

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR À DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DIREITOS INFANTO-JUVENIS NO AMBIENTE
ESCOLAR

A REPRODUÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM
ESTUDO DE CASO DA EMEI FRANCISCO GUIMARÃES ROLLEMBERG EM
ARACAJU/SE.

SÃO CRISTÓVÃO

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Ana Caroline Trindade dos, 2016.

A reprodução social da violência na Primeira Infância: Um estudo de caso da EMEI Francisco Guimarães Rollemberg em Aracaju/ Ana Caroline Trindade dos Santos. – 2016. 50 f. : 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Ferdinando Santos de Melo.

Plano de Intervenção / Monografia (lato sensu) – Universidade Federal de Sergipe / Centro Superior de Educação a Distância. Eixo temático: Violência, drogas e evasão escolar, 2016.

1. Primeira Infância. 2. Violência. 3. Educação Infantil. Melo, Ferdinando Santos. II. A reprodução social da violência na Primeira Infância: Um estudo de caso da EMEI Francisco Guimarães Rollemberg em Aracaju

ANA CAROLINE TRINDADE DOS SANTOS

A REPRODUÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM
ESTUDO DE CASO DA EMEI FRANCISCO GUIMARÃES ROLLEMBERG EM
ARACAJU/SE.

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização Direitos
Infanto-Juvenis no Ambiente Escolar, Centro de Educação
Superior à Distância da Universidade Federal de Sergipe,
como requisito parcial para obtenção do título de
especialista sob orientação do Professor Mestre
Ferdinando Melo.

SÃO CRISTÓVÃO

2016

ANA CAROLINE TRINDADE DOS SANTOS

A REPRODUÇÃO SOCIAL DA VIOÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM
ESTUDO DE CASO DA EMEI FRANCISCO GUIMARÃES ROLLEMBERG EM
ARACAJU/SE.

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização Direitos
Infanto-Juvenis no Ambiente Escolar, Centro de Educação
Superior à Distância da Universidade Federal de Sergipe,
como requisito parcial para obtenção do título de
especialista sob orientação do Professor Mestre
Ferdinando Melo.

Aprovada em, 05 de Março de 2016 pela Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Ferdinando Santos de Melo – CESAD/UFS

Examinadora: Profª Dra. Alessandra Barbosa Bispo

Examinadora: Profª MSc. Sheilla Silva da Conceição Melo

AGRADECIMENTOS.

Agradecer depois de concluir um trabalho acadêmico é sempre muito honroso principalmente para a estudante que trilhou pela primeira vez uma modalidade semipresencial de educação à distância na especialização.

Desta forma agradeço em primeiro lugar a Deus e a minha vontade de continuar os estudos e me capacitar cada vez mais na minha intervenção enquanto profissional. Em segundo lugar agradeço a toda equipe do CESAD na pessoa da Coordenadora Joelina Sousa Meneses pelo enorme esforço em fazer essa especialização dar certo e acreditar no papel da Universidade pública brasileira que é aperfeiçoar a mão-de-obra da classe trabalhadora que está envolvida com as políticas públicas e com a defesa dos direitos humanos e principalmente da criança e do adolescente, a vocês o meu muito obrigada! Em terceiro lugar agradeço ao meu orientador Ferdinando Santos de Melo por toda sua paciência e disposição em orientar e discorrer sobre a Educação e compartilhar suas experiências de ensino.

Por fim quero agradecer ao corpo de funcionários da EMEI Francisco Guimarães Rollemberg, aos pais e responsáveis que participaram dessa pesquisa e as crianças peças fundamentais do estudo.

RESUMO.

O intuito de realizar um estudo que envolva a reprodução social da violência na primeira infância partiu da observação do comportamento violento das crianças que frequentam a Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI) Francisco Guimarães Rollemberg no Conjunto Jardim Esperança no bairro Inácio Barbosa na cidade de Aracaju. A brincadeira das crianças, o diálogo entre crianças e professoras, pais e coordenação, a estruturação da Creche e sua vinculação a comunidade do Jardim Esperança é pulverizada por traços da violência peculiar nos bairros de Aracaju considerados de vulnerabilidade social. O objetivo geral do estudo é analisar a reprodução social da violência na primeira infância e objetivos específicos foram: conhecer as formas e os tipos de violência que permeiam o cotidiano da creche do conjunto Jardim Esperança; compreender a responsabilidade de pais e professores no comportamento violento de crianças e identificar a relação dos pais e responsáveis com a escola. Para realizar a pesquisa foram aplicados 10 questionários para pais e responsáveis e 05 para as professoras, a abordagem de análise dos dados foi predominantemente qualitativa e o Estudo de Caso foi o subtipo de pesquisa adotado pelo fato de trazer diretrizes de análises para uma inserção na realidade escolar pesquisada. Chegamos às considerações de que a principal responsabilidade pela reprodução da violência na primeira infância é do Estado, na esfera de governabilidade municipal, em que a ausência de ações eficazes e intersetoriais na oferta de serviços educacionais de qualidade não emancipa os pequenos cidadãos que estão em fase de desenvolvimento e abre espaço para a educação infantil ser cada vez mais mercantilizada pelos empresários educacionais locais.

Palavras-chave: Primeira Infância, Violência, educação infantil.

ABSTRACT

The intention to conduct a study involving the social reproduction of violence in early childhood came from observing the violent behavior of children attending the Municipal School of Child Education (EMEI) Francisco Guimarães Rollemberg in Set Garden Hope in Inácio Barbosa neighborhood in the city of Aracaju . The children play , dialogue between children and teachers , parents and coordination, structuring of the Creche and its link to the Hope Garden community is sprayed by traits peculiar violence in the districts of Aracaju considered social vulnerability. The general objective of the study is to analyze the social reproduction of violence in early childhood and specific objectives were : to know the forms and types of violence that pervade the daily lives the nursery of Hope Garden ; understand the responsibility of parents and teachers in the violent behavior of children and to identify the relationship of parents and guardians with the school. To the search were applied 10 questionnaires to parents and guardians and 05 for teachers , data analysis approach was predominantly qualitative and case study was the search subtype adopted by the fact bring analysis guidelines for inclusion in reality school searched. We arrived at considerations that the main responsibility for the reproduction of violence in early childhood is the state in the sphere of municipal governance, the lack of effective and intersectoral action in the provision of quality educational services not emancipate small citizens who are in phase development and open space for commercialization of early childhood education by the local educational entrepreneurs.

Keywords: Early Childhood, Violence, early childhood education.

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil

FUNDEB – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério.

FUNABEM – Fundação de Atendimento do Bem-Estar ao Menor

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organizações das Nações Unidas

PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos

SGDCA – Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

LISTA DE GRÁFICOS E QUADRO

Gráfico I - Quantitativos de Escolas que ofertam o Ensino Infantil em Aracaju.18

Gráfico II – Matrículas na educação infantil modalidade Creche.19

Gráfico III – Matrículas na educação infantil modalidade Pré-escola.19

Quadro I – Proposta de Intervenção: Educação Infantil em Direitos Humanos35

SUMÁRIO

Introdução	08
Capítulo 1 – A Educação Infantil pós – LDB: realidades e desafios.	10
1.1 – A educação infantil e o reordenamento das Creches: Entre o Cuidado da assistência social e o Educar da educação.	11
1.2 – A violência como expressão da questão social e suas interfaces no ambiente escolar: O Estado enquanto o principal reprodutor da violência na Primeira Infância.	17
Capítulo 2 – A Escola Municipal de Ensino Infantil Francisco Guimarães Rollemberg.....	24
2.1 – Diagnóstico.	24
2.2 – Violência e Infância no ambiente escolar: o que falam os pais e professoras.	27
2.3 – Plano de Intervenção: Educação infantil em Direitos Humanos.	32
Considerações Finais	36
Referências	37
APÊNDICE A – Modelo de questionário para Pais e responsáveis.....	39
APÊNDICE B – Modelo de questionário para Professoras.	40
ANEXOS	41

Introdução.

O intuito de realizar um estudo que envolva a reprodução social da violência na primeira infância partiu da observação do comportamento violento das crianças que frequentam a Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI) Francisco Guimarães Rollemberg no Conjunto Jardim Esperança no bairro Inácio Barbosa na cidade de Aracaju. Essa observação só foi possível porque o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) Jardim Esperança passou 07 meses funcionando nas dependências da Creche devido a uma reforma realizada no prédio do CRAS que durante os meses de janeiro a agosto de 2015.

No período acima citado foi possível acompanhar o dia-a-dia das crianças, professoras, cuidadoras, coordenação e notar a reprodução das diversas manifestações da violência naquele ambiente infantil. A brincadeira das crianças, o diálogo entre crianças e professoras, pais e coordenação, a estruturação da Creche e sua vinculação a comunidade do Jardim Esperança é pulverizada por traços da violência peculiar nos bairros de Aracaju considerados de vulnerabilidade social. O bairro Inácio Barbosa apesar de estar localizado na zona sul da cidade e ser considerado de classe média alta tem suas áreas de violência concentradas no conjunto Jardim Esperança e no Loteamento Pantanal. A EMEI Francisco Guimarães Rollemberg está localizada no conjunto Jardim Esperança e seu público-alvo são as crianças das localidades mais pobres do Inácio Barbosa na faixa etária dos 06 meses aos 05 anos incompletos.

