

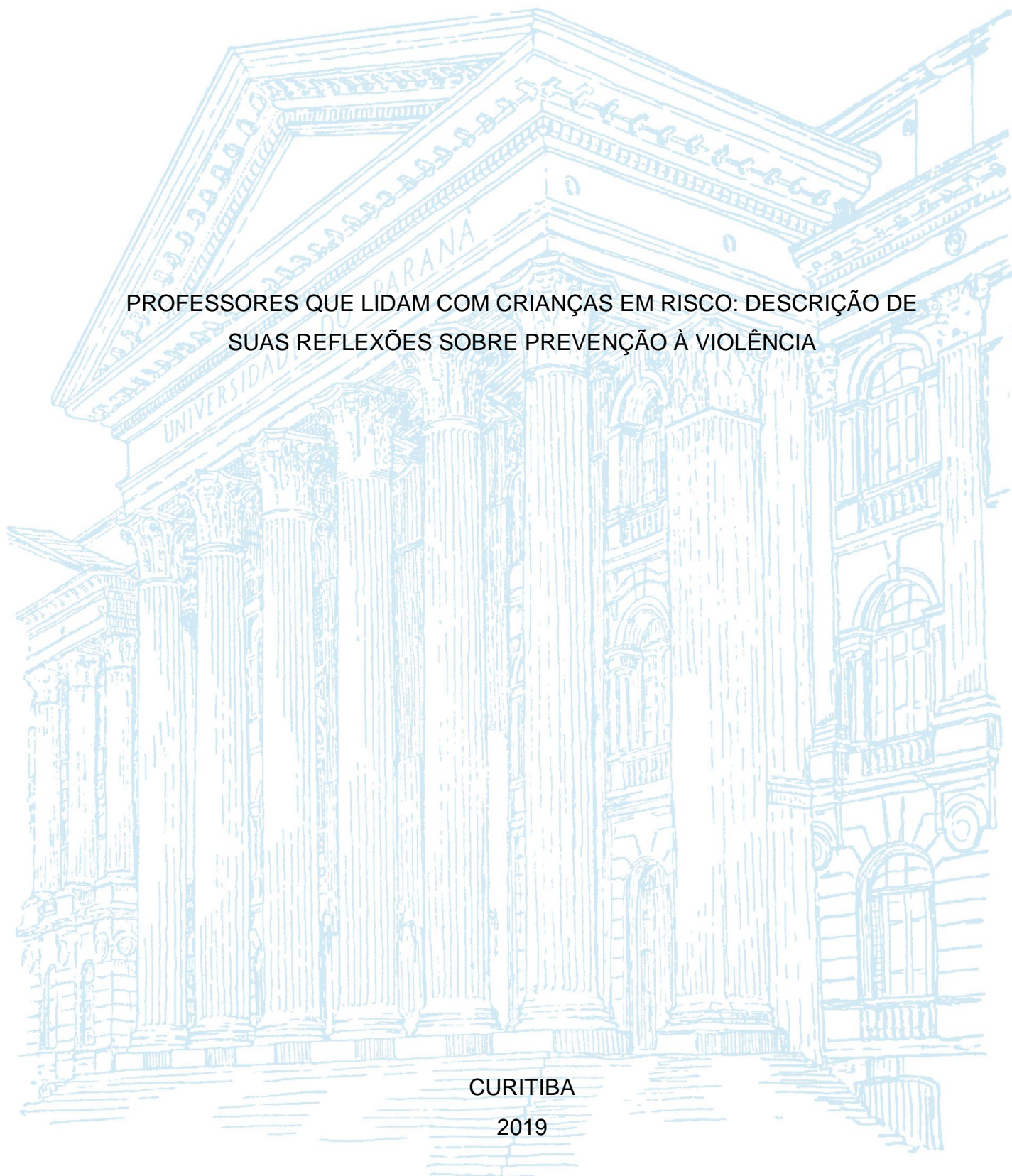
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SILVANA REGINA CAVICHILO

PROFESSORES QUE LIDAM COM CRIANÇAS EM RISCO: DESCRIÇÃO DE
SUAS REFLEXÕES SOBRE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA

CURITIBA

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SILVANA REGINA CAVICHIOLO

PROFESSORES QUE LIDAM COM CRIANÇAS EM RISCO: DESCRIÇÃO DE
SUAS REFLEXÕES SOBRE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA

CURITIBA

2019

TERMO DE APROVAÇÃO

SILVANA REGINA CAVICHIOLO

PROFESSORES QUE LIDAM COM CRIANÇAS EM RISCO: DESCRIÇÃO DE SUAS REFLEXÕES SOBRE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao curso de Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Prof.^a Dr.^a Gabriela Isabel Reyes Ormeño
Orientadora-Departamento de Teorias e Fundamentos Da Educação – UFPR

Prof.^a Dr.^o Leandro Kruszielski
Departamento de Teorias e Fundamentos Da Educação – UFPR

Juvanira Mendes
Assistente Social, Execução Penal, Educação em Direitos Humanos

Curitiba, de _____ de 201_.

A todos que de alguma forma contribuíram direta ou indiretamente para realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço minha família, especialmente a minha filha Gabriela, sempre disposta a me ajudar em tudo e pelo seu amor incondicional, minha sogra Mariblanca e minha cunhada Isabelle por todo apoio, ajuda, compreensão, paciência e incentivo que tiveram durante esse tempo e as palavras de conforto nos momentos de frustrações, obrigada por sempre estarem junto comigo, sem vocês talvez não fosse possível.

Ao Marcello pelas minhas ausências em tantos momentos e pela paciência que teve durante todo esse tempo.

As minhas colegas de turma Tania e Michele, pelas palavras de força e incentivo nos momentos mais difíceis dessa jornada, sou grata por terem seguido comigo nessa caminhada.

A minha sobrinha Maria Eduarda que me auxiliou na apresentação desse trabalho, obrigada pelas dicas valiosas.

Agradeço ao CMEI por disponibilizar o tempo e o espaço, e aos profissionais que contribuíram para pesquisa ser concluída.

A minha querida e incrível orientadora Gaby por toda paciência que teve nesses últimos momentos, pela confiança que me foi depositada, por todas as oportunidades oferecidas e pela segurança que me passou. Agradeço imensamente.

O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar as reflexões de profissionais que atuam na educação infantil em relação ao tema prevenção à violência, através de pesquisa qualitativa. Diante de tais considerações, aplicou-se o projeto *ACT Para Educar Crianças em Ambientes Seguros*, no qual foram entregues as tarefas de casa que são parte do conteúdo desse projeto, para seis professores do um CMEI de Curitiba. Essas mesmas tarefas foram aplicadas, por conveniência, para seis profissionais da docência que atuam na educação infantil, mas que não fizeram parte do projeto. Além disso, foram considerados para análise, apenas as sessões 01 e 02 do projeto e aplicados somente às docentes que têm filhos, já que esta pesquisa faz parte de um projeto maior aprovado pelo Comitê de Ética, que considera essa variável. Identificou-se, portanto, que a idade média do grupo que participou do ACT é maior. Todas as participantes são do sexo feminino e no que diz respeito à escolaridade, percebe-se que ambos os grupos são composto por no mínimo graduação, sendo o grupo das participantes do ACT apresenta maior nível educacional. As tarefas respondidas por ambos os grupos se relacionam ao comportamento infantil e exposição da criança à violência, no qual observou-se no que se refere à tarefa relacionada ao comportamento infantil, que as participantes do Act tiveram uma maior reflexão. Percebe-se, ainda que essas mesmas participantes demonstraram em suas respostas, em relação à exposição da criança à violência que seus alunos estão mais exibidos a fatores de risco do que as que não participaram do programa, levando a acreditar que a localização do Cmei pode ser considerada como um fator de risco. Percebe-se ainda que há um resultado favorável em relação as questões referentes ao comportamento infantil no grupo que teve um trabalho de intervenção. Ainda que este tenha também um maior nível de escolaridade, o que pode ser um fator determinante para essas reflexões.

Palavras-chave: Professores. Prevenção da violência. Violência. Programa de intervenção

ABSTRACT

This paper aims to identify the reflections of professionals who working in early childhood education on the theme of violence prevention, through qualitative research. Given these considerations, the project ACT To Educate Children in Safe Environments was applied, where they were delivered the homework that are part of the content of this project, to six teachers of a CMEI of Curitiba. These same tasks were applied for convenience to six teaching professionals who work in early childhood education but were not part of the project. In addition, only sessions 01 and 02 of the project were considered for analysis and applied only to teachers who have children, as this research is part of a larger project approved by the Ethics Committee under, which considers this variable. Therefore, it was identified that the average age of the group that participated in the ACT is higher. All participants are female and, with regard to education, it is clear that both groups are composed of at least undergraduate, and the group of participants of ACT presents higher educational level. The tasks answered by both groups relate to child behavior and exposure of children to violence, where it was observed with regard to the task related to child behavior, which Act participants had a greater reflection. Although these same participants demonstrated in their responses, regarding the exposure of children to violence that their students are more exposed to risk factors than those who did not participate in the program, leading to believe that the location of Cmei can be considered as a risk factor. It is also noted that there is a favorable result regarding the understanding of issues related to child behavior, in the group had an intervention work and although this group also has a higher level of education that may be a determining factor for these reflections.

