora e ed2, que não viu nada, manda M. parar de chorar, chama a menina de "*renenta"* e diz para L. lhe devolver o brinquedo. L não devolve e M. chora mais ainda. Ed2 se levanta, retira o brinquedo e guarda em cima do armário. As duas crianças choram.

Episódio N.06 – 06.08.2009 CEI Oliveira (BII)

A ed1 chega. Há um conflito novamente entre L. e A. L. tenta tirar um carrinho da mão do amigo que brincava em paz com o brinquedo. Ed1 diz que carrinho é coisa de menino, pra ela ir pegar outra coisa. Ela continua a insistir no brinquedo de A. e agora começa a chorar. Ed1 tira o carrinho da mão de A. e guarda em cima do balcão. A. fica triste e chora, L. se joga no chão e faz "birra". Ed1 fala para L. que ela "nem liga", a respeito do comportamento, mas depois levanta a menina e a pega no colo.
Percebo que as crianças, principalmente A., L. e A. mudam de comportamento quando a ed1 chega. Ficam mais chorões, fazem muita "birra" e ficam mais agressivos. Ed1 pede que eu não me sente nos bancos, justificando que fez para as crianças e se os adultos sentarem logo estragarão.

Eram bastante comuns essas cenas na sala. Estas crianças passavam quase doze horas por dia trancadas nestes ambientes, às vezes sem muita opção de brincadeiras e de brinquedos, o que gerava, na maioria das vezes, os conflitos violentos. As educadoras não as levam para os espaços externos que existem no CEI, para extravasar e conhecer outros lugares.

> O meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação. Com o desenvolvimento, ampliam-se as possibilidades de acesso da criança às várias dimensões do meio. No início, ela age diretamente sobre o meio humano e é por intermédio deste que tem acesso às outras dimensões do seu contexto social. Com o progressos no campo da motricidade práxica, ganha autonomia para agir diretamente sobre o mundo dos objetos e, com a aquisição da linguagem (oral e depois escrita) adquire recursos cada vez mais sofisticados para interagir com o conjunto de técnicas e conhecimentos de sua cultura. (GALVÃO, 2004, p.100-101).

Episódio N.57 – 09.09.2009 CEI Oliveira (BII)

A. está super agressivo, chuta as crianças, tira o brinquedo, empurra os amigos e não respeita o pedido das educadoras. Algumas vezes as educadoras acham graça no comportamento do menino e raramente corrigem ou conversam com ele sobre o que faz de violento. Elas justificam dizendo que ele ficou quase uma semana em casa e agora voltou sem limites.

Sei que o meio social e cultural onde vivem estas educadoras e o modo como foram tratadas na sua infância e na sua vida tem grande influência no seu comportamento frente às crianças, reconheço que não é fácil ser educadora, na EI, mas não podemos nos calar frente a atos violentos, por mais consideração e respeito que tenhamos tido para com elas. A consideração, respeito e responsabilidade para com as crianças têm um peso maior.

E por falar das marcas que carregamos da nossa infância, Cukier (1998) assegura que quando somos bebês e/ou crianças maiores, dependemos das pessoas que cuidam de nós e da forma como cuidam; na vida adulta repetimos com nosso corpo, nossa vida, e com as pessoas que dependem de nós os padrões aprendidos no passando.

> Se na infância tivemos nossas necessidades básicas infantis negligenciadas ou administradas de forma violenta por aqueles que tinham poder sobre nós, as dores desse período de submissão forçada estarão para sempre registradas no nosso psiquismo e, de alguma forma, quando exercemos o nosso poder adulto, essa criança magoada se manifestará. (CUKIER, 1998, p. 111).

Nossa responsabilidade é enorme, mas como se forma um professor ético, responsável e humano? Não sabemos responder a esta questão por completo. Refletindo sobre a trajetória

da pesquisadora, o caminho para chegar a alguma responsabilidade e conscientização foi árduo, muito errou no percurso da sua jornada profissional, mas expandiu suas reflexões e ações com leituras, capacitações, cursos, seminários, congressos, etc., e também, principalmente, nas salas da EI, na convivência com os bebês, com as crianças, com os outros educadores. Não conseguimos entender porque na EI há, em algumas salas e CEIs, uma "*cultura*" de não respeitar as crianças, e o mais agravante, uma cultura que está se instalando e se tornando normal. Salas cheias, salário inadequado, espaço físico restrito? Será porque são filhos de pais que não tem um nível socioeconômico elevado? Nada justifica maltratar um ser humano que é completamente dependente do adulto, e incapaz de se defender. Acreditamos que, as crianças por virem de um nível socioeconômico um pouco diferente do nosso, seria ao invés de um entrave, um aliado importantíssimo e uma característica positiva para terem uma educação de qualidade, justamente por ser o espaço da creche o ambiente onde esta criança tem o direito e às vezes a única oportunidade de ter uma convivência que privilegie o seu desenvolvimento e a respeite como ser humano completo que é. São muitas as perguntas, são muitos os questionamentos. São poucas as respostas.

Os escores baixos revelados nos itens sensibilidade, estimulação e autonomia nestes momentos da rotina no BII do CEI Oliveira foram também devido aos tratamentos que as crianças recebiam nestes momentos, conforme os episódios descritos abaixo.

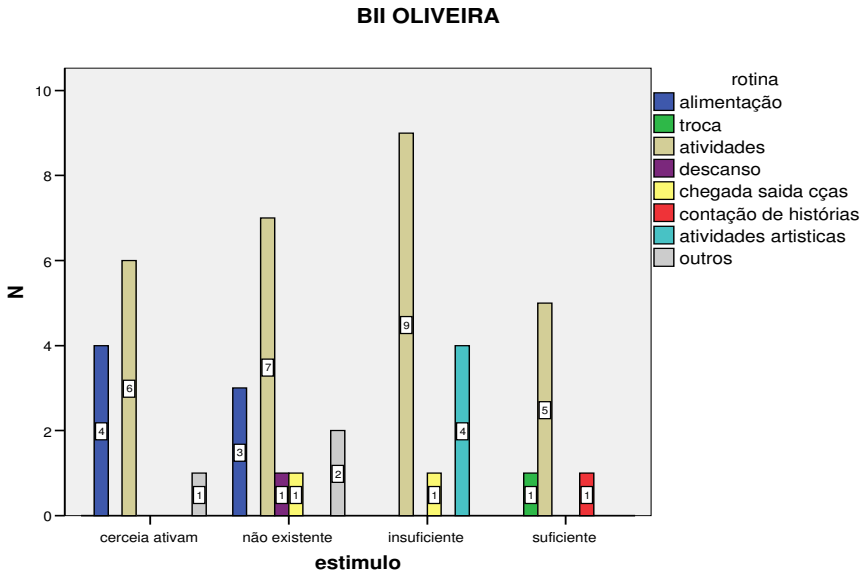

Figura 8 - Escores de estímulos do BII do CEI Oliveira
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

Nesta sala, as crianças, muitas vezes passavam um longo tempo com a TV ligada e sem um brinquedo à disposição.

Episódio N.83 – 22.10.2009 CEI Oliveira (BII)

Ed2 mantém as crianças sentadas enquanto ed1 faz uma atividade artística individual. As crianças não têm nada para brincar, só a TV que está ligada. Elas devem permanecer sentadas. As crianças choram e tentam se levantar. Ed2 se irrita com elas, mas continua com sua atuação.

De uma forma geral, parece que a relação das educadoras do BII com as crianças era, na maioria das vezes, baseada no vigiar e no punir, segundo a terminologia de Foucault (2009). O autor considera esta relação, como uma das formas violentas de procurar corrigir, reeducar, curar o corpo, e que tiveram suas raízes no passado. Foucault considera que na atualidade as punições para se chegar a alguma disciplina são "*menos diretamente físicas, há uma certa discrição na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação"* (p.13). Para o autor, a disciplina fabrica, desta forma, corpos submissos e exercitados, corpos *"dóceis*".

> Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. [...] Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. [...] Não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (FOUCAULT, 2009, p.132-133, grifos do autor).

De certa forma, o que se analisa nestas e em outras salas observadas é a intenção em disciplinar o corpo, o corpo infantil, enérgico, inquieto, curioso, transformado em corpos *"dóceis*" acrescido da finalidade que visa não somente o aumento das habilidades deste corpo, mas uma relação que o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. A manipulação do corpo.

Essa disciplina do corpo foi observada principalmente nos horários de alimentação, quando as educadoras tinham que nutrir todas as crianças e nos momentos de descanso, que vinham após a comida, no final da manhã. Eram horários de choro e agitação.

BII OLIVEIRA

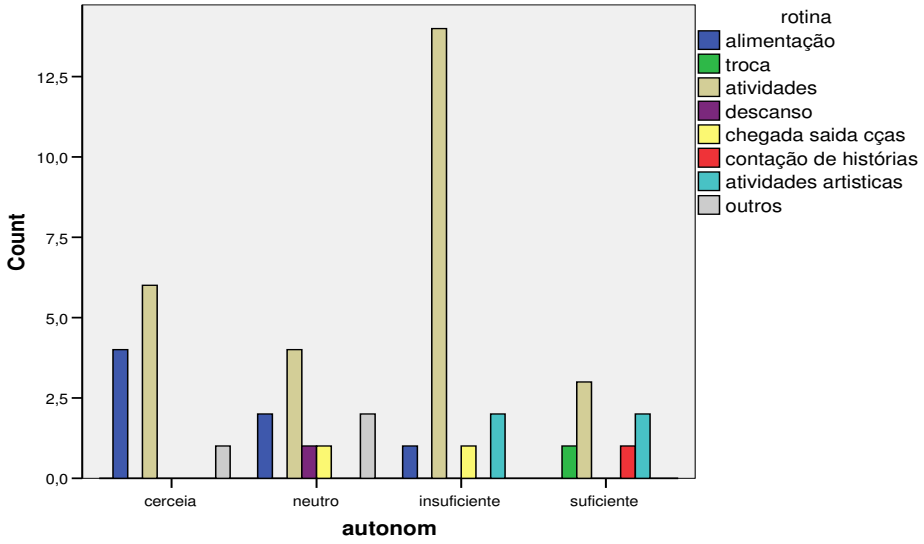

Figura 9 - Escores de autonomia do BII do CEI Oliveira
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

Geralmente as crianças não tinham autonomia nenhuma para se alimentarem sozinhas, conforme o episódio 01, nem no momento do descanso deste mesmo CEI, nem na escolha dos brinquedos ou em algum lugar para brincar. Eram completamente cerceadas de qualquer autonomia.

Episódio N. 01 – 06.08.2009 CEI Oliveira (BII)

Chego à sala e me apresento, ainda não conheço esta educadora nem ela a mim. Fico sabendo que ed1 vai chegar às 15h00min'. Enquanto ed2 troca as crianças, vou buscar as mamadeiras com o leite na cozinha. As crianças tomam-nas sozinhas e sabem que devem deitar neste momento. B. se nega a tomar a mamadeira agitando a cabeça contrariado. Ed2 insiste e coloca a mamadeira dentro da boca do menino até que ele acaba tomando.

O bebê e a criança pequena necessitam das experiências para o seu desenvolvimento. Elas precisam tentar, errar, tentar novamente, com a ajuda e orientações dos adultos. Precisam de espaços adequados e bem estruturados, fatores decisivos para o seu desenvolvimento (GALVÃO, 2003). Elas aprendem e apreendem o mundo através das suas ações, mas, sobretudo, da forma como os adultos agem para com elas.

Os pequenos precisam sentir-se amados, importantes, e carecem de tempo e atenção para definir seus próprios limites. Cukier elenca algumas necessidades básicas do ser humano: *"permitam que a criança seja criança, e ganhe autonomia ao crescer; aos cuidadores, que sejam pessoas coerentes, consistentes, previsíveis que ensinem e ajam da mesma forma, e sejam seres falíveis, que admitam seus erros e peçam desculpas."* (CUKIER, 1998, p.31-32).

Episódio N.16 – 11.08.2009 CEI Oliveira (BII)

Ed1. enquanto dava comida para J. brigava com A. para que ela saísse dali de perto dela. A criança ia e voltava e ed1 era rude chamando-a de *"pamonhona". Esse é um horário de muita agitação por parte das educadoras, as crianças ficam as suas voltas porque querem comer. As educadoras alimentam de três a quatro crianças por vez. Ficam responsáveis por todas as crianças. Com ed1 fica duas crianças sentadas na cadeira e uma come de pé, entre as pernas dela. Várias crianças vêm até a mesa e ed1 alimenta-as também para que não chorem. Não disponibilizam nenhum brinquedo para aqueles que não estão comendo.*

Parecia que o desejo inconsciente (ou não) das educadoras era que os pequenos ficassem inertes, sem muita manifestação, sem muito barulho, sem muita agitação. Corpos disciplinados num controle total do tempo, o tempo ocioso. Foucault analisa o tempo, que aqui se adapta no rigor da rotina das salas, como uma velha herança. "*Ele se difundira rapidamente. Seus três grandes processos – estabelecer as cesuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição – muito cedo foram encontrados nos colégios, nas oficinas, nos hospitais.*" (FOUCAULT, 2009, p.144).

Esse controle que as educadoras queriam por força incutir nas crianças era contraditório. Não era disponibilizada nenhuma opção de lazer, brincadeiras, interação. *"O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado ao seu exercício."* (FOUCAULT, 2009, p.145).

As crianças não tinham como canalizar as suas energias nestes momentos, elas são ativas o tempo todo, só param quando dormem ou quando estão doentes. Os pequenos, nestes momentos, não possuíam nada interessante para realizar, sobrecarregando as educadoras, e dessa forma, acabavam por estressar e irritar estas profissionais.

Episódio N.17 – 11.08.2009 CEI Oliveira (BII)

Depois, dando comida para A, fala com E. que se aproxima: *"Se as creches fossem pagas, as mães de vocês não trariam vocês porque elas são umas folgadas."* E fala várias vezes para E. que a mãe dele é uma *"folgada*". *Dou comida para duas crianças bem longe dali, essa hora é de muito estresse, na verdade, quase nem gosto de olhar.*

Ed1 sempre falava que quando a pesquisadora estava na sala às crianças ficavam mais calmas, e que eram mais tranquilos esses momentos por haver uma terceira pessoa ajudando. Realmente estas ocasiões eram bastante desgastantes, com uma carga de agitação, estresse e

ansiedade muito grande, tanto por parte das crianças, que queriam todas comer ao mesmo tempo e disputar a atenção e o lugar na cadeira ou perto das educadoras, como destas, que tinham que alimentá-las nestes momentos. A rotina não era planejada de forma que contribuísse com a autonomia das crianças, pois nenhuma comia sozinha; também não era flexível, devido ao fato das crianças terem que dormir depois do almoço; o que é normal na EI da rede, e às vezes necessário esse descanso no meio do dia. Principalmente os bebês e as crianças menores acordam muito cedo para chegar à creche, e após o almoço, a maioria delas está cansada e com sono, mesmo permanecendo no ócio a manhã inteira, como era no caso desta sala. Outro fator seria de que a ed1 tinha que ir embora no horário do meio dia e de ed2 ficar sozinha e do compromisso com as cozinheiras, que não podiam atrasar. Nota-se, portanto, que toda a rotina é estruturada de acordo com a conveniência dos profissionais da educação e dos outros funcionários e não para atender às necessidades das crianças.