A partir da observação das brincadeiras das crianças (todas envolvendo brigas, lutas, gestos de revolver com as mãos e até de “baculejo”) e do relacionamento entre criança-escola-professoras houve a possibilidade de analisar a reprodução social da violência na primeira infância caracterizando assim o objetivo geral do estudo, como objetivos específicos foram: conhecer as formas e os tipos de violência que permeiam o cotidiano da creche do conjunto Jardim Esperança; compreender a responsabilidade de pais e professores no comportamento violento de crianças e identificar a relação dos pais e responsáveis com a escola.

O tipo de pesquisa adotado foi os Estudos Exploratórios “cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com a finalidade de aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de

uma pesquisa futura ou clarificar os conceitos” (Marconi e Lakatos, 2010, p. 171). Como técnicas de pesquisa foram utilizadas a observação indireta das crianças e de sua interação com o ambiente escolar, questionários com questões abertas e fechadas de dois tipos: um para pais e responsáveis das crianças e outro para as professoras que estavam em sala de aula no mês da sua aplicação, foram aplicados 10 questionários para pais e responsáveis e 05 para as professoras. A abordagem de análise dos dados foi predominantemente qualitativa e o Estudo de Caso foi o subtipo de pesquisa adotado pelo fato de trazer diretrizes de análises para um inserção na realidade escolar pesquisada.

O trabalho está dividido em dois capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo realizamos a discussão teórica sobre a educação infantil no período posterior a aprovação da Lei de Diretrizes de Base (LDB) retratando seus avanços e seus desafios, nesse capítulo temos o item 1.1 que trata do processo de reestruturação das creches da política de assistência social para a política de educação e o item 1.2 que trata da violência no ambiente escolar com parte da reprodução da questão social na política de educação.

No segundo capítulo tratamos do local de pesquisa a EMEI Francisco Guimarães Rollemberg a partir do diagnóstico construído durante as aulas da especialização que é o que trata o item 2.1. O item 2.2 realiza uma discussão sobre a violência no ambiente escolar a partir do olhar dos pais e professoras como análise dos dados colhidos na pesquisa de campo. O item 2.3 traz diretrizes gerais para o Plano de Intervenção com a área de atuação na educação infantil em Direitos Humanos. Nos itens que seguem temos as Considerações Finais e as Referencias utilizadas para a elaboração do trabalho.

Capítulo 1 – A Educação Infantil pós – LDB: realidades e desafios.

Realizar um estudo sobre a educação infantil na contemporaneidade se torna um grande desafio, principalmente para os trabalhadores que não são da área de educação, mas tentam realizar ações intersetoriais como é o caso da assistência social. No primeiro patamar de dificuldades temos o cumprimento recente das legislações que obrigam os municípios a se responsabilizar pela obrigatoriedade na oferta desse tipo de ensino a partir da política de Educação. No segundo patamar de dificuldades encontra-se o diálogo quase que inexistente entre a política de educação e as outras políticas que formam a seguridade social no Brasil, principalmente a política de assistência social, para a materialização da intersetorialidade nas políticas sociais.

A política social de educação está inserida no conjunto de legislações sociais consolidadas em 1988 na Constituição Federal, denominada de cidadã, que normatiza ações estatais enquanto responsabilidade do poder público exercido pelos entes federativos do poder executivo. No artigo 205 da Constituição é possível compreender ser a educação “um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. (BRASIL, 1988)

Nas próximas páginas temos a discussão do primeiro capítulo subdividido em dois itens: no item 1.1 discutiremos o histórico da educação infantil e em Aracaju o reordenamento desse nível de educação, que passou da responsabilidade da política de assistência social para a educação no ano de 2005. No item 1.2 relacionamos a discussão da violência no ambiente escolar enquanto uma expressão da questão social e seus rebatimentos nos sujeitos que compõem a educação infantil na EMEI “Francisco Guimarães Rollemberg” no conjunto Jardim Esperança, bairro Inácio Barbosa.

1. 1 – A educação infantil e o reordenamento das Creches: Entre o Cuidado da assistência social e o Educar da educação.

O histórico da Educação infantil no Brasil é trilhado pelo difícil caminho de se consolidar o conceito de criança enquanto um sujeito de direitos em que Estado e sociedade devem se responsabilizar pelo seu desenvolvimento pleno. A partir da Constituição Federal de 1988 temos a concepção de que a criança e o adolescente são prioridade absoluta em nosso país, nesse sentido as legislações pertinentes aos assuntos que envolvem esse segmento passam a tecer conteúdos na mesma diretriz apontada pelo artigo 227 da CF,

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 2016)

Embora a defesa da criança, do adolescente e do jovem esteja demarcada de forma clara nas legislações somente com o ECA em 1990 se tem a obrigatoriedade do Estado em defender, de forma prioritária, as necessidades das crianças e dos adolescentes nos seus mais diversos contextos socioeconômicos e culturais. Ao considerarmos a história social da criança no Brasil temos elementos suficientes para compreender a letargia da consolidação do ECA e os mais recentes ataques as suas diretrizes como a proposta de redução da maioridade penal.

Segundo a historiadora Del Priore (2013) na Idade Média vigorava a noção de que a criança era um homem pequeno e possuía as mesmas responsabilidades do adulto, sendo comum o casamento entre as crianças que faziam parte das famílias nobres e das realezas para celebrar os acordos políticos da época. Já as crianças pobres, oriundas da classe trabalhadora, tinham a utilização de sua mão-de-obra para as atividades mais insalubres possíveis, sejam nas embarcações que exploravam o “Novo Mundo”, nas atividades laborais domésticas e no plantio, em que as crianças e adolescentes negros e indígenas sofriam em igual intensidade as torturas e agressões por parte dos seus “donos”.

No Brasil as crianças negras e índias foram utilizadas como estratégias de dominação dos Colonos para com a população nativa. Ao educar essas crianças com uma base de valores europeus, se criavam um afastamento sociocultural entre os pequenos e suas famílias naturais que incutiam valores de superioridade em relação aos seus pais, rompendo com as tradições e culturas nativas. Os jesuítas se utilizavam dessa estratégia para catequizar os pequenos seres denominados sem almas.

Com o advento do Iluminismo e as transformações socioeconômicas e culturais advindas da instauração do modo de produção capitalista, novas instituições são construídas na sociedade, como a escola e a família e o Estado passam a reconstruir o olhar referente à criança. A noção de tábua rasa muda à postura do adulto sobre a criança que passa a ser percebido como algo que precisa ser moldado ao longo do processo seu desenvolvimento. Os autores destacam esse processo de atenção à criança ainda no século XVIII conforme citação abaixo,

“(...) foi a partir do lento processo que culminou no chamado século das luzes (séc. XVIII) que o mundo ocidental passou a “enxergar” a criança e o (a) adolescente, colocando-os no centro das atenções e cuidados da família da Idade Moderna. Esse processo ocorreu especialmente graças à intensificação do processo de especialização da vida com a consequente divisão de papéis sociais dos indivíduos.” (Leopoldo e Alves, 2014. p. 23).

O papel das instituições na formação da criança é transportado para a escola e igreja, cabendo à família o papel de suprir as necessidades essenciais como alimentação e vestuário sendo o Estado responsável por essas demandas para as crianças pobres órfãs. As responsabilidades de criação das crianças são institucionalizadas numa clara divisão de classe na responsabilização do cuidado infantil. Para as crianças ricas de origem burguesa cabia a escola a obrigação em educar e moldar os pequenos burgueses no sentido educacional do Jardim de Infância, já para as crianças pobres da classe trabalhadora restava o Estado que as depositava em orfanatos.

Com o avanço da sociedade capitalista a criança de origem burguesa era preparada para produzir riquezas e reproduzir sua condição social, para isso eram colocadas em escolas, nas configurações de um internato que se responsabilizavam por moldar aquele indivíduo para a sociedade. Para as crianças da classe trabalhadora o processo de desenvolvimento era permeado pela exploração da sua mão-de-obra que se

intensifica e é incorporado às fabricas artesanais e posteriormente as indústrias que formavam o parque industrial.

A situação da criança e do adolescente pobre e oriunda da classe trabalhadora no Brasil, a partir da década de 1920 até meados dos anos 80 do século XX, era tratada pelo Estado como uma situação irregular em que as relações sociais deveriam ser harmônicas para garantir a ordem social. Por situação irregular tem-se o entendimento de ser uma comparação à situação de pobreza e miséria vivenciada por crianças e adolescentes como uma patologia social que deveria ser tratada mediante ações punitivas e de controle da vida dos “menores” encarados como pequenos marginais. (Leite, 2003).

A cristalização desses dois modelos de infância vai resultar, em meados do século XX, nas expressões que se tornaram paradigmáticas – criança e menor. A “criança” era branca, bem nutrida, de sorriso cativante, filha de família da classe média e alta, cujo futuro poderia ser previsto de bem-estar, desenvolvimento e felicidade. O “menor” era a criança negra, desnutrida, de família pobre ou desestruturada, altamente vulnerável à doença e candidata a engrossar a estatística da mortalidade infantil. (Nunes, 2011, p. 18)

A doutrina da situação irregular tinha um arcabouço legal denominado de “legislação menorista” cujas características podem ser elencadas pelos seguintes pontos: uma clara divisão da categoria infância entre dois polos, sendo crianças os indivíduos ricos e menores os pobres; centralização na figura do juiz como único detentor de poder em determinar sanções legais para os menores e a impunidade com relação aos delitos promovidos por adolescentes de “família”. (Leite, 2003, p. 14). A vigência do Código de Menores foi até as décadas de 20 e 70 do século XX, a legislação determinava a ação do Estado mediante a situação irregular sendo o primeiro Código publicado em 1927, especificamente no dia 12 de outubro sendo essa a referência histórica para a comemoração do Dia da Criança, e o segundo publicado em 1979.