Keywords: Teachers. Prevention of violence. Intervention program.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – TÍTULO DA TABELA.....	30
TABELA 2 – TÍTULO DA TABELA.....	32
TABELA 3 – TÍTULO DA TABELA.....	32
TABELA 4 – TÍTULO DA TABELA.....	34
TABELA 5 – TÍTULO DA TABELA.....	35
TABELA 6 – TÍTULO DA TABELA.....	36

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ACT	- Para Educar Crianças em Ambientes Seguros
APA	- American Psychological Association
CAAE	- Certificado para Apreciação Ética
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
MS/GM	- Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização Nacional das Nações Unidas
Orgs.	- Organização
S/R	- Sem Resposta
UNESCO	- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	12
3	APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA ACT <i>PARA EDUCAR CRIANÇAS EM AMBIENTES SEGUROS</i>	13
4	REVISÃO DE LITERATURA	15
4.1	CONCEITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA	15
4.2	VIOLÊNCIA NO MEIO ESCOLAR.....	18
4.3	RELAÇÃO ALUNOS/PROFESSORES DENTRO DO CONTEXTO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	20
4.4	A NECESSIDADE DE UM TRABALHO DE INTERVENÇÃO DENTRO DA ESCOLA.....	22
4.5	A TAREFA DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	26
5	METODOLOGIA.....	31
5.1	PARTICIPANTES.....	31
5.2	INSTRUMENTO.....	31
5.3	CAMPO DE PESQUISA.....	32
5.4	PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS.....	32
6	RESULTADOS E DISCUSSOES.....	32
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
	REFERÊNCIAS	40
	ANEXO 1 – INSTRUMENTO DE PRÉ-AVALIAÇÃO	46
	ANEXO 2 – TAREFA DE CASA - SESSÕES 01 E 02.....	47

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda como o tema violência impacta nos profissionais que atuam na Educação Infantil em Curitiba. O interesse por essa temática surgiu durante as aulas de Tópicos Especiais em Psicologia da Educação, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, ministrada pela professora Gabriela Reyes.

Durante as aulas, tivemos na turma inúmeros relatos de violência presenciados por colegas que atuavam em escolas, tanto na Educação Infantil, como nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por essa razão, houve um entusiasmo imediato em tentar entender e até mesmo auxiliar no que diz respeito a essa temática tão complexa e preocupante, mas também tão presentes no cotidiano escolar.

Para tanto, a análise desta pesquisa foi feita com profissionais da educação infantil através do ACT *Para Educar Crianças em Ambientes Seguros*, que é um programa com o intuito de tentar diminuir os índices de violência existentes nas relações de cuidadores e crianças. A proposta baseia-se em treinamentos que visam desenvolver comportamentos não-violentos para as crianças, bem como com escolhas aleatórias de profissionais que não participaram desta intervenção.

Com a aplicação do projeto ACT *Para Educar Crianças em Ambientes Seguros*, pudemos constatar quais foram as reflexões dos professores (as) que lidavam com crianças em risco. E também como eles (as) próprios (as) lidavam com a questão da violência em seus cotidianos e da importância desse projeto ser expandido nos ambientes escolares, e além disso comparar essas reflexões com aqueles profissionais que não participaram do programa.

Desta maneira, foram entregues aos profissionais envolvidos nesta pesquisa as tarefas de casa que estão inseridas na sessão 01 e 02 do projeto ACT *Para Educar Crianças em Ambientes Seguros*, em que pretendia-se identificar suas reflexões sobre a prevenção da violência.

Diante desses fatos, objetivamos com esta pesquisa compreender se esses profissionais que trabalham na educação infantil estão devidamente preparados para a prevenção da violência.

2 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Sabemos que para mudar a realidade de crianças em risco, cabe a escola um papel fundamental de apoio. Aos docentes, mudanças de postura que possam refletir no bem-estar dessas crianças durante o período que permanecem na escola, cabendo-lhes também compreender essas questões e assim buscar auxílio para que, junto da família, possam mudar suas posturas diante dos conflitos que possam surgir. Desta forma, tentar minimizá-los através da construção de um grupo coeso dentro da escola e, dessa maneira, buscar mecanismos pedagógicos para solução dos conflitos.

Este estudo delimitou-se em analisar a realidade de professores que lidam diretamente com crianças em risco da Educação Infantil, assim como descrever como esses profissionais refletem as questões de violência a partir de tarefas de casa específicas do Programa ACT *Para Educar Crianças em Ambientes Seguros*, que foi inicialmente aplicado em genitores e, neste caso, foi adaptado para profissionais da docência.

Diante de tais considerações surgiram as seguintes questões:

- O professor sente-se motivado a buscar mudanças no que se refere à violência infantil?
- Até que ponto estes profissionais refletem sobre a questão da violência?
- A escola tem um entendimento devido da criança em risco?
- Houve alguma mudança de postura dos professores durante ou depois da aplicação do programa?

Com base nestes questionamentos, delineamos como objetivo geral de pesquisa: Analisar os conteúdos das tarefas de casa que constam nas sessões 01 e 02 no Manual do Facilitador do Programa ACT *Para Educar Crianças em Ambientes Seguros* no que diz respeito às práticas pedagógicas.

E traçamos por objetivo específico:

I. Identificar comportamentos relacionados à resolução de conflito em situações de violência.

3 APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA ACT PARA EDUCAR CRIANÇAS EM AMBIENTES SEGUROS

O Programa ACT *Para Educar Crianças em Ambientes Seguros* foi criado em 2002 pela *American Psychological Association* (APA), com o intuito de tentar diminuir os índices de violência existentes na relação de cuidadores e crianças, com treinamentos que visam desenvolver comportamentos não-violentos para as crianças. (SILVA; STERNE; ANDERSON, 2002).

Esse programa já foi aplicado em diversos países como os Estados Unidos, Brasil, Bósnia, Colômbia, Croácia, Equador, Grécia, Guatemala, Japão, Peru, Portugal, Taiwan e Brasil. Segundo Altafim (2017), grandes instituições reconhecem o ACT como um programa educativo e de prevenção da violência, como A Organização Mundial da Saúde (ONU), Agências California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare e National Institute of Justice *CrimeSolutions.gov website*.

Em sua versão original, o programa é aplicado com 09 encontros semanais, com duas horas de duração e o material utilizado se apresenta em quatro apostilas: Material do Facilitador, Manual da Entrevista Motivacional, Caderno de Pais e Guia de Avaliação, os quais constam orientações de aplicação, atividades e exercícios, materiais teóricos dos temas abrangentes no programa e questionários. E ainda, um projetor e computador para apresentação de *PowerPoint*, caixas de papelão pequenas, cartolinas, folhas de sulfite coloridas, canetas e canetinhas, bexigas, lanches e brindes para sortear. (ALTAFIM, 2017).

O programa é coordenado por facilitadores treinados que irão apresentar conteúdos sobre: a) compreensão do comportamento e desenvolvimento infantil; b) violência na vida das crianças; c) manejo da raiva no adulto; d) como ajudar a criança na regulação emocional incluindo o controle da raiva; e) a influência da mídia eletrônica; f) estilos parentais; g) disciplina positiva; h) e a função dos pais em promover ambientes seguros para as crianças. (SILVA, 2011).

A intervenção aplicada no programa ACT tem como base pesquisas que demonstram que a criança ao nascer até os oito anos de idade, estão em pleno desenvolvimento das aprendizagens de habilidades básicas que terão grande

impacto em suas vidas. (GUTTMAN; MOWDER; YASIK, 2006; MIGUEL & HOWE, 2006;).

Destacam-se ainda, três pontos fortes específicos do Programa ACT a saber: a) potencial para beneficiar todos os pais, independente do seu nível de risco; b) baixo custo; c) capacidade de ser incorporado em um quadro comunitário mais amplo de serviços para prevenir a violência contra as crianças. (PORTWOOD et al, 2011).

No Brasil, o programa teve início no final de outubro de 2012 e foi realizado pela Divisão de Prevenção de Violência da APA em parceria com a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e a Universidade Federal de São Carlos (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2012); (LINHARES; ALTAFIM; PEDRO, 2015).

Outras aplicações no âmbito da pesquisa foram demonstradas por Altafim (2017) a partir de um resumo do programa ACT para aplicação de profissionais da saúde, utilizando a mesma metodologia e o conteúdo do material original do programa. Também foram demonstradas por Camargo (2016), que teve como objetivo a avaliação deste programa com mães em ambiente carcerário, na cidade de Curitiba. No entanto, foi retirada uma das atividades que se refere às tarefas de casa e no seu lugar foram adaptadas atividades para o período passado com as crianças anteriormente.

O grupo de pesquisa da UFSCar também iniciou os estudos em 2013, após a participação no *workshop*. Em 2015, foram finalizados dois estudos de Mestrado (Pontes, 2015; Silva, 2015), ambos realizados para contribuir com a análise da efetividade do Programa ACT para a realidade brasileira. (ALTAFIM, 2017)

4 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, será apresentada a revisão de literatura que fundamentou teoricamente o presente trabalho de pesquisa, o qual serão abordados conceitos de violência, violência no âmbito escolar, a relação aluno/professor dentro do contexto de violência, a necessidade de um trabalho de intervenção dentro da escola e ainda a tarefa da educação no desenvolvimento infantil.

4.1 CONCEITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA

A violência, segundo Silva; Salles (2010); Velho (2000) se conceitua como: brutalidade física ou psíquica contra alguém, através de uma ideia de poder, onde se provoca intimidação, medo e terror.

Há várias formas de representação de violência segundo Bourdieu (2002), que podem ser através de signos, preconceitos, metáforas, desenhos, sinais de poder, de distinção, de discriminação e de dominação, entre outras, em que esse autor a caracteriza como violência simbólica.

A Organização Mundial de Saúde refere-se à violência como:

Uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar ferimentos, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação (OMS, 2002 p. 5).

O termo etimológico da palavra violência é:

'Violência' vem do latim 'violentia', que significa violência, caráter violento ou bravio, força. O verbo 'violare' significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a 'vis' que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais profundamente, a palavra vil significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e portanto a potência, o valor, a força vital (MICHAUD, 1989, p.8)

Porém, a violência para Abramovay (2005) e Odalia (2004); não é muitas vezes um ato facilmente identificável. Pelo contrário, o ato violento frequentemente aparece como algo natural, cuja a raiz não é percebida, pois detectar esse ato, requer um esforço para não confundi-lo como um algo rotineiro e natural.