O horário da janta também era tumultuado. As crianças, pareciam já saber até onde poderiam ir para testar as educadoras. Sempre estes momentos de alimentar as crianças eram problemáticos, como mostra a observação que segue:

Episódio N.65 – 17.09.2009 CEI Oliveira (BII)

Ed1 fica muito agitada nesta hora, as crianças vão pra cima dela, choram, batem umas nas outras, e mordem. Ed1 fica irritada e grita com as crianças. Passado esse período, ed1 vai pintar um quadro para colocar os livros e eu fico brincando com os pequenos.

Episódio N.80 – 22.10.2009 CEI Oliveira (BII)

Ed1 alimenta uma criança e chega D. que quer sua atenção. Ed1 diz a ele que está dando comida para o amigo, mas o menino não quer saber, se aproxima e chora, ele quer comer de novo. D. se aproxima da ed1 que está sentada e dá dois tapas no rosto dela. Esta por sua vez reage e dá tapas no rosto e no corpo do menino.

Bronfenbrenner (2005, p. 12) confirma que níveis elevados de tais padrões de comportamento dos cuidadores para as crianças, baseados na negligência, no abuso ou na dominação podem servir como poderosos mecanismos de efetivação dos potenciais genéticos para desenvolver comportamentos adaptativos negativos na criança. Estes padrões interrompem o processo proximal e produzem transtornos graves no desenvolvimento.

Na última semana de observação, uma mudança aconteceu na vida da ed1 desta sala. Um parente próximo ganhou um bom prêmio em um sorteio e seu comportamento frente às crianças, em alguns momentos do dia, mudou radicalmente, conforme descrito no episódio abaixo:

Episódio N.86 – 27.10.2009 CEI Oliveira (BII)

Assim que chego à sala vejo ed1 deitada no chão e as crianças brincando em cima dela, num clima bem alegre. Esta educadora dizia que não sentava no chão com as crianças porque elas vinham todas em cima, e não dava colo. Neste momento da brincadeira, ela se mostrou bastante carinhosa permitindo que as crianças a tocassem e explorassem seu corpo.

Foi surpreendente o que aconteceu neste dia. Para a pesquisadora e com certeza para as crianças.

Este dia inusitado foi cheio de surpresas, como mostra o episódio abaixo:

Episódio N.88 – 27.10.2009 CEI Oliveira (BII)

Ed1 dá revistas para as crianças. Senta-se no chão com elas, conversa, deixa que subam na sua perna e brinca de cavalinho. Ed1 hoje estava incrivelmente bem humorada, compreensiva e carinhosa com as crianças.

Talvez a vida da ed1 não seja fácil, contas para pagar, filhos para criar, problemas na vida pessoal, cobranças profissionais, graduação de pouca qualidade, quem sabe ainda ela somente reproduza o modo como foi tratada na infância ou mesmo sua atuação com as crianças é uma réplica do que vê com outras educadoras, o que é bem normal na educação infantil da rede municipal. Os maus tratos se alastram rapidamente e torna-se por vezes, normais dentro das salas, ninguém faz nada, e quando o educador faz diferente, ou argumenta e denuncia as violências que ocorrem nesses meios, sofre retaliações, reações negativas e muito desconforto.

Tenho plena convicção que nada justifica violentar e ofender as crianças, porém, é preciso ao menos tentar entender os contextos e processos que determinaram essas formas de agir das educadoras, para que se possa tentar ajudá-las. Alguma coisa precisa ser feita.

6.3 Escores de sensibilidade, estimulação e autonomia, por momento da rotina, no CEI Pluméria

Ao compararmos as salas observadas, verificamos que as duas em que os processos de convivência eram quase sempre promotores do desenvolvimento saudável, foram as salas do BI do CEI Pluméria, e o BI do CEI Oliveira. A seguir, dissertaremos sobre as características

destas salas, que podem ser lidas também no capitulo 6, e das educadoras, contribuindo para que os resultados tenham sido os melhores.

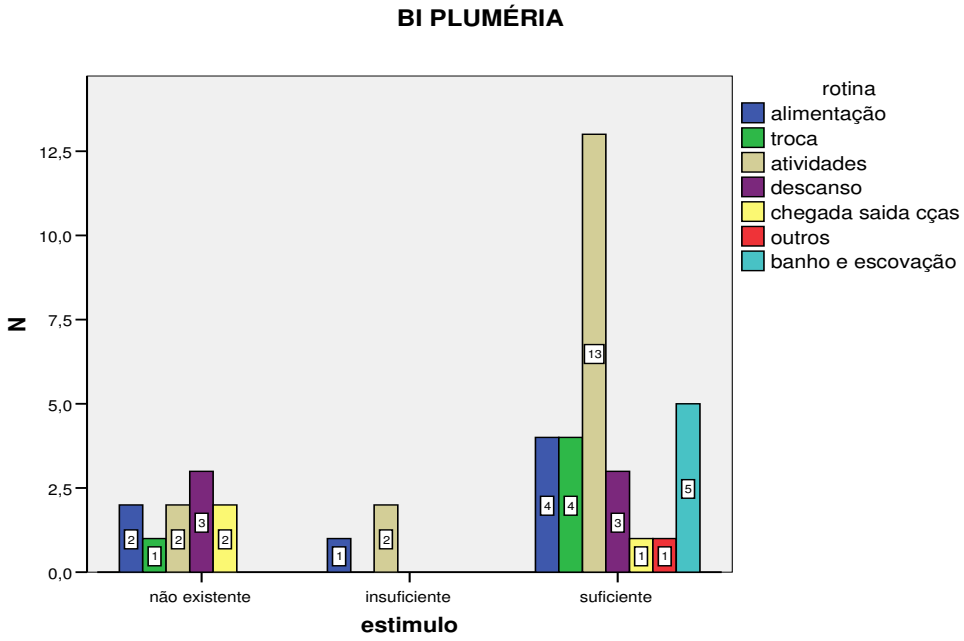

Figura 10 - Escores de estímulo do BI do CEI Pluméria
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

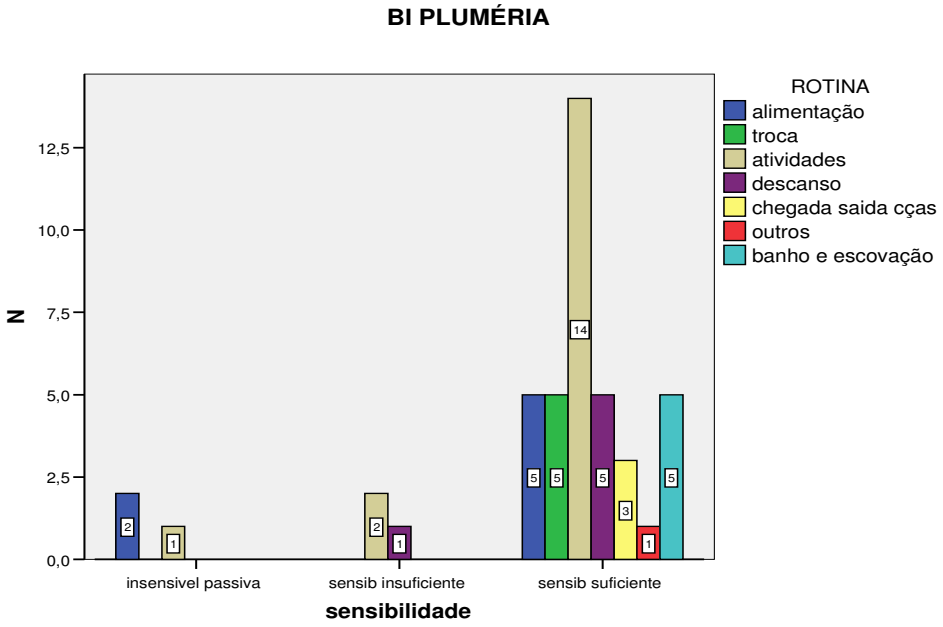

Figura 11 - Escores de sensibilidade do BI do CEI Pluméria
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

A primeira sala possui um espaço físico muito bom para as crianças. É um ambiente agradável e esteticamente bonito de se estar, para mim, educadores e para as crianças. A ed1

mostrou-se uma profissional carinhosa, humana, respeitava e estimulava as suas crianças e os tratava com um amor incondicional. Realmente foi um aprendizado estar ali para conferir essas qualidades, fui sempre muito bem vinda em todos os dias da pesquisa. Esta ed1 revelou ser também uma profissional dedicada, que se atualiza constantemente, mantinha uma relação cordial com os pais e demais funcionários, e se mostrava, na maioria das vezes, uma pessoa feliz e realizada. Várias vezes afirmou que amava o que fazia. A sua relação com as ed2 era bastante afetiva, de compromisso com as crianças, e de responsabilidade. As duas eds2 cuidavam das crianças com carinho, possuindo uma convivência harmoniosa com os pequenos.

Verificamos esses processos proximais que geram competência nos acontecimentos abaixo relacionados:

Episódio N.12 – 20.08.2009 CEI Pluméria (BI)

Ed1 incentiva as crianças, anda com elas pela sala segurando nos dedos, inclui quase todos nas brincadeiras e chama os pequenos que estão longe sempre pelo nome. Conversa com elas avisando o que vai fazer. Ed1 compreende o que as crianças sentem no momento em que choram, pegando-os no colo e dirigindo-lhes uma palavra de conforto, num tom de voz suave e tranquilo.

Em todos os momentos da rotina existiam os processos proximais que visavam à competência, e de acordo com Bronfenbrenner (2005, p.9):

> A fim de desenvolver - intelectual, emocional, social e moralmente - uma criança, exige-se para todos estes, a mesma coisa: a participação em atividades progressivamente mais complexas, em uma base regular durante um período de tempo prolongado na vida da criança, com uma ou mais pessoas com quem a criança desenvolve uma forte ligação emocional mútua, e estes adultos deverão estar comprometidos com a vida da criança, bem-estar e desenvolvimento, de preferência para a vida toda. (Tradução nossa).

As educadoras eram comprometidas com o desenvolvimento das crianças criando condições para que isso acontecesse, promoviam a autonomia, conforme o gráfico abaixo e descrito nestes episódios, este primeiro aconteceu logo cedo, quando cheguei à sala:

BI PLUMÉRIA

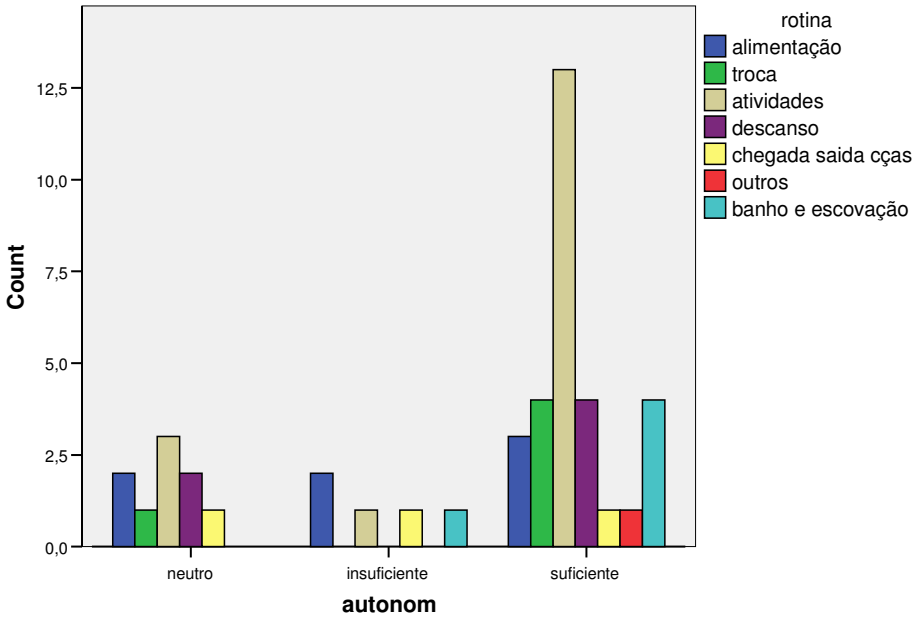

Figura 12 - Escores de autonomia do BI do CEI Pluméria
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

Episódio N. 26 – 03.09.2009 CEI Pluméria (BI)

Ed2 oferece banana assada com canela às crianças. Elas choram muito porque estão com fome, conforme me diz ed2 e o mingau que veio da cozinha está muito quente. Ela conversa com as crianças, explica porque não pode dar a mamadeira naquele momento e lhes dá a banana. Ainda conforme ela, as crianças não gostam da canela na banana, por isso não querem comer, só M. come. Ela não insiste. Esfrio as mamadeiras na água, e depois de uns minutos, ofereço às crianças. Elas tomam no bebê-conforto, e seguram a mamadeira sozinhas. V. não consegue ainda, ed2 me fala sobre o fato e pede que eu dê o leite à menina.

Depois, enquanto brincávamos com as crianças no tapete:

Episódio N.05 – 05.08.2009 CEI Pluméria (BI)

Ed1 falou à ed2 que as crianças não são frágeis e nem *"tão indefesos, basta saber interpretar seus gestos, seus olhares."* Disse: "*Por exemplo, oh: L. agora me olha e eu sei que ela quer que eu vá embalar, fazer um carinho, peraí L. que a J. já vai.*"

Episódio N.90 – 29.10.2009 CEI Pluméria (BI)

> Ed1 quando vai pegar as crianças para trocar, avisa aos pequenos a sua intenção. No trocador, conversa com eles, conta fatos do dia, faz perguntas sobre brinquedos e sobre o bem estar dos pequenos, nomeia objetos e quando os levam de volta, as crianças estão limpas, bem vestidas, e as meninas, com penteados nos cabelos. Ed1 quando as leva para sala, elogia as crianças mostrando para mim como estão lindas, e colocando-as na frente do espelho.

Além de promover o desenvolvimento saudável das crianças calcada numa convivência de harmonia e estímulos, a ed1 permitia que as crianças se sujassem e explorassem diferentes espaços no CEI.

Episódio N.08 – 13.08.2009 CEI Pluméria (BI)

> Foi o primeiro dia que as crianças foram ao parque. Lá tem uma casinha de madeira, areia, grama, pedras, algumas árvores e um espaço para brincar ao ar livre. Ed1 interage, participa, encoraja, estimula para novas descobertas e desafios e também as deixa a vontade.

