

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Tainá de Melo Soares

Inocência ferida: uma investigação acerca das violências que incidem sobre os corpos de
bebês e crianças pequenas nas creches

Sorocaba

2025

Tainá de Melo Soares

Inocência ferida: uma investigação acerca das violências que incidem sobre os corpos de bebês e crianças pequenas nas creches

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba para obtenção do título de licenciada em pedagogia.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

SOROCABA

2025

Soares, Tainá de Melo

Inocência ferida: uma investigação acerca das violências que incidem sobre os corpos de bebês e crianças pequenas nas creches / Tainá de Melo Soares -- 2025. 67f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Banca Examinadora: Gabriela Maldonado Sewaybricker, Rafael Renato dos Santos

Bibliografia

1. Violência . 2. Creche. 3. Profissionais da Educação. I. Soares, Tainá de Melo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB
 Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
 Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 10/2025/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

TAINÁ DE MELO SOARES

INOCÊNCIA FERIDA: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DAS VIOLÊNCIAS QUE INCIDEM SOBRE OS CORPOS DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA CRECHE

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 3 de julho de 2025

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 1	Prof.ª M.ª Gabriela Maldonado Sewaybricker
Membro da Banca 2	Prof. M.e Rafael Renato dos Santos



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 03/07/2025, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador 1888555 e o código CRC 0ECAE235.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.019852/2025-75

SEI nº 1888555

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019



Prof.ª M.ª Gabriela Maldonado Sewaybricker

Assinado por:
Prof. M.e Rafael Renato dos Santos
 7082A30540F94CA...

Prof. M.e Rafael Renato dos Santos

*Dedico esse trabalho às pequenas grandes
vidas que um dia foram silenciadas. Que esta
pesquisa seja voz para quem ainda não pode
falar por si.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com o coração transbordando, à toda minha rede de afetos que sustentou, inspirou e deu sentido à minha caminhada até aqui. Minha família e meus amigos.

Aos meus pais, Márcia e Eduardo, por sempre fazerem da educação um valor e um legado. Hoje, entendo e valorizo todo esforço e dedicação para que a educação fosse pilar de minha criação.

À minha irmã, Yasmin Melo, que mais do que ninguém, sempre acreditou em mim. Yasmin foi âncora. Torceu por mim com a força que só nosso laço é capaz. Sem ela nada disso seria possível.

À minha orientadora, que foi farol em dias nebulosos e ponte quando o caminho parecia estreito demais. Seu zelo, sua escuta e sua dedicação generosa deixaram marcas profundas — não apenas neste trabalho, mas em quem estou me tornando. Ela, na prática, me mostrou a profissional que sonho em ser.

À Rosângela, minha mãe de coração, que plantou em mim a semente da ternura profissional. Seu exemplo me mostrou que é possível exercer a educação com doçura, dedicação e verdade. Ela foi caminho para eu chegar até aqui. Rosângela me mostrou que ensinar com amor não é romantismo — é resistência.

Às crianças que cruzaram minha trajetória e me tocaram significativamente. Que este trabalho seja um gesto de cuidado em forma de pesquisa, um compromisso ético com suas infâncias.

Ao sistema educativo — imperfeito, mas pulsante — que precisa de vozes que sejam ouvidas, rupturas e reconstruções. Que este trabalho contribua, ainda que em grão, para semear transformações.

E, por fim, a mim mesma: por não desistir, por acolher o cansaço sem ceder ao desânimo, por caminhar com coragem mesmo quando o chão era incerto. Hoje, reconheço na trajetória não apenas esforço, mas beleza. E isso também é digno de gratidão.

A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem) mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura lhe separaram a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e de não falar

de compreender sem alegrias

de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe

e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia

a ciência e a imaginação

o céu e a terra

a razão e o sonho

são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem

(Malaguzzi, 1997)

RESUMO

SOARES, Tainá de Melo. Inocência ferida: uma investigação acerca das violências que incidem sobre os corpos de bebês e crianças pequenas nas creches. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025.

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo principal abordar a complexa problemática das violências dirigidas aos corpos vulneráveis de bebês e crianças pequenas no ambiente das creches, seus tipos de violência e formas de manifestação, bem como os fatores que contribuem para sua aceitação, naturalização e, em alguns casos, até incentivo no cotidiano educativo. A pesquisa foi motivada por vivências e observações realizadas durante a formação em Pedagogia, especialmente no contexto de estágios em Educação Infantil, nos quais foram identificadas práticas punitivistas, negligentes e autoritárias, muitas vezes legitimadas como estratégias educativas. Adotou-se uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, com base nos estudos de autores que discutem disciplina, poder e violência simbólica nas instituições escolares. O levantamento bibliográfico incluiu livros, artigos científicos e documentos oficiais que orientam a educação infantil no Brasil. Os resultados evidenciam a presença de práticas sutis e cotidianas de violência nas creches, como gritos, punições, exclusão do brincar, negligência e desconsideração das necessidades emocionais e expressivas das crianças. Tais práticas, frequentemente legitimadas por discursos pedagógicos autoritários e pela sobrecarga de trabalho docente, configuram formas de disciplinamento que ferem a infância e reproduzem estruturas de controle. Além disso, os resultados também apontam a cultura adultocêntrica, as estruturas físicas e organizacionais das instituições e a persistência de práticas violentas historicamente enraizadas como justificativas para as violências cometidas nas creches. Conclui-se que a superação desse cenário demanda políticas públicas que valorizem a formação crítica de professores, ambientes institucionais acolhedores e sensíveis às singularidades da criança pequena, além da urgente desconstrução de discursos violentos que validam e naturalizam as relações de poder e disciplina. O estudo reafirma a importância de construir práticas pedagógicas baseadas na escuta ativa, no respeito à infância e na superação do adultocentrismo como caminhos possíveis para uma educação infantil verdadeiramente humanizada.

Palavras-chaves: Violência; Creche; Profissionais da Educação.

ABSTRACT

SOARES, Tainá de Melo. Wounded Innocence: An investigation into the violence inflicted on the bodies of babies and young children in daycare centers. 2025. Undergraduate thesis (Graduation in Pedagogy) - Federal University of São Carlos campus Sorocaba, Sorocaba, 2025.

This final undergraduate research project aims to address the complex issue of violence directed at the vulnerable bodies of infants and young children in daycare centers, its types and forms of manifestation, as well as the factors that contribute to its acceptance, normalization, and, in some cases, even encouragement in educational routines. The study was motivated by experiences and observations during academic training in Pedagogy, particularly in early childhood education internships, where punitive, negligent, and authoritarian practices were identified and often legitimized as educational strategies. A qualitative, bibliographic approach was adopted, based by authors who discuss discipline, power, and symbolic violence in school institutions. The theoretical framework included books, scientific articles, and official documents that guide early childhood education in Brazil. The results highlight the presence of subtle and everyday forms of violence in daycare centers, such as shouting, punishment, exclusion from play, negligence, and disregard for children's emotional and expressive needs. Such practices, often legitimized by authoritarian pedagogical discourses and the burden of teaching work, represent forms of disciplining that harm childhood and reproduce control structures. Furthermore, the findings also point to adult-centric culture, the physical and organizational structures of institutions, and the persistence of historically rooted violent practices as justifications for the violence committed in daycare centers. It is concluded that overcoming this scenario demands public policies that value critical teacher training, institutional environments that are welcoming and sensitive to the uniqueness of young children, as well as the urgent deconstruction of violent discourses that validate and naturalize power and discipline relations. The study reaffirms the importance of building pedagogical practices based on active listening, respect for childhood, and overcoming adult-centrism as possible paths toward truly humanized early childhood education.

Keywords: Violence; Daycare centers; Professionals of education

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. CAPÍTULO I. MEMORIAL	16
3. CAPÍTULO II. METODOLOGIA	20
4. CAPÍTULO III. QUADRO TEÓRICO.....	29
4.1 CONTEXTUALIZANDO A INFÂNCIA, O BEBÊ E A CRIANÇA PEQUENA, E A CRECHE.....	29
4.1.2 A Creche Como Território da Infância.....	34
4.2 AS DIVERSAS MANIFESTAÇÕES DAS VIOLÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
4.2.1 As Muitas Faces da Violência.....	39
4.2.2 Tipos de Violência e suas Manifestações Contra o Bebê e a Criança Pequena....	41
4.2.3 Violência Simbólica: entre o Invisível e o Injustificável.....	46
4.2.4 Raízes da Violência: uma Construção Histórica e Social.....	47
4.3 O CORPO INFANTIL SOB VIGILÂNCIA: PRÁTICAS DE DISCIPLINAMENTO E SILENCIAMENTO.....	52
4.3.1 A Anatomia do Controle: a Infância sob o Olhar Disciplinador.....	54
4.3.2 Ação Docente e Estrutura da Escola.....	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
6. REFERÊNCIAS.....	64

1 INTRODUÇÃO

A infância, essa fase singular e fundamental para o ser humano, desempenha um papel vital no desenvolvimento integral de cada indivíduo. Como um terreno em que pisamos a vida toda, ela é marcada pela construção de vínculos, descobertas, afetos e expressões que não apenas impactam, de forma profunda e duradoura, mas também definem de forma significativa as trajetórias de cada indivíduo. Uma infância saudável proporciona um desenvolvimento cognitivo, emocional, físico, mental, moral e ético adequado, estabelece relações sociais seguras e garante a construção da autoestima e da identidade. Investir nessa etapa não apenas assegura qualidade de vida à criança, mas também contribui para a formação de adultos mais equilibrados, conscientes e saudáveis.

Dentre os espaços frequentados pelas crianças pequenas, a creche se destaca como um dos primeiros ambientes sociais e educativos em que elas passam a conviver fora do núcleo familiar. De acordo com o documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (Campos & Rosemberg, 2009), as crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, e a uma política institucional comprometida com o seu bem-estar e desenvolvimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) reforçam esse compromisso, exigindo que as propostas pedagógicas assegurem a dignidade da criança como pessoa humana e a protejam de toda forma de violência e negligência. No mesmo sentido, o artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que nenhuma criança ou adolescente será objeto de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão, e que qualquer atentado aos seus direitos fundamentais, por ação ou omissão, deve ser punido na forma da lei (Brasil, 1990).

No entanto, ainda que amplamente reconhecida em legislações, documentos oficiais e políticas públicas como uma etapa que exige cuidado, proteção e escuta, a infância — especialmente aquela vivida nos primeiros anos de vida — segue sendo alvo de inúmeras formas de violência, muitas delas sutis, invisibilizadas e institucionalmente naturalizadas. Esse espaço, que deveria representar acolhimento, brincadeira, escuta e cuidado, além de estimular o crescimento e desenvolvimento sadio, muitas vezes assume contornos contraditórios ao se tornar cenário de práticas punitivas, negligentes e autoritárias que incidem diretamente sobre os corpos e subjetividades infantis.

Tais práticas violentas - compreendidas em suas diversas formas, como física, psicológica, verbal e/ou qualquer forma de opressão e repressão- são legitimadas por discursos de disciplinamento, estresse e sobrecarga docente e enraizados sob construções sociais

violentas e intergeracionais –e frequentemente, são interpretadas como “naturais” ou “inevitáveis”, escapando a uma problematização crítica e urgente. A complexidade desse fenômeno reside, não apenas na ocorrência dos atos violentos -que por si só seriam mais que suficientes- mas na naturalização, aceitação e incentivo a tais comportamentos. Essas situações levantam questões fundamentais sobre as relações entre profissionais da educação e crianças, bem como sobre as estruturas institucionais que permitem, sustentam ou silenciam tais violências.

O trabalho de conclusão de curso surge a partir de inquietações vividas no decorrer da formação acadêmica em Pedagogia, especialmente durante estágios em instituições de Educação Infantil. A convivência com situações que ferem os direitos e dignidade das crianças pequenas provocou o desejo de investigar mais profundamente essa temática de tamanha sutileza e grande urgência. A preocupação com a qualidade da educação e, principalmente, o bem-estar das crianças durante seus primeiros anos de vida é o pilar central da presente pesquisa.

É de extrema importância ressaltar que os apontamentos feitos no presente trabalho tratam das violências simbólicas, formas de dominação que operam no cotidiano e que se infiltram nas relações. O tipo de coerção que atua silenciosamente, com aparência de neutralidade (gritos, chantagens emocionais, falas e ameaças), casos de violência que apesar de extremamente problemáticos e relevantes, ainda não exigem que se faça uma denúncia formal ou encaminhamento. Neste sentido, o trabalho funciona como meio de denúncia acadêmica: uma forma de reflexão, crítica social e visibilização de problemas que precisam ser resolvidos. Caso se presencie alguma forma de violência contra o bebê e a criança pequena que indique necessidade de uma tomada de ação mais efetiva – isto é, uma denúncia formal, uma obrigação legal a fim de que não se configure omissão (o que é muito sério no contexto da proteção dos direitos da criança), devem ser acessados os canais oficiais como o DISQUE 100, o Conselho Tutelar ou o CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social.

Ao abordar as violências implícitas que incidem sobre os corpos vulneráveis de bebês e crianças pequenas nas creches, o objetivo geral é investigar os motivos pelos quais diferentes formas de violência são aceitas, naturalizadas ou até mesmo incentivadas nesse contexto. Como objetivos específicos, propõe-se identificar e categorizar os tipos de violência e suas manifestações no cotidiano educativo; compreender os fatores sociais, culturais e institucionais que contribuem para sua legitimação; e investigar a origem de tais violências.

A relevância do estudo está na urgência de romper com a naturalização de comportamentos violentos que, embora não deixem marcas físicas, impactam profundamente a

integridade desses corpos tão vulneráveis. E, também, oferecer novas percepções sociais sobre esta etapa da vida, desafiando estereótipos prejudiciais e promovendo uma compreensão mais profunda das necessidades e direitos das crianças.

Ao abordar as relações de poder em sala de aula, a cultura da obediência, a hipervalorização da disciplina e as formas simbólicas e estruturais de violência, esta pesquisa, fundamentada em autores como Sonia Kramer (1999a; 1999b; 2015; 2025), Miriam Abramovay (2005; 2006a; 2006b; 2009; 2017), Pierre Bourdieu (1989; 2002), Emmi Pikler (2021; 2022), Michel Foucault (1987; 2020), Maria Carmem Barbosa (2000; 2010; 2013), Lucia Lombardi (2011; 2022), dentre outros, busca contribuir para a formação crítica de educadores, para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, e para a valorização da infância como etapa legítima, autônoma e digna de respeito. Além disso, objetiva fornecer subsídios para a formulação de estratégias de prevenção e intervenção, bem como ampliar o debate sobre a qualidade da educação infantil, a formação docente e a promoção de ambientes verdadeiramente seguros e acolhedores.

A metodologia adotada baseia-se em pesquisa bibliográfica, com levantamento de produções acadêmicas sobre o tema em algumas das principais universidades públicas do estado de São Paulo — Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) — além da plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO). Este trabalho dá continuidade à pesquisa que desenvolvi na Iniciação Científica realizada ao longo do ano de 2024, reafirmando o compromisso com uma educação infantil mais consciente, crítica e transformadora.

2 CAPÍTULO I. MEMORIAL

Eu nasci mulher. Esse gênero carregado de paradigmas, preconceitos e resistências, no qual nos foi entregue o dever de carregar o mundo nas costas, sem sequer pedir licença. Como se fosse natural. Mulheres, desde muito novas, são resguardadas ao cuidar, ao zelo, ao afeto. Mesmo antes de entender o mundo e suas cores, são ensinadas a como ser e fazer e, entre tantas condutas sociais impostas, está o papel da mulher como voluntária ---aquela que se doa, que se entrega, especialmente se o outro for homem, é claro. Comigo não foi diferente. E, por ser irmã mais velha, esse papel chegou ainda mais cedo: era a grande responsável pela mais nova.

Mas, nasci mulher e nasci sortuda. Tive a honra de crescer cercada de outras mulheres que, somente quem convive de pertinho, tem o prazer de conhecer tanta potência e sabedoria - minhas mães, biológica e de coração, respectivamente, Márcia e Rosângela. Essas mulheres me ensinaram muito sobre a vida e, conseqüentemente, sobre o cuidado, mas com um toque especial que só elas são capazes de dar. Cuidavam sem meias-palavras, faziam do cotidiano um campo de resistência, me ensinaram sobre sensibilidade e força e como é imprescindível que elas caminhem juntas. Rosângela foi minha babá, mas sempre foi muito mais que isso, cuidou de mim com todo o carinho e compromisso do mundo. Enquanto me criava - para que minha mãe biológica pudesse trabalhar - ela se graduava em Pedagogia. Eu contava ansiosa as horas para que fossemos dormir e ela me ninasse com suas histórias divertidas sobre o cotidiano em sala de aula.