Nesse sentido, Nesello et al (2014); Assis; Marriel (2010); La Taille (1998, 2000); Minayo,(2009); Krug et al (2002) demostram que a violência é inerente ao

ser humano e manifesta-se de modo peculiar em diferentes ambientes, pois trata-se de um fenômeno complexo e multifacetado, atingindo diferentes pessoas, grupos, instituições e povos através da dominação, provocando danos, oprimindo ou, às vezes, até eliminando os diferentes. Por exemplo, a violência de gênero, conjugal, contra crianças e jovens, racial, contra pessoas com deficiência, idosos, abusivo da força pela polícia contra os cidadãos, ou ainda, políticas de saúde, educacionais, econômicas e sociais que mantêm altos os níveis de desigualdade econômica e social entre os grupos na sociedade, pois para esses autores, a regras consideradas disciplinadoras são tradicionalmente aceitas pela sociedade e muitas vezes vistas como um fato natural e aceitável para solução de conflitos.

Entretanto, é importante ressaltar as considerações dadas por Freud (1980); Costa (1984); Lopes; Gasparin (2003); Assis; Marriel (2010) com relação à diferenciação da violência e da agressividade. Segundo esses autores, a agressividade é um componente natural (biológico) do indivíduo, que está ligada aos seus instintos de sobrevivência, já a violência é produto cultural.

A OMS destaca, contudo, o modelo ecológico para o entendimento da violência, que é baseado nos estudos de Bronfenbrenner (1996):

O primeiro nível do modelo ecológico, o individual, leva em consideração os fatores históricos, sociais, biológicos e pessoais que uma pessoa traz em seu comportamento e que podem afetar a possibilidade de ela ser vítima ou perpetrador da violência.

O nível relacional diz respeito às relações sociais próximas, como, relações com companheiros, parceiros íntimos e membros da família que aumentam o risco para vitimização violenta e perpetração da violência.

O terceiro nível analisa os contextos comunitários das relações, como as escolas, os locais de trabalho e a vizinhança, e busca identificar as características desses cenários associadas ao fato de a pessoa ser vítima ou perpetrador da violência.

Por fim, o último nível do modelo ecológico analisa os fatores sociais mais amplos que influenciam os índices de violência. (ASSIS; MARRIEL, 2010, p. 42)

Há ainda outras formas de classificação da violência, segundo os estudos de Brasil (2001) e Krug et al. (2002):

Violência física: uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades.

Violência psicológica: agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a pessoa, restringir sua liberdade, ou ainda isolá-la do convívio social.

Violência sexual: ato ou jogo sexual que ocorre nas relações hétero ou homossexuais e visa estimular a vítima ou utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças.

Negligência ou abandono: ausência, recusa ou a deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados.

Violência interpessoal: caracterizada pela violência de um sujeito contra outro ocorrendo em nível familiar e comunitário que inclui prisões, locais de trabalho, abrigos e escolas.

Violência auto infligida ou autodirigida: que se apresentam de duas formas – comportamento suicida e violência contra si próprio, como as mutilações.

Violência comunitária: ocorre no ambiente do bairro de moradia, incluindo as escolas.

Violência urbana: ocorre no espaço socio geográfico das cidades associada à sua formação histórica e social.

Violência rural: a que tem como contexto as desigualdades, as opressões e a dominação no campo.

Violência criminal: agressão grave às pessoas, por atentado a sua vida e a seus bens e constitui objeto de prevenção e repressão por parte das forças de segurança pública – polícia, ministério público e poder judiciário.

Violência coletiva: violência cometida por grupos maiores de indivíduos ou pelo Estado. Corresponde ao uso da violência por pessoas que se identificam como membros de um grupo, seja ele transitório ou com identidade mais permanente, contra outro grupo ou ajuntamento de indivíduos, visando a alcançar objetivos políticos, econômicos ou sociais.

E ainda outras formas de violência são destacadas por Assis; Marriel (2010):

Violência estrutural: diz respeito às diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas que produzem a miséria, a fome e as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras. Está diretamente relacionada à situação de exclusão social de parcela significativa da população de países com precário nível de desenvolvimento social e econômico.

Violência institucional: ocorre dentro das instituições, sobretudo por meio de regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas que reproduzem estruturas sociais injustas. A fragilidade de recursos materiais, físicos e humanos, existentes em muitas escolas e a precária qualidade do ensino público oferecido à população são exemplos de violência institucional.

Há que ser também considerada a questão do conflito, pois segundo Assis; Marriel (2010) e Minayo, (2009) é um fenômeno social existente em todas as sociedades, sobretudo nas democráticas que expressam as diferenças do pensar, sentir e agir dos membros da família, escolas, gerações opostas, classes sociais, etc. O conflito é ainda passível de negociação havendo ou não consenso. Ele se transforma em violência quando uma das partes não entra em acordo e se impõe por meios autoritários, agressivos ou com armas

É importante também abordar, segundo Assis e Marriel (2010), a questão da não-violência, e que esta é uma construção individual e social. No contexto social, dependerá da capacidade da sociedade de incluir, ampliar e universalizar os direitos e a cidadania. No âmbito individual, deverá ser o reconhecimento da cidadania do outro, desenvolvendo assim, valores de paz, de solidariedade, de convivência, de tolerância, de capacidade de negociação e de solução de conflitos e que só serão construídos pela discussão e pelo diálogo, através da cultura da paz.

Essa cultura é definida pela ONU (1999) como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, fomentando assim, a paz entre as pessoas, os grupos e as nações, podendo assumir-se como estratégia política para a transformação da realidade social.

4.2 VIOLÊNCIA NO MEIO ESCOLAR

O interesse em compreender a violência no contexto escolar tem crescido e vem causando preocupação, pois é visível uma crise da função socializadora da escola. Ou seja, há sinais claros de dificuldades em criar possibilidades de resolver conflitos. (SILVA; SALLES, 2010)

Nesse sentido, estudos sobre violência escolar apontam que este tipo de violência está diretamente associado à violência social, pois a influência da

sociedade se apresenta como fator determinante dos comportamentos violentos na escola. (SPOSITO, 2001; LA TAILLE, 1998; LA TAILLE, 2000)

Portanto, a violência, explícita ou simbólica, classificada como “incivilidade”, por Debarbieux (1997), podem estar incorporadas ao cotidiano da escola, demonstradas por pequenas agressões.

Estes fatos não são forçosamente puníveis, mas, inclusive em suas formas mais inofensivas, parecem “ameaças contra a ordem estabelecida, e transgridam os códigos elementares da vida em sociedade, o código das boas maneiras”. São intoleráveis pelo sentimento de “não respeito” que produzem em quem os sofre. (DEBARBIEUX, 1997, p. 87),

O que torna grave na “incivilidade” é sua repetição, a sensação de abandono das vítimas e o sentimento de impunidade (DEBARBIEUX, 2002)

Entretanto, para Chrispino; Dusi (2008); Fernández (2003); Royer (2002), a criança e o jovem são aqueles que menos responsabilidade têm no ato violento, visto que, mesmo quando promovem a violência, são eles próprios vítimas dessa mesma violência. Um fator determinante desses atos é que a violência familiar interage com a violência escolar, em que se vê práticas disciplinares inconsistentes ou muito rígidas; dificuldades em mediar conflitos; falta de atenção às crianças e jovens, negligências, estresse familiar (pobreza, uso de álcool e drogas), os abusos físicos, sexuais ou psicológicos, depressão e frustração, sentimento de impotência e a principalmente a exposição à violência.

A violência interpessoal é apontada por Ristum (2001) como um dos principais fatores da violência no ambiente escolar, o qual pesquisou professoras do Ensino Fundamental – público e privado, em que as educadoras, em ordem decrescente, tipificam: violência entre alunos (88,2%); violência de aluno contra professor (35%); violência de professor contra aluno (15,9%); violência de agentes externos sobre a escola ou seus membros (8%); violência de aluno contra a escola (6%); violência de aluno contra funcionários (3,5%).

Entretanto, outros fatores contribuem para a existência de problemas nas relações entre educadores e que podem fragilizar o clima escolar:

a) divisão dos educadores em grupos rivais; b) falta de consenso sobre estilos de ensino e normas de convivência; c) inconsistência na atuação perante os alunos; d) dificuldades no trabalho em equipe; e) falta de respeito ao valor pessoal de outros professores, falta de apoio aos colegas; f) pouca influência na tomada de decisões; g) falta de envolvimento entre professores e equipe orientadora e com o projeto educativo da escola; h) sentimento de que está sendo prejudicado pela direção ou por outros colegas com poder dentro da escola. (ASSIS; MARRIEL, 2010 p, 58)

E ainda para Assis e Marriel (2010) e Minayo (2009), o entorno escolar não tem participação direta na questão da violência escolar. Há escolas localizadas em bairros violentos que não apresentam violência e outras violentas em bairros considerados não violentos. No entanto, é necessário conhecer melhor como a violência chegou nas escolas, pois há formas de violência que persistem ao tempo, como a de gênero, a com os diferentes grupos etários e a discriminação racial, e isto abrange todas as 'classes sociais', sendo um erro considerar que a violência atinge apenas as camadas mais pobres.