A partir da década de 1980 as atrocidades cometidas pelas Instituições de Menores criadas por todo o país sobre a diretriz da FUNABE (Fundação de Atendimento do Bem-Estar do Menor), fez com que a sociedade civil organizada, através da Pastoral da Criança, Ordem dos Advogados do Brasil e Movimento de Meninos e Meninas de Rua, provocaram uma reação de contestação desses movimentos através de atos e manifestações denunciando as péssimas condições das crianças e

adolescentes que estavam internados nas instituições e aqueles que frequentavam a Rua devido ao abandono familiar.

Essa movimentação construiu uma legitimidade política e social às demandas da infância e juventude que culminam com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 que vem regulamentar a doutrina da proteção integral para crianças e adolescentes. Mesmo com essa legislação as ações de extermínio, como a Chacina da Candelária/RJ em 1993, contra crianças e adolescentes que viviam em situação de rua trás a tona para a sociedade brasileira que a situação da criança deve ser encarada como uma das expressões da questão social e deve ser tratada pelo Estado através de políticas publicas e não apenas pelo aspecto jurídico punitivo.

Estudos de Nunes (2011) destacam que o Cuidado e Educação devem ser realizados na primeira infância em conjunto, pois, já é consenso no mundo científico e na sociedade em geral que criança é um ser em desenvolvimento e que o físico, o emocional, o social e o intelectual devem ser trabalhados de forma simultânea. Entendo esse conceito,

“(...) a partir de 1988 a creche foi caracterizada pela legislação como uma instituição tipicamente educacional – a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) situam na esfera da educação, que é competência de ensino, e não de assistência social. Iniciou-se no Ministério do Desenvolvimento Social a reformulação da assistência social, a elaboração de nova política para o setor é criado o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em 2004. Em síntese, tratava-se, antes, de uma mudança conceitual, a qual determinou a transferência administrativa.” (NUNES, 2011, p. 26).

O processo de reestruturação das políticas estatais no que se refere à educação infantil foi lento e continua sendo gradual, com a LDB aprovada em 1996 fica estabelecido que a oferta do ensino infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade o ensino fundamental, é de obrigação dos municípios através das Secretarias municipais de Educação. Sendo, portanto necessário que a política de educação se responsabilize pelos estabelecimentos denominados de creches que, no período anterior a lei, eram de responsabilidade exclusiva da política de assistência social.

Apesar de a legislação ser de 1996 a literatura informa que na década de 1970 a sociedade civil organizada, particularmente o movimento de mães e mulheres nas cidades com grandes aglomerados urbanos como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo

Horizonte, passa a organizar protestos e ações de mobilizações para que o Estado de condições objetivas para que as mulheres pobres e da classe trabalhadora pudessem colocar seus filhos menores de idade. A reivindicação política dos grupos de mulheres era pela possibilidade deixar seus filhos pequenos em um ambiente seguro e educacional, respeitando as particularidades de cada criança. Desta forma a necessidade da mulher trabalhadora foi incorporada e os espaços de cuidado das crianças saíram do patamar de um “depósito humano” para um espaço de aprendizagem com atividades lúdicas e educativas ofertadas pela creche.

Embora em 1974 o Ministério da Educação – MEC – crie o Serviço de Educação Pré-escolar e a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), no entanto poucas ações foram efetivas entre as décadas de 1970 e 1980, apenas em 1981 é criado o Programa Nacional de Educação Pré-escolar que tinha como principal diretriz a “exigência de uma ação integrada dos setores de educação, saúde, alimentação, assistência social, mas não elimina a necessidade de conjunção de medidas de caráter econômico e social”. (Nunes, 2011, p. 27).

Para acompanhar as mudanças nas legislações que tratam dos direitos das crianças (CF, LDB, ECA e LOAS) a COEDI (Coordenação Geral de Educação Infantil) a partir dos anos 2000 iniciou um processo de orientação técnica aos estados, municípios e Distrito Federal quanto à transferência das creches que eram administradas pelas Secretarias municipais de Assistência Social para as Secretarias municipais de Educação seguindo as metas do Plano Nacional de Educação. No processo de reestruturação o governo federal, por meio dos Ministérios de Educação e Desenvolvimento Social, cria possibilidades de repasses financeiros para dar suporte às secretarias municipais de educação na formação dos seus Sistemas de Educação Infantil com a construção e manutenção de creches. Para isso houve a criação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB¹) em 2006 e o Piso Básico de Transição (PTB) que eram recursos destinados às secretarias municipais de Assistência Social repassarem para a Educação no processo de reestruturação das creches.

¹ O FUNDEB repassa percentuais econômicos para os Fundos Estaduais o que correspondente a 80% dos recursos vinculados à educação para distribuir (exceto os dos impostos municipais) segundo as matrículas que o estado e cada um de seus municípios mantêm nas respectivas redes públicas. (NUNES, 2011, p. 37).

Infelizmente o processo de transferência das creches da assistência social para a política de educação é lento e de forma desigual nos estados e Distrito Federal. O levantamento bibliográfico realizado para a construção deste trabalho acadêmico nos possibilitou encontrar apenas duas bibliografias em que Nunes 2011 numa publicação da UNESCO e Franco 2009 que detalha em sua dissertação de mestrado o processo de gestão das creches em São Paulo. Não foi encontrado nenhum documento que retrate a realidade do processo de reestruturação da educação infantil em Sergipe, principalmente na transferência de responsabilidades da política de assistência social para a política de educação.

A LBD é aprovada em 1996, em sua última versão, e apenas em 2005 é que as creches passam para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, até a data posterior cabia a política de assistência social “tomar conta” no formato do cuidado assistencial as necessidades dos pequenos indivíduos em formação. Particularmente em Aracaju essa transferência de responsabilidades entre as políticas citadas iniciou em 2005, com a suspensão da oferta dos serviços de creches para a incorporação da oferta dos serviços de assistência social nos recentes inaugurados Centros de Referência da Assistência Social (CRAS).

As informações são oriundas das memórias orais de assistentes sociais que participaram dessa transição, como objeto de pesquisa não é o resgate histórico desse momento da educação infantil de Aracaju e não tínhamos tempo o suficiente já que demandaria a construção de um outro trabalho de especialização. Mas essa falta de documentação sobre a educação infantil em Aracaju nos possibilitou concluir que a atenção do Estado aos direitos educacionais das crianças é mínima e precária, sem contar que a falta de atuação estatal nessa temática abriu possibilidades para o empresariado local ofertar os serviços de creches, que será percebido nos gráficos construídos e comentados no item 1.2, demonstrando que o direito à educação infantil foi vendido como uma mercadoria altamente lucrativa.

1.2 – A violência como expressão da questão social e suas interfaces no ambiente escolar: O Estado enquanto o principal reprodutor da violência na Primeira Infância.

A partir da compreensão da responsabilidade do Estado e da sociedade civil no processo de educar crianças, adolescentes, jovens e adultos em 1996 é outorgada a Lei nº 9.394 que trata sobre as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). No artigo primeiro da referida lei podemos considerar como primeira diretriz o tratamento do processo formativo na política de educação que, “se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”. (Brasil, 1996).

O envolvimento de várias esferas da sociedade no processo de formação educacional (a exemplo dos movimentos sociais ligados a área de educação, da Igreja Católica, Frentes Parlamentares, etc.) foi resultado da ampla mobilização social para a construção de um novo paradigma sobre a criança e o adolescente no Brasil como sujeito de direitos e a luta para garantir a proteção integral e sua prioridade absoluta.

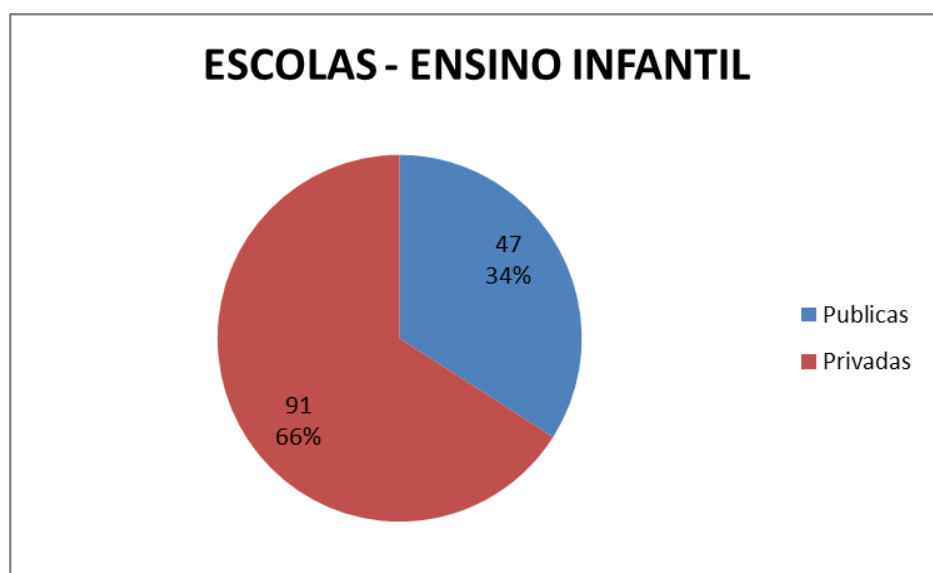
Nas garantias que o Estado deve oferecer para a sociedade a partir do direito à educação na primeira infância se faz necessária a oferta de matrículas em Creches e Pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, bem como a obrigatoriedade do atendimento especial gratuito para crianças diagnosticadas com deficiências.