Episódio N.85 – 13.10.2009 CEI Pluméria (BI)

> Ed1 leva as crianças para brincar no pátio externo. Está um dia de sol lindo e ela aproveita que estou na sala para sair com as crianças. Ed1 deixa os pequenos bem à vontade, permite que façam experiências e descubram coisas novas na natureza. Interage com eles, canta, estimula sugerindo às crianças subirem a escada, ou descerem, nomeia objetos e chama todas para participar das atividades.

Os dias que a ed1 levava as crianças para o parque eram sempre alegres e descontraídos, cheios de expectativas por parte dos pequenos. Para esta educadora, a presença da pesquisadora favorecia estes momentos porque podia ficar cuidando deles, e ajudando na rotina, não sobrecarregando nenhuma das duas educadoras.

No final da ida ao parque, depois que os pequenos estavam satisfeitos e um pouco cansados de tanto brincar e explorar o mundo lá de fora, a pesquisadora ficava com alguns naqueles espaços, enquanto uma educadora dava banho e a outra ajudava ou na troca ou na alimentação.

Episódio N.44 – 16.09.2009 CEI Pluméria (BI)

> Ed2 dá banho nas crianças, conversando com elas, contando fatos que aconteceram e nomeando objetos e ações. À medida que vão saindo do parque para tomar banho, que tem como critério de escolha a necessidade de cada uma ou o aparente cansaço físico e fome, vão entrando na sala para comer com ed1. Eu fico com as outras crianças brincando no parque.

Todas as profissionais desta sala eram envolvidas com o desenvolvimento saudável das crianças e tinham com elas uma relação de muito respeito. Suas ações eram calcadas na ética e no compromisso com as crianças. As crianças, por sua vez, eram calmas, carinhosas, felizes e bastante receptivas. Havia momentos de agitação como na hora da alimentação, porém, as profissionais se mostravam na grande maioria das vezes tranquilas e dominavam a situação com conhecimento, sem cometer alguma violência com os pequenos, por saberem que realmente alguns períodos da rotina eram conturbados.

Já na sala do BII deste mesmo CEI, faz-se necessário ressaltar que o baixo resultado foi devido ao tratamento que as agentes davam às crianças, as eds2. A Ed1 respeitava os pequenos e estimulava-os, revelando sensibilidade e responsividade.

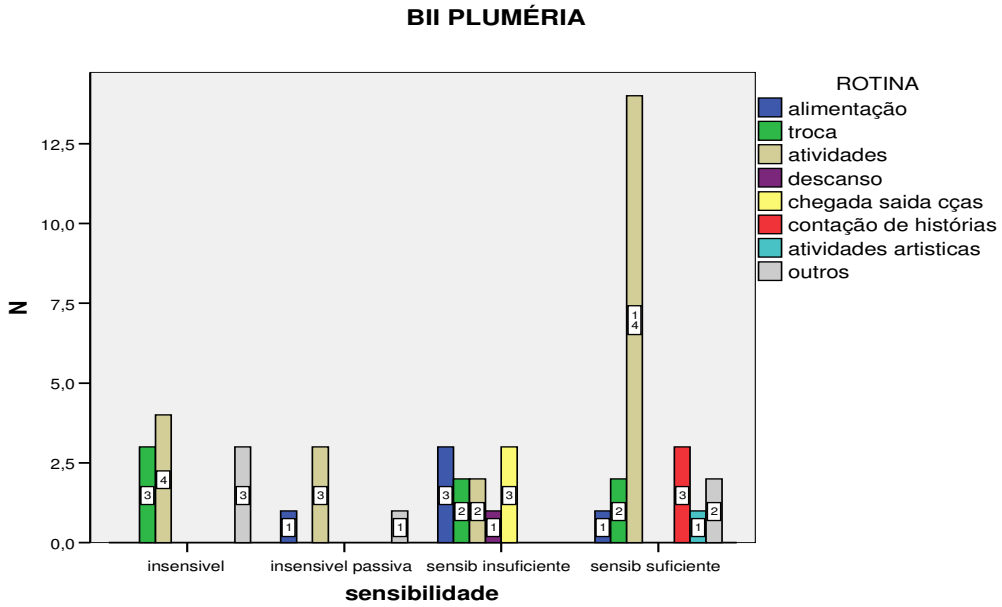

Figura 13 - Escores de sensibilidade do BII do CEI Pluméria
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

Os momentos de troca se constituíam em oportunidades de interações positivas entre as educadoras e as crianças deste CEI, exceto nesta sala, em virtude da atuação das Eds2.

Estes tratamentos desiguais e por vezes desumanos, que não contribuíam com o desenvolvimento das crianças, porque não as respeitam em seus direitos mais básicos, de serem tratadas com dignidade, podem gerar alguns distúrbios decorrentes de mudanças tão drásticas e repentinas quanto ao tratamento que recebem. As crianças desta sala (BII) também eram expostas a agressões verbais, xingamentos, humilhações e por vezes, agressões físicas; no momento de receber um carinho, era dado tapas para "*expressar o amor*" da ed2, sofriam violências físicas, simbólicas e emocionais, principalmente. A ed1 sentia-se incomodada e

constrangida, e afirmava para mim em outros momentos que fazia de tudo para que esses tratamentos não ocorressem. Ela sabia da gravidade destes atos. De uma das educadoras, recebiam agrado, atenção, consideração e estímulos, da outra, recebiam tratamentos violentos, que feriam a dignidade e tolhiam sua autoestima. Ficaram visíveis nestes episódios as relações entre educadora e crianças. Os três primeiros episódios foram separados somente por alguns minutos:

Episódio N. 76 – 07.10.2009 CEI Pluméria (BII)

Ed1 troca V. e pergunta à ed2 quantos anos tem essa criança, porque é muito grande para a idade e possui um ritmo diferente da maioria das crianças. Ele é calmo. Ed2 diz: *"ele é um molengão, um pamonhão, tem que apanhar muito na cara para aprender a ser gente e se defender"* (relato da educadora 2 do período matutino). A criança é colocada no chão, olha para mim e para a ed1, pega um brinquedo e se senta no canto da sala, triste.

Aqui, a ed2 tinha terminado de trocar as crianças e estávamos sentadas, eu e ed1 no tapete com elas no colo, brincando:

Episódio N.77 – 07.10.2009 CEI Pluméria (BII)

Ed2 após ter trocado A., fala alto para ed1, e para todas as crianças presentes na sala *com outras palavras rudes, grosseiras e chulas, que A. tinha feito muito cocô.* As crianças nesse momento olham todas para ed1 e depois para A. As duas, aparentemente ficam constrangidas e sem graça. Ed1 me olha, e eu falo, tão sem graça quanto elas: "A. comeu bastante né, que bom que fez cocô."

Ed2 quando usa frases como a pesquisadora ouviu, com termos chulos e grosseiros, tem a intenção de humilhar a criança porque não gosta de trocá-las quando estão sujas de "*cocô"*. É bastante hostil nestes momentos e é visível essa sua falta de sensibilidade. Logo depois a educadora1 contorna a situação, como sempre o faz e:

Episódio N.79 – 07.10.2009 CEI Pluméria (BII)

Ed1 resolve um conflito de S. com D. dialogando com os dois, querendo saber quem estava com o brinquedo antes, questiona as crianças quanto ao respeito com o amigo e faz os dois refletirem sobre sua ação com palavras calmas e gentis.

Ed1 é paciente e bastante afetiva com as crianças. Como ela era nova na sala, porque a antiga professora tinha saído de licença, tinha que ir devagar para ocupar o seu espaço. Várias vezes ela me questionava sobre o que fazer diante de situações como as de cima relatadas. Os diálogos invasivos da ed2 eram comuns nesta sala, conforme o episódio descrito abaixo:

N.81 – 13.10.2009 CEI Pluméria (BII)

Ed2 inicia a troca das crianças, a primeira do dia. Ao trocar S. fala em tom alto e ríspido: *"Ninguém merece né S., toda cagada logo de manhã, ui credo que nojo!"* Nesse momento, olho para S. (que não tem mais que um ano e meio) e que está deitada no trocador. A criança coloca um brinquedo na frente do rosto!

É bastante desconfortável ouvir frases deste tipo, vejo nos olhares das crianças o quanto sentem estas humilhações.

Na hora do almoço, numa outra manhã, a Ed2 manifesta novamente seu "afeto", digo novamente porque é comum essas ações dela, com um tapa na cabeça de A. Ela diz que ama a criança, elogia e a chama de linda, e, ou dá beliscões ou bate na cabeça, nos braços. É a forma que tem para expressar algum tipo de afeição. Um episódio bastante interessante aconteceu logo depois:

Episódio N36 – 08.09.2009 CEI Pluméria (BII)

Ed2 manifesta novamente seu *"carinho"*, com um tapa na cabeça de uma criança na hora do almoço. A outra criança que está na sua frente, repete a mesma ação dando um tapa na cabeça do amigo. Ed2 diz que não é para fazer isso, e ri.

Havia também nesta sala uma outra educadora, que conforme já mencionado, denominei ed3, que era uma profissional que ficava a disposição do CEI. Quando não faltava educador em outras salas, ela permanecia no BII para ajudar as profissionais desta sala. Era gentil e bastante humana com as crianças. Às vezes, seu comportamento frente aos pequenos era uma réplica do que havia observado em outras educadoras, nem sempre positivos. Mas era uma profissional que estava aberta a novos conhecimentos e disposta a acertar e seu objetivo principal visava o bem das crianças.

Quanto a autonomia, as crianças desta sala eram bastante prejudicadas por não terem muitas opções de brinquedos, nichos e no momento das refeições não se alimentavam sozinhas, mas era principalmente na troca que ocorriam as situações mais graves,conforme os episódios descritos acima, e estes registrados abaixo:

Episódio N. 68 – 29.09.2009 CEI Pluméria (BII)

Ed1 coloca seis brinquedos de borracha na sala logo no começo da tarde. As crianças ficaram a tarde inteira com esta quantidade.

Episódio N. 73 – 29.09.2009 CEI Pluméria (BII)

As crianças estão se divertindo dentro da cômoda. É claro que fazem uma agitação e às vezes algum prende o dedo, porque não tem o hábito de brincar lá dentro e ninguém para orientá-los. Ed2 chega e diz rispidamente pra elas saírem de lá, batendo a porta com força e trancando o armário. P. chora muito e ela é hostil com a menina.

BII PLUMÉRIA

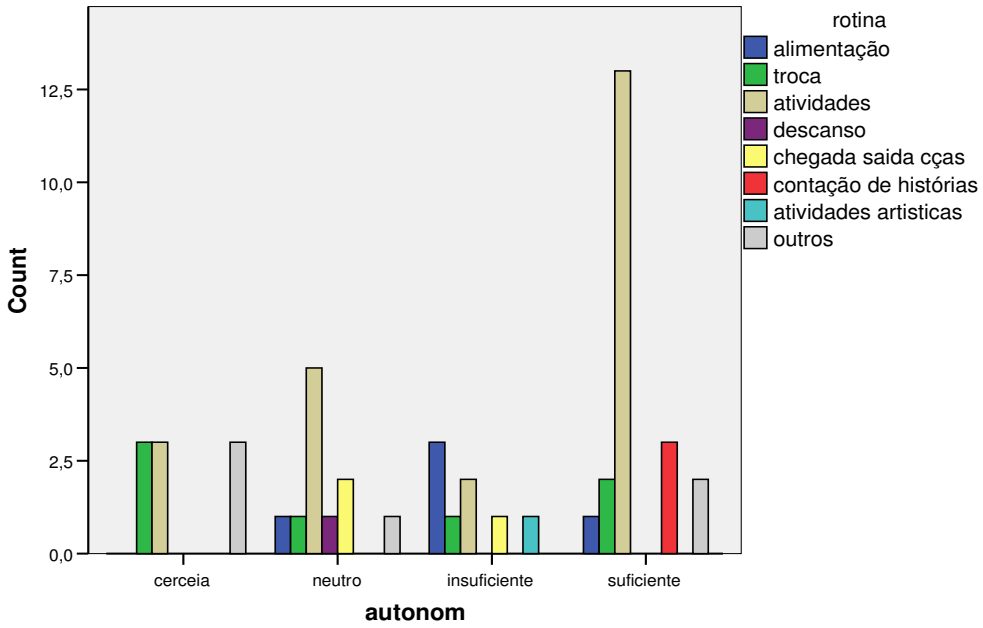

Figura 14 - Escores de autonomia do BII do CEI Pluméria
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

Muitas vezes, durante a pesquisa, me questionava se deveria interferir ou não na rotina da sala e na maneira como as educadoras organizavam sua rotina. Geralmente, em algumas ocasiões com muita angústia, como em situações de maus tratos, mantinha-me calada, de forma a não atrapalhar o andamento das atividades e rotinas da sala, mas quando me solicitavam, estava sempre pronta a ajudar. De uma forma ou de outra, minha participação como pesquisadora que observava e participava direcionava minha atuação para também intervir, principalmente na convivência com as crianças, no direcionamento das brincadeiras e atividades que nos momentos livres eram habituais e que me sentia segura para realizar.

Acredito que tenha sido normal devido ao meu grande envolvimento com os pequenos. O que eu não desejava era desautorizar as educadoras, ou ir contra o que era convencional na sala, porém, muitas vezes o que era convencional ia totalmente contra a minha visão de criança e de EI.

Um episódio que ilustra bem esta intervenção está descrito abaixo:

Episódio N.58 – 24.09.2009 CEI Pluméria (BII)

Enquanto as educadoras trocam as crianças eu brinco com elas no chão. Há poucos brinquedos na sala, os mesmos da hora em que eu cheguei. S. abre e fecha a porta de uma cômoda que tem dentro vários brinquedos. Estou do lado dela e a menina me mostra o que tem lá e espera uma reação minha, se deixo pegar ou não. *Talvez eles nem possam abrir a tal cômoda, mas como todas estavam ocupadas (me refiro às educadoras), nem tinham tempo de olhar o fato*, as crianças colocaram essa responsabilidade em minhas mãos. Vou deixando pra ver até onde vai. V. que de longe observa a agitação de S. vem pra perto, entra na cômoda e retira alguns brinquedos. Pergunto a ed1 se pode, e ela afirma: *"por mim pode sim"*. Ed3 se manifesta e diz que não pode porque elas têm que organizar a sala, estamos quase no final da tarde. Pergunto se não podem esperar as crianças irem embora pra organizar a sala e ed2 me informa que as crianças vão para outra sala no fim do dia, para o pessoal responsável pela limpeza poder arrumar e limpar este ambiente. As crianças enquanto isso tiram tudo de dentro e fazem a maior agitação. Cada uma pega um brinquedo e sai pra brincar. D. pega o balde da loucinha e joga no chão virando tudo. A menina dá risada. Pedi então a ed3 se enquanto ela terminava a troca as crianças poderiam brincar, e ela concordou. As crianças brincaram mais algum tempo e depois organizamos os brinquedos todos juntos.