Conforme eu crescia, aqueles relatos divertidos, davam espaços a desabafos sinceros sobre as realidades cruéis de seus alunos. Lembro da delicadeza com que ela falava da dor. Falava de como se frustrava com a postura de alguns colegas de trabalho, de como se sentia impotente diante tanta negligência, de como desejava que o mundo e, principalmente a escola, tratassem com mais gentileza esses corpos tão frágeis. Mas, Rosângela, diferente de tudo que eu já vi, tem um superpoder: ela encontra beleza em tudo. Para cada relato sofrido, havia um conselho sábio - desses que merecem virar bilhete de biscoito da sorte. “Criança é para ser cuidada. SEMPRE.”, “Ensinar por meio do medo é desensinar o mundo, Tainá”. Com ela aprendi que ensinar com amor não é romantismo, é resistência. A escuta, aprendi com ela, é o início de toda pedagogia. A escuta como presença. Como recusa ao descaso.

Mal sabia eu que essas tão aguardadas histórias (e desabafos) de ninar seriam, hoje, tema de pesquisa.

Márcia, minha outra mãe, sempre fez da educação o nosso futuro. Em casa, o estudo era prioridade máxima. Isso ela sempre fez questão de me ensinar. “Só por meio dele a gente cresce”, ela dizia. E talvez por isso meu apego à educação tenha raízes tão profundas. Minha dedicação neste trabalho nasce daí: dessas mulheres potentes que delinearão e definiram essa pesquisa muito antes que eu soubesse.

Além delas, no Ensino Médio, estudei no Colégio Salesiano São José. Com o devido saudosismo que todo jovem carrega acerca de suas memórias de escola, lembro-me com muito carinho das Missões Salesianas em que participei. Eram projetos voluntários que aconteciam em regiões de maior vulnerabilidade social. Lá, pude ver além de minha bolha e lidar com realidades tão cruéis que nem a televisão poderia produzir com tanta verdade e sofrimento. O trabalho era destinado, principalmente, às crianças. Naqueles olhares doces e conversas sinceras, vi a ausência de tudo. Mas também vi resistência. E ali nasceu minha paixão pela infância, e minha vontade de ser abrigo e voz para aquelas que ainda não sabem como falar.

Desde que me entendo por gente, sempre fui profundamente tocada por aquilo que escapava aos olhos apáticos. Minha mãe costumava dizer que eu só sosseitaria depois de salvar o mundo –e talvez ela tenha razão. A injustiça me dói. A dor dos outros me atravessa. E a dor das crianças que ainda não sabem se defender me mobiliza de maneira visceral. Talvez eu tenha nascido para ser educadora mesmo. Minha paixão pela infância e minha vontade incessante de salvar o mundo desembocam, inevitavelmente, em uma única solução: a educação, essa ponte entre o mundo que temos e o mundo que desejamos.

Como disse: nasci mulher e nasci sortuda. Na escola, fui extremamente bem tratada. Meu caminho cruzou somente com os melhores profissionais de educação. Recebi afeto, atenção, acolhimento, incentivo. Por isso, ao ver crianças pequenas vivendo exatamente o contrário, sendo tratadas com gritos e desrespeito, me doeu tanto. O contraste entre o que vivi e o que presenciei foi um corte. Doeu. E essa dor se tornou inquietação. E essa inquietação se tornou pergunta. E essa pergunta se tornou pesquisa.

Durante a graduação em Pedagogia, tive contato com autores, estudiosos, textos acadêmicos, profissionais de educação e disciplinas como “Educação, Corpo e Movimento” e “Metodologia do Ensino de Arte”, que, não apenas me formaram, mas me transformaram. Eles acenderam ainda mais em mim uma urgência: a de proteger e valorizar as infâncias, para que outras crianças possam viver um pouco do que eu vivi dentro da escola.

Mas, foi nos estágios que minhas crenças e certezas começaram a rachar. Trabalhei tanto em escolas públicas quanto particulares. Em ambas, vi o pior da prática educativa: gritos, chantagens emocionais, punições incoerentes. Frases como “se continuar chorando, vai ficar

sozinha” ou “quem não come, não brinca” se repetiam como mantras de ordem e disciplina. Saía das escolas com o coração pesado, carregando a sensação de que não tinha conseguido proteger aquelas crianças. Senti que falhei com elas. Vi profissionais cansados, sobrecarregados, muitas vezes adoecidos usando essa realidade como justificativa para práticas violentas. Esse trabalho também é dedicado a eles. A vida não parece muito justa para aqueles que defendem e atuam com educação.

Desabafei com muitas pessoas sobre essa frustração, a maioria delas me chamava de inocente. Como se eu não soubesse nada do mundo. Como se me contassem naquele momento que era assim que as coisas funcionavam. Como se me dissessem, “é assim mesmo, aceita que dói menos”. Que disciplina se faz com imposição. Como se o processo pedagógico se resumisse a isso. Que minha esperança era coisa de quem está começando. Que eu era utópica demais. Eles me remetiam, inclusive, o velho discurso da minha mãe sobre a jovem sonhadora em busca de abraçar o mundo. E por muito tempo eu comprei esse discurso preguiçoso e negligente. Foi preciso um trabalho verdadeiro de estima e estudo para entender que sonhar com salas de aulas que respeitem e valorizem as infâncias não precisa ser só sonho.

E talvez por isso esta pesquisa exista –para, de certa forma, reparar o que não pude impedir. Para que eu possa abraçar o mundo da minha maneira, fazendo o que me é possível: estudar, entender, investigar e relatar. Afinal, estudar também é uma forma de lutar.

Durante o ano de 2024, essa inquietação encontrou escuta, forma e direção, por meio da realização da minha Iniciação Científica orientada pela Prof^a. e Dr^a. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi –também orientadora desse trabalho de conclusão de curso. Esse exercício de Iniciação Científica foi espaço onde essas feridas começaram a encontrar sentido. Pesquisei, li, escrevi. Fui tocada por autoras, autores e pesquisas que me ajudaram a enxergar o que se esconde atrás do grito e da punição: estruturas, discursos, poderes. Não são casos isolados, são parte de um sistema que normaliza o controle. A escuta das crianças deu verdade ao meu trabalho. Ao estudar as violências naturalizadas nas creches, encontrei respaldo teórico para nomear aquilo que antes era só angústia. E nomear isso também é denunciar.

A Iniciação Científica foi um marco. A primeira experiência real como pesquisadora. Descobri que pensar teoricamente sobre a prática não é um luxo acadêmico, mas uma necessidade ética. Escrever sobre as violências simbólicas nas creches foi também um ato de escuta, de denúncia e de compromisso com a infância. De dizer: isso não pode ser normal.

E eu precisava continuar com esse compromisso. Porque encerrar aquele projeto e virar a página seria o mesmo que aceitar o silêncio. Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é, então, a continuidade de um compromisso. Uma reafirmação do que defendo. Até porque, eu

não poderia fazer nada mais significativo do que concluir esse curso que tanto me ensinou sobre valorização da infância defendendo-a mais uma vez. Não poderia concluir essa graduação sem honrar a infância –de novo, de novo e de novo.

Sendo assim, esse memorial é, portanto, mais do que só um relato. É cicatriz e semente. É o reconhecimento de que minha trajetória pessoal e a minha formação acadêmica estão entrelaçadas –e que é desse entrelaçamento que nasce a força da minha pesquisa. A menina que queria salvar o mundo ainda vive em mim, mas agora ela sabe que salvar é verbo grande demais para se carregar sozinha. Hoje, acredito na transformação que se faz nos detalhes: no gesto de escuta, na recusa ao grito, na criação de espaços onde as crianças possam ser o que são — e não o que o mundo adultocêntrico espera delas.

Revisar minha história para escrever este material é reconhecer que minhas escolhas não são aleatórias: elas têm raízes, causa e corpo. Ser mulher e pesquisar a infância não é coincidência. Não é destino biológico. É uma escolha política. É olhar para o que sempre nos exigiram — o cuidado — e devolver ao mundo esse gesto com consciência crítica. É cuidar de um jeito que não reproduz opressão, que não romantiza a dor, que não naturaliza o silêncio. É cuidar com rebeldia. Carrego comigo não apenas uma formação acadêmica, mas também afetos, memórias, dores e esperanças que moldaram meu olhar pedagógico.

Acredito que é possível transformar. E isso é coisa de educador mesmo, de pesquisador, quem pesquisa sobre infância precisa acreditar nela. Na pesquisa, na presença, na ternura ativa. Acredito que educar é, antes de tudo, um compromisso com a dignidade de quem ainda está aprendendo o mundo, e que todo gesto de cuidado verdadeiro é também um ato de resistência. Acredito profundamente na transformação das práticas educativas, nas pequenas rupturas, nos gestos cotidianos de escuta, nas decisões conscientes que rompem com o automático. Acredito no poder de uma pesquisa comprometida com a vida real das crianças –aquela que está nos corredores das creches, nos choros contidos e nos gritos ignorados.

Finalizo este memorial com esperança. Reafirmando minha crença na educação. Que este trabalho seja, então, minha forma de devolver: o cuidado que recebi, a escuta que herdei, a transformação que desejo. Afinal, esse trabalho não é só um registro acadêmico, é um compromisso ético.

3. CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como foco as violências que incidem sobre os corpos de bebês e crianças pequenas nos contextos das creches. O objetivo geral é compreender os motivos pelos quais esses diferentes tipos de violência são naturalizadas, aceitas e, em certos casos, até incentivadas pelo sistema educativo, pelos profissionais da escola e pela sociedade. Como objetivos específicos, busca-se identificar e categorizar os tipos de violência abrangendo aspectos físicos, psicológicos e de negligência; identificar como e em que contextos e condições essas violências ocorrem nas creches; investigar as origens e motivos que levam à naturalização de violências por parte dos profissionais da Educação; e explorar fatores sociais, culturais e institucionais que contribuem para essa aceitação.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e de tipo bibliográfico, segundo Malheiros (2011), fundamentada em autores que discutem a infância, a educação infantil, as estruturas de poder, as violências simbólicas e as práticas docentes, como Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Lucia Lombardi, Sonia Kramer, Miriam Abramovay, etc. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica por permitir uma análise sensível e aprofundada das experiências e contextos que envolvem a infância nas instituições educativas, além de possibilitar uma leitura crítica sobre os sentidos atribuídos a práticas pedagógicas que, muitas vezes, reproduzem violências sob a aparência da normalidade.

As inquietações que motivaram esta pesquisa se intensificaram à medida que fui descobrindo o mundo com meu olhar pedagógico. No entanto, é possível situar o ponto de partida mais evidente nas experiências de estágio realizadas em 2023, em uma escola municipal de Sorocaba – SP. Durante esse período, foram observadas situações deploráveis de violência contra bebês e crianças pequenas, práticas frequentes, veladas e, por vezes, até parabenizadas em nome de um disciplinamento forçado da turma. Diante disso, esta pesquisa tornou-se também um ato de resistência — uma forma de dar voz às crianças e denunciar esses abusos.

O quadro teórico foi construído a partir do levantamento bibliográfico, das referências discutidas ao longo do curso de Pedagogia, especialmente nas disciplinas “Educação, Corpo e Movimento”; “Educação e Infância: processos específicos do trabalho pedagógico na Educação Infantil”; “Educação Infantil”; “Metodologia e Prática do Ensino de Arte” e “Estágio Supervisionado I – Educação Infantil”. Também foram incorporadas referências indicadas pela orientadora deste trabalho, documentos nacionais legais e, majoritariamente, produções acadêmicas encontradas ao longo da pesquisa, como as referências bibliográficas e os autores

citados nas produções acadêmicas selecionadas a partir do levantamento bibliográfico feito nas bases de dados.

Durante o ano de 2024, realizei uma Iniciação Científica com o mesmo tema e objetivos deste TCC, também sob orientação da Prof^a Dr^a Lucia Lombardi.

Foram as experiências vividas na infância e citadas no Memorial, pela importância que tiveram e têm para mim, me levaram a procurar por orientação para escrever um projeto de Iniciação Científica (I.C.) sobre este tema, que felizmente foi aprovado e realizado por meio da Coordenadoria dos Programas de Iniciação Científica e Tecnológica (CoPICT) da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar. Realizei a pesquisa na modalidade de “Iniciação Científica e Tecnológica sem Remuneração (ICT SR)”, do Edital ProPq 002/2022, com vigência de 12 meses no período de 01/01 a 31/12/2024. Na etapa de I.C., a pesquisa teve como resultado a entrega de um Relatório em janeiro/2025 e a apresentação do trabalho em dois eventos científicos. Primeiro, o trabalho foi apresentado um Resumo Expandido no XI Congresso de Iniciação Científica do IFSP Itapetininga, iniciativa da Coordenadoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de São Paulo – IFSP campus Itapetininga. Em seguida, será apresentado no 31º Congresso de Iniciação Científica da UFSCar (CIC/UFSCar) que será realizado no segundo semestre de 2025 nos quatro *campi* da universidade.

A experiência foi um divisor de águas: permitiu sistematizar teoricamente as inquietações que já vinham sendo vividas na prática. Este Trabalho de Conclusão de Curso é, portanto, a continuação de um compromisso ético assumido com a infância — o de investigar e denunciar violências simbólicas, estruturais e invisibilizadas que ocorrem no cotidiano da educação infantil. Grande parte do quadro teórico foi construído durante 2024 e complementado em 2025, possibilitando uma visão ampla e atualizada das produções sobre o tema.

O levantamento bibliográfico teve início em fevereiro de 2024. Embora se trate de uma temática urgente, ainda há pouca produção acadêmica que a aborde diretamente. Os resultados encontrados eram escassos e, muitas vezes, não dialogavam com os objetivos da pesquisa. A maioria dos trabalhos tratava de violências físicas ou sexuais, violências relacionadas a crianças marginalizadas em situação de vulnerabilidade social, bullying, e muitos estudos priorizavam relações parentais, com pouca atenção à relação professor-criança. Mesmo quando tratavam dessa relação, era comum que o foco recaísse na violência dos alunos contra os docentes. A delimitação da faixa etária — bebês e crianças pequenas — restringiu ainda mais o número de materiais relevantes, já que grande parte das produções se concentra na terceira infância.

Apesar disso, a pesquisa não ficou sem suporte teórico. Pelo contrário, a escassez de estudos revelou justamente o que a investigação pretende denunciar: a naturalização dessas

práticas. O que não se vê como violência não se torna problema, e o que não se torna problema, não vira pesquisa. A invisibilidade da temática, portanto, reforça sua urgência.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir dos repositórios de universidades públicas do estado de São Paulo — Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tanto no Sistema Integrado de Bibliotecas da UFSCar (Pergamum), quanto no próprio Repositório Institucional — e da plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os descritores utilizados para a busca foram muitos: violências; violência escolar; violência AND educação; educação infantil AND violência; relação de poder AND criança; relação de poder AND disciplina; crianças AND negligência; interação professor-bebê; interação professor-criança; criança AND abuso AND negligência; conflitos AND escola; naturalização das violências; práticas pedagógicas AND violência; opressão AND escola; crianças maltratadas; violência AND creche e violência AND criança.

Nos Repositórios Institucionais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), não foi estabelecido recorte de tempo: foram selecionados trabalhos desde os mais recentes até os mais antigos, abrangendo diferentes tipos de produção acadêmica — artigos científicos, dissertações, teses e livros — e também estudos oriundos de áreas vizinhas à educação, como saúde e sociologia. O filtro de idioma foi expandido para a língua inglesa.

Devido a considerável abrangência de produções científicas apresentada na plataforma digital *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), foi estabelecido o recorte de tempo entre 2020 e 2025, a área de pesquisa como ciências humanas e somente produções brasileiras na língua portuguesa. Entretanto, nenhum resultado apresentado dialogou suficientemente com os objetivos da pesquisa.