De acordo com os artigos 29, 30 e 31 da LDB a educação infantil será oferecida em creches e pré-escolas subdividindo a essa etapa educacional, sua finalidade é realizar o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, culturais, intelectuais e sociais. Essa modalidade pode ser ofertada por escolas públicas ou entidades equivalentes, o que permite à possibilidade de instituições privadas e filantrópicas oferecerem seus serviços à sociedade alimentando o setor privado e as parcerias entre o Estado e empresas particulares.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) apresentados no Censo Escolar de 2014 demonstram que o número de escolas públicas e privadas que ofertam o Ensino infantil em Sergipe é de 630 unidades com o quantitativo de 56.591 crianças matriculadas de 06 meses aos 06 anos de idade. Em Aracaju esse quantitativo reduz para 138 escolas (públicas e privadas) com o número de crianças

matriculadas em torno de 15.096. Nos gráficos abaixo vamos visualizar o quantitativo de escolas públicas e privadas e o percentual de crianças matriculadas nessas instituições revelando a crescente privatização do ensino infantil, principalmente da pré-escola e o déficit no quantitativo de vagas para a creche.

GRÁFICO I – Quantitativos de Escolas que ofertam o Ensino Infantil em Aracaju.



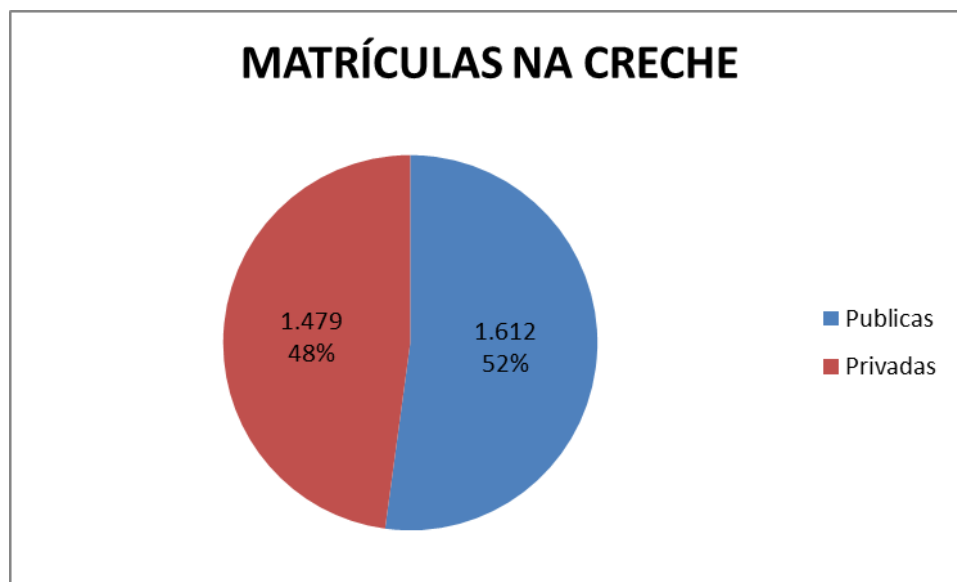
Fonte: INEP/ Censo Escolar 2014.

No gráfico I temos que um percentual de 66% das escolas que fazem parte da rede privada dos conhecidos “hoteizinhos” se espalham pela cidade em todos os bairros sem nenhuma fiscalização para verificar a exigência do cuidado educativo com crianças que vivenciam a fase da primeira infância. A rede privada de unidades de ensino teve em 2014 o quantitativo de 7.146 crianças matriculadas em 91 escolas de pré-escolar o que nos leva a concluir a privatização do ensino infantil como algo lucrativo para o mercado tendo a colaboração do Estado brasileiro, e no caso da pré-escola de Aracaju do governo municipal, que se mostra ineficaz em garantir o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para as crianças aracajuanas.

Os gráficos II e III relacionam o quantitativo de crianças matriculadas por tipo de escola, se pública ou privada. Nessas representações gráficas é possível visualizar que as escolas públicas absorvem 52% das crianças que estão em fase de creche em comparação a 48% dos estabelecimentos privados. Ao analisarmos os percentuais de matrículas para o Ensino infantil vemos que a lógica de oferta desse ensino é invertida,

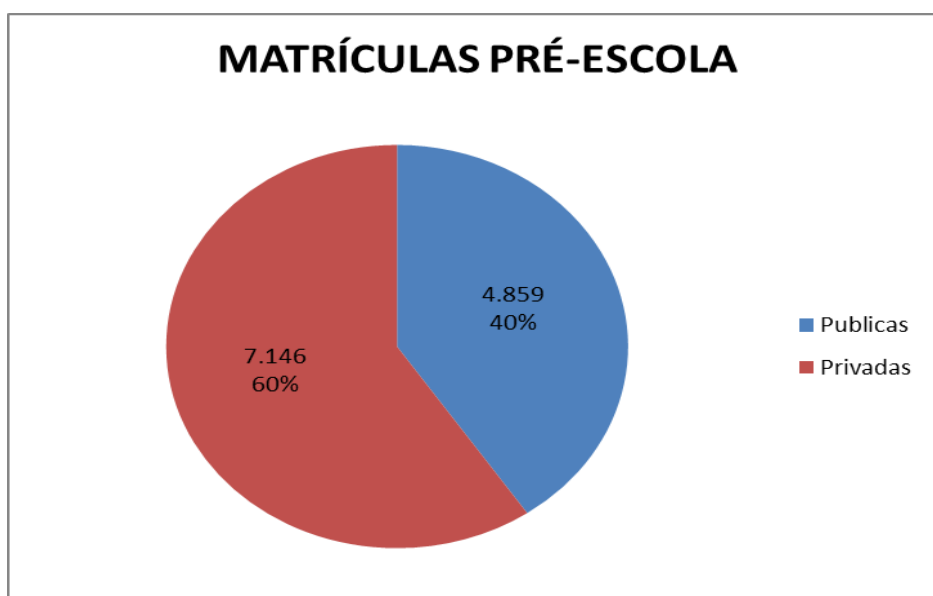
ou seja, as escolas privadas absorvem 60% das matrículas para as primeiras séries, já a rede pública de Aracaju absorve o quantitativo de 40% das unidades escolares que estão cada vez mais deterioradas em termos de infraestrutura e as condições de trabalho dos servidores da educação sendo precarizadas cada vez mais.

Gráfico II – Matrículas na educação infantil modalidade Creche.



Fonte: INEP/ Censo Escolar 2014.

Gráfico III – Matrículas na educação infantil modalidade Pré- Escola.



Fonte: INEP/ Censo Escolar 2014.

Ao ser tratar da educação enquanto um direito social, e uma política pública cabe ao Estado brasileiro à obrigação de organizar e ofertar tal política em seus principais níveis de ensino: básico, fundamental, médio e superior, no entanto, em seu formato neoliberal às responsabilidades estatais são negligenciadas pela administração pública ao ponto de pesquisadores de diversas áreas realizarem estudos acadêmicos cujos objetos de análises são os desafios para a efetivação da educação pública conforme legislações.

O direito fundamental à educação faz parte do mínimo existencial, todavia, a dificuldade de delimitação do seu conteúdo é um obstáculo à sua efetividade. O direito à educação é altamente regulamentado. No entanto, a previsão formal, por si só, não é garantia de sua concretização. O desafio está exatamente neste ponto: como transformar um direito fundamental de eficácia direta e imediata, como o direito fundamental à educação, em um direito efetivado. (COSTA, 2010, p. 175)

A referida autora em sua pesquisa enumera alguns entraves considerados históricos na formação sócio-histórica do Estado brasileiro que serve de explicação para diversas indagações sobre o fracasso na educação pública, destacamos dois que parecem ser certos no que se refere à educação básica. O primeiro entrave é como historicamente a política de educação não privilegia a educação básica e a universalização do ensino e sua oferta com qualidade sempre ficou restrita aos centros de excelência públicos ou a educação privada refletindo na desresponsabilização do Estado de suas obrigações legais. O segundo está na constatação de que os problemas no modelo de gestão pública adotado pelo Brasil, uma vez que a gestão participativa prevista em lei não é posta em prática e os mecanismos de controles burocratizados e defasados ainda são utilizados pelas esferas de governos. Costa (2010, p. 179) conclui seu estudo afirmando que “o modelo de governança referido é um bom exemplo de gestão moderna e capaz de transformar as relações entre Estado e sociedade na busca da concretização dos direitos sociais.”.

A desresponsabilização da prefeitura municipal de Aracaju em não assegurar o direito à educação, à cultura, ao esporte e lazer que são direitos fundamentais² e

² De acordo com a Lei 8.069/1990 em seu Título II ao tratar dos direitos fundamentais.

(des)obrigação do Estado e da sociedade em proteger os interesses das crianças e adolescentes vem na contramão dos direitos garantidos de forma figurativa na frieza das legislações vigentes. O que faz do não acesso ao direito um ato de violência que atinge as principais garantias legais, sociais e culturais que deveriam ser prioridades na agenda do poder público e da sociedade civil organizada.