As crianças desta sala tinham algumas educadoras conscientes, e outras não tão conscientes, como já demonstrado. Essas oscilações na forma como eram cuidadas, nos levam a crer, como já dito no inicio destas análises, que mudanças bruscas de tratamento, de um lado gentil e respeitoso, de outro, carregados de violência e crueldade, quase ao mesmo tempo, podem acarretar vários transtornos psicológicos graves tais como o Transtorno Afetivo Bipolar (TAB).

O transtorno afetivo bipolar (TAB) corresponde a um dos mais prevalentes e potencialmente graves transtornos psiquiátricos. É caracterizado por alterações significativas no humor, que se manifestam como episódios de desânimos, indo entre a euforia (manias) e a depressão, em diversos graus de intensidade. É crônico e provoca incapacidades na vida de seus portadores, podendo levá-los a morte.

Segundo as orientações de Sanches e Jorge (2004, p.1), os autores afirmam que:

> Do ponto de vista fisiopatológico, postula-se que o TAB está relacionado a disfunções nos circuitos cerebrais relacionados à regulação das emoções. Considerando-se que há diferenças importantes na maneira como as emoções são vivenciadas e expressas em diferentes culturas, é natural inferir que o diagnóstico de TAB e seu manejo se encontram sob influência de fatores culturais.

Portanto, embora tenha uma carga genética na sua composição, os fatores ambientais também influenciam o curso da doença.

De acordo com a ABTB (Associação Brasileira de Transtorno Bipolar afetivo), o transtorno bipolar desencadeia incapacitação e grave sofrimento para os portadores e suas famílias. Dados da Organização Mundial de Saúde, ainda na década de 1990, evidenciaram que o transtorno foi a sexta maior causa de incapacitação no mundo. Estimativas indicam que um portador que desenvolve os sintomas da doença aos 20 anos de idade, por exemplo, pode perder 9 anos de vida e 14 anos de produtividade profissional, se não tratado adequadamente.

A mortalidade dos portadores é elevada, e o suicídio é a causa mais frequente de morte, principalmente entre os jovens. Estima-se que até 50% dos portadores tentem o suicídio ao menos uma vez em suas vidas e 15% efetivamente o cometem. Também doenças clínicas como obesidade, diabetes, e problemas cardiovasculares são mais freqüentes entre portadores de Transtorno Bipolar do que na população geral. A associação com a dependência de álcool e drogas não apenas é comum (41% de dependência de álcool e 12% de dependência de alguma droga ilícita), como agrava o curso e o prognóstico do transtorno, piora a adesão ao tratamento e aumenta em duas vezes o risco de suicídio.

O início dos sintomas na infância e na adolescência é cada vez mais descrito e, em função de peculiaridades na apresentação clínica, o diagnóstico é difícil. Não raramente as crianças recebem outros diagnósticos, o que retarda a instalação de um tratamento adequado. Isso tem conseqüências devastadoras, pois o comportamento suicida pode ocorrer em 25% dos adolescentes portadores de TB. (*disponível em http://www.abtb.org.br/transtorno. php, acesso no dia 15.01.2010*).

É preocupante a exposição das crianças frente a tratamentos que não privilegiam sua autonomia e são cerceados de sensibilidade a estimulação, conforme nos mostra o gráfico relativo a estimulação abaixo:

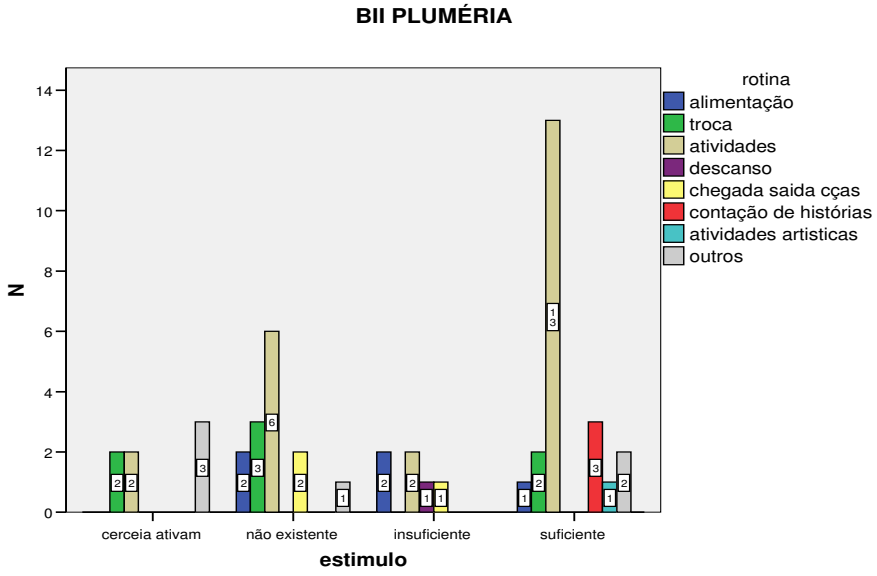

Figura 15 - Escores de estímulos do BII do CEI Pluméria
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

Mais preocupante ainda é o fato de num futuro bem próximo, estas marcas se cristalizarem desencadeando graves distúrbios e transtornos. Se imaginarmos a EI como um espaço de conhecimento, respeito mútuo, que prioriza uma convivência amparada na harmonia e no desenvolvimento saudável das nossas crianças, futuros adultos, precisamos saber, compreender e cuidar do que está se passando dentro destas salas, onde estas crianças, na grande maioria, estão recebendo tudo que vai contra o seu pleno desenvolvimento.

Pensamos que seja interessante abrir um parênteses aqui e destacar a média de crianças por sala. Realmente as salas não eram superlotadas, mas é um número elevado de crianças por educadores especialmente no BII do CEI Pluméria e do CEI Oliveira, nos horários de maior pique, na alimentação e na troca. Um fator que muito angustiava e dificultava a atuação da pesquisadora como profissional da educação infantil na convivência com as crianças e outros educadores era, além do excessivo número de crianças na sala (de uns anos para cá, a pesquisadora teve a felicidade de trabalhar com coordenadoras conscientes que não superlotavam as salas), a entrada delas no decorrer do ano letivo, principalmente nas salas dos pequenos. A adaptação de uma criança na creche é um período de muita agitação para os educadores, porque ela começa a viver num ambiente totalmente estranho, com pessoas estranhas. Este período exige do educador muita paciência, muita sabedoria, para atender especificamente aquela criança que sofre neste momento, lhe oferecendo toda atenção possível. Na maioria das vezes isso não tem como acontecer. A atenção tem que ser dividida com todas as outras crianças. O choro desta criança nova, contínuo e carregado de aflição,

incomoda as outras crianças que ficam irritadas e agitadas, deixando a sala um ambiente estressante e de difícil convivência.

Cabe aqui ressaltar que o número mínimo de crianças por sala, durante a pesquisa, foi devido à Gripe A (H1N1), que afligiu os pais, as crianças, os educadores e a Secretaria da Educação.

		Número de crianças		
CEI	**SALA**	**Média**	**CEI**	**SALA**
OLIVEIRA	BI	6,63	OLIVEIRA	BI
	BII	9,70		BII
PLUMÉRIA	BI	8,89	PLUMÉRIA	BI
	BII	12,47		BII
IPÊ	BI	6,95	IPÊ	BI
	BII	9,06		BII

Quadro 10 - Média de crianças por sala
Fonte: Observações realizadas pela educadora

Fizemos esta reflexão para pensar se realmente a responsabilidade de não tratar bem as crianças ou não promover o seu desenvolvimento é devido ao número delas na sala. A diversidade de ritmos, vidas, trajetórias, famílias, desenvolvimento, dentro de uma mesma sala, pode ser um fator estressante para as educadoras se elas não estiverem preparadas para lidar com essa diversidade. Porém, esse é o papel da professora de Educação Infantil e as crianças e suas famílias têm direito a um atendimento de qualidade. É inadmissível que o próprio setor público, que tem por obrigação fiscalizar e fazer cumprir a legislação seja o primeiro a violá-la, superlotando as salas.

6.4 Escores de sensibilidade, estimulação e autonomia, por momento da rotina, no CEI Ipê Amarelo

A respeito deste CEI, iniciaremos pela sala do BII, que também teve seus escores baixos nos itens sensibilidade, estimulação e autonomia. Nos momentos da alimentação, a insensibilidade e a falta de estimulação foram devido, principalmente, as ações cometidas pela ed2 da parte da tarde, de acordo com a observação abaixo:

Episódio N.66 – 14.09.2009 CEI Ipê Amarelo (BII)

Ed2 antes da janta colocou todos sentados vendo TV. Insistiu com as crianças várias vezes, colocando-os sentados, quase os jogando no chão, sendo violenta nas suas atitudes e agressiva nas expressões verbais. As crianças levantavam, ela ia buscar, colocava sentado e brigava com a criança. Essa cena se repetiu inúmeras vezes.

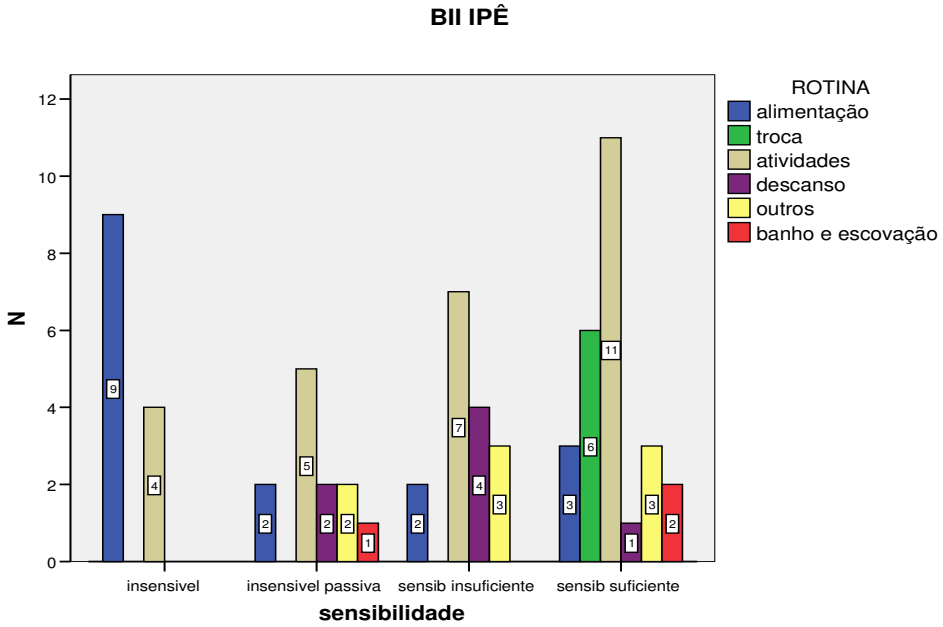

Figura 16 - Escores de sensibilidade do BII do CEI Ipê Amarelo
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

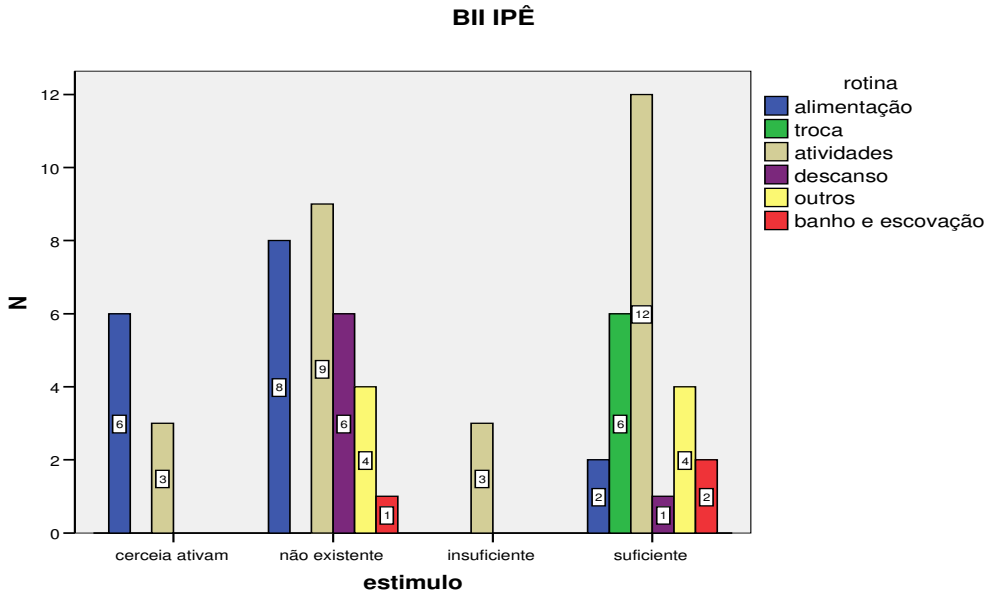

Figura 17 - Escores de estímulos do BII do CEI Ipê Amarelo
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

O mais curioso é que esta educadora não se importava com a presença da pesquisadora. Ela estando ali ou não para a educadora 2 era indiferente. Esta profissional era iniciante na EI, sem formação superior, mas a inexperiência e a falta de formação não podem servir para justificar atos de desrespeito aos direitos humanos e aos mais elementares princípios da boa convivência.

Já a ed1 era na maioria das vezes gentil e compreensiva com os pequenos, bem como as outras educadoras.

Outros fatos ocorreram neste dia que justificam esses escores:

Episódio N.67 – 14.09.2009 CEI Ipê Amarelo (BII)

Na hora da janta, Ed2 sentou a mesa para esfriar a comida e se levantava a todo instante para colocar as crianças sentadas. Ela deu uma ordem para os pequenos ficarem sentados vendo filme. As crianças não se sentavam e isso durou a janta toda, quando ela desistiu de colocar as crianças naquela posição, reclamando que eles eram *"impossíveis e muito agitados"*.

Episódio N.60 – 14.09.2009 CEI Ipê Amarelo (BII)

L. estava disputando um brinquedo com uma amiga, ed2 vendo, deu três tapas na bunda de L. e colocou a menina sentada de castigo. *Ela não tem paciência e é ríspida com as crianças.*

Episódio N.68 – 14.09.2009 CEI Ipê Amarelo (BII)

Quando esfriou a comida, começamos a dar a sopa. Ela estava sentada, enquanto alimentava as crianças que ficavam de pé entre as suas pernas. Eu peguei duas cadeiras, uma para mim e outra para a criança que eu estava alimentando.

Depois de passado uns dias, perguntamos à coordenadora porque as crianças não se sentavam para comer na hora das refeições, e se realmente faltavam cadeiras. Disse-nos que não sabia que isto estava acontecendo e que havia muitas cadeiras atrás do armário. A pesquisadora fez outra intervenção, não conseguindo se manter distante.