O levantamento bibliográfico foi realizado com o apoio de quadros desenvolvidos em 2014, no contexto das discussões sobre metodologia de pesquisa do curso de Licenciatura em Pedagogia e no âmbito do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte e Práticas Educativas (GIAPE)¹, em debates com foco específico em tornar o processo de levantamento bibliográfico mais acessível e adequado às pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A proposta desses quadros busca garantir simplicidade e clareza na organização das informações. Assim, sua utilização na etapa de revisão de literatura contribuiu para sistematizar as referências bibliográficas de forma mais ordenada e compreensível, conforme será demonstrado a seguir.

¹ GIAPE: www.giape.ufscar.br Espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3033192032065788

Quadro 1 – Sistema Integrado de Bibliotecas da UFSCar

Sistema Integrado de Bibliotecas da UFSCar < https://pergamum.ufscar.br/ >			
Descritores	Referências registradas	Referências selecionadas	Referência
Violências	482	3	<p>ASSIS, S. et al. Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação: Fiocruz, 2010.</p> <p>ORTEGA, Rosario; REY, Rosario Del. Estrategias educativas para a prevenção da violencia. Brasília: UNESCO, 2002. 169 p. ISBN 85-87853-59-7. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128721. Acesso em: 24 mai 2025.</p> <p>SOCIEDADE DE PEDIATRIA DE SÃO PAULO; WAKSMAN, Renata Dejtiar; HIRSCHHEIMER, Mário Roberto; PFEIFFER, Luci (coord.). Manual de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência. 2. ed. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 2018.</p>
Violência escolar	25	1	LUIZ, Maria Cecília (Org.). Conselho escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola . São Carlos, SP: EdUFSCar, 2016.
Violência AND educação	90	1	CORTI, Ana Paula de Oliveira. Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública: jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões . 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2002.
Educação infantil AND violência	7	0	
Relação de poder AND criança	50	0	
Relações de poder AND disciplina	1	0	

Crianças AND negligência	18	0	
Interação professor- bebe	1	0	
Interação professor- criança	3	0	
Criança AND abuso AND negligência	3	0	
Conflitos AND escola	5	0	
Naturalizaçã o das violências	0	0	
Práticas pedagógicas AND violência	0	0	
Opressão AND escola	0	0	
Crianças maltratadas	10	0	
Violência AND creche	0	0	
Violência e criança	24	1	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR. Laboratório de Análise e Prevenção da Violência – LAPREV. Uma vida livre da violência: Projeto Parceria - Módulo 1. São Carlos, SP: UFSCar - Laprev, c2008.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Sistema Integrado de Bibliotecas da UFSCar

Quadro 2 – Repositório Institucional da UFSCar

Repositório Institucional da UFSCar < https://repositorio.ufscar.br/home >			
Descritores	Referências registradas	Referências selecionadas	Referência
Violências	647	2	MARCHETTI, Rafaela. Violências, conflitos e indisciplinas: discursos em três escolas de educação básica. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São

			Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/12381 . Acesso em 23 mai. 2025.
Violência escolar	236	1	PEREIRA, Ana Carina Stelko. Violência em escolas com características de risco contrastantes . 2009. 255 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/3031 . Acesso em 19 mai 2025.
Violência AND educação	432	0	
Educação infantil AND violência	138	0	
Relação de poder AND criança	599	0	
Relações de poder e disciplina	546	0	
Crianças AND negligência	92	0	
Interação professor-bebe	105	1	GIGIOLI, Maria Elisa Nicolielo. Brincando e interagindo na educação infantil: experiências de bebês no cotidiano de práticas educativas . 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/14805 . Acesso em: 20 mai 2025.
Interação professor-criança	468	0	
Criança AND abuso AND negligência	37	0	
Conflitos AND escola	446	0	
Naturalização das violências	17	0	
Práticas pedagógicas	110	0	

AND violência			
Opressão AND escola	101	0	
Crianças maltratadas	5	0	
Violência AND creche	144	0	
Violência AND criança	310	0	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Repositório Institucional da UFSCar

Quadro 3 – Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP

Repositório de Produção Científica e Intelectual da UNICAMP < https://repositorio.unicamp.br/ >			
Descritores	Referências registradas	Referências selecionadas	Referência
Violências	101	0	
Violência escolar	140	0	
Violência AND educação	270	0	
Educação infantil AND violência	26	0	
Relação de poder AND criança	164	0	
Relações de poder e disciplina	91	0	
Crianças AND negligência	26	0	
Interação professor-bebe	5	0	
Interação professor-criança	124	0	
Criança AND abuso AND negligência	7	0	
Conflitos AND escola	233	0	
Naturalização das violências	1	0	
Práticas pedagógicas AND violência	10	0	
Opressão AND escola	10	0	
Crianças maltratadas	0	0	
Violência AND creche	5	0	
Violência AND criança	110	0	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Repositório de Produção Científica e Intelectual da UNICAMP

Quadro 4 – Scientific Electronic Library Online (SciELO)

Scientific Electronic Library Online (SciELO) < https://www.scielo.br/ >			
Descritores	Referências registradas	Referências selecionadas	Referência
Violências	110	0	
Violência escolar	48	0	
Violência AND educação	137	0	
Educação infantil AND violência	3	0	
Relação de poder AND criança	2	0	
Relações de poder e disciplina	0	0	
Crianças AND negligência	1	0	
Interação professor-bebe	0	0	
Interação professor-criança	1	0	
Criança AND abuso AND negligência	0	0	
Conflitos AND escola	28	0	
Naturalização das violências	0	0	
Práticas pedagógicas AND violência	0	0	
Opressão AND escola	2	0	
Crianças maltratadas	0	0	
Violência AND creche	0	0	
Violência AND criança	0	0	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Plataforma Eletronic Scientific Library Online (SciELO)

A seleção dos textos iniciou-se com uma leitura superficial, conforme define Malheiros (2011, p. 119): “A leitura superficial é um tipo de leitura que foca no resumo e no sumário da obra. Seu objetivo é compreender se o texto que é analisado condiz com a pesquisa que será desenvolvida.”

A etapa seguinte foi dedicada à leitura completa e ao fichamento dos materiais selecionados. Esse período de leitura intensiva foi decisivo para o aprofundamento do estudo. Muitos dos materiais selecionados traziam novos autores e referenciais que se mostraram fundamentais para a estruturação do Quadro Teórico.

A partir dos fichamentos, estabeleceu-se uma relação mais íntima com o tema e com os textos, o que possibilitou o início da escrita acadêmica. Em dezembro de 2024, finalizei minha Iniciação Científica com a entrega de um relatório final, que serviu de base para este Trabalho de Conclusão de Curso. Com grande parte da pesquisa já estruturada, pude aprofundar ainda mais os estudos em 2025, atualizando o levantamento bibliográfico e incorporando novos materiais. O processo se repetiu: mais leituras, mais fichamentos, mais reflexão — até que desembocasse na escrita deste trabalho, integralmente orientado pela Prof^a Dr^a Lucia Lombardi.

4. CAPÍTULO III – QUADRO TEÓRICO

Ao discorrer sobre as violências que incidem sobre os corpos de bebês e crianças pequenas, assim como sobre a própria infância, discorreremos antes de tudo sobre vidas. Vidas que, muitas vezes, ainda não se expressam segundo os moldes da linguagem adulta, mas que ainda possuem mais de cem linguagens. Vidas que estão, de certa forma, sob responsabilidade dos educadores e das instituições escolares e vidas que têm direitos que devem ser sempre resguardados. Compreender a infância exige um olhar atento e afetuoso que ultrapasse as concepções tradicionais, ou que a reduzam a uma fase meramente biológica ou linear do desenvolvimento humano. Exige compromisso, dedicação e muita responsabilidade.

O capítulo visa discorrer sobre essas infâncias e as violências cometidas no contexto escolar, a partir dessa perspectiva, do compromisso com a criança, por meio de autores que contribuam efetivamente para uma leitura crítica, ética e sensível dessas vidas. A análise parte do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, passa pela compreensão das estruturas de poder e disciplinamento que atravessam o cotidiano escolar, e se sustenta na urgência de repensar o cuidado como prática política.

4.1 Contextualizando a infância, o bebê e a criança pequena, e a creche

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p.12)

Ao estudar a infância, torna-se evidente que sua definição e conceito são construções sociais e históricas marcadas por disputas simbólicas, políticas e culturais. A infância, assim como a figura da criança enquanto sujeito de direitos, esteve por muito tempo à margem das discussões educacionais e sociais, frequentemente invisibilizada nas discussões sobre direitos e subjetividade e constantemente associada a uma imagem da criança como um ‘vir-a-ser’.

Mesmos que em passos longos e lentos, as crianças foram conquistando lugares de escuta e reconhecimento. Não só como seres que precisam de cuidado, mas como sujeitos capazes de participação, expressão e interação nos contextos em que vivem. Esse reconhecimento é, antes de tudo, fruto de muita luta e estudo. Segundo Kramer (2005, p.1), “hoje vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, ao passo que assistimos com horror à incapacidade de nossa geração de lidar com as populações infantis

e juvenis”. Dessa forma, reconhecendo que há, ainda, muito caminho a ser trilhado, também é preciso valorizar os passos já dados, para que possamos lidar melhor com essas gerações.

Entender quem são essas crianças, quais infâncias estamos considerando e como elas têm sido historicamente tratadas –ou ignoradas—pelas instituições sociais, a luz de autores que defendem uma infância digna com tanto afincio, é valorizar esses passos. Pensar a infância hoje é, antes de tudo, um ato político, que exige sensibilidade, escuta e disposição para questionar aquilo que, por tanto tempo, foi normalizado. É preciso cunhar uma base teórica de compreensão da infância e das populações infantis que dê conta ao mesmo tempo da sua singularidade e da sua relação com a historicidade, com a totalidade da vida social (Kramer, 2015, p.28)

Kramer (1999b, 2015), Lombardi (2011), Gigoli (2021) e Pikler, pesquisadoras e referências no estudo crítico da infância, contribuíram para o delineamento de um referencial para o estudo da infância, concebendo a criança na sua condição social de ser histórico, político e cultural, produtora de cultura e ativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Kramer (1999b), reconhecer a criança como ser social é condição para favorecimento de seu conhecimento e para construção de alternativas para a educação infantil que valorizem as crianças e suas potencialidades.

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconheçam o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e ofereçam atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização. (Kramer, 1999b, p.2)

Lombardi (2011), ao falar sobre as mudanças nas concepções e no modo de ver bebês através de pesquisas na área, afirma que: “as descobertas científicas cobrem os campos sensorial, perceptivo e afetivo e revelam o bebê como ser altamente complexo e organizado, preparando para a sobrevivência, apto e disponível para as trocas e relações sociais. (Lombardi, 2011, p. 84)

Maria Carmem Barbosa (2010) argumenta sobre a compreensão dos bebês como sujeitos da história e de direitos. Direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Quando as crianças são tomadas como seres capazes elas se tornam protagonistas no projeto educacional

(Barbosa, 2010). Além disso, a autora também argumenta sobre a necessidade de uma prática pedagógica que valorize as infâncias como múltiplas, diversas e legítimas, rompendo com o modelo tradicional, adulto e normativo. Segundo ela, devemos superar os preconceitos em relação à primeiríssima infância e parar de resumi-los a seres frágeis e incapazes, é fundamental reconhecê-los em suas capacidades e potencialidades. Em razão desse reconhecimento, aponta a necessidade de uma pedagogia que reconheça na infância suas especificidades.

Durante muitos anos os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Porém, nos últimos tempos, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (Barbosa, 2010, p.2)

Esse pensamento é corroborado por Kramer (1999b), ao defender uma pedagogia focada na capacidade da criança de imaginar, fantasiar e criar. Os diversos contextos e papéis que uma criança pode representar e como é importante respeitar essas características, para entender o fator definitivo de uma criança. “Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheça as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam.” (Kramer, 1999b, p.2)

Numa sociedade de classes, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes. Ocorre que a ideia de infância da sociedade moderna foi universalidade pelas classes hegemônicas com base no seu padrão de criança, tecido partindo-se de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos da sua inserção específica no interior dessas classes (Kramer, 2015, p. 19)

Emmi Pikler, pediatra húngara que revolucionou o cuidado com bebês ao propor uma abordagem baseada no respeito à autonomia, no vínculo afetivo e na liberdade de movimento, evidenciou a importância de se constituir um ambiente educativo pautado na atenção e na valorização da relação afetiva entre a criança e o adulto e vai na contramão de práticas de cuidado rotineiras, frias e impessoais. Uma de suas contribuições fundamentais, se não principal, para concepção da criança e da infância, é o adultocentrismo. Essa concepção também é argumentada pelas autoras referenciadas acima. A Rede Pikler Brasil é uma plataforma que reúne diálogos sobre o conhecimento da Abordagem Pikler em nosso país. No documento Diálogos Piklerianos, além de defender com muita minúcia a abordagem de Emmi Pikler, eles também versam sobre essa concepção de infância.

O adultocentrismo é produto de uma concepção construída historicamente. Caracteriza-se por seu poder limitador, coercitivo, à medida que restringe, anula e

estigmatiza a participação das crianças, considerando-as como seres incapazes e passivos, principalmente porque desconsidera o potencial dos bebês e crianças pequenas nos processos educativos, que passam a ser controlados a partir das determinações dos adultos. Uma concepção que privilegia o controle do adulto o tempo inteiro. (Rede Pikler, 2021, p.20).

Essa adultização constante das vivências infantis contribui para a reiteração da invisibilidade das crianças sempre atrelada a uma visão de ser incompleto, como alguém que ainda não é inteiro, não considerando que a criança já é alguém desde que nasce.

No Brasil, grande parte das instituições de Educação Infantil, que congregam as creches (bebês e crianças de 0 a 3 anos) e as pré-escolas (crianças de 4 e 5 anos) reproduzem, e, porque não dizer, emolduram um padrão educacional que é produto direto dessas concepções que tratam a criança como objeto, que precisa ser moldado e preenchido com determinado conteúdo. Essa concepção ainda se reproduz e se arrasta ao longo dos séculos. Dessa maneira, observamos na prática professoras dando aulas para bebês, reproduzindo uma educação transmissiva. (Rede Pikler, 2021, p.22)

Essas constatações nos ajudam a compreender porque é tão forte e opressora a imposição que traduz a marca adultocêntrica nas práticas pedagógicas.

Vale lembrar, também, que as concepções sobre criança e infância concentram uma série de negações de direitos, exclusões e estigmas enraizados e corporificados em gestos, padrões de comportamento e mentalidades, que foram cuidadosamente colonizadas em nossa identidade coletiva e ressoam até hoje, naturalizadas e, por isso, opostas e dissonantes de uma concepção de criança-sujeito, protagonista, como a revelada por Emmi Pikler no seu trabalho como diretora do Instituto Pikler, em Budapeste. (Rede Pikler, 2021, p.22)

Segundo o documento, as instituições escolares adotam o modelo adultocêntrico, “porque acreditam que é apenas e unicamente o adulto quem detém o saber e o reproduz. Os bebês e as crianças pequenas, portanto, nessa perspectiva, são passivos e obedientes aos comandos e ao controle exercido pelo adulto, que dita o que é importante ou quem é o detentor do saber.” (Rede Pikler, 2021, p.21)

É nessa perspectiva controladora proposta por uma concepção adultocêntrica, “que os corpos dos bebês e das crianças pequenas passam a ser disciplinados, sendo minuciosamente docilizados a produzir movimentos de acordo com a vontade dos adultos, que passam a padronizar determinadas posturas motoras, de acordo com um modelo de desenvolvimento, o qual se determinou chamar de “normal” ou “esperado”. (Rede Pikler, 2021, p. 20). Dessa forma, evidencia-se “a que nível chega a violação dos direitos das infâncias e crianças. Anula-se a capacidade de protagonizar e com ela os desejos, a criatividade, a inventividade, o inédito que há em cada um de nós é “sufocado” para dar lugar à competitividade e à indiferença.” (Rede Pikler, 2021, p.22).

O adultocentrismo, mais do que colocar o adulto no centro do processo de ensino e aprendizagem, compõe um projeto político-ideológico pertencente às políticas neoliberais, que têm por objetivo a manipulação e o controle dos processos

educacionais, impondo padrões de conduta e desenvolvimento, bem como, comportamento e controle das identidades. Esse controle visa a padronização de corpos, comportamentos e mentalidades, por isso, se torna tão difícil o processo de desconstrução das concepções que atingem em cheio a formação de professores. Conflitos e distanciamentos se impõem entre teoria e prática, fazendo com que os educadores quase sempre estejam em busca de alternativas prontas e pouco significativas para as crianças. (Rede Pikler, 2021, p. 30)

Lombardi (2011), também apresenta esse olhar crítico acerca do adultocentrismo.

Para a realização de um trabalho em creche é preciso superar a visão adultocêntrica impregnada em cada um de nós, e também, nossa incapacidade de perceber diferentes formas de ser, buscando legitimar o jeito próprio das crianças sentirem, serem e agirem no mundo. É necessário perceber que para além da linguagem falada (que para nós adultos é indispensável), os bebês têm outras formas de comunicação e expressão (olhares, toques, balbucios, choros, gargalhadas, sorrisos) tão ou mais complexas que a fala e que dizem muito sobre cada um deles (Lombardi, 2011, p. 67)

Emmi Pikler, assim como Kramer (1999a; 1999b; 2015) e Barbosa (2010), também discorreu bastante sobre as especificidades da criança e a importância de considerá-las. Defendeu que o bebê tem um *ritmo próprio de aprendizagem* e que a intervenção do adulto deve ser respeitosa, nunca impositiva e invasiva. Impedir o movimento, silenciar expressões corporais e tratar o bebê como objeto de manuseio são práticas que, segundo Pikler, impedem o desenvolvimento integral da criança.

Além de defender um ritmo próprio de aprendizagem, Barbosa (2010), Kramer (1999b, 2015), Pikler (2021) e Gigoli (2021) também defendem a qualidade do vínculo entre adulto e criança como principal componente do desenvolvimento e aprendizagem. Conforme Barbosa:

Com os bebês é preciso ter muita atenção aos momentos de vida cotidiana, pois são nestes momentos que as crianças fazem as primeiras aprendizagens, aprendem a cuidar de si e a se relacionar com os outros e o mundo. Assim, fazendo as tarefas cotidianas com o apoio de um outro, em geral adulto, mas também outras crianças, que os bebês aprendem a viver a vida e vão construindo sua independência. (Barbosa, 2010, p.9)

Dessa forma, não podemos desvalorizar a importância das primeiras experiências de vida que ocorrem durante o cotidiano, e a interação professor-bebê. No quadro a seguir, é possível visualizar como a segurança afetiva proposta pelo vínculo entre educador e aluno impacta e interfere nos demais aspectos sociais e culturais do bebê e da criança pequena.



(Rede Pikler, 2021, p.25)

Sendo assim, conforme aponta Kramer (2015), podemos concluir que a forma como compreendemos a infância, sua história e suas linguagens está diretamente ligada à nossa capacidade de entender a sociedade atual, suas contradições e potencialidades. A concepção da infância como uma dimensão da humanização. Compreender as crianças, é compreender melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação. O reconhecimento da criança como cidadã produtora de cultura, e não como um ser incompleto, tem implicações profundas para o trabalho em creches, pré-escolas e outros espaços de caráter científico, artístico ou cultural, pois permitem que a educação infantil contribua, de fato, com o desenvolvimento humano e social. Conforme Kramer:

A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança!). Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância -seu poder de imaginação, fantasia, criação –mas, entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas. (Kramer, 2005, p.5)

4.1.2 A creche como território da infância

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (Brasil, 2010, p.12)

As modalidades da Educação Infantil, as creches e as pré-escolas, conforme Kramer (1999b, p.1), “tem caráter educativo e visam garantir assistência, alimentação, saúde e

segurança com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças.” Para melhor entendimento, creches são espaços para crianças de 0 a 3 anos, enquanto a pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos. Barbosa (2010, p.2) também aponta que “esse estabelecimento educacional tem como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância intensa e qualificada. Torna-se, assim, um espaço de vida coletiva onde (...) as crianças têm a possibilidade de experimentar, aprender e construir relações afetivas.” Barbosa afirma:

A construção de uma nova mentalidade de que creche e pré-escola é um direito da criança, e não apenas da mulher que trabalha fora de casa, torna-se cada vez mais uma realidade. A experiência, possibilitada pelas instituições de cuidados e educação infantil, de viver uma vida fora dos limites do lar, com adultos diferentes, que se relacionam com várias crianças em um espaço público e, ao mesmo tempo, o encontro repetido cotidianamente de várias crianças da mesma (ou quase da mesma) idade, faz com que as creches e as pré-escolas possibilitem às crianças pequenas a ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade. As crianças realizam jogos e atividades, estabelecem relações afetivas com várias outras pessoas e constantemente são colocadas ou colocam-se em situações nas quais precisam ampliar suas estratégias de interação para estabelecer laços e novas aprendizagens. (Barbosa, 2000, p.101)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), as escolas infantis são a efetivação de um direito social que todas as famílias têm e que possui como objetivo garantir bem-estar para todos. E, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Nesse sentido, Barbosa (2010), aponta três funções básicas da Educação Infantil. Função social -cumprindo papel importante na construção de valores-, política – contribuindo para que as crianças usufruam de seus direitos sociais- e pedagógica, como um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos.

As instituições de educação infantil estruturaram-se em vários países ocidentais, como vimos, com denominações diferentes e prestação de serviços de cuidado e educação diversificados, atendendo às demandas sociais do contexto onde estavam inseridas e criando espaços com características diferenciadas e específicas para cada população infantil. (Barbosa, 2000, p. 90)

Segundo Barbosa (2000, p.90), para o nascimento das instituições de Educação Infantil –as creches–foi necessário, antes de tudo, o reconhecimento da existência da infância “como um grupo etário com características e necessidades diferenciadas e o estudo, aprofundado, de especialistas sobre as mesmas.” Isto é, as creches surgiram como resposta a uma necessidade social marcada pelo reconhecimento da infância. Em sua tese ‘Por amor e por Força: rotinas

na Educação Infantil’ (2000, p.90), ela delinea a trajetória das instituições escolares, desde a prática de alguns países europeus em abandonar abertamente as crianças (mesmo que a prática não fosse consentida), enquanto “elas eram recolhidas indiferentemente em instituições como hospitais, hospícios, santas casas, asilos de mendicidade, prisões ou rodas, juntamente com todos que eram vistos como populações desviantes”, até o decorrer do século XIX em que “as instituições diferenciaram-se, criando especificidades e atendendo apenas a um determinado público. Foram criados os berçários, as casas-asilo, os lactários, os consultórios de puericultura e as salas de custódia, entre outros, para atender as crianças pequenas.”

Lombardi (2011) também apresenta um panorama geral do nascimento das instituições de Educação Infantil e de como o reconhecimento da infância é fator definitivo desse processo.

Inicialmente, as creches no Brasil estiveram vinculadas aos atendimentos de populações de baixa renda e o trabalho desenvolvido era de cunho assistencial-custodial, voltado para a alimentação, higiene e segurança física das crianças. Entretanto, a partir do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, passou-se a ter como objetivo estudar o fato social da escolarização da primeira infância (Lombardi, 2011, p.79)

Assim, aos poucos, a Educação Infantil vai deixando para trás uma visão limitada e determinista dos bebês e crianças pequenas, que reduz a infância ao assistencialismo, e passa a reconhecê-los como sujeitos de direitos. Essa mudança amplia o olhar sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil, valorizando também aspectos emocionais, sociais, expressivos e culturais dessa etapa da vida.

A constituição histórica dessas instituições revela um caminho atravessado por disputas e exclusões. Essa trajetória, fruto de contextos sociais, históricos e culturais, está diretamente ligada aos discursos que moldaram – e ainda moldam, a concepção de infância e as diferentes manifestações das “práticas discursivas sobre a educação das crianças nas famílias e nas instituições educacionais” (Barbosa, 2000, p. 28).

Divididas entre dois grandes grupos. Por um lado, dando continuidade ao discurso religioso do pecado original e vendo as crianças como seres que devem ser controlados, estão as concepções hegemônicas que defendem uma educação com ênfase na disciplina, na ordem, na contenção dos impulsos infantis como a forma privilegiada de intervenção educacional. Por outro lado, dando seqüência a visão da inocência intrínseca das crianças e a sua fragilidade, emergem discursos que criticam as formas rígidas de educação e que propõem uma educação aberta e livre que não perturbe a natureza das crianças. (Barbosa, 2000, p.28)

Entender e interpretar esses discursos, que estão longe de serem superados, é entender sua influência nas práticas pedagógicas contemporâneas. Compreender essa trajetória nos ajuda a entender as configurações atuais das creches e os modos como se constroem as relações entre adultos e crianças nesses espaços.

A escola para as crianças pequenas, torna-se um local em que cada criança e adulto chegam com suas culturas, seus hábitos e seus rituais, isto é, com sua particular concepção de mundo. Na vivência dessa experiência coletiva, vão descobrindo outros modos de ser e de fazer as atividades que garantem a sua sobrevivência diária e que são realizadas por todos. (Barbosa, 2000, p.131)

A Educação Infantil, segundo Barbosa (2000), se constrói a partir das relações que acontecem entre crianças e entre crianças e adultos, por meio do afeto, das brincadeiras, da expressão corporal, da fantasia, dos cuidados, da alimentação, das linguagens e das descobertas do cotidiano. Esses vínculos se estabelecem em um espaço coletivo de convivência, onde é essencial que haja respeito pelas histórias culturais, sociais e familiares que cada criança carrega consigo.

No contexto da Educação Infantil, especialmente nas creches, é essencial reconhecer e garantir os direitos fundamentais dos bebês e das crianças pequenas. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº9393/96, foi possível dar início a um processo de regulamentação e legitimação da Educação Infantil que, efetivamente, reconhecesse e garantisse esses direitos. A partir dela, outros documentos com o mesmo objetivo foram sendo propostos, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEIs, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Para além dos direitos formais, legislativamente reconhecidos, há aqueles que dizem respeito à escuta, ao cuidado e ao respeito pelas singularidades. Toda criança tem direito a ser acolhida em sua individualidade, tratada com delicadeza, protegida de qualquer forma de violência — seja ela física, simbólica ou emocional — e respeitada em seu ritmo próprio de desenvolvimento. Esses direitos envolvem aspectos como a construção de vínculos afetivos com adultos atentos, o direito ao descanso, à alimentação cuidadosa, ao brincar livre e ao movimento espontâneo. A criança tem o direito de ser cuidada sem pressa, com gestos respeitosos e atentos, de viver em um ambiente estável e previsível, de se expressar com liberdade e de formar uma imagem positiva de si mesma através de experiências significativas.

Para Pikler, equilíbrio afetivo e desenvolvimento da criança são fatores de saúde. Para Barbosa (2010), as relações de afeto são, também, fundamentais. “Os bebês humanos quando chegam ao mundo necessitam um longo período de atenção e cuidado para sobreviver. Um dos grandes compromissos dos adultos, que já habitam neste mundo, é o de oferecer acolhimento para estes novos integrantes da sociedade.” (Barbosa, 2010, p.2)

A creche como território da infância, é o primeiro ambiente social que as crianças têm contato, além da família; é o momento em que se iniciam suas relações escolares e sociais. É uma fase fundamental na vida da criança. É necessário que os educadores superem um estigma

filantrópico e assistencial e, principalmente, do cuidado meramente ligado ao corpo, assumindo uma educação de qualidade, que respeite a infância em seus direitos e singularidades, de forma a garantir o bem-estar e o desenvolvimento e aprendizagem plena dos bebês e crianças pequenas.

4.2 As diversas manifestações das violências na Educação Infantil

Segundo a Constituição Federal (1988), 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, 1988)

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Artº5, “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” No Artº 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, “a educação infantil, a primeira etapa da educação básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. A Base Nacional Comum Curricular (2017), por sua vez, estabelece que as experiências das crianças na Educação Infantil devem assegurar direitos como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos traduzem não só princípios pedagógicos, mas também exigências éticas e humanas.

No plano internacional, a Declaração dos Direitos da Criança (1959, atualizada em 1989 com a Convenção sobre os Direitos da Criança – ONU/UNICEF) estabelece que toda criança tem direito à proteção contra qualquer forma de violência física ou mental, negligência ou tratamento cruel. Além disso, defende o direito à educação em ambientes seguros, afetivos e livres de discriminação. O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), mais recente, reforça o direito da criança a uma formação plena e a uma convivência social que respeite suas características e necessidades nos primeiros anos de vida.

Apesar de tantos dispositivos legais, muitas creches seguem reproduzindo práticas que ferem diretamente os direitos garantidos pelas crianças. Muitas das práticas punitivistas, violentas e coercitivas permanecem naturalizadas, principalmente nas práticas cotidianas das

instituições de Educação Infantil. Não há como garantir o direito à participação, por exemplo, em contextos onde a criança é silenciada ou punida por se expressar. O direito ao brincar também entra em conflito com rotinas rígidas e adultocêntricas que limitam o corpo e a imaginação da criança. São ambientes que, embora protegidos pelo discurso legal, ainda sustentam formas de disciplinamento agressivo e silenciamento – evidências claras de violência simbólicas e estruturais.

Nos tópicos a seguir vamos entender a fundo quais são as faces da violência refletidas nas creches que incidem sobre os corpos do bebê e da criança pequena, assim como revelar a urgência de transformar essas legislações em práticas concretas.

4.2.1 As muitas faces da violência

Assim, a violência é entendida como aquela que aniquila os corpos e arruína mentes dos indivíduos (Zaluar & Leal, 2001).

Miriam Abramovay (2006a; 2006b; 2009; 2017), socióloga e doutora em Educação, apresenta uma gama de produções acadêmicas acerca da violência, principalmente aquelas destinadas a jovens e crianças. Segundo Abramovay (2006a), o conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável.

A violência não é um problema novo, nem específico da contemporaneidade. (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009). Segundo as autoras, o que mudou nas últimas décadas foi a forma como ela passou a ser exposta e discutida, especialmente através dos meios de comunicação. A imprensa, a mídia, a televisão, os jornais, noticiam constantemente casos violentos, criando uma sensação de que estamos, por todos os lados, cercados de violência – como se ela fosse inevitável.

Embora seja amplamente reconhecida e discutida, definir o que é violência não é simples. Suas formas e manifestações são múltiplas e instáveis, o que exige cuidado ao analisá-la em profundidade. Esse cuidado foi tomado por vários autores (Marchetti, 2020; Corti, 2002; Ortega, Rey, 2002; Sociedade de Pediatria de São Paulo, 2018; Luiz, 2016; Pereira, 2009; Sposito, 2001; Abramovay, 2006, 2009, 2017; Brasil, 2005), e todos apresentam um ponto em comum: a falta de diálogo como ponto de partida das violências.

Independentemente dos termos usados para nomeá-la, a violência contra as crianças está representada em toda ação ou omissão capaz de provocar lesões, danos e transtornos a seu desenvolvimento integral. Tais eventos geralmente envolvem uma relação assimétrica e desigual de poder. (Brasil, 2005, p.44)

Dessa forma, falar sobre violência exige ir além de definições prontas ou superficiais. É preciso olhar para os contextos sociais, culturais e históricos em que os atos acontecem. A

compreensão da violência depende da forma como a sociedade interpreta e classifica certas ações. “Por mais que se tente mapear todas as manifestações de violência contra crianças, tal esforço seria sempre incompleto, pois à medida que se avança na construção da consciência social acerca dos seus direitos, no conhecimento científico sobre as consequências de certos atos e processos, acaba-se por identificar novas formas de violência a serem enfrentadas.” (Brasil, 2005, p. 44)

Sendo assim, é preciso olhar cenários, situações e processos sociais quando o tema é a violência. Ou seja, é preciso reconhecer que só pode ser compreendida em um contexto em que alguns atos serão classificados como violências e outros, não. Mais, em determinados momentos históricos, é possível que atos antes considerados violentos passem a não sê-lo e vice-versa (Abramovay; Cunha; Calaf; 2009, p.20)

Por isso, segundo as autoras (2009), pensar a violência exige reconhecer sua complexidade. Trata-se de um fenômeno multidimensional, atravessado por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais. A violência não é apenas aquilo que fere fisicamente, mas também o que silencia, humilha, exclui ou apaga subjetividades.

Ainda, não só compreende-se a violência como realidade factual, como ela pode surgir na vida das pessoas como uma espécie de ameaça constante. Ela permeia o cotidiano, mas nem sempre se fundamenta em atos ou crimes reais: a violência é, também, algo que paira sobre os indivíduos como uma espécie de sentimento de insegurança. (Abramovay; Cunha; Calaf; 2009, p.20)

Tanto trata de um fenômeno multidimensional que as autoras, evidenciam o fato de que, ainda que seja essencial reconhecer as agressões físicas graves como formas evidentes de violência, limitar o conceito apenas a essas situações é reduzir seu alcance e complexidade. Quando se restringe a violência ao que é descrito nos códigos penais, ignora-se que a própria noção de crime é uma construção social. As leis não são neutras: refletem o que determinada sociedade, em certo momento, decidiu considerar aceitável ou passível de punição. “Reduzir a violência à violência dura não leva em consideração a interpretação que um indivíduo ou grupo social pode ter dos fenômenos.” (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009, p.21)

Essa visão limitada, centrada apenas na “violência dura”, deixa de fora uma série de vivências que, embora não causem ferimentos visíveis, também produzem sofrimento, opressão e exclusão. Ao desconsiderar o modo como grupos sociais interpretam determinadas práticas — ou o impacto subjetivo que elas geram — corre-se o risco de tornar invisíveis as formas mais sutis de violência, como a simbólica, a emocional ou a institucional. Assim, é preciso reconhecer que violência não é um fenômeno fechado ou fixo, mas um conceito em disputa, que deve ser ampliado para dar conta da complexidade das experiências humanas. “Incivilidades, agressões verbais, humilhações e violência simbólica, dessa forma, entram para

o rol de atitudes que podem ser consideradas violentas.” (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009, p.21).

A violência emudece as pessoas, quebra o discurso. Se a comunicação, o diálogo, são expressões características dos seres humanos, a violência é capaz de tirar alguns sujeitos da posição de humanidade e alocá-los na condição de objeto. (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009, p.21)

4.2.2 Tipos de violência contra o bebê e a criança pequena

Diante de um termo tão complexo e multifacetado, é fundamental que possamos identificar e compreender as diferentes formas pelas quais a violência se manifesta contra bebês e crianças pequenas, para que, antes de tudo, seja possível reconhecê-la e denunciá-la. Principalmente aquelas que sussurram nas entrelinhas — silenciosas, mas capazes de causar um estrondo.

Diversas manifestações podem ser identificadas como violências: gestos e atos físicos (em que se encaixam as agressões e roubos), atos verbais (como ameaças, insultos, humilhações), atos de comunicação não-verbal (olhares, silêncios, zombarias ou isolamento do grupo), situações conflituosas, sociais (escravidão, racismo, desigualdade social ou de gênero, dominação econômica etc.) ou relacionais (conflitos nas relações face a face). (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009, p.22)

Segundo documentos como, Impacto da Violência na Saúde dos Brasileiros (Brasil, 2005), Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes (Faleiros, Faleiros, 2008), Estratégias educativas para a prevenção da violência (Ortega, Rey, 2002), Manual de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência (Sociedade de pediatria de São Paulo, 2018), dentre tantos outros documentos e autores —devidamente referenciados—que discorrem acerca das violências contra bebês e crianças pequenas, podemos resumi-las em: violência física, violência sexual (abuso sexual; exploração sexual comercial; o abuso sexual em intra e extra-familiar; a exploração sexual em prostituição, pornografia, turismo sexual e tráfico de pessoas para fins sexuais), violência psicológica, negligência, violência estrutural (expressão das desigualdades), violência institucional, violência verbal e violência simbólica. Disserto, a seguir, com mais profundidade, a cerca daquelas que impactam diretamente o bebê e a criança pequena *no contexto das creches*.

Cabe ressaltar que, na análise de situações concretas, verifica-se que essas diferentes formas não são excludentes, mas sim cumulativas. Por exemplo, a violência sexual é também violência física e psicológica; a violência física sempre é também psicológica. (...) Por fim, a violência simbólica estimula todas as formas de violência. (Faleiros; Faleiros, 2008, p. 31)

Violência física, “implica no uso da força física de forma intencional com o objetivo de ferir, danificar ou destruir a vítima, deixando ou não marcas evidentes” (Sociedade de Pediatria de

São Paulo, 2018, p. 35). Usada como medida disciplinadora, ela é lembrada pelo medo e pelo terror, associando-se, ao mesmo tempo, a violência psicológica. “Ela apresenta-se em diferentes graus, cuja severidade e gravidade podem ser medidas pela intensidade da força física utilizada pelo agressor, pelo grau de sofrimento causado à vítima, pela gravidade dos ferimentos ocasionados, pela frequência com que é aplicada e pelas sequelas físicas e psicológicas que provoca.” (Faleiros, Faleiros, 2008, p. 35)

A aceitação da violência pela sociedade como inevitável e parte da cultura é outro fator importante, pois naturaliza o castigo físico como prática pedagógica para disciplinar, dar limites e mostrar “quem manda”, por meio de punições físicas e humilhantes, principalmente quando não provoca lesões visíveis ou duradouras. (Sociedade de Pediatria de São Paulo, 2018, p. 36)

São formas de violência física “a disciplina física abusiva com fins corretivos, privações físicas deliberadas (de comer e de beber) e restrições de movimento (confinamento)”. (Faleiros, Faleiros, 2008)

No documento “Impacto da Violência na Escola: um diálogo com professores” proposto pela Fiocruz (2010), os autores têm apontamentos interessantes acerca da violência física, principalmente quando eles apontam como ela se faz presente no cotidiano da educação infantil.

A violência física, embora pouco frequente, também se faz presente no cotidiano das salas de aula, especialmente nos primeiros anos de escolaridade. Presenciamos ações como: empurrar, beliscar, dar tapas, puxar o cabelo, bater com a régua, segurar fortemente nos dois braços do aluno e forçá-lo a sentar-se. Tais ações têm uma importante conotação no contexto escolar, não apenas quanto à sua proibição legal, mas também no que se refere à questão ética. Apesar de se observar que, em certas situações, determinadas violências não físicas podem ter efeitos psicológicos mais danosos que os produzidos por castigos físicos, esses últimos têm uma visibilidade maior e são mais condenados pela comunidade em geral. (Assis, et al, 2010, p. 91)

Violência psicológica, “é a forma de violência contra crianças mais prevalente no mundo, bem como a de mais difícil diagnóstico e rara notificação”. (Sociedade de Pediatria de São Paulo, 2018, p. 103)

A violência psicológica é uma relação de poder desigual entre adultos dotados de autoridade e crianças e adolescentes dominados. Esse poder é exercido através de atitudes de mando arbitrário (“obedeça porque eu quero”), de agressões verbais, de chantagens, de regras excessivas, de ameaças (inclusive de morte), humilhações, desvalorização, estigmatização, desqualificação, rejeição, isolamento, exigência de comportamentos éticos inadequados ou acima das capacidades e de exploração econômica ou sexual. Essa forma de violência é muito frequente e também a menos identificada como uma violência, em função do alto grau de tolerância da nossa sociedade frente a esse tipo de abuso. Praticamente ninguém denuncia ou responsabiliza pais, parentes, professores, policiais, profissionais da saúde e da assistência, entre outros, que desqualificam ou humilham crianças e adolescentes. Diferentemente da violência física, a violência psicológica não deixa traços imediatamente visíveis no corpo, mas destrói a autoimagem do violentado e se manifesta no comportamento da criança ou do adolescente. Essa violência provoca traumas psicológicos que afetam o psiquismo, as atitudes e as emoções, traduzindo se até mesmo na incapacidade da criança em interagir socialmente dentro das condições

consideradas próprias de sua idade, podendo tornar-se passiva ou agressiva. (Faleiros, Faleiros, 2008, p.36)

Suas manifestações, segundo o Manual de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência (2018), podem ser: por rejeição afetiva; depreciação da criança; ataque à sua autoestima (dizer ou sugerir que não tem valor e que não pode ser amado); recusa ao carinho que a criança procura; ameaças de perda de amor, de interesse e de abandono; agressividade verbal; depreciação da imagem; humilhações; utilização de apelidos ou adjetivos que ridicularizam e inferiorizam; comparações maldosas e degradantes; alto grau de expectativa e de exigência; responsabilidades e expectativas inadequadas à idade e à condição da criança; clima ameaçador, hostil e/ou imprevisível; estímulo de medos intensos na criança; submissão a acessos de raiva excessivos; isolamento; e por omissão (a indiferença diante das demandas afetivas).

Como consequências – que nem sempre são fáceis de reconhecer—estão o prejuízo duradouro da constituição e da mobilização do sentimento de autoestima e de autoconfiança; vulnerabilidade na constituição e na preservação da saúde física e mental; dificuldade de formar relações interpessoais satisfatórias; descrédito quanto à possibilidade de amar e ser amado; sentimento de culpa e de desamparo; visão pessimista de mundo; grande dificuldade de se comunicar verbalmente de maneira construtiva; comportamentos autodestrutivos, hostis ou antissociais em direção aos outros; dependência, sentimentos depressivos, retraimento; sintomas de ansiedade excessiva; e atitudes antissociais. (Sociedade de Pediatria de São Paulo, 2018)

Violência institucional, “que se manifesta de diferentes formas (física, psicológica e/ou sexual), se caracteriza por estar associada às condições específicas dos locais onde ocorre, como instituições de saúde, escolas, abrigos.” (Faleiros, Faleiros, 2008, p. 33)

As violências nas escolas constituem fenômeno preocupante. De um lado, pelas sequelas que infligem aos atores envolvidos – os que praticam, os que sofrem e os que testemunham. De outro, porque contribuem para destituir a escola de sua condição de lugar de socialização, de aquisição de conhecimento, de formação humana. No processo de ensino-aprendizagem, os alicerces principais deveriam ser a ética e a comunicação pelo diálogo, antíteses da violência. (Abramovay; Ribeiro, 2017, p. 11)

Segundo Abramovay & Castro (2006b), as violências que atravessam o ambiente escolar estão, também, profundamente enraizadas na forma como a própria escola se organiza e opera.

Existe a violência na escola, que ocorre no ambiente escolar, mas não está ligada à natureza das atividades em ambiente escolar. A violência à escola, direcionada a instituição ou aos professores e funcionários, é um ataque à escola. E a violência da

escola, violência simbólica, institucional que se dá no tratamento dos alunos e professores e suas relações sociais. (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009, p.27)

Por isso é fundamental que qualquer análise sobre o tema considere a lógica interna de funcionamento das instituições escolares. É importante um olhar minucioso e equilibrado, que não exagere, criminalizando comportamentos cotidianos e, tampouco, relativize e inviabilize as vítimas, negando as micro violências que ocorrem nas entrelinhas do convívio escolar.

Na verdade, se pode afirmar que a escola deixou de ser um espaço protegido e tornou-se um local que reproduz as violências que acontecem na nossa sociedade, em nível macro, e ao mesmo tempo, devido as suas especificidades como instituição, fomenta e constrói múltiplos e variados tipos de violências. (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009, p.27)

Ainda sobre essa análise minuciosa acerca da lógica interna de funcionamento das instituições escolares, Corti (2002), em sua dissertação, faz uma pontuação crucial acerca do tema dessa pesquisa.

O tema da violência permite, ainda, que a escola possa ser problematizada a partir de novos ângulos, não ficando restrita às temáticas consagradas tais como a questão curricular, relação pedagógica, processo ensino-aprendizagem, formação do educador, fracasso escolar e organização/funcionamento da escola. Ao olhar para o estabelecimento de ensino escolar procurando novos elementos, ainda pouco conhecidos, embrenhados em suas práticas cotidianas, aumentamos as chances de compreender os novos significados desta instituição no mundo contemporâneo. (Corti, 2002, p. 15)

Em síntese, a violência nas creches pode estar nos apertos mais grosseiros nas mãos das crianças, nas ‘puxadas’ agressivas de braço, nos puxões de cabelo, no “cantinho do pensamento”, nas ameaças disfarçadas de advertência, nos castigos que isolam, nas falas ríspidas e humilhantes, nos gritos de repreensão, na exigência de silêncio constante, no uso do medo como método de controle, na negação do colo ou da escuta, na pressa em realizar trocas e cuidados, e até no desrespeito aos ritmos individuais das crianças. São gestos que, mesmo pequenos, carregam o peso de uma lógica disciplinadora e desrespeitosa com a infância.

A infância e a adolescência são fases de desenvolvimento contínuo (...). As experiências nessas etapas da vida deixam uma espécie de registro, e, apesar de poderem ser reparadas ou reconstruídas, costumam deixar marcas importantes. A violência é uma experiência de vida muito particular e especialmente difícil. A criança e o adolescente, por sua vez, são bastante vulneráveis aos efeitos negativos dela decorrentes. (...) as várias formas de violência podem acarretar danos físicos, emocionais, psicológicos e cognitivos, alterando a sensibilidade da criança ou do adolescente ou a forma como eles lidam com os problemas. Em todo o mundo, inúmeros estudos atestam os danos da violência para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, tanto no presente como no futuro. (Assis, et al, 2010, p 193)

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) também destrincham as violências cometidas contra crianças, no entanto, de maneira mais pontual. Classificam-nas em três tipos: violência dura, micro violências e ou incivildades e violência simbólica.

As violências duras, “se referem àqueles atos que podem ser enquadrados como crimes ou contravenções penais, ou seja, estão presentes nos códigos penais (lesão corporal, ameaças, roubo, furto, tráfico de drogas etc.)”. As incivildades, “aqueles atos que não contradizem nem a lei, nem os regimentos dos estabelecimentos, mas as regras da boa convivência (desordens, grosserias).” E a violência simbólica, “uma forma de dominação que se apoia em mecanismos simbólicos de poder que estruturam as sociedades e fazem com que as pessoas vítimas da violência não necessariamente a percebam como violência.” (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009)

Entretanto, como qualquer classificação, essas distinções possuem valor didático. Nas interações sociais, podem se misturar ou, dependendo do contexto, algo definido como pertencente a uma categoria pode ser interpretado como parte de outra. As violências se entrelaçam e mudam de significado de acordo com o processo social. Isto não significa uma imprecisão conceitual. Ao contrário, revela a complexidade do tema, sua fluidez na vida cotidiana e o quanto é difícil enquadrá-lo. (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009, p.21)

Sobre as microviolências ou incivildades é importante ressaltar que, segundo as autoras (2009), por não aparecerem como um crime, passam despercebidas aos olhos institucionais. “Às vezes, as pequenas violências cotidianas sequer são consideradas hegemonicamente violências, o que impede que providências de combate e prevenção sejam tomadas em relação a elas.” (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009, p.24)

Como exemplo de micro violências e incivildades, as autoras citam as ameaças e chantagens –uma das formas de manifestação das violências que, profundamente, me tocaram em minhas experiências de estágio e me levaram a escrever essa pesquisa.

Ameaças cotidianas existem e, algumas vezes, são tomadas por pequenas chantagens. Poder-se-ia exemplificar a partir de uma situação comum em salas de aula: um(a) professor(a), ao exigir disciplina de um(a) estudante pode dizer: “se você não se sentar, sairá de sala de aula (irá para a direção, chamarei seus pais etc.)”. Estas ameaças seriam consideradas incivildades, ao contrário das intimidações a partir da promessa de morte ou agressão física. As microviolências ou incivildades possuem caráter próprio: revelam a transgressão de normas da boa convivência nos espaços públicos. O mundo coletivo pode não ser formado por grupos, normas, regras, significados idênticos. Porém, certas similitudes são exigidas para a compreensão mútua entre as pessoas que fazem parte de uma sociedade. As incivildades se referem justamente ao mau uso dos espaços coletivos, que deveriam funcionar com normas justas, comuns e iguais. (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009, p.25)

Essas reflexões acerca das percepções e das relações que são estabelecidas nas escolas, é fundamental pois a partir delas, “é possível melhor entender as diversas violências que podem acontecer nos estabelecimentos de ensino, além de construir estratégias mais eficazes para uma boa convivência escolar.” (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009, p.79). Em outras palavras, entender e identificar essas violências contra o bebê e a criança pequena são uma das principais formas de prevenção contra ela.