A luta contra a violência na escola depende muito do posicionamento de todos os envolvidos nela, juntamente com a sociedade, discutindo e buscando melhores condições para educação, exigindo um diagnóstico realista, prospecção, planejamento, interação entre os envolvidos, avaliação, bem como responsabilização pelos resultados, sejam positivos ou negativos, os quais a mediação de conflitos deverá ser um antídoto eficaz contra, pois a educação deve contemplar a tolerância, o pluralismo, o respeito às diferenças e a paz, concentrando-se na qualidade do relacionamentos nela existente. (LOPES; GASPARIN, 2003)

4.3 RELAÇÃO ALUNOS/PROFESSORES DENTRO DO CONTEXTO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência faz parte do contexto escolar e, especialmente, na relação professor-aluno, podendo se manifestada de forma mais explícita ou de modo simbólico por meio das regras, normas e hábitos culturais, é o que diz os estudos de Angst, Oliveira-Menegotto e Giongo (2015) e Stelko-Pereira e Williams (2010).

Deste modo, Lopes e Gasparin (2003) e Martins, Machado e Furlanetto (2016) apontam que esse tipo de violência tem deixado mais contundentes os conflitos da relação professor-aluno e estes não podem mais ser resolvidos por padrões tradicionais.

Nesse sentido, Velho (2000) diz que para amenizar esses conflitos, o empenho nas atividades didáticas do corpo docente e o compromisso dos professores com o seu trabalho, será fundamental.

Para isso, Martins, Machado e Furlanetto (2016); Angst, Oliveira-Menegotto e Giongo (2015) e Silva e Salles (2010) ressaltam ainda que é necessário romper

com uma cultura já consagrada nas escolas, e na maioria das vezes legitimada pela família, como o emprego de castigo. Muitos profissionais da educação acreditam que esta seja uma medida disciplinar adequada para a aprendizagem, na qual conseguirão manter um pseudo equilíbrio no ambiente escolar. Em busca da uma ordem e disciplina, agem exercendo violência na relação com as crianças, retirando sua liberdade de brincar e de interagir com os colegas, utilizando-se da punição como uma forma de “corrigir” o ato cometida pela criança, assumindo visivelmente um caráter disciplinador que poderá ter como resultado a aniquilação da criatividade dessa criança.

Neste sentido, Richter e Vaz (2010) e Carlindo e Silva (2011) nos mostram que muitas vezes as crianças permanecem confinadas a espaços, olhares e vozes que determinam onde, como e quando se movimentar, do que se desviar e também com que materiais se relacionar, intimidadas por castigos e ameaças, e quando se desviarem das normas estabelecidas, seus comportamentos “inadequados” serão corrigidos com a privação do diálogo e por uma linguagem predominantemente de controle.

Observa-se:

Com frequência, dedos apontados em direção à criança, testas franzidas ou vozes altas, que exigem: “Para de roer unha...”; “guarda isso”; “vai lavar as mãos”; “cuidado, vais cair”. São gestos e vozes distantes, talvez aliadas de um olhar asséptico que captura movimentos *inconvenientes* a fim de evitar feridas expostas, pois, como salienta uma profissional, ao final do dia, “o filho (a criança que frequenta a creche) tem que estar inteiro” (RICHTER; VAZ, 2010, p.690)

Nesse sentido, Mariotto (2009), Angst, Oliveira-Menegotto e Giongo (2015) apontam que a Educação Infantil é o campo mais fértil para atitudes disciplinadoras das professoras, e desta forma produzem violência, pois a educação infantil ainda carrega o estigma de que a creche é um lugar onde apenas se cuida de crianças. Não raramente o professor dessa etapa é chamado de cuidador, muitas vezes num sentido pejorativo, reafirmando dessa forma que “cuidar, educar e prevenir são funções que não podem ser aprendidas de forma separada” (MARIOTTO, 2009, p.129).

É importante que o educador promova os cuidados com a criança, estando disponível para brincar, mediar situações de conflito e acolher essa criança a qualquer momento, demonstrando assim seu afeto por ela. (MARIOTTO, 2009).

É preciso que os professores aprendam a evitar comportamentos agressivos. Segundo Royer (2002), Botler (2016), quando há ausência de diálogo no ambiente escolar, as consequências serão a falta de ações preventivas, principalmente no que tange ao esclarecimento de regras comportamentais, tanto por professores em relação aos alunos, ou vice-versa. Essas regras devem estar devidamente claras, tomando o cuidado necessário no que se refere às relações de poder, já que “a violência nada mais é do que a mais flagrante manifestação de poder”. (ARENDDT, 2004, p. 22).

A maioria dos (as) professores (as) não recebe formação adequada sobre como educar alunos que demonstram conduta violenta ou agressiva, ou de como intervir de forma preventiva. Portanto, um correto programa de formação pode permitir que os educadores percebam que a violência não está na criança, mas nos meios que ela aprendeu para lidar com seu ambiente. Professores corretamente formados serão capazes de estabelecer com seus alunos, regras claras com relação ao comportamento e aprendizado, repreendendo quando necessário e desenvolvendo capacidades sociais que estimulem o autocontrole desses alunos. (ROYER, 2002)

É necessário que o aluno perceba que alcançou o sucesso quando mudou seu comportamento. Em contrapartida, o professor também precisará ver os resultados positivos dessa mudança. Se o esforço ou o projeto voltado para evitar a violência na escola resultar na melhora de comportamental do aluno, dará aos professores a certeza de êxito, melhorando a atmosfera da escola e da sala de aula, e muito provavelmente essa prática será mantida. Porém, tanto os professores quanto os alunos precisam estar incentivados para essas mudanças (ROYER, 2002)

Portanto, uma boa formação deve dar aos professores mecanismos para identificar com clareza suas próprias responsabilidades e seu campo de ação, no que tange à prevenção e as medidas para lidar com a violência escolar. (GASPARINE; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006)

4.4 A NECESSIDADE DE UM TRABALHO DE INTERVENÇÃO DENTRO DA ESCOLA

Os fatores que motivam uma mudança comportamental requerem o reconhecimento dela e a busca da ajuda necessária, para que haja efetivamente essa mudança. De um modo geral, as pessoas apresentam dificuldade para a realização dessa mudança, principalmente quando elas não são claras, e também por não se sentirem seguras e nem comprometidas para a realizá-las. (FUENTES; SILVA, 2010)

A motivação para essa mudança segundo Fuentes e Silva (2010), ocorre através de interações sociais, em que os fatores que a influenciam podem ser externos ou internos. São eles: angústia, traumas, percepção dos danos causados a si e a outras pessoas, estímulos de parentes e amigos, avaliação de um problema de vida e, por último, a ajuda de um facilitador cordial, que demonstre simpatia, autenticidade, respeito e empatia.

Desta forma, para que haja uma ação transformadora de um grupo, segundo Lane e Codo (1984), esta precisa analisar situações cotidianas, para então compreender situações sociais, ou seja, compreender as relações sociais, a dos sujeitos inseridos nessas relações, bem como seus históricos de vida.

Nesse sentido, Miranda (1984) e Libâneo (1984) apontam que uma das primeiras funções socializadoras ocorre na escola, que também tem a função de mediadora na relação dos conflitos. E ainda, que o processo de socialização das crianças dentro da escola deve ser questionado ou redefinido, pois sem isso, iremos nos deparar com uma relação abstrata entre a criança e a escola. E que, independente da origem social da criança, ela irá passar pelo processo de maturação biológica e por uma condição socialmente determinada por fatores biológico e sociais, que dependerá da mediação de um adulto. Portanto, caberá a educação a tarefa de favorecer o desenvolvimento natural e espontâneo dessa criança.

De acordo com Martins (2002), no âmbito escolar, a relação entre o professor e o aluno costuma ser pautada na racionalidade e no método pedagógico.

Nessa perspectiva, Angst, Oliveira-Menegotto e Giongo (2015) nos dizem que a Psicologia Escolar pode criar um espaço de trocas afetivas entre professor e aluno, ampliando a relação meramente pedagógica.

Além disso, para essas autoras, as escolas deveriam se transformar em locais onde os educadores pudessem colocar sua criatividade e subjetividade no trabalho, com apoio, orientação e espaços coletivos de fala e escuta. Afinal, não

basta um olhar apenas sobre a escola ou os profissionais que nela atuam, é preciso refletir o significado destes espaços, o trabalho, a instituição e as relações ali constituídas, propondo análises e intervenções coletivas que possam produzir transformações sociais e institucionais.

Nesse sentido, para Angst, Oliveira-Menegotto e Giongo (2015) a psicologia escolar pode contribuir oferecendo esses espaços de fala e escuta, dentro do eixo direção/coordenação-professor, professor-aluno, escola-família, transformando a violência que ocorre nessas relações em mais diálogo.

É necessário, portanto, que os integrantes da escola, principalmente o (a) professor (a) repense e recrie metodologias de ensino, normas disciplinares, etc. Neste caso, a psicologia pode auxiliar a pedagogia nos aspectos relativos à socialização da criança na escola, pois os problemas como indisciplina, violência, rivalidade, competição, descompromisso, individualismo e autoritarismo estão presentes no cotidiano dessa criança. (MIRANDA, 1984).

A Psicologia Escolar, para Angst, Oliveira-Menegotto e Giongo (2015), apesar de muitas vezes estar pautada nas perspectivas individuais e voltadas para a culpabilização ora do aluno, ora da família, ora do professor, sofreu diversas transformações nas últimas décadas e com isso, a estruturação desse trabalho deverá envolver o coletivo escolar e a instituição como um todo, assegurando a participação de todos os envolvidos nesse ambiente.

No entanto, para Royer (2002), as intervenções relativas à violência escolar devem estar fundamentadas em pesquisas que façam sentido para política da escola, trabalhando juntamente com a família, suas capacidades, e não apenas as dos alunos e dos professores, pois as pesquisas apontam que a família desempenha um importante papel no sucesso das intervenções propostas pela escola.

E ainda, para esse autor, o modelo de referência para as intervenções deve ser aquele pautado no aprendizado, com uma relação de qualidade entre o professor, o aluno e a família, mobilizando a escola, elaborando estratégias e reconhecendo as crianças que apresentam tendências de comportamentos agressivos, ou que são vítimas de ambientes violento.