Um fato curioso, conforme observamos em vários dias era de que as crianças não tomavam água. Também percebemos isso na sala do BII do CEI Pluméria. A pesquisadora passava ou a tarde, ou a manhã, a maior parte do tempo delas, nas salas, e poucas foram as vezes em que as educadoras deram água às crianças, nos períodos que ela estava ali. Foi descrito essa observação no seguinte episódio:

Episódio N.69 – 14.09.2009 CEI Ipê Amarelo (BII)

Nenhuma educadora tinha dado água para as crianças desde a hora que cheguei. Perguntei para ed1 a que horas as crianças tomavam água e ela pediu para ed2 ir buscar os copos na cozinha. Foi outro momento difícil dar água para as crianças, elas tinham que se manter sentadas e foi mais uma agitação.

Mais tarde, ao comentar com outras pessoas, informaram que a prática de não dar água era muito comum porque assim as crianças ficavam secas por mais tempo, diminuindo a

necessidade de trocar as fraldas. Não podemos afirmar que esta seja a intenção das professoras observadas, nem que essa prática seja realmente generalizada, mas consideramos como uma questão importante a ser melhor investigada, inclusive com o desenvolvimento de estudos que verifiquem se existe relação entre doenças dos rins e tempo de frequência na Educação Infantil, sobretudo dos bebês.

Quanto aos escores baixos nos momentos de descanso, na sala do BI e do BII do CEI Ipê, foram devido ao fato de que as crianças eram obrigadas a dormir pelo menos quatro vezes por dia.

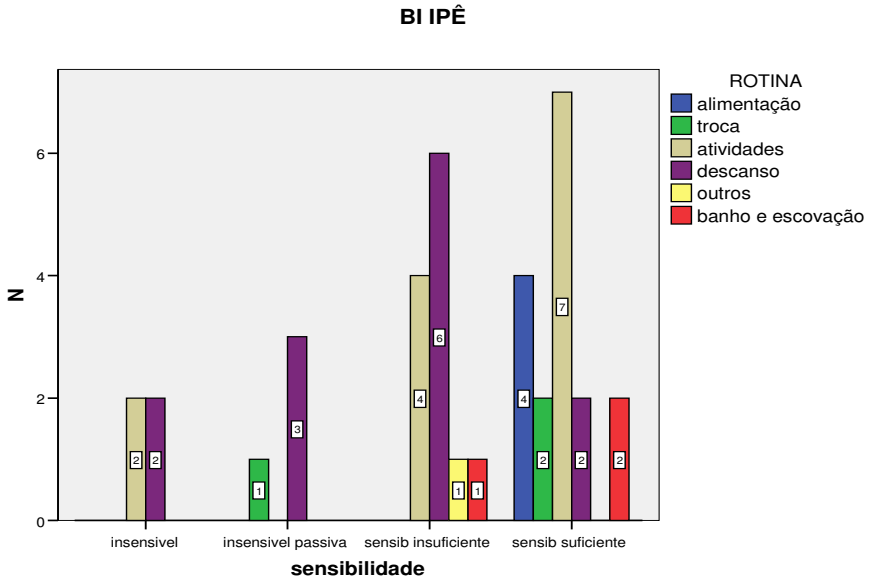

Figura 18 - Escores de sensibilidade do BI do CEI Ipê Amarelo
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

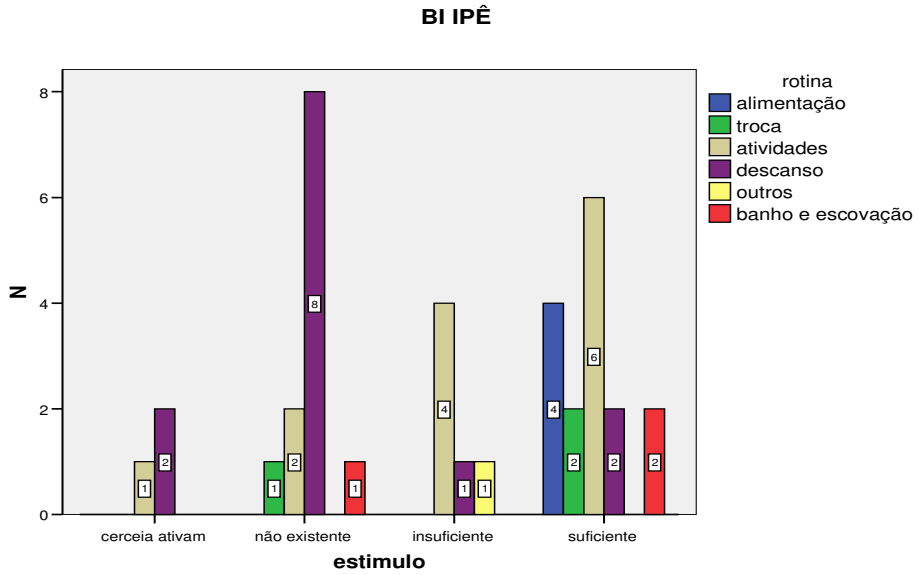

Figura 19- Escores de estímulos do BI do CEI Ipê Amarelo
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

A disciplina do corpo, novamente manipulado. Foucault considera que

> [...] o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é a sua condição de eficácia e rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporto do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. [...] um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente. (FOUCAULT, 2009, p.147)

Neste CEI, na sala do BI, os bebês chegavam e já iam direto para o bebê-conforto, onde eram embalados, às vezes rápido demais, até pegarem no sono. As educadoras justificavam dizendo que se não dormissem ficavam muito agitados e chorões. Depois, acordavam, brincavam um pouco, almoçavam e dormiam novamente. Acordavam já de tarde, tomavam um mingau, ou outro alimento, brincavam e eram colocados para dormir. No fim do dia, dormiam novamente. A seguir, três episódios que ilustram estas ações, sendo os dois primeiros logo no início da tarde e o terceiro no começo da manhã, antes da ed1 chegar.

Episódio N.27 – 25.08.2009 CEI Ipê Amarelo (BI)

As crianças têm que dormir. Algumas choram e saem dos bebês-conforto. Educadoras as colocam de volta e embalam as crianças até que dormem.

Episódio N.58 – 10.09.2009 CEI Ipê Amarelo (BI)

Ed2 coloca todos no bebê-conforto para dormir. Ed1 avisa que H., G., T., e R. acordaram não fazia uma hora, e mesmo assim ed2 embala as crianças. Ed1 vai embora às 15h00min neste dia, ficando no seu lugar a auxiliar de coordenação. Ed2 vai tomar café e tiramos as crianças do bebê-conforto.

Episódio N.70 – 23.09.2009 CEI Ipê Amarelo (BI)

Chego à sala e ed1 embala as crianças. Ela pede que eu vá pegar a mamadeira dos pequenos na cozinha porque B. chora muito. Assim que chego, ed2 alimenta B. que toma só um pouco do leite e continua a chorar. É embalado no bebê-conforto até que adormece. O menino estava chorando porque não queria dormir, mas foi obrigado.

Logo quando iniciei a pesquisa, as educadoras da sala do BII também colocavam as crianças para dormir pelo menos quatro vezes por dia. Estas duas salas foram as únicas observadas da pesquisa que agiam dessa forma, conforme o registro de uma manhã:

Episódio N.50 – 10.09.2009 CEI Ipê Amarelo (BII)

Vim mais cedo *(07h35min)* para observar as crianças chegando, e quando entrei na sala elas já estavam deitadas, algumas dormiam. Mais uma vez G. não quis dormir, ed1 diz que ele não dorme, tentei ficar com ele na sala, mas o menino fazia muito barulho e iria acordar os amigos, então, fomos para fora brincar. A partir deste dia meu vínculo com G. cresceu bastante.

Ed1 não obrigava todas as crianças a dormir, pelo menos nos dias da pesquisa, como demonstrado no episódio abaixo:

Episódio N.40 – 02.09.2009 CEI Ipê Amarelo (BII)

Quando cheguei à sala as crianças estavam nos colchões e bebês-conforto para dormirem. Algumas crianças não dormem, ed1 citou duas, e me disse que eles ficam descansando deitados e que não são forçados a dormir. Novamente saí da sala com G.

A Ed1 desta sala foi percebendo que as crianças não necessitavam dormir nesta proporção, tanto que na metade da pesquisa, ela eliminou este descanso nos intervalos da rotina, no começo da manhã e no fim da tarde. As crianças somente descansavam após o almoço ou quando desejassem repousar, geralmente no fim do dia, quando estavam bastante cansadas.

Episódio N.80 – 06.10.2009 CEI Ipê Amarelo (BII)

As crianças não dormem mais de manhã. Somente depois do almoço, às 10.30'. Ed1 comenta que através da observação percebeu que as crianças não tinham mais sono naquele horário e por isso aboliu o descanso no meio da manhã. As crianças foram brincar no pátio externo.

Já os momentos de atividades organizadas pelas educadoras são menos problemáticos no que se refere à sensibilidade e à estimulação destas profissionais, mas muitas vezes a autonomia da criança é cerceada.

BII IPÊ

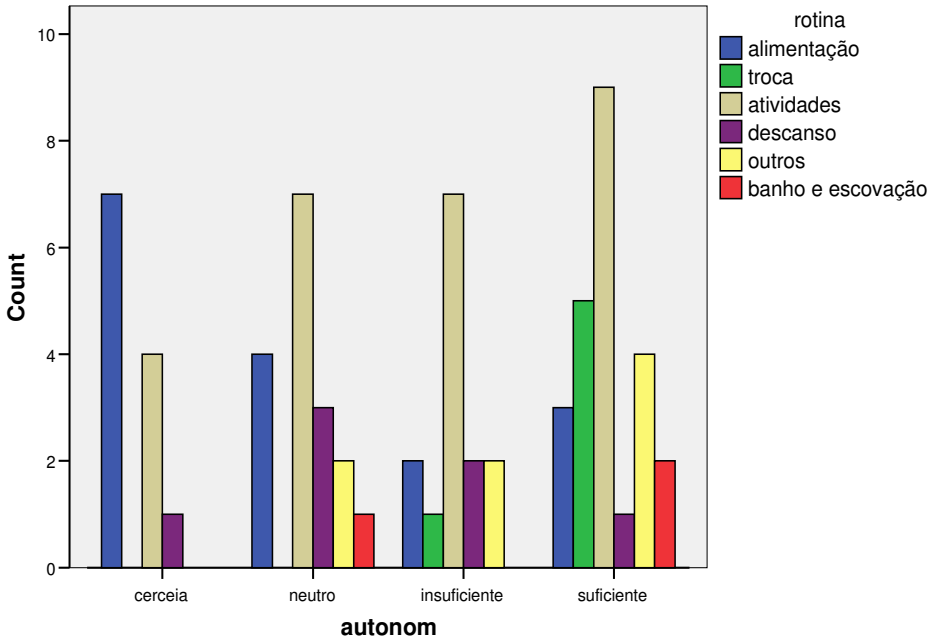

Figura 20 - Escores de autonomia do BII do CEI Ipê Amarelo
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

Muitas vezes não havia nenhuma atividade conduzida, ou lúdica, ou trocas de brinquedos, conforme os episódios abaixo descritos das duas salas.

Episódio N. 65 – 14.09.2009 CEI Ipê Amarelo (BII)

> Dei uma saída da sala, durante uma meia hora, e quando cheguei as crianças ainda estavam ali com os mesmos objetos. Elas ficaram no pátio durante quase duas horas com os mesmos brinquedos.

Episódio N. 73 – 01.10.2009 CEI Ipê Amarelo (BI)

> G. explora um caixote de plástico. Depois de virar de um lado para outro, e de fazer várias tentativas para colocar a parte aberta para cima ele decide entrar. Consegue colocar uma perna para dentro, com muito esforço e várias tentativas, quando ed2 vê a cena e diz para o menino sair dali, recolhe o caixote e o coloca em cima do balcão. É visível a frustração de G., que fica olhando para educadora e depois para o caixote no balcão.

Geralmente as crianças não tinham autonomia nenhuma, nem no momento do descanso, porque muitas vezes eram obrigadas a dormir em horários que não tinham sono ou tinham que interromper o cochilo para no próximo descanso poder dormir novamente, conforme o episódio que segue:

Episódio N. 71 – 23.09.2009 CEI Ipê Amarelo (BI)

Duas crianças dormem ainda. Ed1 as tira do berço acordando-as, e precisa segurá-las sentadas porque elas caem para o lado de tanto sono. Conforme ed1 se elas dormirem mais não dormem depois do almoço.

BI IPÊ

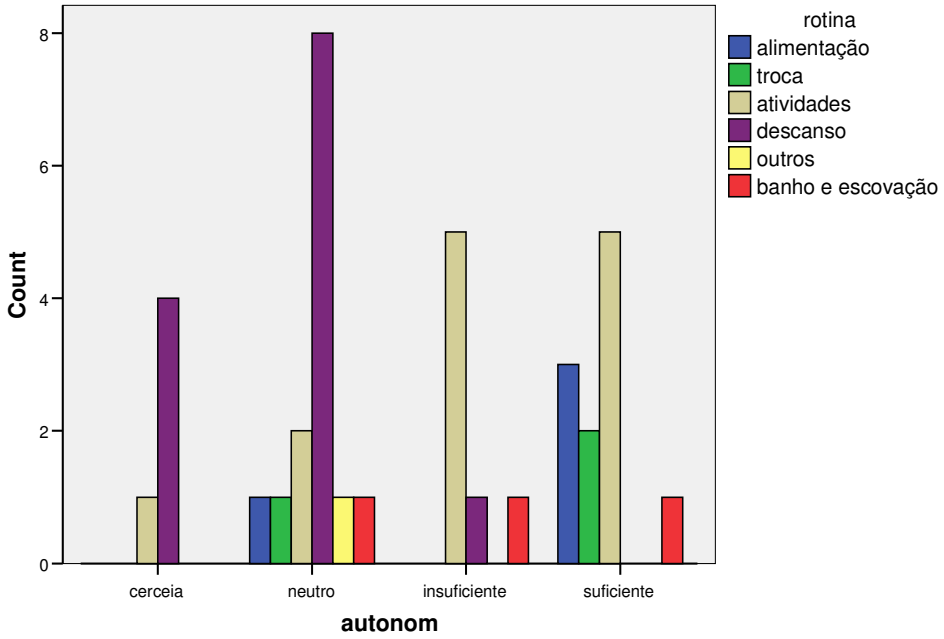

Figura 21 - Escores de autonomia do BI do CEI Ipê Amarelo
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

Conclui-se, desta forma, que as educadoras deixam de promover a autonomia para os pequenos por vários motivos. Mas um deles, talvez o principal, seria a falta de sensibilidade diante da necessidade da criança e dos seus desejos.

6.5 Percentual de ocorrências das manifestações, ou não, de sensibilidade e estimulação

No que se refere aos resultados relativos à sensibilidade das educadoras, na sua relação com as crianças, pode-se verificar que a sensibilidade se manifestava, sobretudo por comportamentos receptivos e, com menos frequência, por comportamentos afetuosos. Por outro lado, a falta de sensibilidade foi observada no CEI Oliveira (n.2), na sala do BII, e revelou-se em dois modos de violência, na emocional, nas situações em que a professora

hostilizava e/ou humilhava as crianças e na simbólica, em comportamentos que manifestavam indiferença, e uma ocorrência quase insignificante de comportamentos afetuosos.