É preciso lembrar que a violência, em seus diferentes matizes, é em maior ou menor grau previsível e prevenível. Também é preciso esclarecer que, embora o conceito de prevenção seja fácil de entender, é difícil de se implementar; por isso o esforço conjunto dos setores envolvidos deve ser incentivado (...). Todos precisam aprender que a violência não é o método correto de resolver conflitos e conhecer modelos alternativos de educação. Esse é o caminho. (Sociedade de Pediatria de São Paulo, 2018, p. 47)

4.2.3 Violência simbólica: entre o invisível e o injustificável

Resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (Bourdieu, 2002, p. 7-8).

As violências simbólicas —citadas anteriormente—são as principais formas de manifestação da violência contra bebês e crianças pequenas estudadas a partir deste trabalho.

Pierre Bourdieu (1989; 2002), sociólogo francês, buscando entender os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, desenvolveu conceitos fundamentais para a compreensão das violências invisíveis e estruturais presentes nas instituições. Dentre suas contribuições, estão o conceito de ‘poder simbólico’ e ‘violência simbólica’ —que subsidiam boa parte desta pesquisa.

Segundo Bourdieu (1989), é a partir do poder simbólico que se exerce a violência simbólica. Para o autor, o poder simbólico é o poder oculto. Não é uma espécie de poder claramente identificada e reconhecida. Há formas de dominação que operam no cotidiano de maneira sutil, naturalizada, quase imperceptível. É justamente esse tipo de poder que se infiltra nas relações sociais —principalmente as relações professor-aluno. É o tipo de coerção que atua silenciosamente, com aparência de neutralidade.

No entanto, num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que —sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de círculo cujo centro está em toda parte e em parte alguma— é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989, p. 7).

A violência simbólica representa uma forma de violência invisível. Mais difícil de romper, se disfarça de normalidade. Ela se infiltra nas relações cotidianas por meio de gestos, palavras, silêncios e regras implícitas, fazendo parecer natural aquilo que é, na verdade, opressão. Em muitos casos, quem está sendo silenciado ou inferiorizado nem sequer reconhece que há uma violência em curso — porque foi ensinado a aceitar aquele lugar. Essa forma de

dominação atua de forma tão sutil que o próprio sujeito acaba, ainda que involuntariamente, reforçando o sistema que o oprime.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’(Bourdieu, 1989, p.11)

Abramovay, Cunha e Calaf (2009), também têm argumentos bastante relevantes sobre violência simbólica. Para elas,

A violência simbólica é uma forma de dominação que se apoia em expectativas coletivas que produzem a necessidade de obedecer às normas, regras e hierarquias sociais sem contestação. A violência simbólica se baseia na fabricação de crenças no processo de socialização que fazem com que as pessoas se enxerguem e se avaliem de acordo com os critérios definidos por alguém com maior poder. Essas crenças socialmente construídas induzem os indivíduos a se posicionarem no espaço social seguindo padrões do discurso dominante, que dá mais ou menos poder a determinadas categorias sociais a depender da estrutura social. (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009, p.25)

Elas ainda fazem um apontamento primordial: a escola – hoje tida como uma instituição que reproduz as desigualdades sociais e sustenta as relações de poder como um espaço de crítica dessas manifestações de poder e violência simbólicas.

A escola seria a instituição em que a probabilidade de crítica estaria mais a florada. É a instituição em que o desmascaramento da violência simbólica mais se poderia realizar, já que a violência simbólica se sustenta na sedução pela ignorância dos sentidos, dos significados reais de uma relação. (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009, p.26)

Dessa forma, as violências simbólicas, como os gritos em sala de aula, a imposição rígida do tempo e da rotina e a estrutura física da escola em prol da disciplinarização dos corpos, passam despercebidas. Como se fosse natural. Como se não fosse intencional.

4.2.4 Raízes da violência: uma construção histórica e social

Ao falar sobre as raízes da violência que incidem sobre os corpos de bebês e crianças pequenas, suas origens e motivações histórico-sociais, é fundamental, antes de tudo, reconhecer que ela não é um traço instintivo do ser humano e, tampouco, um desvio isolado de conduta. Ao contrário, a violência é um fenômeno historicamente produzido, enraizado nas estruturas sociais e sustentado por relações de poder, dominação e exclusão. Compreender essas raízes históricas nos permite entender que, aquilo que hoje se manifesta como prática corriqueira (as

violências simbólicas), carrega séculos de construção social. Entender e analisar as origens da violência e seus contextos nos permite romper com a equivocada ideia de que certas práticas são “normais”, justificáveis ou até inevitáveis –ainda mais quando envolvem bebês e crianças pequenas. Através de autores como Faleiros e Faleiros (2008), Luiz (2016) e Corti (2022), foi possível delinear a trajetória da naturalização dessas violências e as “justificativas” para sua aceitação entre as relações sociais.

Segundo Maria Cecília Luiz (2016, p. 51), “os modos de manifestação e as explicações para a ocorrência da violência na escola enfocam diferentes aspectos: a história de vida e os aspectos psicológicos das vítimas e dos agressores, as condições socioeconômicas da população escolar, o declínio da moral e dos valores, a falta de limites impostos pelos pais a seus filhos, as práticas pedagógicas e o sentido que o conhecimento escolar adquire.” Para Faleiros e Faleiros (2008), ao revisitar as diferentes formas como a criança foi percebida ao longo da história, os marcos legais e as ações do poder público e social para protegê-la, podemos enxergar uma trajetória marcada por avanços importantes e significativos, mas permeada por desafios. Embora, hoje, a criança seja reconhecida como sujeito de direitos, muitos limites ainda persistem.

No documento *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes* (2008), os autores apontam que a violência contra crianças e adolescentes esteve presente na história da humanidade desde os registros mais antigos. Entretanto, apontam para o fato de que “essa visão precisa ser relativizada conforme as classes e grupos sociais e as “maneiras de viver” desses diferentes grupos em seus respectivos contextos sociais.” (p.16). Dessa forma, eles apontam que, ao longo da história ocidental, o modo como as crianças foram tratadas e percebidas esteve intimamente ligado às estruturas sociais, econômicas e políticas de cada época.

Na Grécia Antiga, por exemplo, o acesso à educação e à cultura era privilégio das crianças de famílias cidadãos, enquanto os filhos de escravizados viviam em situação de extrema vulnerabilidade e sofrimento. Em Esparta, a infância era moldada sob a lógica do militarismo: desde os sete anos, meninos eram submetidos a rotinas brutais de disciplina, fome e violência física, preparando-os para uma vida de obediência e guerra. Já em Atenas, vemos a valorização de uma formação intelectual –mas ainda restrita à elite—Platão recomendava a educação para a cidadania, desde que controlada pelos magistrados e membros dos conselhos mais elevados. No Império Romano as desigualdades econômicas, sociais e de gênero perpetuavam-se. Às meninas, o casamento. Aos meninos, a vida pública e as armas. E à plebe e aos escravos, os trabalhos subalternos.

Com a chegada da Idade Média, a centralidade do feudo e a moral da cristã, começa uma movimentação na divisão de formas mais claras de infância, o colégio surge como instituição educacional, as famílias promovem maiores relações de afetividade e o Estado e a Igreja assumem a responsabilidade educacional. Contudo, a infância ainda está longe de seu reconhecimento como etapa singular, com necessidades e direitos próprios –muito longe, inclusive.

Com o advento do Cristianismo e a decadência do Império Romano, uma nova moralidade foi-se gestando. A Idade Média encerra o indivíduo nos limites territoriais do feudo, onde ele pode contar com a comunidade, mas é também por ela vigiado. A partir de uma releitura de Aristóteles, propõe-se a divisão das idades humanas, para fins de educação, em períodos de sete anos. A infância duraria até os sete anos de idade; a puerilidade, até os 14; a adolescência, até os 21. Para Isidoro, a adolescência prolongava-se até os 35 anos de idade. Apesar dessas delimitações cronológicas, a caracterização da infância como um estágio oposto ao da idade adulta não existia. (Faleiros, Faleiros, 2008, p. 17)

Somente a partir da Idade Moderna, com a ascensão da burguesia e o fortalecimento da vida privada, começaram a surgir os primeiros traços do que hoje chamamos de “sentimento de infância”. Com o Iluminismo, posteriormente a industrialização, e o crescimento urbano dos séculos XVII e XIX, transformações significativas na forma como a infância e adolescência eram percebidas passaram a acontecer.

No século XX, a linha de produção em série e a intensa exploração do trabalho infanto-juvenil contribuíram tanto para crises sociais e sanitárias, como para o surgimento de políticas para a proteção de crianças e adolescentes. Segundo Faleiros e Faleiros (2008, p.18) “de uma realidade do capitalismo industrial de meados do Século XIX, em que as crianças trabalhavam por mais de 16 horas, avançamos, ao final do século XX, para um paradigma de proteção integral.” Paralelamente, no século XX, houve a ampliação dos conhecimentos psicológicos acerca da constituição do sujeito infantil que contribuíram para a construção de uma concepção de infância e para a adaptação do processo educativo.

Conforme Corti (2002), o século XX fica, então, conhecido como o “século das crianças”, pois nele elas passam a se tornar sujeitos de direitos—a partir do paradigma de proteção integral que se contrapõe a uma perspectiva de disciplinamento e dominação das crianças perpetuada historicamente. Segundo a autora (2002), a compreensão da infância como uma etapa da vida com necessidades e características específicas levou ao surgimento de novas formas de educar e socializar as crianças.

Mais especificamente falando, os autores acima também nos ajudam a delinear a violência contra crianças dentro do cenário brasileiro. Faleiros e Faleiros (2008), fazem em seu trabalho um resgate acerca das formas de agressão e proteção da infância. Em linhas gerais,

eles evidenciam como a história da infância no Brasil foi marcada por negligência, violação de direitos e exclusão social, sobretudo das crianças pobres, negras, indígenas e consideradas “ilegítimas”. Desde o período colonial, passando pela escravidão, pelas casas de expostos e instituições filantrópicas, a infância foi tratada como problema moral, social ou de ordem pública – e não como sujeito de direitos. A Igreja e o Estado se uniram historicamente em práticas disciplinadoras, como no caso das crianças indígenas e escravizadas, que foram separadas de suas origens e submetidas a um modelo de educação cristã e repressiva.

Com a abolição da escravidão e a República, a omissão do Estado se manteve, delegando o cuidado das crianças à filantropia. A criação de tribunais, asilos, escolas correccionais e o Código de Menores reforçaram o controle e a criminalização da infância, especialmente pobre. Durante o regime militar, esse processo se intensificou com a Funabem, que institucionalizou práticas de repressão, vigilância e punição sob o argumento da “situação irregular”.

Somente a partir da redemocratização e da mobilização social nas décadas de 1980 e 1990 foi possível a ruptura com essa lógica, dando lugar à, então comentada, doutrina da proteção integral, que passa a reconhecer a criança como sujeito de direitos. Essa mudança de paradigma, embora fundamental, ainda enfrenta resistências que se manifestam nas práticas adultocêntricas e violentas naturalizadas em instituições como as creches.

Corti (2002) em sua dissertação afunila ainda mais as origens e naturalizações dessas violências cometidas contras as crianças. A autora expõe a origem da escola como instituição e seu forte vínculo a práticas rígidas de disciplina, punições físicas historicamente vistas como estratégias legítimas de formação e a forte influência da tradição religiosa que exigia correção severa das crianças. Ela aponta (p. 24) como “a violência fazia parte de uma prática educativa legítima e positiva e, portanto, não poderia ser considerada uma violência tal como ela é definida no momento atual.”

A difusão da escola foi acompanhada não só pela retirada das crianças do meio familiar, mas também pelo exercício de uma disciplina rígida, cujos métodos principais foram, durante séculos, os castigos físicos. Assim, as relações entre violência e escola, longe de serem novas, estão na base da constituição da instituição escolar. A brutalidade das palmatórias predominou nas práticas educativas dirigidas às crianças e aos jovens até as épocas mais recentes. (Corti, 2002, p. 23)

Por fim, Luiz (2016) discorre sobre algumas tendências explicativas para o protagonismo da violência nas relações sociais que podem nos ajudar a entender porque ela ainda é tão comum no contexto das creches e contra os bebês e as crianças pequenas.

A autora aponta que, uma das explicações está centrada na natureza humana, isto é, a violência entendida como agressão que é fonte de energia e reação à frustração-fundamentada nas teorias

biológicas evolucionistas e nas teorias psicanalíticas como as de Freud e Winnicott. Nessa visão, a violência seria herdada ao longo do processo evolutivo como uma estratégia de sobrevivência e reforçada por traços culturais ligados ao gênero.

Entretanto, reconhecendo que essa explicação inatista é insuficiente diante das múltiplas variáveis sociais que atravessam o ato violento, a autora também aponta a violência cometida como produto de fatores de risco ambientais, familiares e culturais, como relações abusivas, negligência, pobreza extrema e ausência de vínculos afetivos saudáveis. Tais contextos comprometem a socialização e favorecem a repetição de padrões de agressividade como resposta às frustrações do cotidiano.

A autora também relaciona diretamente, como forma de tendência explicativa, as violências ao clima e organização da escola. Um ambiente que pode ser gerador ou agravante de violências, sobretudo quando suas práticas institucionais reforçam desigualdades, autoritarismo ou ausência de escuta.

A violência é explicada por regras, normas, formas de imposição da disciplina, relacionamentos interpessoais, critérios para formação de classes, tamanho da escola, características da equipe escolar e da população atendida, relação docentes e alunos. O pressuposto é que há menos vítimas de violência quando as regras são claras e justas, a coesão de equipe é grande, as expectativas dos docentes e dos alunos são grandes, existe um sentimento de pertencimento dos docentes e dos alunos à comunidade escolar, e instaura-se a mediação de conflitos para modificar as lógicas de ação. (Luiz, 2016, p.6)

E por último, mas definitivamente não menos importante, a autora aponta como a percepção da sociedade e do sistema educativo sobre o que é violência impacta diretamente em suas formas de manifestação, como por exemplo, o fato da sociedade naturalizar certas formas de violência, tratando-as como toleráveis e aceitáveis (“cantinho do pensamento”, olhares maldosos e gritos), enquanto outras são duramente condenadas. Essa permissividade revela uma seletividade nas definições sociais do que é ou não violência.

Dessa forma, os autores acima, além de nos ajudar a contextualizar melhor a violência e suas origens, evidenciam como muitas práticas ainda vigentes nas instituições de Educação Infantil –mesmo quando travestidas de boas intenções—carregam resquícios de uma lógica disciplinadora, adultocêntrica e autoritária que atravessou séculos. As violências cometidas nas creches são fruto de um histórico processo de negação da infância e expressam uma pedagogia que insiste em disciplinar ao invés de acolher.

4.3 O corpo infantil sob vigilância: práticas de disciplinamento e silenciamento

O corpo é o instrumento através do qual o homem se comunica e se expressa (Laban, 2001, p.85)

Rudolf Laban, considerado um dos maiores nomes da educação pelo movimento e da análise do corpo como meio expressivo, aponta para o movimento corporal como linguagem essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Dessa forma, para Laban, o espaço educativo precisa permitir que o corpo desenvolva essa linguagem, explore, expanda e descubra seus ritmos e dinâmicas próprias. “O corpo é nosso instrumento de expressão por via do movimento” (Laban, 2001, p. 64)

Lombardi (2011) e Gigoli (2021) apontam o corpo como fundamental forma de manifestação da linguagem, principalmente para as crianças. O corpo, então, não é mais apenas matéria física ou suporte passivo de aprendizagem, mas sim expressão, linguagem e forma de comunicação. O corpo não é neutro. Desde muito cedo, os bebês se comunicam por meio de gestos, olhares, sons e movimentos. Suas emoções não precisam de palavras, chegam antes de tudo, pelos corpos. O brincar, inclusive, é uma forma de manifestação desses corpos e suas linguagens.

Gigoli (2021) em sua tese de doutorado, fundamenta teoricamente —a partir de Pikler— a importância do brincar livre como linguagem da infância e como eixo ético-político da Educação Infantil, além de denunciar práticas que, embora pareçam neutras ou cuidadosas, excluem o bebê como sujeito. Para a autora, “ao se movimentar com liberdade, a criança tem a oportunidade de explorar os limites de seu corpo, de descobrir as potencialidades dos movimentos, ampliando sua linguagem corporal e a possibilidade de expressar-se como um ser no mundo.” (Gigoli, 2021, p. 30)

O brincar livre ganhou destaque na abordagem pikleriana por ser justamente brincando que as crianças desenvolvem suas iniciativas e autonomias. Quando o adulto oportuniza o brincar livre, ele está reafirmando a iniciativa e a independência por parte da criança, ou seja, está garantindo que ela experimente sua autonomia. Em um ambiente seguro e provocador, com diversos objetos, brinquedos e espaço para a criança se movimentar é que ela irá brincar livremente e com isso, explorar esse ambiente, conquistar noção de espaço, tempo, distância, profundidade, entre outros. A criança irá exercer seu poder de decisão ao escolher brincar com este ou aquele objeto, neste ou naquele espaço, com esta ou aquela criança. (Gigoli, 2021, p. 31)

O brincar é, para os bebês e crianças pequenas, muito mais que uma mera atividade ou um ‘intervalo onde os adultos descansam’, é onde experimentam o mundo, constroem vínculos, aprendem a conviver, reproduzem o que aprendem no dia-a-dia, aprendem a seguir combinados,

se autorregular emocionalmente e respeitar o outro. Sendo assim, o brincar é um potente instrumento de desenvolvimento integral.

Contudo, sabemos que nas creches e demais instituições de Educação Infantil, frequentemente, o corpo infantil é alvo de repressões, discursos de disciplinamento, contenção e silenciamento.

Ao silenciar e controlar o corpo infantil, através de práticas como obrigar a criança a ficar sentada por longos períodos de tempo, punir quando se movimenta, não tocar em nada, nunca se sujar, ser obrigada a dormir (estando com sono ou não) durante o ‘momento do soninho’, deixar brinquedos ou materiais (que não apresentam perigo) fora de seu alcance para que não possam pegar, ou impedir o brincar, silenciamos também manifestações de desejos, desconfortos e alegrias. Silenciamos o bebê e as crianças pequenas, negamos a infância em sua essência: do corpo em movimento, do brincar espontâneo, da expressão plena. Silenciar o movimento, é então, uma expressão das violências sutis, veladas, simbólicas e naturalizadas que acontecem no interior das creches. Uma violência que toma o corpo como objeto.

Apontam práticas pedagógicas que ocupam grande espaço no cotidiano escolar e funcionam como elementos que conformam expressões de violência dentro do ambiente educativo, não só sobre a vida de cada sujeito, como também sobre a constituição das relações sociais entre os sujeitos (Lombardi, 2011, p. 24)

Lombardi (2011, p.19) acentua “o fato de as marcas históricas produzidas pela educação escolarizada estarem presentes até nossos dias em todos os níveis de ensino e serem assumidas como condição de normalidade”. A opressão dos corpos das crianças tornou-se algo tão natural que aos poucos vai se consolidando e se tornando rotina na vida escolar.

Entretanto, em contraponto as práticas violentas e opressora dos corpos, Lombardi (2011) revela a ação docente como forma de resistência. As ações que valorizam o brincar, propõem uma escuta sensível e acolhem às linguagens do corpo. Segundo a autora, o corpo do professor é um instrumento fundamental na interação com bebês, sendo essencial que os educadores desenvolvam uma consciência corporal que lhes permita estabelecer vínculos afetivos e comunicativos mais profundos com as crianças. Isso envolve uma transformação na maneira como os educadores percebem e utilizam seus corpos como meio de comunicação e afeto. Para Lombardi (2011), “estar com as crianças” vai além da presença física, exige uma presença sensível, atenta e responsável. A ausência de uma presença corporal sensível e a mecanização do cuidado podem configurar formas sutis de violência contra o bebê e a criança pequena. O corpo automatizado do adulto, que age de maneira automática e impessoal, silencia e desconsidera as subjetividades infantis.

Podemos, então, concluir que a partir dos disciplinamentos desses corpos e a contenção dos movimentos, “(...) isto é, uma violência resultante de certa “lógica” intrínseca a determinadas normas, interiorizadas pelas pessoas, que passa a fazer parte dos mecanismos de relações interpessoais, fomentado pela própria estrutura da instituição” (Lombardi, 2011, p. 47), significamos a escola como um espaço onde a criança deve conter-se sempre, local onde o choro, o grito, o riso mais alto, o correr, o brincar e a expressão não são bem vindos.

Assim, a considerar as práticas instituídas nas instituições educativas, o corpo criança é transformado em corpo-aluno. Com o propósito de imobilidade, de um corpo mecanizado, os contextos escolares valorizam a repetição ao invés da criação, o individualismo em oposição às práticas colaborativas, atuando, de modo controlado, sobre os movimentos, mas também nas percepções e modos de aprender da criança. (Santos e Lira, 2021, p. 912)

4.3.1 - A anatomia do controle: a infância sob o olhar disciplinador

[...] nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas **a formação de uma relação** que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma —anatomia política, que é também igualmente uma —mecânica do poder[...]; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma —aptidão, uma —capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (Foucault, 1987, p.119)

Ainda incapazes de nomear tamanho controle, vigilância e contenção, os corpos infantis vão sendo moldados. Submetidos a lógica da obediência, disciplina e controle – que pode parecer natural, mesmo quando sabemos que não é — as creches reproduzem tais mecanismos de dominação. Michel Foucault, ao investigar os modos pelos quais o poder se exerce sobre os corpos, nos ajuda a entender como práticas aparentemente neutras e corriqueiras dentro da sala de aula, como controlar o ritmo das brincadeiras e exigir silêncio constante, revelam uma anatomia do controle.

Foucault (1987, 2020) ao analisar como a sociedade moderna substituiu os castigos físicos visíveis por métodos mais “suaves” de punição, sutis e contínuos, baseados em vigilância, disciplina e normatização dos comportamentos, evidencia como a escola, junto com outras instituições (como prisões, hospitais e quartéis), se tornam um lugar onde os corpos são observados, regulados e corrigidos para se ajustarem a uma ordem social. O poder não se exerce

apenas de cima para baixo (como repressão), mas circula nas práticas cotidianas, nas regras, nos olhares, nos horários e nas posturas exigidas.

Ao apontar o poder disciplinador, Foucault (1987, 2020) evidencia como o corpo é objeto e alvo de poder e, portanto, deve ser ‘docilizado’ através das disciplinas. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (p.118). Isto é, um corpo que pode ser controlado.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas. (Foucault, 1987, p. 118)

Sobre tal poder disciplinador, Luiz (2016), a partir das teorias foucaultianas, aponta para um fator relevante para a presente pesquisa. Como a lógica da disciplina contribuiu para homogeneização dos corpos, silenciando as especificidades de cada indivíduo, desconsiderando seus ritmos próprios. No caso do bebê e da criança pequena, o poder disciplinador age de forma ainda mais violenta, pois desconsidera as necessidades individuais de cada criança, desconsidera as especificidades, limites e tempos do desenvolvimento infantil e corrobora para uma concepção adultocêntrica de infância, tudo isso por meio da imposição de uma norma única de conduta.

O poder disciplinar, caracterizado assim por Foucault (1977), revela a existência de disciplinas, isto é, técnicas cuja característica mais marcante é o controle do indivíduo, tendo que cada organização social significa o corpo a sua maneira, e isso implica o surgimento de formas específicas dessas culturas sobre a configuração do corpo e aquilo que o molda, o manipula, o aperfeiçoa, o educa, o limita e o obriga. Ao agir diretamente sobre os corpos, o poder disciplinar toma-os como alvos de sua ação. Foucault (1977) coloca que o poder disciplinar permite a existência de técnicas as quais asseguram a ordenação das multiplicidades humanas, isto é, a supressão do que diferencia o comportamento dos corpos, sua subjetividade, permitindo a homogeneização destes e uma conseqüente ordem. (Luiz, 2016, p.23)

Além dessa contribuição, Luiz (2016), também aponta que ao longo de nossa trajetória escolar, bebemos de uma tradição pedagógica disciplinadora que visa acima de tudo, obediência e controle, no qual o processo de ensino-aprendizagem é usado muito mais para manter a ordem, do que promover o desenvolvimento crítico e autônomo. Cumpre uma função moralista que objetiva comportamentos “adequados” e alinhados às normas. Ademais, a autora, além de apresentar uma outra concepção de disciplina, que não precisa estar ligada ao autoritarismo ou à obediência cega, mas pode ser compreendida como um recurso para a aprendizagem, alerta para o perigo da disciplina como submissão acrítica. Quando a disciplina se torna um comando imposto que espera apenas um cumprimento mecânico, ignorando os processos de expressão e participação.

A tradição pedagógica brasileira sempre esteve ancorada em um caráter disciplinador, na qual os processos de ensino e aprendizagem possuem uma função moralista, isto é, garantir a ordem e estabilidade no contexto escolar. Ao contrário, podemos entender disciplina como um caminho para a aprendizagem, isto é, uma condição para que a execução de tarefas aconteça de forma positiva e organizada. Quando a postura do disciplinado é de submissão acrítica a uma autoridade, acaba sendo “um comando”, uma ação vinculada às especificidades já determinadas para a execução das atividades e seus objetivos. (Luiz, 2016, p. 22)

Além de Luiz (2016), Marchetti (2020) também usa das teorias foucaultianas para explicar e entender a exigência da disciplina dentro das salas de aula e como elas violam os direitos das crianças. A autora destrincha, em linhas gerais, como a disciplina se dissolve dentro das estruturas escolares e se manifesta nos pequenos detalhes do cotidiano.

A autora (2020) aponta como a escola produz e persegue constantemente a disciplina, interpreta a indisciplina como qualquer ação ou atitude que foge à ordem ou quebra regras. Desconsiderando que ela está ligada a construções sociais, percepções subjetivas e relações de poder. O descaso ao interpretar as ditas ‘indisciplinas’ associa-se às práticas punitivistas e violentas por dentro das paredes da sala de aula.

4.3.2 Ação docente e estrutura da escola

Ao discorrer sobre os mecanismos de dominação e controle do corpo a partir das teorias foucaultianas, podemos perceber que eles se imprimem de maneira muito sutil e discreta nas rotinas escolares e por entre suas estruturas. Desde as práticas violentas manifestas pela ação docente até o modo como organizamos a vida cotidiana nas instituições escolares, os discursos disciplinadores, coercitivos e de controle estão presentes, sustentando-se e legitimando-se em nome de uma “postura adequada”, uma lógica capitalista vigente que visa formar trabalhadores —não cidadãos críticos—e fruto de uma hierarquização das práticas violentas contra crianças, oriunda das concepções de infância que resumem-na exclusivamente como uma preparação para vida adulta, que perduram por anos.

Barbosa (2000, 2006, 2010, 2013), ao argumentar sobre as rotinas na educação infantil nos dá subsídio teórico e evidencia como a ação docente e a estrutura da escola colaboram para a submissão e docilização dos corpos infantis.

Se compreendermos que educar é acompanhar, com atenção, os novos em seus começos e em sua imersão no mundo, não há nenhuma dúvida de que os modos como organizamos a vida cotidiana nas instituições educacionais têm grande importância na formação das crianças. No entanto, a valorização do cotidiano e sua compreensão como elemento fundamental de uma pedagogia não têm como se enraizar em concepções de educação que estão atentas apenas às normas, às transmissões de conteúdos e às avaliações. (Barbosa, 2013, p.214)

Para Foucault (1987), o controle dos corpos está intimamente ligado à organização do tempo. À medida que as instituições escolares foram se consolidando, surgiu uma necessidade crescente de fragmentar o tempo em pequenas partes. Cada minuto passou a ser calculado e preenchido com tarefas específicas, de modo a garantir uma produtividade contínua e total. Trata-se de um tempo pensado para ser plenamente aproveitado, onde não há espaço para pausas espontâneas ou desvios da rotina estabelecida.

(...) é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário devia conjurar o perigo de desperdiçar tempo – erro moral e desonestidade econômica. Já a disciplina organiza uma economia positiva; coloca o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo. (Foucault, 1987, p. 140)

Para Barbosa (2013, p.215), o tempo é descrito como um tema fundamental para a organização da escola infantil, uma categoria política que diz respeito não somente à vida das crianças, mas à vida de seus pais e também dos seus professores:

Talvez o tempo seja um importante elemento para a definição da especificidade da educação dos bebês. As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos. As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar. Muitas vezes as pessoas pensam que os bebês têm pouca capacidade de atenção, de envolvimento, de curiosidade e por este motivo não oferecem propostas de atividades para as crianças, ou, ao contrário trocam a cada momento as propostas. Ora, quando temos efetivamente contato com os bebês e os observamos brincando sozinhos ou com outros bebês verificamos que eles ficam intrigados e envolvidos com uma tarefa e podem permanecer assim por muito tempo. A pressa, em geral é nossa, dos adultos. Ter tempo para brincar, fazer a mesma torre muitas vezes, derrubar, reconstruir, derrubar novamente, permite aos bebês sedimentar as suas experiências. A organização de uma jornada na escola precisa contemplar as necessidades das crianças sejam elas de ordem biológica, emocional, cognitiva, social e também oferecer tempos de individualização e de socialização. Nossa sociedade, em nome da produtividade, tem acelerado a vida: cada vez mais cedo e cada vez mais rápido. (Barbosa, 2010, p.8)

Entretanto, esse tempo tão essencial deixa de ser vivido e sentido pelo bebê e a criança pequena em vista de uma lógica disciplinar, que o torna mecanismo de controle. Organizado em horários rígidos, rotinas padronizadas e atividades sequenciadas, ele opera como uma engrenagem disciplinar que molda comportamentos e subjetividades desde os primeiros anos de vida. Esse uso do tempo, longe de promover autonomia ou respeitar os ritmos singulares da infância, frequentemente responde a uma lógica externa à criança: uma lógica produtivista, linear e capitalista. Ele não organiza, controla. Tudo aquilo que não gera um produto mensurável — como o brincar livre ou a exploração espontânea — é lido como perda de tempo. Nessa lógica, o tempo da infância é resumido a um modelo adulto de eficiência, o que compromete a qualidade das experiências infantis e torna a rotina um mecanismo de submissão.

Controlar o tempo é, portanto, uma forma de controlar os corpos — uma violência simbólica que silencia os desejos, os afetos e os tempos próprios de ser e existir na infância.

A regulação temporal que caracteriza a vida contemporânea com a tríade produção-acumulação-consumo atropela e desapropria o tempo da vida. Para dar conta dessa regulação são construídos nas escolas artefatos como cronogramas, horários, rotinas, que, ao invés de organizar o coletivo, mais o controlam. Um tempo que é visto apenas como tempo cronológico, linear, sequencial. Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo. Portanto, o que encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. Um sentido de tempo que apenas passa, cumprindo o ordenamento da produtividade (Barbosa, 2013, p. 216)

Como consequência do tempo, há a rotina escolar. Segundo Barbosa (2000, p.40), “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”. No documento nacional, Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 2009), as rotinas da creche têm especificações claras, devem ser flexíveis e reservar períodos longos para as brincadeiras livres das crianças.

A rotina pedagógica, então, não é neutra, nem tampouco aleatória, ela se constitui como prática educacional moldada por políticas sociais e culturais, diretamente entrelaçadas com os modos de organização das instituições e com as demandas que emergem das condições concretas da vida contemporânea. Dessa forma é, ao mesmo tempo, reflexo das estruturas hierarquizadas de poder, como mecanismo de dominação.

Em sua tese, Barbosa (2000) destaca como as rotinas pedagógicas nas creches têm raízes históricas e culturais nas práticas religiosas cristãs, a autora sugere que rotinas muito rígidas e organizadas dos mosteiros cristãos medievais (com horários definidos para acordar, comer, orar, trabalhar e dormir) foram transferidas e adaptadas para as instituições modernas, inclusive as escolas e creches. A lógica do controle de tempo foi incorporada como prática educacional, sem necessariamente manter o caráter religioso explícito, mas preservando o espírito de disciplina, obediência e ordem.

Para Barbosa (2000), as rotinas escolares têm apresentado um caráter repetitivo, ocasiona na homogeneização dos alunos e suas necessidades e tenta, de certa forma, adaptar os vários ritmos individuais (tempos subjetivos) a um ritmo da turma (tempo objetivo). “A rotina da forma como está estabelecida acaba sendo um fator gerador de tensões” (Barbosa, 2000, p.128). Não há, segundo seus apontamentos, uma preocupação com a compreensão e os usos do tempo. “Parece que a rotina tem muito mais a intenção de criar hábitos sociais e de organizar o trabalho pedagógico” (Barbosa, 2000, p.128).

A autora não defende o fim da rotina pedagógica, pelo contrário, ela (2000, p.128) aponta que é, sim, necessário que se tenha algum tipo de ordenamento do tempo das crianças nas instituições de educação infantil, mas “para isso não é necessário um mecanismo fixo, rígido e restritivo como a rotina. Maneiras mais flexíveis de organizar o tempo escolar fazem-se cada vez mais imprescindíveis.”

Além do controle do tempo por meio das rotinas escolares, a estrutura da escola, também pode ser apontada como um mecanismo de dominação e violação dos direitos do bebê e da criança pequena. Segundo o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 2009), “nossas crianças têm direito ao movimento” e “nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante”, isto é, “têm direito de correr, pular e saltar em espaços amplos, na creche”, “podem brincar e explorar espaços externos ao ar livre” e “têm oportunidade de explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos”.

Entretanto, na realidade e por meio da lógica disciplinar que atravessa as instituições escolares, sabemos que cada criança deve permanecer no espaço que lhe foi designado, como forma de facilitar o controle e a vigilância. Essa estrutura se reflete, por exemplo, na disposição dos corpos em fileiras, nos quadros de desempenho e na organização rígida das turmas.

(...) para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram; (...) uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. (Foucault, 1987, p.154-155)

Foucault destaca que a organização dos indivíduos em fileiras passou a marcar a maneira como o espaço escolar era estruturado. Esse arranjo físico permitiu não apenas delimitar posições individuais, mas também viabilizou o controle dos corpos, ao mesmo tempo que a realização das atividades pedagógicas. A influência dessa lógica disciplinar nas arquiteturas das instituições de educação infantil é um traço ainda presente, como nas cadeirinhas de bebê e criança pequena presentes ainda em muitas creches, brinquedos das crianças em alturas inacessíveis, os refeitórios infantis com cadeirões que impedem um espaço e tempo de partilha e pouco –ou quase nenhum—acesso a ambientes além de seus berços ou salas de aula.

Kishimoto (2001) afirma que se constitui em uma violência simbólica a forma como se organiza o ambiente da escola, com salas abarrotadas de mesas e cadeiras, quadro para a reprodução da escrita, armários que impedem a autonomia, a escolha de materiais e fecham as portas para o imaginário e a promoção da repetição de monótonos exercícios motores ou proibição da motricidade inerente às crianças pequenas. (Lombardi, 2011, p. 136)

Dessa forma, a classificação, a padronização das atividades, a organização do espaço físico e o controle rígido do tempo tem como objetivo manter a ordem e a disciplina, mas acabam por suprimir as diferenças individuais do bebê e a da criança pequena. Além de que a exacerbação de regras e de controle podem gerar angústias, tanto em quem aplica quanto por quem é aplicado. Essa busca incessante pela disciplina e moral, a qualquer custo, justificada pela lógica produtiva, linear e capitalista, inibe as necessidades individuais da infância e sustenta a aplicação de práticas punitivista e coercitivas —que tampouco questionam suas finalidades pedagógicas—apenas almejam uma ordem e reproduzem sistemas opressores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a infância e denunciar as violências que atravessam os corpos de bebês e crianças pequenas é, em si, um ato político, um gesto de denúncia acadêmica. No entanto, é igualmente político apontar caminhos para a superação desse cenário, evitando que as produções científicas se limitem a retratar problemáticas sem soluções, que geram desesperança e desmotivação. Afinal, a denúncia sem proposição corre o risco de paralisar. Como educadores, nosso compromisso não se resume a evidenciar as dores da infância institucionalizada, mas também passa por construir práticas pedagógicas mais justas, acolhedoras e respeitosas.

Nesse contexto, torna-se urgente compreender a Pedagogia não como um ato neutro, mas como um posicionamento político e ético presente nas escolhas educativas cotidianas. Caminhos como a pedagogia da escuta, o investimento em formação docente crítica e a construção de ambientes educativos verdadeiramente acolhedores se apresentam como possibilidades concretas para enfrentar a violência simbólica e estrutural nos espaços da Educação Infantil.

A pedagogia da escuta emerge como contraponto necessário à lógica adultocêntrica e disciplinadora ainda tão presente nas instituições educativas. Inspirada em práticas sensíveis como a abordagem de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1997) e nos princípios defendidos por Emmi Pikler, a escuta vai além do simples ato de ouvir: ela reconhece a criança como sujeito ativo, potente e legítimo, capaz de expressar saberes, desejos e necessidades.

Neste sentido, escutar significa acolher as múltiplas linguagens da criança — seus gestos, silêncios, olhares, choros e brincadeiras — como formas legítimas de comunicação, que devem ser consideradas no planejamento e nas práticas pedagógicas. Escutar é, portanto, um posicionamento ético que transforma o cotidiano escolar ao reconhecer a criança em sua complexidade e romper com práticas violentas que, muitas vezes, se reproduzem de modo automático.

Essa perspectiva exige um fazer pedagógico atento, disponível e sensível, em que o professor deixe de ocupar o papel exclusivo de detentor do saber para se tornar mediador atento às descobertas, interesses e necessidades singulares da infância. A pedagogia da escuta, assim, se contrapõe diretamente às violências invisíveis que se naturalizam nas creches, priorizando vínculos afetivos, liberdade expressiva e o protagonismo infantil.

Outro eixo fundamental para a superação das violências é a formação crítica de educadores. Como evidenciado ao longo desta pesquisa, muitas práticas violentas presentes nas

creches não nascem da maldade, mas da reprodução acrítica de discursos normativos sobre disciplina, controle e “bom comportamento”. Investir na formação crítica dos profissionais da educação é, portanto, uma estratégia eficaz para prevenir a perpetuação de práticas que, mesmo de maneira simbólica, violentam as infâncias.

Formar criticamente é garantir que futuros educadores sejam capazes de refletir constantemente sobre sua prática, reconhecendo que toda ação pedagógica possui implicações éticas, políticas e afetivas. É também prepará-los para identificar violências naturalizadas, questionar normas institucionais prejudiciais e construir alternativas pedagógicas pautadas no respeito, na escuta e no cuidado.

Como nos lembra Paulo Freire (1996), “a educação é um ato político”. Assim, a formação docente não deve se limitar a conteúdos técnicos ou à reprodução de metodologias, mas precisa incorporar discussões sobre direitos da criança, práticas antirracistas, combate ao adultocentrismo, enfrentamento ao capacitismo e valorização das singularidades infantis. Ainda que as instituições de Educação Infantil estejam atravessadas por limitações estruturais, sobrecarga de trabalho e práticas cristalizadas, a vivência cotidiana em sala de aula demonstra que existem frestas onde a resistência é possível. Gestos simples, como acolher um choro com presença em vez de punição, respeitar o tempo de cada criança, garantir o brincar livre ou reconhecer os gestos infantis como formas legítimas de comunicação, configuram práticas contra hegemônicas e transformadoras.

Cada educador carrega o poder — e a responsabilidade — de tensionar estruturas e construir pequenos espaços de resistência e acolhimento no cotidiano da creche. A pedagogia como ato político se manifesta nesses detalhes: nos gestos de escuta, nos vínculos afetivos, na recusa ao grito, no planejamento que respeita a criança como sujeito de direitos e na coragem de transformar práticas que ferem.

Assim, combater a violência simbólica na Educação Infantil é também reconhecer a pedagogia como instrumento de transformação social. Não se trata de idealismo ingênuo, mas de um compromisso ético com as infâncias. Cabe a nós, pedagogos e pedagogas, resistir às práticas que violentam e sustentar as que acolhem, tensionar discursos, ressignificar rotinas e transformar ambientes para garantir uma educação verdadeiramente comprometida com a potência da infância.

Este trabalho buscou lançar luz sobre as múltiplas formas de violência — simbólicas, físicas, institucionais e históricas — que incidem sobre bebês e crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil, especialmente nas creches. Compreender essas violências exige olhar para além das agressões visíveis e refletir criticamente sobre práticas pedagógicas

que padronizam infâncias, ignoram suas especificidades e anulam suas expressões legítimas, perpetuando formas sutis e perigosas de violência simbólica.

Foi possível compreender que essas práticas não são eventos isolados ou desvios individuais, mas manifestações históricas e sociais legitimadas por discursos pedagógicos normativos, adultocêntricos e sustentados por lógicas capitalistas de produtividade. Ao resgatar a história da infância, evidenciou-se o quanto ainda persistem práticas que desconsideram corpos, tempos e singularidades infantis. A partir da leitura foucaultiana, ficou claro que o poder disciplinar age não apenas por contenção física, mas pela regulação dos tempos, espaços e subjetividades, moldando corpos infantis para a obediência em detrimento da liberdade e da escuta.

A violência se faz presente nos discursos, nos gestos, nas estruturas e nas relações de poder. Sua permanência e naturalização nos espaços educativos precisam ser problematizadas com urgência. A escola, marcada por uma tradição disciplinadora, muitas vezes contribui para legitimar práticas que silenciam e anulam crianças, sobretudo as mais vulnerabilizadas.

Diante desse cenário, repensar as ações cotidianas dos educadores é imprescindível. Todo gesto pedagógico carrega uma mensagem: a maneira como organizamos tempos e espaços, como nos dirigimos às crianças e como interpretamos suas expressões contribui para construir uma visão de infância que pode libertar ou aprisionar. A Educação Infantil precisa ser território de escuta, afeto e valorização das múltiplas linguagens infantis.

A formação docente ocupa papel central neste processo. Investir em formação crítica e sensível, específica para bebês e crianças pequenas, é preparar profissionais capazes de cuidar e educar de forma indissociável, reconhecendo o direito das crianças de serem acolhidas em sua inteireza.

A violência, compreendida como uso ilegítimo do poder em relações assimétricas, deve ser enfrentada com a construção de práticas baseadas na escuta, no cuidado e no respeito. Romper com o adultocentrismo e a normatização dos corpos infantis é dever ético do educador comprometido com uma educação libertadora.

Defender uma escola segura é defender uma escola que acolhe, que escuta, que garante o direito de brincar e de se expressar livremente, que rejeita qualquer forma de violência e que assegura às crianças o direito de existirem plenamente como são. Um projeto educativo verdadeiramente comprometido com a infância é, acima de tudo, um projeto de resistência, de cuidado e de justiça.

6. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA; Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009.
- ABRAMOVAY, M. & CASTRO, M. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006b.
- ABRAMOVAY, M. et al. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de violência nas escolas, MEC, 2006a.
- ABRAMOVAY, Miriam; RIBEIRO, Pedro Paulo B. da Costa. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Brasília: UNESCO; OEI; FLACSO, 2017.
- ABRAMOVAY, Sílvia (Org.). **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO; LGE Editora, 2005.
- ASSARITTI, Dolores Setuval. **A educação do corpo das crianças na escola em narrativas do cotidiano**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1626585>. Acesso em: 4 mai. 2025.
- ASSIS, S. et al. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação: Fiocruz, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Porto Alegre, v. 16, 2010. Disponível em: https://amavi.org.br/arquivo/areas-tecnicas/educacao-desporto/freiavi/2014/As_Especificidades_da_Acao_Pedagogica.pdf. Acesso em 04 jun 2025.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. 2000. 278 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1589757>. Acesso em: 20 mar 2025.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância**. Leitura: teoria e prática, v. 31, n. 61, 2013, p. 213-222. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em 23 mar 2025.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: [Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas], 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 jun. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005

CORTI, Ana Paula de Oliveira. **Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública: jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões**. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2002. Disponível em: <http://www.bdae.org.br:8080/bitstream/123456789/1000/1/tese.pdf>. Acesso em: 4 de jun. 2025.

DA SILVA, Lara Ferreira; DE OLIVEIRA, Luizir. **O Papel da Violência Simbólica na Sociedade por Pierre Bourdieu/The Role of Symbolic Violence in Society by Pierre Bourdieu**. Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho), v. 14, n. 3, p. 160-174, 2017

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2008. (Coleção Educação para Todos; v. 31).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIGIOLI, Maria Elisa Nicolielo. **Brincando e interagindo na educação infantil: experiências de bebês no cotidiano de práticas educativas**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/14805>. Acesso em: 20 mai 2025.

GUIMARÃES, Daniela; ARENARI, Rachel. **Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34, e186909, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982018000100155&lng=pt&nrm=iso.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. **Quietos e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 283-302, Aug. 2009.

KRAMER, Sônia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 10-20, 2005. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/23857/16830>. Acesso em: 24 mar 2025.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Papirus Editora, 2015.

KRAMER, S, LEITE, M. I., GUIMARÃES, D. NUNES, M. F. **Infância e educação infantil**. Campinas, Papirus, 1999a.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. Revista textos do Brasil. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>. Acesso em: 24 mar 2025.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 2001.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **(Des) Educação do corpo pelas artes na formação de pedagogas (os)**. Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 1, n. 43, p. 1-26, 2022.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21072011-103922/>>. Acesso em: 20 jan 2025

LUIZ, Maria Cecília (Org.). **Conselho escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2016.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia de Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARCHETTI, Rafaela. **Violências, conflitos e indisciplinas: discursos em três escolas de educação básica**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/12381>. Acesso em: 23 mai. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde**. Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, Recife, vol. 1, nº. 2, Aug. 2001, p.91-102. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/mQqmmSTBf77s6Jcx8Wntkkg/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 jan 2025.

ORTEGA, Rosario; REY, Rosario Del. **Estrategias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, 2002. 169 p. ISBN 85-87853-59-7. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128721>. Acesso em: 24 mai 2025.

PEREIRA, Ana Carina Stelko. **Violência em escolas com características de risco contrastantes**. 2009. 255 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/3031>. Acesso em 19 mai 2025.

REDE PIKLER BRASIL. **Diálogos Piklerianos – Volume 2 – 2º semestre 2021**. [S. l.]: Rede Pikler Brasil, 2021. Disponível em: <https://pikler.com.br/repositorio/dialogos-piklerianos-volume-2-2o-semester-2021/>. Acesso em: 24 mar 2025.

REDE PIKLER BRASIL. **Orientações para um retorno respeitoso às atividades nas instituições de atendimento à primeira infância, fundamentadas nos princípios da abordagem Pikler**. [S. l.]: Rede Pikler Brasil, 2022. Disponível em: https://www.redepiklerbrasil.org/files/ugd/83a6f1_7e6d2fdaf1314f2d9ad1011b2e007635.pdf. Acesso em: 24 mar 2025.

SANTOS, A. C. R. F. dos; LIRA, A. C. M. **Disciplinar e constranger: o corpo-criança e seu (não) lugar nas instituições educativas**. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 906–922, 2021. DOI: 10.5216/ia.v45i3.64193. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/64193>. Acesso em: 4 de jun. 2025

SOARES, Denise Gomes. **Escuta ética e protagonismo infantil em contextos de violência contra crianças: uma análise da produção acadêmica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/18115>. Acesso em: 19 mai 2025.

SOCIEDADE DE PEDIATRIA DE SÃO PAULO; WAKSMAN, Renata Dejtiar; HIRSCHHEIMER, Mário Roberto; PFEIFFER, Luci (coord.). **Manual de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência**. 2. ed. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 2018.

SOUZA, Rafael Benedito de. **Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campos e violência simbólica em Bourdieu**. Ars Historica, n. 7, p. 139-151, 2014

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. IN: Educação e Pesquisa. 2001, vol. 27, fevereiro de 2002, p 87 – 103.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR. Laboratório de Análise e Prevenção da Violência – LAPREV. **Uma vida livre da violência: Projeto Parceria - Módulo 1**. São Carlos, SP: UFSCar - Laprev, c2008.

WILLIAMS, L.C.A.; MALDONADO, D.P.A; PADOVANI, R.D. (2008). **Uma vida livre da violência: Projeto Parceria – Módulo 1**. Cartilha, Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia. 2008.

ZALUAR, A.; LEAL, M.C. **Violência extra e intramuros**. In: Revista brasileira de Ciências Sociais. Vol. 16, nº. 45, 2001.