Essa realidade foi denunciada pelo vereador de Aracaju Iran Barbosa (PT) ao participar de audiência pública na Assembleia Legislativa de Sergipe com a temática “Primeira Infância: um ideário em construção” em setembro de 2015 e retratou em sua fala a lógica perversa do poder público municipal em violentar o direito à educação infantil ao manter um *“déficit de matrícula para creches na faixa etária dos 06 meses aos 03 anos de idade de 24.333 crianças numa demanda de 27.118 crianças nessa faixa etária, ou seja, apenas 10% da demanda é atendida (apenas 2.785 crianças estão matrículas nas creches).”*

A violência deve ser compreendida com uma “relação de poder na qual os envolvidos ocupam posições distintas em um jogo de relações de força, autoridade, conhecimento, experiência, maturidade, estratégias e recursos múltiplos.” (ALVES, 2014, p. 36). Ao tratar de violência contra crianças e adolescentes suas manifestações devem ser consideradas como as mais perversas, segundo a literatura, a maioria dos casos denunciados os agressores tem uma relação próxima da criança e adolescente, na grande maioria fazem parte da família da vítima que não se dá conta da violência sofrida ou quando tem consciência da violência reproduz a lei do silêncio. Segundo Baierl e Almendra (2002),

A lei do silêncio não é só uma instituição combinada, socialmente estruturada, mas principalmente, um desenvolvimento natural e instintivo de defesa, frente às faltas de alternativas reais e concretas no âmbito estatal e coletivo. Para outros, a grande maioria, há um alheamento ao que ocorre a sua volta, não somente a lei do silêncio, mas a convicção de “não ter nada a ver com isso”, é o que chamáramos de “fazer cara de paisagem”. Ou seja, a violência que não me afeta diretamente não tem nada a ver comigo. Entretanto, quando ela bate diretamente a minha porta, começo a ficar com medo. (Baierl e Almendra, 2000, p. 64).

Essa lei do silêncio impera em todas as formas de violência tipificadas pela literatura, especificamente com relação à criança e adolescente existem cinco formas de

violência identificadas são elas: o trabalho infantil; a negligência que é omissão diante do dever de cuidar; o abandono que é a ausência de alguém responsável pela proteção; as violências (física, psicológica, institucional e sexual) e a omissão institucional. (Alves, 2014). Ao analisarmos o problema de pesquisa proposto pelo estudo, a reprodução social da violência na primeira infância, destacamos duas formas de violência que se particularizam na EMEI Francisco Guimarães Rollemberg: a omissão e a violência institucional.

A violência institucional pode se configurar na mais grave uma vez que o principal responsável por ações dessa natureza é o Estado brasileiro a partir de órgãos e entidades públicas que fazem parte do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente³ (SGDCA) e pelos agentes públicos que trabalham nesses órgãos e instituições como policiais, professores, juízes, assistentes sociais, médicos, etc. A configuração desse tipo de violência se dá pela omissão institucional que nada mais é do que o descaso e/ou inobservância parcial ou completa das atribuições e responsabilidades de órgãos e entidades que deveriam atuar na promoção e defesa dos direitos da criança, no entanto são os seus principais violadores.

No caso da EMEI Francisco Guimarães Rollemberg a secretaria municipal de educação é responsável direta pela violência institucional ao não ofertar o serviço de educação infantil de forma eficiente e eficaz, ao precarizar as condições e relações de trabalho dos seus servidores permitindo que os processos educacionais construídos naquela instituição sejam permeados de violações aos direitos das crianças e dos trabalhadores da educação. Charlot (2012) nós traz reflexões importantes ao questionar se o ato de ensinar pode ser considerado um ato de violência simbólica ao reproduzir com bastante eficiência as desigualdades sociais e as relações de poder construídas pelas classes dominantes na sociedade capitalista no interior das escolas.

A noção de uma escola que forme cidadãos livres e cumpra o seu papel emancipatório surge no período do Iluminismo, momento sociocultural de transição entre os modos de produção feudal e o capitalismo, o objetivo de formar uma sociabilidade baseada nos ideários liberais sem a interferência dos poderes absolutos do Clero e da monarquia. Segundo o referido autor ideia era o resgate do ser humano das

³ O SGDCA é uma rede de instituições públicas e privadas que tem três grandes eixos de atuação que são a promoção, a defesa e o controle social dos direitos da Criança e do Adolescente, a exemplo dos Conselhos Tutelares, Conselhos municipais da Criança e do Adolescente, as Varas de Infância e Juventude, as Defensorias Públicas, etc.

trevas, “ao levar as luzes para o povo, ela tira do obscurantismo, da dominação e, na versão moderna do discurso, da pobreza.” (Charlott, 2012, página 75).

As ideias acima retratadas serviram de inspiração para a constituição da educação enquanto um direito social de caráter universal, na realidade brasileira essa possibilidade só foi possível no século XX com a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205 que enuncia: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No entanto, o papel da escola emancipatória será questionado na contemporaneidade pelos sociólogos como Bourdieu e pela sociedade brasileira como um todo, principalmente aos recentes acontecimentos que tornam a escola palco de reprodução da violência cotidiana. O problema não é decidir se o ato de ensino e a escola emancipam ou constituem uma violência simbólica, mas, sim, identificar e enunciar os critérios que fazem com que estejam legítimos. (Charlott, 2012, página 77).

Ao adentrarmos no cotidiano do contexto escolar na creche do conjunto Jardim Esperança no bairro Inácio Barbosa em Aracaju conhecemos a violência institucional produzida pela gestão administrativa municipal que passa a ser reproduzida anos após anos marcando de forma negativa a primeira infância de dezenas de crianças, adolescentes e adultos que passaram pela unidade escolar e hoje deixam seus filhos na EMEI Francisco Guimarães Rollemberg.

Capítulo 2 – A E.M.E.I. Francisco Guimarães Rollemberg: Desafios no processo de implementação e implantação da educação infantil no Conjunto Jardim Esperança/ Inácio Barbosa.

Para retratar o contexto escolar realizamos uma observação participante com o intuito de uma familiarização dos fenômenos que envolvem os sujeitos que frequentam a EMEIF e sua interação no que se refere à relação professor-estudante, professor-coordenação pedagógica – diretora e entre os próprios estudantes no ambiente escolar. Como trabalho há 01 ano no CRAS Jardim Esperança e desse período 07 meses (fevereiro a agosto de 2015) foram instalados no espaço físico da creche por conta de uma reforma do prédio do CRAS.

No período acima retratado toda a equipe técnica do CRAS passou a ocupar uma das salas da Creche, momento esse que foi perceptível como a relação entre professor e estudante é baseada em regras rígidas com um diálogo impositivo em que as ameaças permeiam o espaço de aprendizado. Um grande exemplo era a ameaça recorrente das professoras “punir” a criança com a negativa do recreio deixando-a na sala de aula. Para retratar esse cotidiano realizamos um diagnóstico como forma de subsidiar as diretrizes para a construção do Plano de Intervenção no ambiente escolar escolhido.

2.1 – Diagnóstico.

O diagnóstico é uma ferramenta de trabalho utilizada em diversos setores a exemplo da academia, da administração, do serviço social, com o intuito de identificar as potencialidades e os entraves do ambiente de trabalho e planejar soluções que levem a realização dos objetivos do setor com o máximo de eficiência. Ao utilizarmos essa ferramenta de planejamento e de trabalho no contexto escolar tomamos como parâmetros a seguinte definição de diagnóstico social,

O Diagnóstico Social consiste na descrição do contexto social e institucional onde está sendo desenvolvido o trabalho (a escola na relação com a família e o território) de modo a subsidiar através do levantamento de dados (...) sobre as diversas dimensões da realidade escolar e comunitária, um conhecimento necessário para se exercitar uma análise capaz de proporcionar o planejamento de ações e a tomada de decisões. (SILVA e ZENAIDE apud JACQUET, 2014, p. 59)

Com essa conceituação procuramos nos aproximarmos do cotidiano escolar da EMEI, num primeiro momento de forma empírica e no segundo momento com um roteiro de observação, construído pela equipe da Especialização do CESAD que fora um exercício de avaliação em um dos módulos da especialização, que nos possibilitou colher as informações abaixo construindo um retrato da EMEI Francisco Rollemberg.

A Escola Municipal de Ensino Infantil Francisco Guimarães Rollemberg, está situada em Aracaju na Avenida Universo s/n no Conjunto Jardim Esperança, bairro Inácio Barbosa. O prédio em que está instalada a EMEI é próprio e possui 05 salas, 01 pátio em que são realizadas as refeições e o recreio das crianças; 02 banheiros (sendo um para funcionárias e funcionários e outro para crianças), cozinha e um salão em que realizam as reuniões com famílias.

A estrutura física é antiga e necessita de vários reparos, a exemplo de uma reforma em todo o telhado do prédio, pois as salas não são forradas e em dias de chuva várias goteiras interferem as atividades escolares; a pintura é antiga sendo feito apenas limpezas da faixa da escola, por iniciativa da coordenação da escola que alegou tirar dinheiro do próprio bolso para a compra de tintas e pagamento do pintor; não existe um parque infantil e os locais de recreação ficam por conta do pátio e da sala de recursos audiovisuais (televisão, DVD e som).

Na EMEI Francisco Rollemberg não existe uma biblioteca e nem sala dos professores, por outro lado possui uma sala de vídeo com som, televisão e DVD e sua utilização é de uso diário pelas professoras e cuidadoras, pois, as crianças da creche também utilizam o espaço. Por se tratar do ensino infantil não temos a existência de um grêmio escolar.

A merenda escolar é realizada por uma firma terceirizada, denominada VDX, segue cardápio montado pela equipe de nutrição da prefeitura municipal de Educação e monitorado pela mesma equipe. São ofertadas para as crianças da Creche o quantitativo de 05 refeições (café da manhã, lanche, almoço, lanche e jantar) e para as crianças do ensino infantil são ofertados os lanches no período do recreio. É possível observar um rígido controle do acondicionamento e manipulação dos alimentos e a satisfação das crianças nos períodos de alimentação.

A escola em tela oferece para a comunidade 04 turmas de Ensino Infantil (Pré-escola) sendo duas no turno da manhã e duas no período da tarde, e Creche em período integral. Conta com aproximadamente 130 crianças matriculadas, 05 professoras e apenas 03 cuidadoras. De acordo com informações da Coordenação a escola tem um déficit muito grande de funcionários (faltam cuidadores para as crianças o que impediu a abertura de mais uma turma para o berçário, porteiro no período da tarde e um auxiliar administrativo).

Para o ano de 2016 a escola vai ofertar um número pequeno de vagas, apenas 36, não chega a suprir a demanda procurada pela comunidade, uma vez que é a única Escola Infantil que oferece a creche no bairro Inácio Barbosa e temos um quantitativo crescente de crianças na primeira infância. Ao realizar um comparativo do que assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente no que diz respeito à prioridade absoluta dos assuntos que envolvem as demandas das crianças e adolescentes é nítido o descaso do governo municipal em garantir mínimo de estrutura física para as crianças em um ambiente de proteção e aprendizado.

Diante da violência institucional sofrida os pais das crianças que frequentam a creche Francisco Rollemberg realizam denúncias à mídia local como forma de reivindicar o direito à educação infantil de qualidade como mostra a reportagem do site jornalístico Infonet com a matéria “Creche deixa de receber crianças por falta de pagamentos”⁴ em que o atraso no pagamento dos cuidadores obrigou esses servidores a pararem suas atividades causando um transtorno na família.

No que se refere à relação aluno/diretoria/secretaria/equipe pedagógica foi possível observar que as crianças reconhecem na diretora e coordenação pedagógica uma autoridade diante das professoras e cuidadoras, essa afirmação se dá pelas inúmeras vezes em que as crianças “chorosas” vão por conta própria à secretaria e pedem para a Diretora ligar para seus pais ou parentes próximos para buscar na escola, ou reconhecem que fizeram algo errado e aguardam nessa mesma sala pelos seus responsáveis. A interação entre os estudantes também foi alvo de constantes observações, é notável o comportamento violento das crianças em suas brincadeiras no período do recreio e na hora “da saída” quando estão a espera dos seus responsáveis

⁴ Ver matéria no Anexo do trabalho.

para irem para casa. Essa interação chama muito a atenção devido à idade das crianças e o contexto de vulnerabilidade econômica e afetiva porque passam essas crianças.

O bairro Inácio Barbosa está localizado na zona sul da cidade e é considerado como um dos bairros mais boêmios da capital sergipana pelo fato de ter em seus logradouros uma diversidade de bares e restaurantes que afluam a cultura pela culinária gourmet, pela boa música e pelo ambiente acolhedor proporcionado pelas reservas de mata atlântica que beiram o rio Poxim. No entanto, como em outras localidades da cidade as desigualdades sociais e econômicas perpetuam as ruas do Inácio Barbosa e as famílias pobres e miseráveis residentes no bairro se localizam no Conjunto Jardim Esperança e no Loteamento denominado de Pantanal. Uma particularidade que envolve esses dois conjuntos do Inácio Barbosa é a violência atrelada ao tráfico de entorpecentes e o consumo abusivo de substâncias lícitas e ilícitas. No que tange a primeira problemática é perceptível que a localidade do conjunto Jardim Esperança serve de mercado de venda para usuários de substâncias psicoativas da classe média e alta de Aracaju o que torna mais difícil as ações repressoras da polícia civil e militar no combate ao tráfico por ter sempre alguém pertencente a uma família com influência.

No próximo tópico vamos discutir as expressões da violência e sua reprodução na primeira infância a partir da análise dos questionários aplicadas aos pais, responsáveis e professoras sob a luz do referencial teórico construído no capítulo 1.

2.2 – Violência e Infância no ambiente escolar: o que falam os pais e professores.

No período das disciplinas da especialização e durante a observação a escola Francisco Rollemberg a indagação sobre de quem seria a responsabilidade pela reprodução da violência através do comportamento de crianças com idades entre 02 e 05 anos de idade? Será dos pais e responsáveis que possuem um histórico de violência no seio familiar e comunitário e forma seus filhos do mesmo jeito que foi criado? Será das professoras que cansadas com a repetição de comportamentos violentos e sem uma resposta eficaz dos pais e do Estado simplesmente passam a acreditar que faz parte da natureza daquelas crianças?

Com essas indagações realizamos uma pesquisa de campo com pais e professoras com aplicação de dois modelos de questionários específicos para um grupo de pais e outro para professoras. O questionário voltado para pais e responsáveis (entendendo como responsáveis tios e tias, avós e avôs que fazem parte do cuidado das crianças e se responsabiliza por sua criação) teve dois tópicos, sendo o primeiro com identificação do (a) entrevistado (a), a relação com a criança e no segundo a identificação da violência no comportamento da criança.

O universo de pesquisa correspondente a 130 crianças, a amostra de pesquisa corresponde a 7,69% (o que correspondeu à entrevista de 10 entrevistados (as) responsáveis por 10 crianças) desse universo e se enquadra no tipo de amostra não probabilística do subtipo por acessibilidade. Foram entrevistados 10 pais e/ou responsáveis em levar e buscar as crianças na escola, todos os (as) entrevistados (as) assinaram o termo de livre consentimento que informava o objetivo da pesquisa e permissão para a utilização das respostas no trabalho final do curso de especialização.

A escolha dos pais e/ou responsáveis foi aleatória e por acessibilidade, pois, os questionários eram respondidos no momento em que os (as) entrevistados (as) deixavam seus filhos na escola, tanto no período da manhã quanto a tarde. O perfil desse grupo foi caracterizado da seguinte forma:

- ✓ Foram entrevistados 01 pai, 06 mães, 02 avós e 01 tia;
- ✓ A faixa etária das crianças varia entre 02 a 05 anos, prevalecendo o número maior de pais e/ou responsáveis por crianças de 05 anos.
- ✓ Ao questionar sobre a turma em que as crianças estudam dos 10 entrevistados apenas 02 sabiam informar a série de forma correta (que foram: Berçário I e Educação Infantil), 02 não sabiam qual era a turma, e as outras 06 respostas identificaram a série dos seus filhos pelo nome da professora (sala de J, Turma B de M) ou pela idade da criança (turma de 04 anos ou turma de 05 anos).
- ✓ Apenas 06 pais e responsáveis comparecem as reuniões da escola.

Com essas primeiras informações foi possível verificar que os (as) entrevistados (as) não possuem familiaridade com os aspectos administrativos da escola tão pouco com o seu dia-a-dia a comprovação é que nas respostas referentes à participação nas reuniões da escola apenas quatro informaram que não participam, os

outros seis apesar de responderem positivamente pela participação colocaram suas ressalvas a exemplo de uma mãe que devido o horário do trabalho não comparece as reuniões ficando a cargo do marido essa tarefa e outra mãe que informou participar das reuniões e que para isso precisa sair mais cedo do seu trabalho ou falta o mesmo causando prejuízo financeiro as suas economias.

Já os pais e/ou responsáveis que não participam das reuniões

Ao questionar sobre a violência no comportamento das crianças dos 10 entrevistados apenas 04 confirmaram que seus filhos possuem comportamentos violentos, a faixa etária das crianças são de 03 anos (2 mães e 01 avó responderam sim para a questão) 05 anos. Duas das entrevistadas informaram que os filhos apresentam comportamentos violentos em casa e as duas outras entrevistadas informaram ser a Escola o principal ambiente em que reproduz a violência. O principal comportamento identificado como violento são: fazer “birra”, bater nos colegas e ser ignorante com as mães e professoras.

Na EMEI Francisco Rollemberg Guimarães os profissionais de Educação são do sexo feminino e possuem o intervalo de idade entre 31 a 50 anos, o tempo que as professoras trabalham com a educação infantil entre 04 e 10 anos. Todas as professoras possuem Ensino superior completo em pedagogia e concluíram as graduações na primeira década dos anos 2000 e possuem ainda cursos de especialização nas seguintes áreas: Educação Especial, Psicopedagogia, Língua Espanhola e na área de Educação e Gestão, curso de pós-graduação stricto sensu no nível de mestrado no programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

Seguindo as comparações entre o legal, que está estipulado na LDB, e o real, mediante as informações fornecidas pelas professoras, temos um alinhamento nas condições objetivas de qualificação para o ensino da educação infantil. Em seu artigo 61º a referida lei outorga que: “a formação dos profissionais de educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino (...) terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.” A citação indica que a legislação segue a necessidade do corpo docente em se especializar na área de atuação que assim desejar. Embora a contradição entre as

especializações e o exercício da docência exista nenhuma das profissionais possui uma especialização na área da educação infantil.

O tempo de trabalho das professoras na Educação Infantil tem uma variação entre 10 (02 professoras), 07 e 04 nos de atuação nessa área. Já o tempo de trabalho na EMEI Guimarães Francisco Rollemberg varia entre 05, 03 e 02 anos. As professoras são concursadas e fazem parte do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação, no entanto das quatro profissionais, três possuem outro vínculo empregatício, também como professoras da rede estadual e municipal de educação, pois existe uma possibilidade de ter dois vínculos na Educação.

Embora a possibilidade legal permita os dois vínculos, temos uma questão de fundo que está relacionada à precarização da força de trabalho docente, uma vez que o piso estipulado por lei não é cumprido pelos gestores da esfera municipal e estadual. Esta realidade faz com que as docentes tenham que se submeter a elevadas horas de trabalho em mais de uma escola e em níveis diferentes de educação.

Sobre as dificuldades relatadas pelas entrevistadas nos primeiros lugares elas identificaram: a estrutura física em que está instalado o prédio da escola que não é um ambiente acolhedor e sem acessibilidade para pessoas com deficiência; em segundo lugar ficou a equipe pedagógica, pois a coordenação pedagógica da escola está sem profissional há aproximadamente 04 meses⁵.

O alerta para a dificuldade da coordenação pedagógica em uma unidade que oferta educação infantil deve ser objeto de análises aprofundadas uma vez que cabe a esta coordenação delinear as diretrizes do Plano de atuação das professoras e tendo a pedagoga da escola a incumbência de orientar pedagogicamente as professoras, seja em atividades didáticas como o preenchimento dos Diários de Classe, estímulo a construção de Projetos pedagógicos que permitam o melhor desenvolvimento das crianças, e uma das principais atribuições é a construção e/ou atualização do Projeto Político Pedagógico, do Currículo Escolar e do Regimento Escolar. Apesar da existência desses documentos na diretoria da escola foi possível perceber a pouca ou quase nenhuma aproximação das docentes com os mesmos.

⁵ O questionário foi aplicado no mês de setembro de 2015, e naquele momento a coordenação pedagógica estava desocupada há quatro meses.

A falta de material didático apareceu em terceiro lugar nas dificuldades em trabalhar na Educação Infantil, foi uma fala constante das professoras a falta de brinquedos pedagógicos e uma sala de recursos para trabalhar as deficiências conforme sugere a LDB em seu capítulo V sobre Educação Especial.

“Falta à parte lúdica do aprendizado, não temos brinquedo educativos o que não possibilita o ensinar brincando. (...) Falta também um acompanhamento psicológico para as crianças, muitos na sala com Deficiência de Aprendizagem.” (Professora B).

Sobre os brinquedos pedagógicos os relatos demonstraram o quanto é nocivo para o trabalho com crianças, pois o método de “aprender brincando” garante eficiência na aprendizagem já que muitas têm dificuldades no aprendizado e de acompanhamento educacional. A falta de assistentes em sala de aula foi uma reclamação das professoras que entendem da necessidade desse auxiliar nas atividades em sala de aula, embora todas as professoras lecionem em uma única turma e a média de estudantes por sala sofre uma variação entre 13 a 18 crianças nas turmas do período da manhã e de 20 a 21 crianças nas turmas da tarde.

Um ponto de fragilidade apontado pelas professoras foi à forma de interação com os pais, das quatro professoras duas informaram que abordam os pais das crianças no momento que os mesmo deixam os filhos na EMEI, pois, o espaço da reunião é esvaziado não permitindo uma interação maior, uma professora relatou que faz uso de ligações telefônicas para os responsáveis quando surge a necessidade de contato.

Com relação à violência em sala de aula, três professoras confirmaram que tem crianças com comportamentos violentos em sala de aula, inclusive uma entrevista relatou ter se surpreendido ao observar que as crianças no recreio estavam brincando de “baculejo”, o ato de abordagens dos policiais a indivíduos considerados suspeitos. Das professoras que relataram ter crianças violentas em sua sala de aula apenas uma delas acionou o Conselho Tutelar para notificar caso de violência e afirmou ter se arrependido, pois avaliou a atuação do referido órgão como ruim e ineficiente nas suas ações, “não resolveu nada e as pessoas envolvidas vieram mamar da nossa cara” (Professora C).

2.3 – Plano de Intervenção: Educação infantil em Direitos Humanos.

A proposta de um Plano de Intervenção a ser construída com o corpo docente da EMEI Francisco Rollemberg consiste em uma semana lúdica com o tema: “A educação infantil em Direitos Humanos”, com o objetivo de aproximar a temática dos direitos humanos ao ambiente escolar no intuito de futuramente ser inserido como um componente curricular com projetos permanentes de interação entre as crianças da creche e do CRAS Jardim Esperança.

A temática sobre os direitos humanos no ambiente escolar deve estar vinculada a formação dos docentes e servidores da escola que fazem parte do universo pedagógico de uma escola que oferta o ensino infantil. A crescente onda de violência está dando conta de uma educação (escolar e familiar) baseada na reprodução de ações violentas até mesmo como uma estratégia de sobrevivência das famílias pobres e vulneráveis que utilizam o sistema educacional público, desta forma é necessário uma intervenção baseada nos Direitos Humanos.

As concepções teóricas sobre os Direitos Humanos podem ser indicadas em três principais correntes sociológicas, a primeira é a idealista que compreende os direitos humanos como direitos metafísicos que existem independentes da sua operacionalização na vida do cidadão, são direitos tidos por ideias para existência humanas. Já a concepção positivista, que é a hegemônica e vigora nos dias atuais, pontua que os Direitos Humanos são os direitos implementados pelo Estado por meio das legislações na afirmativa de que os direitos só existem ao passo que viram legislações e se forma um aparato legal e burocrático para o seu cumprimento. Existe também uma terceira concepção de inspiração crítico-materialista que compreende os Direitos Humanos como aqueles direitos que são materializados mediante processos de luta políticos e ideológicos que apontam para um horizonte de superação da ordem social capitalista vigente.

Damascena e Passos (2014) destacam onze principais características dos Direitos Humanos quais sejam:

(...) a historicidade dos direitos; sua inalienabilidade, ou seja, eles são inalienáveis e são imprescindíveis para a existência das relações sociais; imprescritibilidade, não devem ser desconsiderados com o decorrer do tempo de sua existência; são direitos irrenunciáveis que não podem ser desconsiderados e renunciados pelo Estado; são direitos invioláveis que não podem ser alterados por normas inferiores ou ataque de agentes públicos e particulares aos direitos; devem ser universais indistintamente; devem ser efetivos e interdependentes, ou seja estão interligados e podem existir ao mesmo momento; são observados em conjunto a partir da complementariedade e limitam-se uns aos outros. (Pagliuca apud Damascena e Passos, 2014, p. 47).

A partir da citação acima podemos também agregar aos Direitos Humanos a perspectiva da multidimensionalidade a partir da relação das sete dimensões possíveis de se compreender a temática que são as dimensões jurídica, política, econômica, social, cultural, educativa e da ética. Outro ponto relevante para a discussão a respeito dos Direitos Humanos é dimensionar esses direitos em quatro gerações conforme Bobbio analisa em seus escritos, em que a primeira geração se refere aos direitos civis e políticos e as liberdades individuais; os de segunda geração são os direitos sociais, econômicos e culturais e podem ser considerados de direitos coletivos; já a terceira geração consiste no direito dos povos ou de solidariedade (direito à paz, ao meio ambiente, etc.) e os da quarta geração relativos às pesquisas biológicas e manipulação genética.

É em 1948 que temos a primeira Declaração Universal dos Direitos dos Homens promulgada pela ONU (Organização das Nações Unidas) e que serviu de parâmetro para as demais declarações universais. No Brasil as discussões sobre os Direitos Humanos emergem no período da ditadura militar em que a defesa pelos presos políticos faz crescer o movimento de defesa dos Direitos Humanos, no entanto, para a sociedade que acreditava nas ideologias impostas pelos governos militares essa defesa ficou marcada pela frase “defender Direitos Humanos é defender bandidos.”. A partir da movimentação da sociedade civil organizada se mobilizar e lutar pela redemocratização do país e novos sujeitos entram na cena política do Brasil reivindicando direitos a partir das necessidades específicas de suas demandas dos grupos considerados historicamente vulneráveis. Daí a reivindicação por direitos de igualdade de gênero, da criança e do adolescente, dos idosos, da mulher.

Com todo esse fervor democrático em 1996 teremos no Brasil o I Plano Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) que trouxe o escopo inicial de uma proposta de implementação da temática como uma política de Estado que passa a ser intensificado e melhorado nos planos seguintes. Em 2002 temos o II PNDH que incluiu os direitos econômicos e sociais a proposta e no III PNDH de 2009 a participação popular foi incluída como elemento basilar para a implementação do documento.

Após esse histórico é possível perceber que tratar de direitos humanos é considerado por muitos um tabu ou uma postura ideológica arcaica ao defender apenas os grupos dos que são considerados os “bandidos” nos atos de violência reproduzidos na sociedade. No entanto, ao ter como proposta uma política de Educação em Direitos Humanos temos que ter no horizonte que a educação é uma importante mediação para a legitimação de uma cultura dos Direitos Humanos que transforme a realidade social dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem: estudante e professor.

De acordo com Damascena e Passos (2014) historicamente coube aos Parâmetros Curriculares Nacionais e os temas transversais estimularem o docente a construir uma prática pedagógica e educativa voltada para a formação de cidadãos humanos que tivessem possibilidades de realizar a defesa dos seus direitos humanos. E na realidade educacional sergipana existe um documento denominado “Referencial Curricular no qual uma das premissas é a defesa na abordagem da interdisciplinaridade e transversalidade na educação.” (Damascena e Passos, 2014, p.50).

Diante do exposto ao longo do trabalho e considerando o diagnóstico construído na unidade escolar através da observação e das entrevistas realizadas com as professoras e pais e/ou responsáveis pelas crianças que frequentam a EMEI Francisco Guimaraes Rollemberg temos a intenção de realizar oficinas com professoras e cuidadores sobre a importância dos direitos humanos e sua materialidade no cotidiano escolar, para isso vamos elaborar uma cartilha junto com os docentes para ser entregues aos pais e trabalhadas em sala de aula das turmas disponibilizadas pela EMEI Francisco Rollemberg. Essas atividades farão parte da Semana de educação infantil em Direitos Humanos que agregará atividades lúdicas e de aperfeiçoamento como a primeira iniciativa para formar uma cultura educativa sobre Direitos Humanos. Abaixo segue o

quadro com os objetivos geral e específicos e as atividades planejadas para a materialização da proposta de intervenção.

QUADRO I – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIREITOS HUMANOS.

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES
Propor uma ação interdisciplinar voltada para a criação de uma cultura da Educação Infantil em Direitos Humanos.	Conhecer as formas e os tipos de violência que permeiam o cotidiano da creche bem como a relação estabelecida entre professoras, cuidadoras e crianças.	Realizar oficinas com professoras e cuidadores sobre a importância dos direitos humanos e sua materialidade no cotidiano escolar como forma de combater a reprodução da violência no ambiente escolar.
	Compreender a responsabilidade de pais e professores no comportamento violento de crianças e sua contribuição no desenvolvimento de uma educação em direitos humanos voltadas para a infância.	Elaborar uma cartilha junto com os docentes sobre a educação infantil em Direitos Humanos para ser entregues aos pais e trabalhadas em sala de aula das turmas disponibilizadas pela EMEI Francisco Rollemberg.
		Construir a Semana da Educação Infantil em Direitos Humanos com oficinas e mostra de vídeos para o público-alvo infantil e seus familiares.

Considerações Finais.

Embora desde 1988, com a CF, a concepção da criança e do adolescente trilhe legalmente pela Doutrina da Proteção integral a criança e adolescente, somente a partir dos anos 2000 e nas primeiras décadas do século XXI a questão da criança e adolescente se tornou ponto central de pautas políticas e organizativas dos Movimentos Sociais, do legislativo e executivo do país. A legislação avança e a pauta da infância e juventude perpassa grande parte das políticas públicas e se torna agenda permanente das discussões.

A regulamentação do Fórum Nacional de Defesa da Criança e do Adolescente; a obrigatoriedade dos municípios instaurarem os Conselhos Municipais dos Direitos das Crianças e Adolescentes na fiscalização e proposição dos projetos e programas que envolvam as crianças e adolescentes locais. A aprovação das leis do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo em 2012 e a lei do reordenamento dos abrigos, obrigando que estes sejam equipamentos municipais para garantir a excepcionalidade da modalidade de internação em abrigos.

Não podemos deixar de destacar o grande embate que se estabeleceu nos idos da primeira década dos anos 2000, que se trata da maioridade penal, temática polêmica na sociedade que emerge a disputa pela hegemonia das doutrinas que tratam dessa questão: A situação irregular e a Proteção Integral.

Chegamos, portanto, às considerações de que a principal responsabilidade pela reprodução da violência na primeira infância é do Estado, na esfera de governabilidade municipal, em que a ausência de ações eficazes e intersetoriais na oferta de serviços educacionais de qualidade não emancipam os pequenos cidadãos que estão em fase de desenvolvimento e abre espaço para a educação infantil ser cada vez mais mercantilizada pelos empresários educacionais locais.

Referências.

ALVES, Robson Cosme de Jesus. *Enfrentamento a violência contra criança e adolescente*. In: Direitos Infanto-Juvenis no Ambiente Escolar – Escola que Protege. CESAD- UFS 2014.

BAIERL, Luzia Fátima e ALMENDRA, Carlos Alberto C. *A dinâmica perversa do medo e da violência urbana*. In: Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n.70. Ano XXIII p. 59-74, jul.2002.

BIDARRA, Z.S. e OLIVEIRA, L.V.Netto. *Infância e Adolescência: o processo de reconhecimento e de garantia de direitos fundamentais*. In: Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n.94. Ano XXIX p. 154-175, jun.2008

BRASIL, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília – DF, de 23 de dezembro de 1996.

_____, Lei Nº 11.494, de 21 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília – DF, de 21 de junho de 2007.

CHARLOT, Bernard. *Pode o ato de ensinar ser considerado uma violência ao aluno?* In: ANDRADE, Fernando C.B. (org). **Escolas: faces da violência, faces da paz**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

COSTA, Denise Souza. *O direito fundamental à educação no estado constitucional contemporâneo e o desafio da universalização da educação básica*. Porto Alegre, 2010. 188 p. Dissertação (Mestrado em Direito). Faculdade de Direito, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

DAMASCENA, Adriane Alvaro e PASSOS, Gleise Prado da Rocha. *A Formação Docente e os Direitos Humanos*. In: Direitos Infanto-Juvenis no Ambiente Escolar – Escola que Protege. CESAD- UFS 2014.

DEL PRIORE (org.) *História das crianças no Brasil*. 7 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

FRANCO, Dalva de Souza. *Gestão de creches para além da assistência social: transição e percurso na prefeitura de São Paulo, 2001 a 2004*. São Paulo, 2009. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- LEITE, Carla Carvalho. *Da doutrina da Situação Irregular à doutrina da Proteção Integral: Aspectos históricos e mudanças paradigmáticas*. In: JUIZADO DA INFÂNCIA E JUVENTUDE – Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Corregedoria-Geral da Justiça – n.1 (nov. 2003) – Porto Alegre: Departamento de Artes Gráficas do TJRS, 2003.

LEOPOLDO, Denise Leal F.A. e ALVES, Robson Cosme de J.A. *História da Infância e da Adolescência*. In: Direitos Infanto-Juvenis no Ambiente Escolar – Escola que Protege. CESAD- UFS 2014.

MARCONI Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. – 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MOURA, E.B.B. *Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo*. In: DEL PRIORE (org.) *História das crianças no Brasil*. 7 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

NUNES, Maria Fernanda Rezende (et all). *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

JACQUET, Christine. *Elaboração de Plano de Intervenção Educacional*. In: Direitos Infanto-Juvenis no Ambiente Escolar – Escola que Protege. CESAD- UFS 2014.

SANTANA, Nubia. *Creche deixa de receber crianças por falta de pagamentos*. **INFONET**, Aracaju, 19 de jan. 2016. Disponível em < <http://www.infonet.com.br/educacao/ler.asp?id=181911> > Acessado em: 28 de jan. 2016.

Apêndice A

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

I – IDENTIFICAÇÃO:

1. Sexo: () Feminino () Masculino
2. Idade: () 20 – 30 anos () 31 – 40 anos () 41 – 50 anos () 51 – 60 anos
3. Formação Acadêmica: _____
4. Ano da Formação: _____
5. Escolaridade: () Magistério de Nível Médio () Graduação () Aperfeiçoamento () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado
6. Curso de Atualização: () Sim () Não
7. Se sim, em qual área? _____
8. Turma e período que leciona: _____
9. Tempo que trabalha com Educação Infantil: _____

II – ATUAÇÃO NA ESCOLA:

1. Tempo que trabalha na escola: _____
2. Quantitativo de turmas que leciona: _____
3. Quantitativo de estudantes por turmas: _____
4. Dificuldades encontradas no ambiente escolar:
 - () Falta de material didático
 - () Estrutura da escola
 - () Equipe pedagógica
 - () Relações interpessoais com colegas de trabalho
 - () Merenda escolar
 - () Relacionamento com os pais e/ou responsáveis dos estudantes
 - () Outros _____

III – VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR:

5. Quantos estudantes você considera que possuem comportamentos violentos?
6. Dos estudantes considerados violentos houve contato com algum membro da família? () Sim () Não
7. Como esse contato foi realizado?
 - () Por meio da Direção da Creche
 - () Em reunião de pais e professores
 - () Através de bilhetes enviados pela própria criança para os pais e/ou responsáveis
 - () Outros _____
8. Houve retorno dos pais e/ou responsáveis do contato realizado? () Sim () Não
9. Já houve a necessidade de acionar o Conselho Tutelar ao verificar violência física em algum dos seus estudantes? () Sim () Não
10. Se sim como avalia a atuação do Conselho Tutelar: () Ruim () Bom () Ótimo
11. Tem alguma proposta de atividade ou tema para ser trabalhado na escola (que envolva o combate à violência no ambiente escolar)?

Agradeço a atenção e a presteza nas informações.

Apêndice B

QUESTIONÁRIO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS.

I – IDENTIFICAÇÃO:

1. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino
2. Relação de familiaridade com a criança:
(☐) Mãe (☐) Pai (☐) Tio (a) (☐) Irmão (ã) (☐) Avô (ó) (☐) Outros _____
3. Idade da criança: _____
4. Turma em que a criança estuda: _____

II – VIOLÊNCIA NO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA.

5. Considera a criança com comportamentos violentos? (☐) Sim (☐) Não
6. Se sim em qual ambiente?
(☐) Casa
(☐) Escola
(☐) Atividades externas (passeios, médicos, etc.)
(☐) Brincando com outras crianças
(☐) Outros _____
7. Já recebeu algum chamado para comparecer a escola? (☐) Sim (☐) Não
8. Se sim qual o motivo: _____
9. Os pais ou responsáveis pela criança tem o costume de comparecer as reuniões da escola? (☐) Sim (☐) Não
10. Se _____ não _____ qual _____ o _____ motivo?

11. Tem alguma proposta de atividade ou tema para ser trabalhado na escola (que envolva o combate à violência no ambiente escolar)?

Agradeço a atenção e a presteza nas informações.

ANEXOS