Sensibilidade

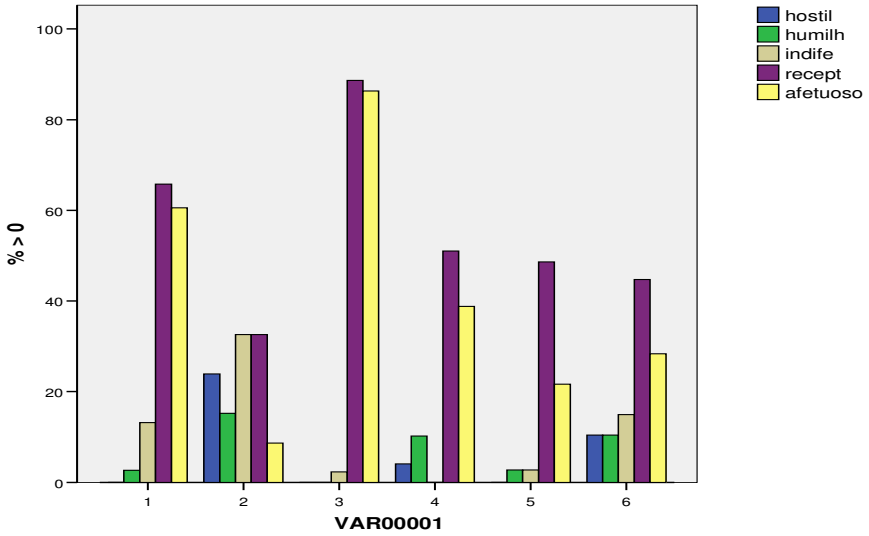

Figura 22 - Escores da manifestação de sensibilidade
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

No BII do CEI Ipê (n.6) também foi registrado um percentual considerável de comportamentos que revelam falta de sensibilidade, numa proporção equilibrada de indiferença, humilhação e hostilidade.

Em relação à estimulação, conforme figura abaixo, observamos que era predominantemente focada no autoconhecimento, seguido de conhecimentos gerais.

Estimulação

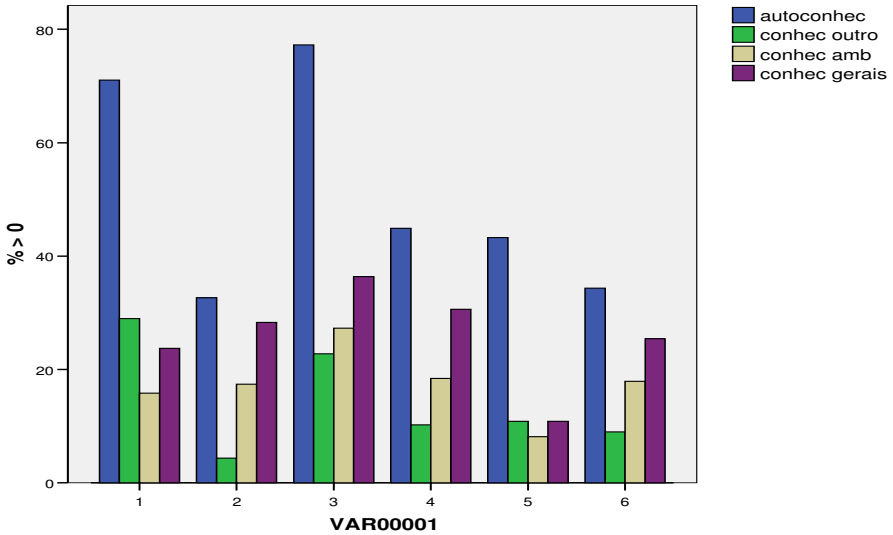

Figura 23 - Escores da manifestação de estimulação
Fonte: Dados das observações realizadas pela pesquisadora

Observou-se que existe pouco investimento na promoção do conhecimento do outro, o que favoreceria a convivência harmoniosa, porque subentende o respeito para com as pessoas.

A pequena ocorrência de episódios em que foi promovido o conhecimento do ambiente também pode revelar a insuficiente liberdade de exploração do espaço e dos objetos que é proporcionada à criança.

Nos momentos em que os processos de convivência foram estimuladores da aprendizagem, observou-se que a maior parte da estimulação promovia o conhecimento das crianças sobre elas mesmas, seguido de conhecimentos gerais. O número de episódios em que os processos de convivência promoviam o conhecimento do outro foi pequeno em quase todas as turmas, conforme já descrito acima, mas, nas salas em que os processos de convivência eram mais positivos em termos de desenvolvimento, foi registrado um maior número de episódios em que era promovido o conhecimento do outro. Verificamos conforme os episódios descritos abaixo, o favorecimento do conhecimento do outro em três Berçários I respectivamente:

No CEI Oliveira, este episódio foi observado na saída das crianças para suas casas:

Episódio N. 13 – 06.08.2009 CEI Oliveira (BI)

Os pais começam a chegar. Ed1 conta do dia da criança, o que ela comeu e como passou. A relação com os pais é afetuosa. Depois ed1 vai embora e ficamos eu e ed2. Esta organiza a sala e se preocupa com o A. que está reclamando um pouco. Coloca a menina no bebê-conforto em cima do berço e amarra um elástico de ponta a ponta com vários brinquedos pra ela manipular. Este elástico fica em cima do seu bebê-conforto. A. fica quietinha brincando.
Os pais que chegam neste horário recebem o mesmo tratamento gentil e cordial. Ed2 entrega as crianças no colo dos pais, dá um beijo de despedida e relata os fatos mais importantes do dia.

Em um outro episódio desta mesma sala, verificamos esse comprometimento da educadora com as crianças:

Episódio N. 52 – 01.09.2009 CEI Oliveira (BI)

Ed1 coloca as crianças em cima do banco para que vejam a turma no parque brincando, conversa com elas sobre isso. Pega alguns no colo e faz um carinho. Ela trocou um móbile na sala, agora tem uma sereia na água *(estávamos perto do dia do folclore*) dentro de uma garrafa de cinco litros de refrigerante.

Este episódio descrito acima foi observado na hora da troca, no BI do CEI Oliveira, logo no começo da manhã.

Episódio N. 03 – 05.08.2009 CEI Pluméria (BI)

Na hora da troca, ed1 abaixou-se e avisou Ie. que iria tirar o *"xixi pra ele ficar limpinho"*. Comunicou também ao H. que iria trocar a sua fralda. Quando chegou a vez de Ia., a menina estava com uma estrela de plástico na mão que ia com frequência à sua boca. A ed1. disse pra colocar o brinquedo não chão, Ia. não quis, e ed. falou: "*então tá Ia. vamos levar o brinquedo junto"*. Ed1 nomeia objetos neste momento para a criança e fala de seus sentimentos. Avisa com respeito porque vai pegar uma criança e não a outra.

Estes acontecimentos eram habituais nesta sala, ed1 e as eds2 sempre agiam dessa forma com as crianças.

No CEI Ipê Amarelo, também houve momentos que as educadoras promoveram esse conhecimento do outro, estimulando as crianças quanto ao respeito com os amigos, conforme apresentado abaixo:

Episódio N. 94 – 08.10.2009 CEI Ipê Amarelo (BI)

Ed2 alimenta V. J. chora alto ao seu lado porque quer comer. Ed2 diz ao menino pra se acalmar, que depois de V. ele comerá, que precisa respeitar o amigo que agora a hora é dele. O menino continua chorando. Ed2 busca outro bebê-conforto, dá o bico e balança J. que fica mais tranquilo. Quando começa a alimentar J. observa que a criança não está com tanta fome quanto imaginava. Não insiste e conversa com o menino, perguntando se ele está bem. Dá mais duas colheradas de sopa para a criança e J. vomita toda a mamadeira que tomou de manhã. Ed2 carinhosamente limpa e ajuda a criança, depois a tira do bebê-conforto e lhe dá um bom banho.

Parecem atitudes simples, mas são carregadas de compreensão e respeito para com as crianças. E para concluir, mais uma vez citamos Cukier quando averigua que:

> [...] uma criança que não tem suas necessidades de dependência respeitadas e satisfeitas sofre um grave dano em sua identidade básica, passa a desacreditar das próprias necessidades, julgando-as ilegítimas, e o próprio desejo passa a ser considerado como vergonhoso. Seu egocentrismo infantil somado ao fato de precisar manter a idealização dos adultos de quem depende para sobreviver, fazem com que ela, frequentemente, se atribua alguma culpa pela atitude dos pais, do tipo: "Eu é que sou ruim! Fui má! Sou burra! Tenho algum defeito grave etc." Essa atribuição acaba, com o tempo, virando um traço da identidade da pessoa. (CUKIER, 1998, p.34).

Desta forma, observamos como os processos proximais manifestados nas formas de convivência vão definindo as características de personalidade das crianças e interferindo em seu desenvolvimento. Diante disso, nunca é demais alertar para a responsabilidade da Educação Infantil nesse processo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A violência proibida transforma a boa vontade em má. E não apenas a pergunta proibida, mas também a condenação da imitação, do choro, da brincadeira arriscada, pode provocar cicatrizes. Como as espécies da série animal, assim também as etapas intelectuais no interior do gênero humano e até mesmo os pontos cegos no interior de um indivíduo designam as etapas em que a esperança se imobilizou e que são o testemunho petrificado do fato de que todo ser vivo se encontra sob uma força que domina." (Horkheimer e Adorno, 1947).

Quanto ao tema pesquisado, um dos itens que nos deixaram satisfeitas ficou evidenciado na observação de que há educadores responsáveis, compromissados com o desenvolvimento saudável da criança e que acima de tudo são éticos nas suas ações. Das seis salas pesquisadas, observamos que há, pelo menos, um educador em cada uma delas que se mostra preocupado e é consciente quanto ao seu papel enquanto profissional da educação. O ideal, para que o desenvolvimento fosse o mais proveitoso possível, seria de que todos fossem conscientes e envolvidos com este processo.

Que riqueza de desenvolvimento seria se cada criança recebesse amor e respeito dos três ou mais educadores que convivem com ela diariamente! O mundo seria mais humano e justo, e nosso futuro mais sereno. Mas infelizmente não foi isso que pudemos comprovar na maioria das salas.

O que presenciamos em alguns momentos da pesquisa foi cruel e angustiante. Um total desrespeito ao ser humano, aos seus direitos mais íntimos, ou aos expressos na lei. 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.

Estas violências, embora em certos casos possam ser agravadas por más condições do espaço físico, dependem, sobretudo das ações das educadoras. Vimos que em algumas salas, onde o espaço não era propício ao desenvolvimento saudável, a convivência na maior parte do tempo era harmoniosa. Nas salas onde foi verificado agravantes no desenvolvimento infantil, eram espaços um pouco melhores em relação aos outros. O desempenho fundamental dentro

destes ambientes diz respeito ao educador e a sua relação com as crianças, é na convivência que tudo acontece.

Ficou constatado que em algumas salas não há espaço físico nem momentos para a liberdade, não há espaço para as descobertas: a imagem do bebê e da criança pequena é teimosamente fixa. Mais aflitivo ainda foi ver que os pequenos, seres indefesos que são, estão sofrendo vários tipos de violência, principalmente a emocional, que foi a mais observada na pesquisa, porém, as menos visíveis por serem sutis e não deixarem marcas físicas. Entretanto, os traços que ficam são irremediáveis e profundos no caráter e na personalidade da criança.

A qualidade dos processos proximais estabelecidos entre as educadoras e as crianças é observável na forma como as crianças convivem entre si e exploram o ambiente imediato. Os padrões de convivência apreendidos nos CEIs não promovem o desenvolvimento saudável, pelo contrário, prejudicam causando disfunções e distúrbios graves.

Também foi verificado que não há necessidade de se esperar muito tempo para observar as marcas dessa violência, elas já são visíveis mesmo sendo essas crianças assim tão pequenas.

Acreditamos que a sociedade tem o dever de estar presente para acompanhar esse processo que acontece dentro das salas onde estão presentes os bebês, as crianças pequenas e as crianças maiores, e desta forma, como já dito, consideramos a violência como sendo da escola. As próprias crianças, vindas de contextos e culturas diferentes, são obrigadas a suportar porque não tem outra escolha, e esta violência se dá através da maneira como a instituição e seus educadores as tratam.

Os resultados desta pesquisa vêm reafirmar a importância das crianças serem cuidadas com respeito por seus educadores, dentro das salas da Educação Infantil. Crianças que convivem desde o primeiro ano com pessoas amorosas, que as respeitam, tornam-se confiantes e levarão esse sentimento junto pela vida afora. Crianças que são tratadas com hostilidade, que são humilhadas, que são violentadas nos seus desejos e necessidades mais pessoais, desenvolvem insegurança, baixa autoestima, são desconfiados, e também levarão esse sentimento para outros relacionamentos, repetindo-os, como num ciclo interminável.

Se optarmos por um mundo mais humano, onde haja mais paz e compreensão, onde as pessoas se reverenciem, dentro das suas limitações e diferenças, o alicerce se dá através do respeito, nas atitudes éticas para com o próximo, na alteridade. As crianças não desenvolvem o respeito por outras pessoas se não forem respeitadas. Novamente destacamos que a ação de respeito do educador para com as crianças é fundamental e significativa neste caminho, é ela que estabelece a base para a construção do autorrespeito e do respeito pelos outros. O respeito

pelas pessoas se dá na prática deste sentimento e por meio das incontáveis situações nas quais as crianças experimentam a simpatia e a comunhão na resolução de conflitos na convivência, e assim, aprendem a construir ideias de reciprocidade entre as pessoas. Para se respeitar, é essencial ser respeitado, ponto chave da convivência, uma convivência baseada na consideração para com o outro, no respeito pelas crenças, pela raça, pela classe social, pelo físico, pela vida e pela família. Todos estes fatores, se acatados, criarão um adulto que respeita seu semelhante, e um mundo mais pacífico.

Ponderando ainda que a educação infantil já dá alguns passos em direção a sua emancipação e tem importância fundamental na vida das crianças, cabe a nós educadores, através da nossa competência, formação, criatividade e empenho, refletirmos sobre a nossa prática, nos instruir quanto à importância de conhecer sempre mais sobre o desenvolvimento infantil, e encontrarmos formas de nos humanizar para o diferente, reconhecendo na criança um ser completo, que carece de cuidado, amor e respeito, e propor espaços dignos para que as crianças tenham uma relação saudável com os demais e com o entorno, e que seja prazerosa e educativa sua permanência dentro dos CEIs.

Com certeza, conhecemos mais sobre este mundo dos bebês e das crianças pequenas, mas seria um pouco de presunção nossa pensar que tornamos este mundo um lugar melhor.