Há pelo menos dois níveis de intervenção na questão da violência segundo Royer (2002), o universal e a específica. As ações universais afetam as regras da escola e o ensino das capacidades sociais são destinados aos alunos de uma

turma. As específicas destinam-se a determinados alunos que necessitam de ajuda especial.

Contudo, para que haja uma diminuição de violência na escola, segundo Silva e Assis (2018), deve haver programas de prevenção que se alinhem à realidade local da escola. Ou seja, a escola deve ser compreendida a partir do contexto social e cultural que está inserida. Sem isso, esses programas irão segregar, excluir e marginalizar pessoas ou grupos que já são rotulados como diferentes.

Esse programa de intervenção deve vir acompanhado de uma investigação do ambiente institucional, verificando a interação dos professores com os alunos, bem como as relações de poder que se estabelecem neste ambiente (PATIAS; ABAID, 2014).

Uma pesquisa realizada em escolas municipais do interior do Rio Grande do Sul apontou que grande parte dos professores acreditam que uma intervenção de um programa de caráter psicológico entrará no ambiente escolar para consertar os alunos (GIONGO; OLIVEIRA-MENEGOTTO, 2010).

Nesse sentido, o trabalho de uma intervenção psicológica na escola deve romper com o modelo médico-higienista, pois esse modelo está preso no que se refere ao atendimento dos alunos indisciplinados que são considerados “problema”, e que deverão ser “consertados”. Romper com ele, implica em criar espaços de escuta e discussão, considerando que os problemas são produzidos institucional histórico e culturalmente. (ZUCOLOTO, 2007; ANGST; OLIVEIRA-MENEGOTTO; GIONGO, 2015)

No entanto, segundo Royer (2002) uma escola, deve tomar o cuidado para não assumir as características de uma clínica nem de um centro de readaptação, sim, um lugar onde se possa desenvolver e manter relações significativas, onde se prepara alunos para a vida social.

De acordo com Faleiros, Matias e Bazon (2009), o setor educacional é aquele que tem mais acesso ao contato com o universo da criança, portanto, cabe a esse setor tentar identificar e conhecer as ocorrências de violência no âmbito escolar, uma vez que a escola representa um espaço social muito importante para essa reflexão.

Portanto, é fundamental que haja uma articulação entre os setores da saúde e da educação, para melhor identificar essas ocorrências e aprimorar seus

diagnósticos, bem como, também uma intervenção precoce, num trabalho em rede. (BRINO et al, 2011)

Sendo assim, segundo Brino et al (2011), as pesquisas de levantamento da violência dentro da escola são de fundamental importância, para que seja efetiva a criação de estratégias de prevenção e combate desse fenômeno tão recorrente dentro do ambiente escolar.

4.5 A TAREFA DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil tem sido analisado sobre diferentes abordagens ao longo da história, afirma Pasqualini (2009), principalmente o que se refere ao desenvolvimento da criança no ambiente escolar.

Pois, para Vigotski (2001), Elkonin (1987) e Leontiev (2001) para compreender o desenvolvimento de uma criança deve-se levar em conta o meio social, cultural e histórico em que ela está

inserida

Dessa forma, Pasqualini (2009) aponta que Vigotski, Leontiev, Luria e Elkonin, mostram que a primeira infância é o período mais propício para a aprendizagem, e na escola o professor deverá ser o mediador entre a criança e o conhecimento, conduzindo-a a práticas pedagógicas que possam elevar seu desenvolvimento, e sobre tudo conhecer profundamente esse processo, para que possa estabelecer finalidades e objetivos pedagógicos condizentes a sua idade, pois essa idade é única e irrepetível, e determinará um papel específico para esse desenvolvimento, e ainda o afeto, deve ser considerado fator essencial para desenvolvimento em todas as etapas.

Nesse sentido, na visão de Piaget, segundo Correa (2017), o que fundamenta o desenvolvimento da criança é a experiência que ela irá passar, que poderá ser física, lógico-matemática e afetiva. E ainda de acordo com Becker (2013), Piaget afirma que a criança precisa ser estimulada, e essa estimulação tem que estar presente na escola, através da orientação do professor, com atividades que promovam a sua aprendizagem.

Na perspectiva da neurociência, as pesquisas atuais reconhecem também, que a estimulação sensorial positiva, como carinho de um cuidador, fortalece e aumenta a longevidade sináptica, possibilitando sentimentos de segurança e

acolhimento enquanto que negativos insegurança e desamparo refletindo no desenvolvimento cognitivo. (BARTOSZECK; BARTOSZECK, 2012; CUNHA

Os distúrbios do desenvolvimento e a violência social podem se desenvolver pelo abandono e negligência na infância, reduzindo-se as chances dessa criança de ter um bom desempenho na escola, e na futura vida afetiva, portanto é necessário a prevenção desde muito cedo, com uma intervenção precoce eficiente. (BARTOSZECK; BARTOSZECK, 2012; CUNHA).

Nesse sentido, Costa et al (2019) revelam que ações promovidas para o desenvolvimento na primeira infância podem compensar as adversidades oriundas da pobreza, negligência, abandono e violência, fornecendo às crianças oportunidades de aprendizagem, crescimento físico e boa saúde.

Outro fator a ser considerado sob o ponto de vista da neurociência, segundo Bartoszeck; Bartoszeck (2012), um ambiente afetado pelo consumo de bebidas alcoólicas e drogas, agressões e intimidações, gerará sequelas no desenvolvimento cerebral da criança, que pode provocar déficits comportamentais e de função cognitiva.

Nesse sentido, Cunha, afirma que a natureza e ambiente estão interligadas no que se refere ao desenvolvimento infantil e que é impossível separá-las. Como exemplo, uma criança extremamente agressiva, é assim porque herdou algum tipo de genes ou porque vive num ambiente familiar de violência? Ou uma criança que bate em seus cuidadores, para testar seus limites, e recebe também uma agressão, pode ter herdado este comportamento?

Ainda para Cunha, uma criança portadora do pior gene, que determina uma doença genética, uma experiência interativa segura, empática e de afetos positivos, pode fazer grande diferença em seu desenvolvimento. Da mesma forma, uma criança com os mais perfeitos genes, que interage de forma assintônica com seu cuidador, pode desenvolver distúrbios que vão desde comportamentos inadequado até a psicopatologia.

Nesse sentido para Bastos e Pylro (2016) e Barros (2002) é necessário, então, compreender que os aspectos do desenvolvimento infantil se influenciam entre si, de modo que o desenvolvimento cognitivo influencia o desenvolvimento

social da criança e vice-versa, já que ambos se desenvolvem paralelamente e de forma interdependente.

Portanto, para Alexandrino e Aquino (2018) a educação infantil é um importante período do processo de aprendizado e desenvolvimento infantil e os profissionais da dessa etapa deverão ter o conhecimento devido desse desenvolvimento, para que possam mediar práticas pedagógicas que integrem os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, pois é na educação formal que se inicia o amadurecimento dos circuitos neuronais e aperfeiçoamento das conexões, capacitando as crianças a receberem a instrução, pois a maior parte da estrutura básica e funcionamento do cérebro se estabelece no começo da infância, principalmente da idade pré escolar. (BARTOSZECK; BARTOSZECK, 2012).

Porém, deve ser considerado também, que a identidade dos profissionais da educação infantil está ligada às suas crenças, valores, concepções, cultura e ideologia, que podem refletir e influenciar na qualidade de seu trabalho, onde podem revelar indícios de como essa profissional irá interagir com a criança e lidar com o seu processo de aprendizado. (MELCHIORI; ALVES, 2001; SANTOS; RAMOS; SALOMÃO, 2015).

Dessa maneira, Harkness e Super (1996), consideram que o desenvolvimento infantil se processa em um eixo central configurado pela família, composto por três subsistemas: o ambiente físico e social onde a criança vive; os costumes estabelecidos cultural e historicamente; e a psicologia dos cuidadores. A partir da mediação desses fatores, considera-se que as crenças parentais repercutem sobre as práticas de cuidado, assim como tais práticas influenciam a laboração dessas crenças.

Portanto, além dos estudos sobre as concepções parentais, destaca-se a relevância de se investigar as concepções de outros cuidadores habituais das crianças, tais como os profissionais da educação infantil, visto que isso consiste em um esforço para compreender a forma pela qual as crenças culturais, os valores coletivos e as teorias vigentes se integram com as práticas desses profissionais e estas com o processo de desenvolvimento dos seus alunos. (SANTOS; RAMOS; SALOMAO, 2015)

Os comportamentos parentais segundo Santos e Ramos; Salomão (2015), se constituem a partir das crenças elaboradas através das vivências e experiências sociais e culturais ao longo de suas vidas, e da mesma forma os educadores de creche, agem com as crianças, isto é, de acordo com as suas ideias e expectativas sobre o desenvolvimento infantil.

Deste modo, Melchiori (2007), Almeida e Dessandre (2008); Jorge, Reis e Nascimento (2008) e Ramos e Salomão (2013) acreditam da importância dos educadores, compreender as concepções de infância, para que desta forma, possam dar qualidade as suas práticas educativas no que se refere ao desenvolvimento das crianças.

Neste sentido Costa et al (2019) apontam que em 2017, 3.406.796 crianças brasileiras menores de 3 anos estavam matriculadas em creches, e, destas, 65% frequentavam creches públicas federais, estaduais ou municipais. Portanto, as pré-escolas representam espaços privilegiados para a promoção do desenvolvimento infantil, oportunizando o bem-estar físico, social, emocional e cognitivo das crianças.

Para tanto, Delgado (2015) e Vasconcellos (2015) defendem a integração entre o cuidar e educar na educação infantil, como condição essencial para um atendimento de qualidade, bem como, os profissionais que atuam nessa etapa devem considerar a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

5 METODOLOGIA

Essa pesquisa é quantitativa e faz parte de um projeto maior aprovado pelo Comitê de Ética sob o CAAE 170078619.6.0000.0102. Tem por objetivo analisar as reflexões de professores que atuam da educação infantil sobre prevenção da violência, bem como comparar essas reflexões com professores que participaram do projeto ACT com aqueles que não participaram. Além disso, foi considerada para análise apenas as professoras que tem filhos, já que essa variável é um dos focos deste projeto maior.

5.1 PARTICIPANTES

Participaram 12 professores da educação infantil, sendo seis participantes do programa ACT e que atuam em um CMEI de Curitiba, localizado no bairro Prado Velho e seis que não participantes do programa, e que foram escolhidas aleatoriamente. Todas seguiram o critério de atuar da educação infantil e terem filhos.

5.2 INSTRUMENTO

Ficha de pré-avaliação do Programa *Para Educar Crianças em Ambientes Seguros* ACT. (Anexo 1)

Tarefas de casa que estão descritas no Manual do facilitador do programa *ATC Para Educar Crianças em Ambientes Seguros*, obedecendo a seguinte sequência com seus respectivos objetivos, demonstrados na tabela 1. (Anexo 2)

TABELA 1 – TAREFAS

Tarefas	Título da sessão	Objetivo	Procedimentos/ materiais
01	Compreenda o comportamento de seus alunos	Ajudar os professores a aprender elementos básicos do desenvolvimento infantil e com responder adequadamente aos comportamentos das crianças.	Foram entregues tanto para professoras que participaram do ACT, como as que não participaram do programa, uma questão subdividida em quatro partes: Reação ao comportamento agressivo das crianças e o que o professor poderia fazer diferente em uma situação

			futura, resposta ao comportamento agressivo das crianças, bem como explicar porque se trata de uma resposta
02	Violência da vida das crianças	Ajudar os professores a entender como as crianças podem estar expostas à violência e as consequências que isso terá em suas vidas	Foi entregue a tarefa com a descrição de fatores de riscos onde deveriam assinalar afirmativamente ou negativamente alguns fatores de risco que as crianças poderiam estar enfrentando.

FONTE: A autora (2019).

5.3 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Laura Santos, localizados no Prado Velho - Curitiba/ Paraná,

5.4 PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS

Entrou-se em contato com a direção dos CMEI a fim de pedir a liberação para aplicação do programa *ACT Para Educar Crianças em Ambientes Seguros*. Após o consentimento dos responsáveis, tal pesquisa ocorreu em dias e horários previamente acordados com a equipe diretiva da instituição e mediante autorização e consentimento dos participantes

Durante a aplicação do programa *ACT Para Educar Crianças em Ambientes Seguros* foram entregues às professoras deste CMEI, as tarefas de casa deste programa. No entanto, para essa pesquisa, foram analisadas apenas as tarefas das sessões 01 e 02.

E ainda, por conveniência, para professoras que não participaram do projeto, as mesmas tarefas de casa foram enviadas através do formulário via internet.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Visando responder o objetivo do presente estudo, serão apresentados inicialmente os dados que apontam as características sócio demográficas das participantes. Em seguida serão analisadas as tarefas de casa referente as sessões 01 e 02, do programa ACT, acerca dos temas: comportamento infantil, que se subdivide em conceitos de reação e resposta e sobre a influência da violência na vida das crianças, demonstrando os fatores de riscos que elas podem estar expostas.

Com relação aos dados sócio demográficos a Tabela 2 apresenta as principais característica das participantes.

TABELA 2 - CARACTERÍSTICAS. SOCIO DEMOGRAFICAS DAS PARTICIPANTES

	Média de Idade	Gênero	Escolaridade
Grupo de participantes do ACT	35	100% feminino	Graduação - 02 Pós-graduação - 04
Grupo não participantes do ACT	25	100% feminino	Graduação - 05 Pós-graduação - 01

FONTE: A autora (2019).

Observa-se na Tabela 2 que a idade média do grupo que participou do ACT é maior. Todas as participantes são do sexo feminino e no que diz respeito à escolaridade, percebe-se que ambos os grupos são composto por no mínimo graduação, sendo que o grupo das participantes do ACT apresenta maior nível educacional.

A segunda parte responde ao objetivo específico descrito na presente pesquisa, que busca identificar comportamentos relacionados à resolução de conflito em situações de violência. São apresentadas em formas de tarefas relacionadas ao comportamento infantil e a exposição da criança à violência.

A primeira tarefa que esta relaciona ao comportamento infantil, subdivide-se em 4 partes: reação ao comportamento agressivo das crianças, o que o professor poderia fazer diferente em uma situação futura, resposta ao comportamento agressivo das crianças e explicar porque se trata de uma resposta, onde veremos a seguir nas tabelas 3 e 4.

TABELA 3 - QUESTOES REFERENTES AO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA EFETUADAS PELAS PARTICIPANTES DO ACT

Como reagem ao comportamento agressivo	Como poderiam fazer diferente em situações futuras	Como respondem ao comportamento agressivo	Por que se trata de uma resposta
Gritar Chamar a atenção Pedir para criança devolver o brinquedo Pedir para a criança se desculpar Retirar a criança do lugar	Conversar Acalmar Fazer a criança descansar ou dormir Mostrar as consequências Entender Perguntar	Chamou Conversou Pensou Deu carinho Deu colo Percebeu a necessidade Respirou	Pensou Acalmou Explicou Empatia

FONTE: A autora (2019).

Com relação a forma de resposta, percebe-se que as participantes reagem com gritos, chamam a atenção das crianças, pedem para que elas devolvam os brinquedos e se desculpem entre si, ou ainda retiram a criança do local do conflito. Demonstram assim o que Brasil (2001) e Krug et al. (2002) definem como **Violência Psicológica**, na qual são comuns agressões verbais ou gestuais. E, para Abramovay (2005) e Odalia (2004); esse tipo de violência muitas vezes é de difícil identificação, pois frequentemente aparece como algo natural, cuja a raiz não é percebida.

A respeito da questão de uma nova forma de resolver os conflitos futuros, as participantes procuram conversar e acalmar a criança, fazendo-as dormir ou descansar e também procuram entender o conflito, mostrando as possíveis consequências.

Em referência à resposta ao comportamento agressivo, as participantes procuram chamar a criança para conversar, refletem sobre suas reações, respirando, acalmando-a, tendo empatia e também dando carinho e colo, assim percebendo suas necessidades. Desta forma concluem que isso se trata de uma resposta porque procuraram refletir sobre o fato ocorrido, acham que podem resolver os conflitos conversando e acalmando a criança e a si mesmo, bem como através da empatia.

Nesse sentido Mariotto (2009), afirma que o educador deve promover os cuidados com a criança, estando disponível para brincar, mediar situações de conflito e acolher essa criança a qualquer momento, demonstrando com isso seu

afeto. Reafirmando o que Vygotsky (2001) diz sobre o afeto, é essencial para desenvolvimento infantil em todas as etapas. E ainda, a estimulação sensorial positiva, como carinho de um cuidador, fortalece e aumenta a longevidade sináptica, possibilitando sentimentos de segurança e acolhimento, enquanto que as negativas trazem insegurança e desamparo, que refletirá no desenvolvimento cognitivo. (BARTOSZECK; BARTOSZECK, 2012; CUNHA)

Observou-se ainda, em relação à tarefa sobre o comportamento infantil, que as participantes ao longo de suas respostas procuram refletir sobre o comportamento agressivo da criança e conseguiram perceber a diferença entre uma reação e uma resposta. Pois, para Melchiori (2007), Almeida; Dessandre (2008), Jorge, Reis e Nascimento (2008); Ramos e Salomão (2013) é de extrema importância que os educadores compreendam as concepções de infância, para resolução dos conflitos.

Para tanto, Delgado (2015) e Vasconcellos (2015), afirmam que os profissionais que atuam na educação infantil devem considerar a criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento.

TABELA 4 - QUESTÕES REFERENTES AO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA EFETUADAS PELAS DOCENTES QUE NÃO PARTICIPARAM DO ACT

Como reagem ao comportamento agressivo	Como poderiam fazer diferente em situações futuras	Como respondem ao comportamento agressivo	Por que se trata de uma resposta
Gritar Acalmar Explicar Proposta Conversar	Fazer combinados Chamar a pedagoga Acalmar Chamar a família Confortar	Carinho Choro Chamar as professoras Empurrões Mordida	As respostas fornecidas não são condizentes com as perguntas

FONTE: A autora (2019).

No que corresponde a forma de reação, as participantes procuram acalmar e conversar com a criança explicando sobre as consequências do comportamento agressivo, fazendo propostas de atividade, demonstrando não haver tido reflexão no que diz respeito a reação.

Com relação a maneira de fazer diferente em conflitos futuros, as participantes procuram estabelecer combinados, chamar a pedagoga, acalmar a criança, chamar a família e confortar essa criança, percebendo-se aí que duas

participantes necessitam de uma ação externa para resolução dos conflitos, demonstrando que suas habilidades para resolução destes conflitos, são ineficientes

A questão que diz respeito a forma de resposta, as participantes desse grupo usaram as seguintes palavras: carinho, choro, chamar as professoras, empurrões e mordidas, demonstrando não terem compreendido com clareza essa questão.

As respostas da questão do porque se trata de uma resposta, não são condizentes com a pergunta, mostrando não saber a diferenciação de reação e resposta, como vemos os exemplos a seguir:

Ex: ...se abaixar junto à criança e dizer o quanto seu comportamento foi ruim em relação a outra criança?..."

"...Porque sou adulta e tenho que manter o controle perante as crianças, ter consciência de minhas atitudes. O que as crianças fazem quando batem ou gritam é uma atitude espontânea do momento em que está interagindo com seus pares..."

Também pode ser um pedido de socorro "me olhe, estou aqui", que é o caso da minha aluna. Conversei com ela e me explicou que a coleguinha é mais talentosa que ela...."

"...Foi uma resposta na atitude que eu tomei..."

"...Resposta e a reação da situação..."

"...Agindo com resposta tornamos melhor o nosso dia a dia com nossos alunos..."

Neste sentido, há sinais evidentes de dificuldades em criar possibilidades de resolver conflitos dentro da escola (SILVA; SALLES, 2010). E ainda, Nesello et al (2014); Assis e Marriel (2010); La Taille (1998, 2000); Minayo (2009); Krug et al (2002) afirmam que as regras consideradas disciplinadoras, são tradicionalmente aceitas pela sociedade e muitas vezes vistas como um fato natural.

Deve ser considerado também que a identidade dos profissionais da educação infantil está ligada às suas crenças, valores, concepções, cultura e ideologia, que podem refletir e influenciar na qualidade de seu trabalho, assim podendo revelar indícios de como esse profissional irá interagir com a criança. (MELCHIORI; ALVES, 2001); (SANTOS; RAMOS; SALOMÃO, 2015).

Os dados a seguir referem-se à tarefa que trata de crianças exposta à violência.

TABELA 5 - QUESTOES REFERENTES A CRIANÇAS EXPOSTAS A VIOLENCIA EFETUADAS PELAS DOCENTES QUE PARTICIPARAM DO ACT

Fatores de risco	sim	não	s/r
Viu pessoas brigando	6		
Foi ridicularizado	1	3	2
Foi xingado ou ameaçado	2	1	3
Apanhou ou levou palmadas	3	2	1
Foi empurrado	4	2	
Levou gritos	2	2	1

FONTE: A autora (2019).

Podemos observar nos dados da tabela 5, que todas as participantes responderam que as crianças viram pessoas brigando. Uma participante observou seu aluno ser ridicularizado. Três responderam que não, e uma não respondeu.

Duas participantes disseram que seus alunos já foram ameaçados ou xingados, uma diz não ter sido e três não responderam a essa questão.

Três participantes afirmaram que as crianças já apanharam ou levaram palmadas, duas delas disseram que não e uma não respondeu. Quatro das participantes disseram que as crianças já levaram empurrões, enquanto duas disseram que não, e ainda duas das participantes afirmaram que as crianças levaram gritos, duas afirmaram que não e duas não responderam.

Percebe-se nestes dados que maior parte das respostas foram sim, demonstrando que as participantes apresentaram em suas respostas, que seus alunos estão passando por elevado fatores de risco e vulnerabilidade, o que nos leva a acreditar que a localização do Cmei e seu entorno pode ser considerado como um fator de risco. Contrariando a perspectiva de Assis; Marriel (2010); Minayo (2009) quando dizem o entorno escolar, não tem participação direta na questão da violência escolar.

E no que tange a exposição da criança à violência Chrispino; Dusi (2008); Fernández (2003); Royer (2002) dizem que criança é a que menos tem responsabilidade no ato violento, visto que, mesmo quando promovem a violência, são eles próprios vítimas, pois um fator determinante desses atos, é que a violência familiar interage com a violência escolar, local em que se vê dificuldades em mediar conflitos; principalmente por essas crianças exposição a violência.

TABELA 06 - QUESTOES REFERENTES A CRIANÇAS EXPOSTAS A VIOLENCIA EFETUADAS PELAS DOCENTES QUE NÃO PARTICIPARAM DO ACT

fatores de risco	sim	não	s/r
Viu pessoas brigando	1	5	
Foi ridicularizado		6	
Foi xingado ou ameaçado	3	3	
Apanhou ou levou palmadas	1	5	
Foi empurrado	5	1	
Levou gritos	3	2	1

FONTE: O autor (2019).

Com relação aos fatores de risco que a crianças estão expostas, as respostas das participantes foram: apenas uma participante disse que seu aluno já viu pessoas brigando enquanto cinco disseram que não. As seis participantes disseram que seus alunos não foram ridicularizados, três delas responderam que as crianças já foram xingadas ou ameaçadas e três disseram que não, uma das participantes afirmou que as crianças já apanharam ou foram empurradas e cinco disseram que não, e ainda três das participantes afirmaram que as crianças levaram gritos, duas não e uma não respondeu.

Observa-se nestes dados que as crianças desse grupo, de um modo geral não estão expostas aos fatores de risco avaliados nesta questão. No entanto, não podemos afirmar que o entorno desses centros de educação infantil pode ser considerado um fator de risco, já que se desconhece os mesmos.

É importante ressaltar que com base nas respostas fornecidas pelos dois grupos percebe-se que há um entendimento maior das questões do comportamento infantil no grupo que teve um trabalho de intervenção e análise mais crítica no que se refere a exposição da criança a violência, por esta razão, o fator que aponta um maior nível de escolaridade desse grupo, pode ter sido um fator determinante para esse entendimento, pois uma boa formação, deve dar aos professores mecanismos para identificar com clareza suas próprias responsabilidades e seu campo de ação, no que tange à prevenção e as medidas para lidar com a violência escolar. (GASPARINE; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006)

E ainda, a maioria dos professores (as) não recebe formação adequada sobre como lidar com os alunos que demonstram conduta violenta ou agressiva, ou de como intervir de forma preventiva, deste modo um correto programa de formação, pode permitir que os educadores percebam que a violência não está na

criança, mas nos ambientes em que estão inseridas. Professores corretamente formados serão capazes de estabelecer com seus alunos regras de comportamento, repreendendo quando necessário e desenvolvendo capacidades sociais que estimulem o autocontrole. (ROYER, 2002)

Nesse sentido para Silva; Assis (2018) devem haver programas de prevenção que se alinhem a realidade local da escola, ou seja, a escola deve ser compreendida a partir de seu contexto social e cultural.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise das tarefas de casa das sessões 01 e 02 do programa ACT realizadas com profissionais da docência de Educação Infantil, tanto os que participaram do programa, tanto os que não, podemos considerar que o tema prevenção a violência deveria estar presente nas pré-escolas pois percebe-se que as crianças direta ou indiretamente estão expostas à violência e muitas vezes os professores não conseguem perceber com clareza esses fatores.

Verificou-se também que é importante esses profissionais compreenderem o desenvolvimento infantil, pois sem isso não há como fazer um trabalho de prevenção à violência, pois é necessário enxergar a criança como vítimas e não como causadores de conflitos.

Para tanto, trabalhos de intervenção que possam contribuir para diminuição de conflitos e de fatores de risco que expõe as crianças à violência, são de extrema importância, já que a escola tem a função socializadora e de mediação, entre o aluno e a família e, portanto, é seu dever de contribuir para essa redução.

Deste modo é essencial a participação de todos os envolvidos nesse processo, principalmente dos professores que estão diretamente em contato com a criança, podendo influencia-la de maneira positiva ou negativa. É necessário que se abram discussões nas quais se possam identificar as necessidades desses profissionais em lidar com um problema tão recorrente dentro da escola. Dando-lhes o respaldo necessário para que possam interferir sempre de forma positiva, de modo a alicerçar o desenvolvimento das crianças as quais são cuidadoras.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: CAAE 2005.
- ALEXANDRINO, V. C.; AQUINO, F. S. B. Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba - Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 2, p 85-99, 2018.
- ALMEIDA, F. M. C.; DESSANDRE, S. A. B. Concepções de professoras sobre criança ideal/ fácil/ difícil. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; AQUINO, L. M. M. L L.; Dias, A. A. **Psicologia e educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008. p. 45-70
- ALTAFIM, E. R. P. **Avaliação da eficácia de um programa de intervenção preventiva em práticas educativas parentais**. Ribeirão Preto, 2017.173 p. Tese de (Doutorado na Área Saúde Mental - Faculdade de Medicina – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2017
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Applying Psychological Science, Benefiting Society: Public Interest 2012 Annual Report**, 2016.
- ANGST, C.; OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; GIONGO, C. R. Violência no contexto da educação infantil: um olhar da psicologia. **Aletheia** n.46, p.174-186, jan./abr., 2015
- ARENDT, H. **Da violência**. Tradução de: TRINDADE, M. C. D. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. Título original: On Violence
- ASSIS, S & MARRIEL, N. S. M. Reflexões sobre Violência e suas Manifestações na Escola. In: ASSIS, S. G; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010.
- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, C. S. G. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 2002.
- BARTOSZECK, A. B. ; BARTOSZECK, F. K. . Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. **Revista Educação: Temas e Problemas**, v. 9, p. 59-71, 2012.
- BASTOS, C. B. R. & PYLRO, B. C. Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 475-481, set/dez. 2016.
- BECKER, F. Sujeito do conhecimento e ensino de matemática. **Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, 5 (Edição Especial), p. 65-86, 2013

BOTLER, A. M. H. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de pesquisa**, v.46, n.16, p.715-732, jul/set .2016.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM n. 737 de 16 maio 2001. **Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências**. Diário Oficial da União, Brasília, n. 96, 2001. Seção 1E, 18 maio 2001.

BRINO, R. F. et al. **Combatendo e prevenindo os abusos e/ou maus-tratos contra crianças e adolescentes**: O papel da escola. São Carlos: Pedro& João Editores, 2011.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMARGO, A. P. L. **Programa ACT de prevenção à violência: Implementação e evidências de efetividade em amostra carcerária feminina do Estado do Paraná**. Tese (Dissertação de Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2016.

CARLINDO, E. P., & SILVA, M. **Atos agressivos físicos e verbais cometidos por professores contra seus alunos: um estudo a partir de histórias de escolarização**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, X, 2011, CURITIBA; SEMINARIO INTERNACIONAIS DE Representações SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2011, Curitiba. Curitiba: PUCPR, 2011. p. 1820-1844.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 379-386, set. /dez.2017.

COSTA, F. J. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

COSTA, P. et al. Ações de extensão universitária para translação do conhecimento sobre desenvolvimento infantil em creches: relato de experiência. **Rev. Esc. Enferm.**, São Paulo, v. 54, p. 1-8, 2019

CHRISPINO, A. & DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, out./dez. 2008

CUNHA, I **A neurociência e o bebê de zero a três anos**: Aspectos relativos ao papel das emoções, da comunicação, da sedução e do desejo no crescimento do cérebro em desenvolvimento. (no prole)

DEBARBIEUX, E. La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. **Revista de Educación**. Madrid, n. 313, p. 79-93, 1997.

DELGADO, J. Entre os saberes e práticas das professoras de educação infantil: Um estudo sobre os cuidados na primeira infância. **Poiésis**, v. 9., n. 15, p. 3-79, 2015

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV. V. & SHUARE, M (Orgs.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Progreso, 1987.

FALEIROS, J. M.; SILVA, A. A. M; BAZON, M. R. Violência contra crianças na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil: a prevalência dos maus-tratos calculada com base em informações do setor educacional. **Cadernos de Saúde Pública**, v.25, n.2, p.337-348, 2009

FERNANDES, D. G. **Irremediável campo de sonhos de futuro: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino**. Tese (Doutorado em Educação) - F.E. UFSCAR. São Carlos, 2003.

FREUD, S. **Por Que a Guerra?**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FUENTES, M. A; SILVA, J. M. **ACT Manual de Entrevista Motivacional**. American Psychological Association/Pritzker Early Childhood Foundation, 2010.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.22, n.12, p. 2679-2691, dez, 2006.

GIONGO, C., & OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. (Des) Enlaces da Psicologia Escolar na Rede Pública de Ensino. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 859-874, 2010.

GUTTMAN, M.; MOWDER, B. A., & YASIK, A. E. (2006). The ACT Against Violence Training Program: A preliminary investigation of knowledge gained by early childhood professionals. **Professional Psychology: Research and Practice**, v. 37, n. 6, p. 717-723, 2006.

HARKNESS, S., & SUPER, C. M. **Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences**. New York: The Guilford Press, 1996.

JORGE, A. S.; REIS, A. C.; NASCIMENTO, C. S. P. (2008). Práticas cotidianas e concepções de desenvolvimento de professoras da educação infantil. In: VASCONCELLOS V. M. R., AQUINO, L. M. M. L L.; DIAS, A. A. (Orgs.). **Psicologia e educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008. p. 71-93.

KRUG, E. et al. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Geneva: OMS, 2002.

LA TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

LA TAILLE, Y. Violência: falta de limites ou valor? Uma análise psicológica. In: ABRAMO, H.W.; FREITAS, M.V.; SPOSITO, M. **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p.110-134.

LANE, S. T. M; CODO, W. **Psicologia social: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. LURIA & A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S. T. M; CODO, W. **Psicologia social: O homem em movimento**. São Paulo: brasiliense, 1984. p.154-180

LINHARES, M. B. M.; ALTAFIM, E. R. P.; PEDRO, M. E. A. Raising safe kids program in Brazil. **Psychology International**, v. 26., n. 4, p. 7-8, 2015

LOPES, C. P.; GAPARIN, J. L. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringa, v. 25, n. 2, p. 295-304, 2003

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009.

MARTINS, J. B. **Psicologia e Educação: Tecendo caminhos**. São Carlos, SP: Rima, 2002.

MARTINS, A. M.; MACHADO, C.; FURLANETTO, E. C. Mediação de conflitos e escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de pesquisa**, v.46, n.16 p.566-592, jul/set, 2016.

MELCHIORI, L. E., & ALVES, Z. M. M. B. Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 3, p.285-292, 2001.

MELCHIORI, L. E. et al. Família e creche: Crenças a respeito de temperamento e desempenho de bebês. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 23, p. 245-252, 2007.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MIGUEL, J. J., & HOWE, T. R. Implementing & evaluating a national early violence prevention program at the local level: Lessons from ACT (Adults & Children Together) Against Violence. **Journal of Early Childhood & Infant Psychology**, n. 2, p. 17-38, 2006.

MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G. & CONSTANTINO, P. (Orgs.). **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M; CODO, W. **Psicologia social: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p.125-135

NESELLO, Francine et al. Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, v.14 n.2, p.119-136 abr. / jun., 2014

ODALIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **World Report on Violence and Health**. Geneva: World Health Organization Press. 2002

ONU. Resolução A/RES/53/243, aprovada por la Assembleia General el 6 de octubre de 1999. **Declaración y programa de acción sobre una Cultura de Paz**. New York, 1999.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 14 n. 1, p. 31-40, 2009.

PATIAS, N. D., & ABAID, J. L. O que pode fazer um estagiário de psicologia na escola? Problematizando prática e formação profissional. **Educação**, v. 39, n. 1, p. 187-200, 2014

PONTES, L. **Avaliação da eficácia de programa de capacitação parental universal (ACT) pelo uso da observação**. 2015. Tese (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015

PORTWOOD, S. G. et al (2011). An evaluation of the Adults and Children Together (ACT) Against Violence Parents Raising Safe Kids program. **Journal of Primary Prevention**, v. 32, n. 3-4, p. 147-160, 2011

Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10935-011-0249-5>

Acesso em 01 nov 2019

<https://doi.org/10.1007/s10935-011-0249-5>

RAMOS, D. D. & SALOMÃO N. M. R. Desenvolvimento infantil: Concepções e práticas de educadoras em creches públicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.15, n. 3, p. 200-213, 2013.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 673-684, set./dez. 2010

ROYER, É. **A violência escolar e as políticas da formação de professores**. Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

RISTUM, M. **O Conceito de Violência de Professoras do Ensino Fundamental**, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011

SANTOS, E. R. F.; RAMOS, D. D.; SALOMÃO, N. M. R. Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. **Revista Portuguesa de Educação**, v.28, n. 2, 189-209, 2015

SILVA, J. A. **ACT: Uma possibilidade de Prevenção Universal à Violência contra a criança**. 2015. Tese (Dissertação de Mestrado publicada), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

SILVA, J. **Programa ACT para Educar Crianças em Ambientes Seguros, Manual do Facilitador e Guia de Avaliação**. Washington, DC: American Psychological Association, 2011

SILVA, F. R.; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p.1-13, 2018.

SILVA, J. M. A. P. & SALLES, L. M. F. Violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 217-232, 2010.

SILVA, J.; STERNE, M. L.; ANDERSON, M. P. **ACT Against violence training program**: program manual. Washington, D.C.: American Psychological Association and National Association for Education of Young Children, 2002.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

STELKO-PEREIRA, A. C., & WILLIAMS, L. C. A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca de uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, v.18, n. 1, p. 45-55, 2010

VASCONCELLOS, V. M. R. Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n.1, p. 68-73, 2015

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Orgs.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 2000. p. 11-25.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, v.17, n.1, p.136-145, abr. 2007.

ANEXO 1 - INSTRUMENTO DE PRÉ-AVALIAÇÃO

INSTRUMENTO DE PRÉ-AVALIAÇÃO

Fale um pouco sobre você e as crianças com quem trabalha para sabermos quem está participando do programa.

1. Qual é sua data de nascimento: ___/___/___

2. Qual seu gênero: () feminino () masculino

3. Qual é o nível ou grau de educação mais alto que concluiu:

() mestrado () pós-graduação () diploma universitário

4. Para esta avaliação, selecione uma criança considerada de maior risco/vulnerabilidade, a respeito do qual você vai responder todas às perguntas desta avaliação.

Qual a idade desta criança? _____

Qual o gênero dele(a)? _____

ANEXO 2 – TAREFA DE CASA - SESSÕES 01 E 02

TAREFA DE CASA - SESSÃO 01

COMPREENDA OS COMPORTAMENTOS DE SEUS ALUNOS

1. Leia a definição REAÇÃO e RESPOSTA

REAÇÃO: Ocorre quando algo acontece e dizemos a primeira palavra ou fazemos a primeira coisa que vem na cabeça, sem pensar muito. Reagimos baseado em emoções. Ex: O bebê chora, então o professor se altera, grita.

REPOSTA: Ocorre quando tomamos tempo para acalmar e pensar sobre a situação e as razões para o que aconteceu e decidimos qual a melhor coisa a fazer. Ex: O bebê chora e o professor primeiro se acalma, verifica se o bebê está com fome, molhado ou doente e então o segura para acalmá-lo.

2. EXEMPLO DE REAÇÃO

A- Escreva um exemplo de uma situação em que REAGIU AO COMPORTAMENTO de sua criança da sala na semana passada.

B- O que acha que pode fazer de diferente da próxima vez em que enfrentar a mesma situação.

3. EXEMPLO DE RESPOSTA

A- Escreva um exemplo de uma situação em que REAGIU AO COMPORTAMENTO da criança escolhida na semana passada.

B- Explique por que se trata de uma resposta e não de uma reação.

TAREFA DE CASA – SESSÃO 02

A VIOLÊNCIA NA VIDA DAS CRIANÇAS

1. Favor ler definição de fator de risco que você aprendeu:

Fatores de risco são situações e condições presentes na vida das crianças e podem contribuir para o desenvolvimento de comportamentos agressivos.

2. Diga que fatores de riscos as crianças enfrentaram na semana passada e você teve conhecimento.

Marque sua resposta com um X na tabela abaixo.

Fatores de risco meus alunos	Sim meus alunos enfrentaram esse fator de risco	Não, meus alunos não enfrentaram esse fator de risco
Viu pessoas brigando		
Foi ridicularizado		
Foi xingado ou ameaçado		
Apanhou ou levou palmadas		
Foi empurrado		
Levou gritos		