Nossa esperança e nosso ideal serão mantidos e lutaremos para garantir a estes pequenos uma educação que seja amparada no respeito, através de uma convivência digna que reconheça na criança o cidadão do amanhã.

8 POST SCRIPTUM

Chego ao final dessa dissertação com certo sentimento de vazio e de alívio. O vazio que ficará perante as inúmeras horas destinadas à pesquisa, ao trabalho, ao estudo, aos escritos, dedicado do meu tempo, e que por demais aprendi. Desgastantes por vezes, mas necessários. Faria tudo novamente.

O alívio por observar os maus tratos com os quais as crianças conviviam e conseguir me manter distante, sofrendo e padecendo quase sempre. É uma tarefa difícil ficar neutra. De poder refletir em cima da dor humana, conseguir ir até o final, mesmo tropeçando certas vezes. O alívio por não precisar retornar àquelas salas. Um alívio egoísta.

Sempre me incomodaram, e muito, perturbando-me profundamente essas cenas de maus tratos que as crianças sofriam em algumas salas da EI da rede, como já me referi na dissertação. O que eu não tinha eram argumentos para poder protegê-las, nem conhecimento cientifico para defendê-las.

Foi conflituoso e fascinante o caminho percorrido para chegar até aqui, muitas descobertas, muitas alegrias, muitas angústias, muitas decepções. Grandes conquistas, grandes conhecimentos, grandes aprendizagens. Ouso também revelar que tive medo no transcorrer deste trabalho, medo de não agradar, medo de fazer as coisas erradas, medo de ferir algumas pessoas, medo de não dar conta, medo. São as marcas da infância que algumas vezes ainda me assombram, a insegurança que insiste em tomar conta das minhas ações. Travo uma luta diária para ser mais forte que elas. Geralmente eu venço, como aqui. Agora refletindo, não sei dizer ao certo se venci. Venceria se fosse tomada alguma atitude para com tudo isso de negativo e de violento que acontece com as crianças dentro das salas da EI. Daí sim, minha vitória teria sido perfeita e completa. Tenho esperanças que ela ainda possa ser perfeita e completa. Não vou parar por aqui.

No decorrer da pesquisa, como num jogo de tolerância, aprendi, ou fui obrigada a aprender a conviver com várias situações. Enquanto escrevia sobre as formas da convivência, ética, paz, precisava colocar em prática a minha teoria, ou a teoria de outros autores, o que era bastante complicado.

Sempre ouço a frase de que tudo na teoria é mais difícil, concordo plenamente, porém não são impossíveis. Nas coisas mais complicadas da vida, a aprendizagem é geralmente bastante significativa.

O convívio que mais me afligiu, além de todo o trabalho de pesquisa e estudo no mestrado, foi o barulho de uma lavação de carros que fica ao lado de onde estudo. Barulhos insuportáveis que vinham e vem ou do aspirador de pó, ou do gerador de energia. Eu tinha que conviver com esse barulho quase 12 horas por dia. Os fabricantes de protetores auditivos faturaram comigo. Assim, aprendi a valorizar o silêncio, a paz e os domingos.

Precisei conviver também com uma lesão no antebraço, que me causava dores bastante fortes. Aprendi a utilizar o lado esquerdo, e a ser mais paciente comigo.

Aprendi a conviver com a minha ansiedade e o meu perfeccionismo, nem sempre positivos. Aprendi a conviver com a minha mãe e com meu filho, que de formas diferentes, reclamavam minha ausência. E por tudo isso e muito mais, acredito que quando o processo é complexo e difícil, as realizações são mais valorizadas, respeitadas e amadas. Foi o meu caso.

.

9 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria Das Graças. **Violências nas escolas.** Brasília: UNESCO, 2002. 400 p.

ABRAMOVAY, Miriam. **Armas:** símbolos da violência no cotidiano escolar. In: Congresso Ibero-americano sobre Violências nas Escolas, II. Belém do Pará, 2005.

ABRAMOWICZ, Anete; & OLIVEIRA, Fabiana de. **A 'paparicação' na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da 'multidão'.** In: ANPED, 28, GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07. Caxambu, 2005.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e aprendizagem:** contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Loyola, 2007. 173 p.

ALVES, Rubem. **Educar para a paz.** Educasul, Florianópolis, 2009.

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. **Entre o dever-fazer e o viver da criança:** a significação das regras. Dissertação (Mestre em Psicologia) - Curso de Psicologia, UFSC, Florianópolis, 2001.

ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. **O lugar feminino na escola**: um estudo em representações sociais. Cuiabá: Ed. UFMT/FAPEMAT, 2007.

ARAGONÉS, Juan Ignacio; AMÉRIGO, María. **Psicología Ambiental.** Madrid: Pirámide, 1998. 451 p.

ARENDT, Hanna. **A condição humana.** 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. 352 p.

ARENDT, Hanna. **Sobre a violência.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas:** Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4ª Petrópolis: Vozes, 2007.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento.** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BETTO, Frei. **Alteridade.** Disponível em: <http://www.adital.com.br>. Acesso em: 24 dez. 2009.

BHERING, E., & SGANDERLA, A.P. **Avaliação da qualidade na educação infantil:** um estudo sobre a interação adulto/crianças. In: Scielo, XXXII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. V.14, n.29 Ribeirão Preto set./dez. 2004.

BIAGGIO, Angela. **Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral.** São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares para a rede municipal de educação infantil de Itajaí.** 2 ed. Itajaí, 2004.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal 8.069/1990. Itajaí, COMDICA, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** (LDB). Lei Federal n. 9.394, de 26/12/1996.

_____. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2008a.

_____.**Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2008b. (Encarte 1).

_____. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2008c. (Volume 1).

_____. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2008d. (Volume 2).

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Six Theories of child Development.** New York. Ed. Ross Vasta, 1997.

_____.**Making Human Beings Human**. Bioecological Perspectives on Human Development. London: Save Publications, 2005.

BUENNO, Francisco Da Silveira. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa.** 2. ed, São Paulo: MEC, 1957.

CAMPOS, Maria Malta (Org.). **Consulta sobre qualidade da Educação Infantil:** o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006. 127 p.

CASTRO SANTANDER, Alejandro. **Prevenir las Violencias:** la deuda de enseñar a vivir con los demás. In: Congresso Ibero-americano sobre Violências nas Escolas, II, Belém do Pará, 2005.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. 120 p.

CIÊNCIAS, Academia Brasileira de (Ed.). **O Sumário das Conclusões e Recomendações do Grupo de Trabalho sobre Educação Infantil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 10 ago. 2008.

COSTA, Saionara. **A interação professor-criança na educação infantil:** contribuições para o processo de auto-avaliação na formação docente. Dissertação (Mestre em Educação) – UNIVALI, Itajaí, 2006.

COSTA, Sílvia Fernanda Souza Dalla; CAVASINI, Rosane da Silva França. **Planejar em educação infantil:** experiência dos três momentos. In: ANPED, 31, GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07. Caxambu, 2008

CHARLOT, Bernard. **Violences scolaires**: representations pratiques et normes. In: CHARLOT e ÉMIM (orgs.). *Violences à l'école: état des savoirs.* Paris: Armand Colin, 1997.

CHARLOT, Bernard. **A Violência na Escola:** o que a escola pode fazer e como? In: II Congresso Ibero-americano sobre Violências nas Escolas, Belém do Pará, 2005.

CUKIER, Rosa. **Sobrevivência emocional:** As dores da infância revividas no drama adulto. São Paulo: Ágora, 1998.

DAMÁSIO, Antònio. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

DAMÁSIO, Antònio. **O erro de Descartes.** São Paulo: Companhia das letras, 2005.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Aprendendo a observar.** São Paulo: Edicon, 2006. 176 p.

DENZIN, Norman Kent. **The Research Act**. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1989.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil:** o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998. 328 p.

DIDONET, Vital. **Revista Criança**. São Paulo, vol.44, 2007, p.34.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz como se faz?** Semeando cultura de paz nas escolas. Rio de Janeiro: UNESCO, 2001.

ERICKSON, Erik H. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EYNG, Ana Maria. **Políticas Educacionais:** formação de professores, escolarização e mediação das violências nas escolas. In: Seminário de Convivência Escolar / Violências nas Escolas, I. UCB, UNESCO, Brasília, 2007

EYNG, Ana Maria; PACIEVITCH, Thaís. **Políticas Educacionais e Formação de Professores:** escolarização e violência. In: EDUCERE, VIII. PUC, Curitiba, 2008.

FAGUNDES, Antônio Jayro da Fonseca Motta. **Descrição, definição, e registro de comportamento.** 15. ed. São Paulo: Edicon, 2008.

FALK, Judith (Org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Araraquara: JM, 2004. 88 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Ilustrado.** 11. ed. Rio de Janeiro: Gamma, 1971.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FU-I, Lee. **Transtorno afetivo bipolar na infância e na adolescência**. In: Scielo. Revista Brasileira de Psiquiatria; 26 (Supl. III): 22-6, 2004.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**. 12ªed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOOGLE (Org.). **Convivência escolar.** Disponível em: <http://www.google.com.br/ convivenciaescolar>. Acesso em: 02 out. 2009.

GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar:** Conflito e Ambiguidade. Campinas: Autores Associados, 1996. 172 p.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **No contexto da creche:** o cuidado como ética e a potência dos bebês. In: 31º ANPED, Caxambu, 2008.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Org.). **A educação entre os direitos humanos.** São Paulo: Ação Educativa, 2006. 271 p.

HANNA, Paola Cristine Marchioro, D'ALMEIDA, Maria de Lourdes do Prado Krüger, EYNG, Ana Maria. **Diversidade e direitos humanos:** a escola como espaço de discussão e convívio com a diferença. In: EDUCERE, IX PUC, Curitiba, 2009.

HARMS, T. CRYER, D. CLIFFORD, R. **Early Childhood Environment Rating Scale** Revised. Estados Unidos: Teachers College Press. 1998, (em português).

HARMS, T. CRYER, D. CLIFFORD, R. **Infant and Toddler Environment Rating Scale** Revised. Estados Unidos: Teachers College Press. 2003, (em português).

HÉBERT-LESSARD, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN; G. **Investigação qualitativa:** fundamentos e práticas. Lisboa, Instituto Piaget, 1994

JARES, Xésus R. **Educar para a paz em tempos difíceis.** São Paulo: Palas Athena, 2007. 193 p.

JARES, Xésus R. **Pedagogia da Convivência.** São Paulo: Palas Athena, 2008. 239 p.

KLINKERT, Maria Piedad Puerta. **Resiliencia:** La estimulación del ninõ para enfrentar desafios. 2.ed. Buenos Aires: Lumen, 2002. 162 p.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos:** Uma alternativa curricular para a educação infantil. 14.ed. São Paulo: Ática, 2005. 110 p. (Educação em Ação).

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. 210 p.

LA TAILLE, Yves. **Indisciplina/disciplina:** ética, moral e ação do professor. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIMA, Ana Beatriz Rocha e. **Creche como um contexto de desenvolvimento humano:** Um estudo sobre as possibilidades de atendimento no Município de Pomerode/SC. 2007. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVALI, Itajaí, 2007.

MACIEL, Tamara Aparecida. **A professora é um bicho de grito!** Reflexões sobre o papel do psicólogo na instituição escolar. 2009. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Psicologia) - UNIVALI, Itajaí, 2009.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito:** temas em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. 160 p.

MELO, Alessandra Sarkis de. **A Relação entre Pais e Professores de Bebês:** uma análise da natureza de seus encontros diários. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil.** São Paulo: EDUC, 2001. 182 p.

OESSELMANN, Dirk. **Violência da Escola e Democratização.** In: II Congresso Ibero-americano sobre Violências nas Escolas. Belém do Pará, 2005.

OLIVEIRA. C. **A organização do ambiente:** um estudo com as professoras de educação infantil de Corupá. Dissertação (Mestre em Educação) – UNIVALI, Itajaí, 2008.

ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**; tradução de Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, UCB, 2002. 170p.

PACIEVITCH, Thais, GIRELLI, Eliane, EYNG, Ana Maria. **Violências nas escolas**: mediação de conflitos e o clima escolar. In: EDUCERE, IX, PUC, Curitiba, 2009.

PASCAL, C. BERTRAM, T. **O Projeto Efective Early Learning:** avaliando e aperfeiçoando a qualidade de aprendizagem nas instituições de Educação Infantil. Contrapontos. V. 4. N.1. jan/abr. Itajaí: UNIVALI, 2004.

PEREZ, Maria Aparecida. **Violência nas Escolas e Diversidade: relação entre a escola e a comunidade.** In: II Congresso Ibero-americano sobre Violências nas Escolas. Belém do Pará, 2005.

PIRES, Maria João. **Cromoterapia no ambiente.** Disponível em: <http://musblog.blog.br>. Acesso em: 16 out. 2009.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Relações Sociais e violências nas escolas.** In: In: II Congresso Ibero-americano sobre Violências nas Escolas. Belém do Pará, 2005.

SANCHES, Marsal & JORGE, Miguel Roberto. **Transtorno afetivo bipolar**: um enfoque transcultural. In: Scielo. Revista Brasileira de Psiquiatria; 26 (Supl III), 2004.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **"Mas eu não falo a língua deles!":** as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2008.

SCOTTINI, Alfredo. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa.** Blumenau: Brasileitura, 1998.

SGANDERLA, A. P. **Um estudo de duas escalas de avaliação da interação professor/crianças em educação infantil.** Trabalho de conclusão do curso de psicologia. UNIVALI, Itajaí, 2004.

SOUSA, Ana Maria Borges de et al. **Ética e Gestão do Cuidado:** a infância em contextos de violências. Florianópolis: CED/UFSC, 2006. 257 p.

SPODEK, Bernard. **Manual de Investigação em Educação de Infância.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. 1246 p.

SPOSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência**. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, 104, jul. 1998.

SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Educação e Pesquisa, vol.27, n.1, São Paulo Jan./Junho. 2001.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com Estudos de Caso.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. 187 p.

SCHÜTZ, Ricardo; KANOMATA, Takako. **Education Site.** Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-hist.html>. Acesso em: 20 dez. 2009.

TRAI, Micheline Cristina. **Experiências de movimento na educação infantil:** Um estudo com as professoras do município de Corupá/SC. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVALI, Itajaí, 2008.

TUDGE, Jonathan; DOUCET, Fabienne; HAYES, Sherril. **Teoria, método e análise**: as interconexões necessárias no estudo das crianças e das famílias. Contrapontos, Itajaí, 2001.

TUDGE, Jonathan; PUTNAM, Sarah; SIDDEN, Judy. **The everyday activities of american preschoolers:** Lessons and work in two socio-cultural contexts. Greensboro, 2001. p.109-121.

UNESCO (Org.). **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** Brasília: UNESCO, 1959.

UNESCO. **Algunas sugestiones sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos**. Paris: UNESCO, 1969.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Coimbra: Edições 70, 1995a. 220 p.

_____. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995b.

_____. **Psicologia e Educação da criança.** Lisboa: Vega, 1979.

WEISZFLOG, Walter. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 10 out. 2009.

WIKIPÉDIA (Brasil). **Alteridade.** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Alteridade>. Acesso em: 24 dez. 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 – PROTOCOLOS

1º protocolo, elaborado para o estudo piloto:

<table>
<tr><td colspan="5">SALA:</td></tr>
<tr><td>Data:</td><td>Hora de chegada:</td><td>Hora de saída:</td><td>N. adultos + pesquisador:</td><td>N. crianças:</td></tr>
<tr><td colspan="3">Observação sobre a organização do ambiente</td><td colspan="2">Materiais disponibilizados</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Rotina</td><td>Crianças</td><td>Adultos 1 (prof)</td><td>Adulto 2 (agente)</td><td>Observação</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

2º protocolo para estudo piloto:

SALA:				
Data:	**Hora de chegada:**	**Hora de saída:**	**N. adultos + pesquisador:**	**N. crianças:**
Observação sobre a organização do ambiente e materiais disponibilizados:			**Observações da convivência:**	
Rotina	**Crianças**	**Adultos 1 (prof)**	**Adulto 2 (agente)**	**Observação**

3º protocolo.
Obs. Este protocolo não foi colocado em prática, serviu como base para a criação do seguinte.

Local:_____
Data: _____- Nº de adultos na sala: _____ Nº de crianças: _____

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO	**Favorece a convivência**	**Não favorece**
	Adequado	**Não adequado**
Luminosidade		
Ventilação		
Limpeza		
Conservação		
Móveis acessíveis e convenientes para o grupo e individual		
Conforto para adulto e criança		
Número suficiente de móveis		
Espaço especial e aconchegante para repouso na hora do descanso		
Espaço especial e aconchegante para repouso fora da rotina		
Espaço especial e aconchegante para o brincar		
Organização dos brinquedos e materiais		
Brinquedos e materiais disponíveis e ao alcance		
Rotina que respeita o ritmo das crianças		
Brinquedos interessantes e dispostos na sala que propiciem o contato com o outro		

CONVIVÊNCIA	**Adequado**				**Não adequado**			
	S	**A**	**R**	**E**	**S**	**A**	**R**	**E**
Adulto ajusta a conversa ao nível da criança								
Tom de voz do adulto suscita reações positivas								
Adulto brinca com as crianças								
Adulto conta histórias para as crianças								
Interação adulto X adulto								
Receptividade em relação às crianças quando é solicitada								
Receptividade em relação aos pais								
Vocabulário utilizado com as crianças é compreensível								
Vocabulário utilizado adulto x adulto								
Estimulação e motivação adulto x criança								
Respeito ao ritmo e desejos das crianças								
Sensibilidade em relação aos momentos de agitação								
Adulto possibilita autonomia das crianças								
Ética e solidariedade na resolução de problemas (brigas, mordidas...)								
Trabalho em conjunto com outros adultos visando atenção das crianças								

TRATAMENTO ADULTO X CRIANÇA	**Raramente**	**Sempre**	**Às vezes**
Afetuoso			
Hostil			
Humilhante			
Indiferente			
Debochado			
Compreensivo			
Motivador			

Legenda: S – sensibilidade; A – autonomia; R – respeito; E – estimulação

4º protocolo: (elaborado para auxiliar de pesquisa)

Sala:					**Turma:**								
		ENGANAMENTO DO ADULTO			**CONHECIMENTO OPORTUNIZADO**				**ASPECTOS AFETIVOS**				
TEMPO	**DESCRIÇÃO**	**S**	**A**	**E**	**EU**	**OUTRO**	**AMBIENTE**	**C. G.**	**H**	**H°**	**R**	**I**	**C**

Legenda:
Engajamento do adulto:
(S) – sensibilidade
(E) – estimulação
(A) – autonomia

Aspectos afetivos:
(H) – humilhante
(H°) – hostilizador
(R) – receptivo
(I) – indiferente
(C) – carinhoso

5º protocolo (utilizado pela pesquisadora)

Nome do pesquisador: Data:
Número de adultos na sala:
Número de crianças:

Sala:								CEI:					
		SENSIBILIDADE						**ESTIMULAÇÃO (CONHECIMENTOS GERAIS)**					**AUTO NOMIA**
TEMPO	**DESCRIÇÃO**	**NÍVEL**	**HUMILHANTE**	**HOSTILIZADOR**	**INDIFERENTE**	**RECEPTIVO**	**AFETUOSO**	**NÍVEL**	**EU**	**OUTRO**	**AMBIENTE**	**CONHECIMENTOS GERAIS**	
COMENTÁRIOS:													
COMENTÁRIOS:													

(++) = IDEAL (+) bom (--) = AUSENTE (0) = NEUTRO

6º protocolo:

Número de adultos na sala:
Número de crianças:

Sala:								CEI:					
Data:		SENSIBILIDADE						ESTIMULAÇÃO (CONHECIMENTOS GERAIS)					AUTO NOMIA
TEMPO	DESCRIÇÃO	NÍVEL	HUMILHANTE	HOSTILIZADOR	INDIFERENTE	RECEPTIVO	AFETUOSO	NÍVEL	EU	OUTRO	AMBIENTE	CONHECIMENTOS GERAIS	
COMENTÁRIOS:													
COMENTÁRIOS:													
COMENTÁRIOS:													

(2) = suficiente (1) insuficiente (0) = não existente (-1) = ativamente contra

7º e último protocolo:

DATA	CEI	SALA	NUM. ADULTOS	NUM. CRIANÇAS

EP	TEMP	DESCRIÇAO	SEN	EST	AUT	COMENTÁRIO

SENS : HU= Humilhante; HO=hostilizador; IN = indiferente; RE = Receptivo; AF = afetuoso
EST: EU= autoconhecimento; OU = conhecimento do outro; AM = Ambiente; CG = conhecimentos gerais
AUT=Autonomia
Níveis: (2) = suficiente (1) insuficiente (0) = não existente (-1) = ativamente contra

ANEXO 2 – FICHA DE REGISTRO DOS DADOS COLHIDOS NO PROTOCOLO.

CEI	SALA	EPIS	DATA	TEMP	ADUL	CÇS	SENS	EST	AUT	ALIMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS
CEI	SALA	EPIS	DATA	TEMP	ADUL	CÇS	SENS	EST	AUT	TROCA
CEI	SALA	EPIS	DATA	TEMP	ADUL	CÇS	SENS	EST	AUT	ATIVIDADES ESTRUTURADAS OU NÃO ESTRUTURADAS
CEI	SALA	EPIS	DATA	TEMP	ADUL	CÇS	SENS	EST	AUT	DESCANSO
CEI	SALA	EPIS	DATA	TEMP	ADUL	CÇS	SENS	EST	AUT	CHEGADA/SAÍDA DAS CRIANÇAS E RECEPÇÃO DOS PAIS
CEI	SALA	EPIS	DATA	TEMP	ADUL	CÇS	SENS	EST	AUT	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
CEI	SALA	EPIS	DATA	TEMP	ADUL	CÇS	SENS	EST	AUT	BANHO
CEI	SALA	EPIS	DATA	TEMP	ADUL	CÇS	SENS	EST	AUT	ATIVIDADES ARTÍSTICAS
CEI	SALA	EPIS	DATA	TEMP	ADUL	CÇS	SENS	EST	AUT	OUTROS

ANEXO 3 – INFORMAÇÕES SOBRE EDUCADORAS PESQUISADAS

CEI PLUMÉRIA	Berçário I			Berçário II			
	Ed1	Ed2 M	Ed2 V	Ed1	ED1 LICENÇA PRÊMIO	Ed2 M	Ed2 V
1. Tempo de experiência na E. I	8 a.	8 e ½ a.	4 a.	10 a.	16 a	15 a.	8 a.
2. Onde mora	No bairro	Bairro adjacente	Bairro adjacente	Bairro adjacente	No bairro	No bairro	No bairro
3. Idade:	32	35	29	30	52	30	22
4. Estado civil:	Solteira	Casada	Solteira	Casada	Casada	Casada	Solteira
5. Número de filhos	2 a.	2	-	1	3	2	-
6. Tempo de experiência no berçário	3 a.	8 m.	4 a.	3 m.	1 a	3 a.	3 a.
7. Tempo de experiência nesta função	12 a.	6 a.	4 a.	7 a.	5 a	7 a.	1 a.
8. Tempo que trabalha neste CEI	5 a.	6 a.	1 a.	3 m.	5 a	8 m.	1 a.
9. Estudando.	-	-	-	-	-	-	-
10. Formação	Pós-Graduação, magistério e pedagogia	3º grau incompleto Enfermagem	3º incompleto Pedagogia, magistério	Pós-Graduação, Ed. Infantil e pedagogia	Pós graduação em Ed. Infantil e séries iniciais e em Gestão Escolar Pedagogia e magistério	3º incompleto Pedagogia	Pedagogia

Quadro 11 - Educadoras do CEI Pluméria
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo.

CEI OLIVEIRA	Berçário I			Berçário II		
	Ed1	Ed2 M	Ed2 V	Ed1	Ed2 M	Ed2 V
1. Tempo de experiência na E. I	13 a.	10 a.	1 a.	24 a.	13 a.	5 a.
2. Onde mora	Outro município	Bairro adjacente	Outro município	Bairro adjacente	Bairro adjacente	Outro município
3. Idade:	37	40	20	44	30	49
4. Estado civil:	Casada	Casada	Casada	Casada	Casada	Casada
5. Número de filhos	1	2	-	1	-	1
6. Tempo de experiência no berçário	4 a.	8 a.	1 m.	22 a.	1 a.	2 a.
7. Tempo de experiência nesta função	5 a.	10 a.	1 m.	20 a.	7 a.	5 a.
8. Tempo que trabalha neste CEI	1 a.	10 a.	1 m.	20 a.	7 a.	2 a.
9. Estudando.	-	Sim	Sim	-	Sim	Sim
10. Formação	Pós em EI Pedagogia	Magistério e cursando pedagogia	Magistério Cursando pedagogia	Pós-Graduação, magistério e pedagogia	Magistério e cursando pedagogia	Pós EI, Cursando pedagogia Magistério

Quadro 12 - Educadoras do CEI Oliveira
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo.

CEI IPÊ AMARELO	Berçário I				Berçário II				
	ED1 LICENÇA SAÚDE	Ed1	Ed2 M	Ed2 V	Ed1	Ed2 M	Ed2 V	Monitora Matutino	Monitora Vespertino
1. Tempo de experiência na E. I	26 a.	6 a.	2 a.	11 a.	6 a.	16 a.	1 m.	5 a.	2 a.
2. Onde mora	No bairro	Outro município	No bairro	Bairro adjacente	Outro município	Outro município	Bairro adjacente	Bairro adjacente	Bairro adjacente
3. Idade:	41	38	28	36	35	45	28	26	30
4. Est. civil:	Casada	Viúva	Casada	Casada	Casada	Solteira	Casada	Casada	Casada
5. N filhos	2	3	1	1	2	2	2	-	1
6. Tempo de experiência no berçário	13 a.	5 m.	2 a.	5 a.	4 a.	3 a.	1 m.	2 a.	9 m.
7. Tempo de experiência nesta função	23 a.	1 m.	2 a.	1 a.	3 a.	3 a.	1 m.	1 a.	1 a. e 3 m.
8. Tempo que trabalha neste CEI	3 a.	1 m.	2 a.	1 a.	3 a.	3 a.	1 m.	1 a.	6 m.
9. Estudando.	-	-	-	-	-	-	-	-	Sim
10. Formação	Pós em EI eludicidade, Pedagogia, Magistério	Pós-Graduação: supervisão; pedagogia	Magistério	Magistério	Pós-Graduação, magistério; epedagogia	Letras, Pós em EI, Magistério	Mag.	Pedagogia e magistério	Contábeis cursando Pedagogia

Quadro 13 - Educadoras do CEI Ipê Amarelo
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo.

ANEXO 4 – PROFISSÃO DOS PAIS

Profissões	Pai	Mãe
*Não consta	5	3
Agente em atividade de educação		3
Agricultor	1	
Aposentado	1	
Autônomo	2	
Auxiliar de cozinha		5
Balconista		7
Chapeiro	1	
Confeiteira		1
Desempregado	2	
Diarista		3
Doméstica		5
Estudante		1
Garçom	1	
Motorista	1	
Pedreiro	2	
Pintor	2	
Polidor	1	
Professora		2
Servente de obras	1	
Torneiro Mecânico	1	
Vigilante	2	
Vistoriador de trânsito	1	

Quadro 14 - Grau de instrução e profissão dos pais do CEI Ipê Amarelo
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Profissões	Pai	Mãe
*Não consta	1	
Agente comunitária		1
Agente em atividade de educação		1
Analista Recursos Humanos		1
Auxiliar administrativo	2	2
Auxiliar de depósito	2	
Auxiliar de laboratório		1
Auxiliar financeiro	1	1
Balconista		3
Cabeleireiro	1	
Comerciante	1	1
Confeiteiro	1	
Conferente	2	
Construtor	1	
Diarista		4
Do lar		2
Empresário	1	
Florista		1
Funcionário da Univali	1	
Merendeira		1
Motorista (gêmeos)	2	
Operador de empilhadeira	1	
Operador de sistemas	1	
Pedreiro	1	
Pintor automotivo	1	
Polícia militar	1	
Professor	1	4
Secretária		2
Serviços gerais	1	
Supervisora de cobrança		1
Taxista	1	
Técnico de informática	1	
Técnico de segurança do trabalho	1	
Técnico em eletrônica	1	
Vendedor	1	
Vigilante	2	

Quadro 15 - Grau de instrução e Profissões dos pais do CEI Pluméria
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Profissões	Pai	Mãe
*Não consta	2	
Administrador escolar	1	
Agente comercial	1	1
Analista de exportação	2	
Analista logístico	1	
Artesã		1
Auxiliar administrativo	2	2
Auxiliar de custeio		1
Auxiliar de enfermagem		2
Auxiliar de produção		1
Balconista	1	
Cabeleireira		1
Comerciante		2
Conferente	1	
Consultor	1	
Cozinheiro		2
Dedetizador	1	
Despachante aduaneiro	1	
Do lar		2
Enfermeira		1
Faxineira		1
Gerente de escritório		1
Instalador de telefone	1	
Maquinista	1	
Marinheiro	1	
Mecânico	1	
Metalúrgico	1	
Motorista	4	
Porteiro	1	
Professor		4
Programador	1	
Promotor de vendas	1	
Recepcionista		1
Secretária		2
Serviços gerais		1
Técnico em informática	1	
Técnico financeiro		1
Vendedor autônomo	3	1
Vigilante	1	

Quadro 16 - Grau de instrução e profissão dos pais do CEI Oliveira
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo