

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**FRANCINE SANTOS DE SOUZA  
JÉSSICA FÁTIMA DE MORAES VIEIRA**

**ANÁLISE PROSOPOGRÁFICA DAS PESQUISAS SOBRE AGRESSIVIDADE NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL (1988 - 2020)**

**PONTA GROSSA  
2022**

**FRANCINE SANTOS DE SOUZA  
JÉSSICA FÁTIMA DE MORAES VIEIRA**

**ANÁLISE PROSOPOGRÁFICA DAS PESQUISAS SOBRE AGRESSIVIDADE NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL (1988 - 2020)**

**Trabalho de conclusão de curso - TCC apresentado  
para obtenção do título de graduação em Licenciatura  
em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta  
Grossa.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Keli Moletta**

**PONTA GROSSA  
2022**

FRANCINE SANTOS DE SOUZA  
JÉSSICA FÁTIMA DE MORAES VIEIRA

ANÁLISE PROSOPOGRÁFICA DAS PESQUISAS SOBRE AGRESSIVIDADE NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL (1988 - 2020)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de grau de Licenciadas em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, submetido à banca examinadora homologada pelo colegiado do curso de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Ana Keli Moletta  
Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Orientadora

---

Prof. Dr. Oriomar Skalinski Júnior (UEPG)

---

Profa. Ma. Karina Regalio Campagnoli (UEPG)

PONTA GROSSA  
2022

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida e por todas as bênçãos recebidas nesse caminho, por nos conceder saúde e nos sustentar diante de todos os desafios que passamos para chegar até aqui.

Aos nossos pais e irmãos, pelo amor e apoio incondicional em toda a nossa vida, por cada oração a nosso favor, por sempre acreditarem que conseguiríamos alcançar esse objetivo.

À nossa orientadora, por escolher estar ao nosso lado, por acreditar que essa pesquisa seria possível, pelos valiosos conhecimentos compartilhados, pela sua compreensão, comprometimento, dedicação e apoio em todos os momentos.

Aos nossos esposos, pelo amor e compreensão em todos os momentos, por estarem sempre nos incentivando a não desistirmos de nossos objetivos e por torcerem pelo nosso sucesso.

Às nossas amigas, Alessandra, Cíntia, Ellen, Laiza, Luana e Renata, pela cumplicidade em todos esses anos, que não foram fáceis, mas como sempre dizemos: “no final tudo dá certo!”

SOUZA, Francine Santos; VIEIRA, Jéssica Fátima de Moraes. **Análise prosopográfica das pesquisas sobre agressividade na educação infantil (1988 - 2020)**. 2022. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

### **Resumo**

A presente pesquisa problematiza a ação dos pesquisadores que se dedicam ao estudo do comportamento agressivo das crianças na educação infantil, e tem como principal objetivo compreender o lugar que esta temática ocupa no âmbito das pesquisas acadêmicas. O tema desse estudo é fruto de experiências escolares que possibilitaram reflexões a respeito da prática pedagógica, voltada às manifestações agressivas das crianças na Educação Infantil. Argumenta-se que ações agressivas das crianças na educação infantil, decorrem das influências do contexto em que estas estão inseridas, angustiando muitos profissionais da educação. O referencial teórico baseou-se nas contribuições de Stone (2011) sobre prosopografia, Jean-François Sirinelli (2003, 2014) sobre rede de sociabilidade, além das contribuições de Iza Rodrigues da Luz (2005) e Winnicott (1987) sobre agressividade na educação infantil. A pesquisa foi de natureza qualitativa, caracterizando-se por ser documental e bibliográfica, envolvendo a coleta de uma série de dados. A partir da análise prosopográfica, ou estudo de biografias coletivas (Stone, 2011), foi possível compreender quem são os pesquisadores que compartilham as inquietações sobre a agressividade na educação infantil bem como o espaço que essa temática ocupa dentro do meio acadêmico.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Agressividade. Pesquisas.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**GRÁFICO 1** - Nome e graduação dos pesquisadores

**GRÁFICO 2** - Ano e instituição de graduação

**GRÁFICO 3** - Ano, instituição de mestrado e área de pesquisa

**GRÁFICO 4** - Orientadores de mestrado dos pesquisadores

**GRÁFICO 5** - Ano e instituição de doutorado

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1 EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS LEGAIS QUE ORIENTAM ESTA ETAPA DA EDUCAÇÃO ...</b>	<b>10</b>
1.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS NO BRASIL .....	10
1.2 CARTA MAGNA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	13
1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DIAS ATUAIS.....	19
<b>2 COMPREENDENDO A AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>23</b>
2.1 AGRESSIVIDADE: O QUE DIZEM OS ESTUDOS .....	23
<b>3 PESQUISAS E PESQUISADORES SOBRE AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>33</b>
3.1 A ESCASSEZ DE UM TEMA DE PESQUISA.....	33
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>48</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>51</b>

## INTRODUÇÃO

O tema desse estudo é fruto de experiências escolares que, durante o período de graduação, possibilitaram reflexões a respeito da prática pedagógica, particularmente, sobre como os educadores podem lidar com as manifestações de ações agressivas das crianças das instituições de educação infantil. Dentre as experiências, destacamos as situações observadas no período de estágio remunerado em dois Centros Municipais de Educação Infantil localizados na cidade de Ponta Grossa, interior do Paraná, instituições que atendem crianças entre 0 a 5 anos de idade.

Partindo dessas inquietações, sentimos a necessidade de aprofundar nosso conhecimento, pois a partir dos relatos das profissionais, percebemos que assim como nós, as professoras e a equipe gestora das instituições em que realizamos os estágios sentiam-se inseguras para intervir diante das situações vivenciadas, aplicando punições como não ir ao parque, ficar sem brinquedos, ou ainda permutando com a criança com brinquedos, lápis, tinta, cobertor, chupeta, enfim tudo para que ficassem quietas. Contudo, o comportamento das crianças persistia e nenhum trabalho mais eficiente era realizado para reverter tal situação.

É conveniente destacar que a temática em questão não tem grande espaço de discussão nos cursos de formação inicial em educação, de modo que as poucas discussões realizadas não proporcionam aporte teórico para agir diante de situações como as que vivenciamos, fato que gera insegurança ao pensarmos em nossa prática pedagógica. Partindo do exposto, buscamos com essa pesquisa, proporcionar reflexões em torno do que se tem produzido cientificamente sobre a agressividade na educação infantil. Em termos precisos, buscamos compreender o lugar que a temática ocupa dentro do meio acadêmico.

Logo que iniciamos essa pesquisa, percebemos que nossa busca por respostas seria complicada e exaustiva, pois constatamos que há raras produções sobre a temática voltadas à educação, realidade que se altera ao considerarmos a área da psicologia. Mesmo sabendo do pouco tempo que dispúnhamos para a amplitude dessa pesquisa, prosseguimos, pois reconhecemos a importância de tratar sobre o tema.

Pelas razões apontadas acima, decidimos iniciar a pesquisa fazendo uma varredura no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de verificar as pesquisas produzidas

sobre a temática nos programas de pós-graduação em educação. Porém, encontramos somente uma pesquisa a nível de doutorado, cujo título é “Agressividade na primeira infância: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche”, realizada por Iza Rodrigues da Luz, a qual trata sobre o comportamento agressivo das crianças a partir das contribuições de Winnicott, considerando que a agressividade faz parte do desenvolvimento humano. O estudo apresenta uma análise a respeito da criança considerada tranquila e a criança agressiva, bem como a correlação destes comportamentos no ambiente familiar e na creche. Sendo assim, definimos apenas dissertações como material de análise, ao mesmo tempo em que definiu-se o recorte temporal desta pesquisa (1988-2020).

Após obter informações sobre as dissertações e os pesquisadores responsáveis, examinamos as informações em busca de variáveis significativas, as quais foram exploradas no intuito de encontrar possíveis correlações. Esse trabalho considerou a análise de biografias (Stone, 2011), dos pesquisadores que se dedicam ao estudo do comportamento agressivos das crianças na educação infantil, e tem por objetivo investigar as características comuns de uma rede de pesquisadores por meio do estudo coletivo de suas trajetórias. Nosso objetivo foi mapear as trajetórias, formação, linha de pesquisa e áreas de atuação, a fim de compreender quem são os pesquisadores que compartilham das mesmas inquietações em relação ao tema desta pesquisa na área da educação e qual o espaço que a temática ocupa dentro do meio acadêmico.

O passo seguinte foi encontrar o máximo de informações possíveis sobre os indivíduos, a fim de montar um banco de dados. Primeiro definimos como universo de variáveis, informações que julgamos essenciais sobre os pesquisadores. Os dados foram extraídos dos currículos que compõem a Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Mais adiante buscamos compreender essa rede para posterior uso do software de análise estatística, Rcommander.

Sendo o problema desta pesquisa, compreender o lugar que a temática agressividade na educação infantil ocupa dentro do meio acadêmico, nosso objetivo geral consiste em mapear teses e dissertações que se dedicam ao estudo do comportamento agressivo na educação infantil; e os específicos, compreender a agressividade vinculada à educação infantil; identificar as principais inquietações dos pesquisadores sobre o comportamento agressivo na educação infantil; classificar

metricamente as instituições acadêmicas brasileiras mais representativas nos estudos do comportamento agressivo na educação infantil.

Diante disso, o percurso dessa pesquisa está estruturado em três capítulos. O primeiro apresentar a trajetória da educação infantil, considerando o seguinte conjunto de fontes: Moysés Kuhlmann Júnior (1991, 2015), Lívia Fraga Vieira (2010), Esméria de Lourdes Saveli (2010), Ana Keli Moletta (2012), Carlos R. Jamil Cury (2008), Carolina Ramos Heleno (2017), Fábio Hoffmann Pereira (2020), Anete Abramowicz, Ana Cristina J. Cruz e Andrea Braga Moruzzi (2016).

O segundo capítulo, busca compreender as manifestações das ações agressivas de crianças na educação infantil, e qual o papel do professor frente a essas situações. Para este capítulo, definimos as seguintes fontes: Iza Rodrigues da Luz (2005), Donald Woods Winnicott (1946, 1956, 1964, 1987), Teresa Cristina R. Rego (1996) e Alessandra Arce Hai (2018).

O terceiro capítulo, visa a identificação dos pesquisadores que se dedicam ao estudo da agressividade na educação infantil, para isso nos fundamentamos no conceito de redes de sociabilidade, definido por Sirinelli (2003, 2014) e na prosopografia de Stone (2011).

## **CAPÍTULO 1**

### **1 EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS LEGAIS QUE ORIENTAM ESTA ETAPA DA EDUCAÇÃO**

Em consonância ao problema desta pesquisa que consiste em compreender o lugar que a temática agressividade na educação infantil ocupa dentro do meio acadêmico, nossa intenção neste primeiro momento é apresentar a trajetória da educação infantil ao longo da história, expondo os principais marcos desse percurso, que contou com diversos avanços e retrocessos no que tange às políticas educacionais brasileiras.

#### **1.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS NO BRASIL**

Para se compreender adequadamente a educação de crianças de 0 a 5 anos no Brasil, julga-se necessário retroceder alguns anos no recorte temporal desta pesquisa (1988-2020), tendo em vista que o que temos hoje é o resultado de uma trajetória de avanços e recuos na educação dessa parcela da população.

A história da educação infantil no Brasil foi traçada por um forte caráter assistencial, inicialmente destinando-se a atender os filhos das mulheres trabalhadoras/operárias que necessitavam de um espaço para deixá-los durante a jornada de trabalho.

Nesse sentido, visando cumprir as determinações legais impostas pela Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, com alteração em 28 de fevereiro de 1967 (Decreto de nº 229), sobre a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que estipulava que as empresas deveriam manter em regime comunitário, em convênio com o Serviço Nacional da Indústria (Senai), o Serviço Nacional do Comércio (Senac), a Legião Brasileira de Assistência (LBA), entidades sindicais, ou ainda construir creches nas vilas operárias de mais de cem casas e/ou nos centros residenciais de mais densidade, algumas indústrias ofereciam esse serviço, mesmo sem o mínimo de condições adequadas às crianças que frequentavam estes lugares.

Cabe destacar que essa instituição não era defendida por todos, de um lado estava uma parcela da população que acreditava que o papel materno<sup>1</sup> deveria ser o cuidado de seus filhos em tempo integral; e de outro os que defendiam como sendo um “mal necessário”, conforme Vieira (1988),

[...] mal, porque sintoma de desajustamento moral ou econômico, sintoma de uma sociedade mal organizada, onde a mulher precisa abandonar a educação dos filhos para ajudar no sustento da família, sintoma do desamparo às famílias numerosas. Necessário, ‘porque sua não existência acarretaria males maiores, como por exemplo a dissolução de uma família, a delinqüência infantil, um sem-número de crianças débeis-físicas e quem sabe mentais’ (VIEIRA, 1988, p. 8, grifos da autora).

Frente a esses embates e no decorrer dos anos, a educação da criança menor de 7 anos deixa de fazer parte somente da iniciativa privada/industrial e passa aos poucos, a se tornar responsabilidade pública. Nesse sentido, criam-se creches comunitárias para atender a classe popular, ao mesmo tempo em que surgem instituições privadas destinadas à elite da sociedade.

De acordo com Kuhlmann (1991),

[...] Embora houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender à pobreza, estas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo “pedagógico” como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres. [...] (KUHLMANN, 1991, p. 19).

Diante disso, a concepção de educação infantil, antes entendida como um “mal necessário” (VIEIRA, 1988), passou ao longo dos anos a ser concebida como o compartilhamento das responsabilidades, a partir das políticas públicas a serem efetivadas pelo Estado.

Essa conquista se deve, entre outros, aos movimentos sociais que ocorreram ao longo da década de 1970 e no início de 1980, onde diferentes segmentos da sociedade se reuniram para reivindicar políticas públicas eficazes para a educação e o cuidado das crianças pequenas nas instituições de educação infantil, além de

---

<sup>1</sup> Sobre o assunto: KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Políticas para a Educação Infantil: uma abordagem histórica. In: KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 179-191.

elucidar sobre a importância do desenvolvimento dessa faixa etária, através de estudos especializados e voltados às crianças pequenas.

Nesse sentido, a infância, entendida como campo de estudo, estava se delineando e criando contornos mais sólidos, pois os pesquisadores buscavam compreender como se dava o desenvolvimento dos sujeitos, bem como sobre as próprias instituições de educação infantil.

Esses movimentos travados ao longo da década de 1970 e início de 1980, a favor do direito das crianças e de suas famílias, e pela implementação das creches culminaram na elaboração de políticas expressas na Constituição Federal de 1988, a qual defende, em seu artigo 105, a educação como,

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

De acordo com Kuhlmann (2015), o resultado concreto dessas lutas, foi o avanço na construção das creches, as quais deveriam ser diferentes das tradições estabelecidas anteriormente, designada assistencialista, pois eram vistas como um modelo ultrapassado de educação.

Sabe-se que este não foi um percurso rápido e fácil, mas foi a partir desse momento que se delineou os passos para que as instituições de educação infantil ofertassem uma educação integral, com a finalidade de desenvolver em todos os aspectos os sujeitos ali inseridos, visando assim, uma educação de qualidade. Porém, conforme Kuhlmann (2015), cabe destacar que

[...] um estudo mais cauteloso e atento das fontes mostra-nos que a história não é bem essa. Ao anunciar o educacional como sendo o novo necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal, assim como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas. Mas a educação, afinal, não é tão inocente assim, nem é a redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã. Não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período (KUHLMANN, 2015, p. 183).

Percebe-se, uma polarização quanto a finalidade da educação infantil, de um lado o assistencialismo e de outro o educacional na busca por definir qual efetivamente resulta em uma educação de qualidade, sem considerar que ambos os aspectos integram a função social da educação infantil. Porém, é necessário entender

que o cuidar e o educar estão interligados e são indissociáveis, sendo fatores primordiais para uma educação de qualidade, a qual deve atender todas as necessidades das crianças a fim de corroborar para o seu desenvolvimento. Dessa forma, compreende-se que sem o cuidado diário, bem como, sem alimentação, sem uma condição adequada para que a criança se sinta bem e pertencente àquele local, a mesma não consegue se desenvolver completamente. Ou seja, há uma lacuna na educação dos sujeitos, caso somente um aspecto seja contemplado.

Para Kuhlmann (2015), a controvérsia em relação ao cuidar e ao educar consiste em uma visão preconceituosa que foi difundida na trajetória da educação das crianças pequenas, pois apesar desta apresentar potencialidades educacionais o que predominava era uma concepção educacional assistencialista, que não tinha comprometimento com a qualidade do atendimento das crianças, visto que as instituições surgem com o intuito de atender as crianças das camadas populares.

Nesse processo histórico, a educação infantil, em meio a lutas por reconhecimento, também vive a busca pela construção da sua identidade, a fim de deixar claro o seu papel social no que diz respeito a sua finalidade e comprometimento com a educação da criança pequena.

Sobre a finalidade da educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 29º, estabelece:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Logo, é importante compreender que, além do defendido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que as crianças também necessitam aprender a olhar o mundo com um senso crítico, compreender como a sociedade é formada e as especificidades do mundo ao seu redor. Ademais, a articulação entre todos os conhecimentos adquiridos cientificamente com sua vivência cotidiana e sua realidade são fundamentais para uma aprendizagem significativa, a qual contribui para o seu desenvolvimento.

## 1.2 CARTA MAGNA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Como mencionado, no decorrer da trajetória da educação infantil, houve diferentes transformações ao longo dos anos, mas foi somente a partir da Constituição Federal de 1988, que a educação infantil passou a ser compreendida como um direito da criança, opção da família e dever do Estado, através da Carta Magna.

Esse documento determina que a educação é direito de todos e assegura o atendimento de crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas, sendo gratuita e de qualidade, garantindo o acesso, permanência e aproveitamento das aprendizagens promovidas.

Nesse sentido, segundo Esméria de Lourdes Saveli (2010),

Uma educação de qualidade, que é direito de toda criança, de todo ser humano, e dever do Estado, deve ser prioridade de todos os governos, como um instrumento na luta a favor da redução das desigualdades e das discriminações sociais. Dessa forma, a educação constitui-se como um direito não apenas social, mas um direito humano, porque representa uma contribuição essencial, para assegurar, dentre outras, uma vida digna a todas crianças (SAVELI, 2010, p. 138).

Além disso, outra finalidade deste documento é a redução das desigualdades sociais que estavam instaladas na sociedade, visando uma educação qualitativa e equitativa. Para Saveli (2010), a CF/88, reflete uma mudança na educação, bem como na sociedade, visto que foi marcada pelo clima democrático, busca atender os anseios da população em geral e não somente de quem detém maior poder econômico, de modo que em seus primeiros artigos revela a vontade e a heterogenia do povo brasileiro.

No artigo 1º, em seu inciso IV, a Carta Magna aponta a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do Estado Democrático e em seu artigo 3º coloca como objetivos da República Federativa do Brasil, a redução das desigualdades sociais, erradicação da pobreza e marginalização, e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O documento constitucional de 1988, reconhece a educação como direito social precursor da cidadania, a esse respeito contamos com a contribuição de Cury (2008),

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no

ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado (CURY, 2008, p. 296).

Diante do exposto, compreende-se a responsabilidade do Estado com a proteção da educação de qualidade, contudo somente este documento não garante a efetivação desse direito a todo o cidadão, sendo assim, outros instrumentos foram ao longo dos anos sendo instituídos a fim de, cada vez mais, fazer valer as determinações legais, referentes aos direitos educacionais.

Em 1990, ocorreu a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, o qual estabeleceu o reconhecimento da criança e do adolescente como cidadão de direito, conforme artigo 3º da lei 8.069:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

A partir dessa determinação legal, a concepção de infância foi tornando-se cada vez mais presente, demonstrando maior interesse em sua definição, levando em consideração que as crianças também são sujeitos que possuem seus direitos garantidos através da lei. Com isso, a visão da sociedade vai aos poucos sendo reformulada, ampliando o conceito de infância que se apresentava até então.

Nessa nova perspectiva, a criança passou a ser reconhecida como sujeito capaz de expressar seus pensamentos, sentimentos e concepções. Para que esta nova visão sobre a infância e a criança fosse realmente efetivada, ainda eram necessárias políticas que atendessem as diversas lacunas encontradas na educação infantil. Para isso, a sociedade científica saiu em defesa dos mesmos, a fim de garantir esses direitos.

A partir dessas lutas, no ano de 1994, o MEC estabeleceu a Política Nacional de Educação Infantil, a qual continha alguns documentos que visavam orientar os profissionais da educação em suas práticas pedagógicas dentro de sala de aula, traçando alguns objetivos e metodologias que norteassem o desempenho desses profissionais nas creches e pré-escolas, a fim de contribuir de forma efetiva para sua atuação nos espaços educacionais.

Esse documento antecedeu a aprovação da nova LDB, disposta pela Lei 9394/96, que estabeleceu a educação infantil como a primeira etapa da Educação

Básica, a qual auxiliou na migração de crianças da classe baixa, que estavam em instituições de assistência social, para as instituições escolares.

A LDB marcou um importante avanço para educação infantil, pois a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino voltou-se para os municípios, os quais deveriam ofertar essa modalidade às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Para que a qualidade da educação fosse garantida pelo Ministério da Educação e não mais pela Assistência Social, foi apresentado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, que exprimiu uma nova concepção de criança, pautada em suas singularidades, dentro de uma sociedade que a desenvolve, de acordo com a cultura estabelecida.

O RCNEI é um documento que engloba princípios filosóficos, que contém basicamente, um “currículo” para a educação infantil, apresentando objetivos, conteúdos e orientações, os quais não são de uso obrigatório pelo professor.

Este, muitas vezes, é utilizado na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, pois aqui também estão contempladas a organização do atendimento de crianças na creche (0 a 3 anos) e na pré-escola (4 a 6 anos), sendo que a última se tornou responsável pela alfabetização dos alunos.

Cabe ressaltar que este documento teve uma versão preliminar apresentada, em janeiro de 1998, a vários profissionais da educação infantil, pesquisadores e administradores para que estes elaborassem pareceres a respeito do que estava disposto no RCNEI.

Ademais, uma análise foi elaborada por integrantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, instituição sem fins lucrativos que luta pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil, buscando a consolidação e o aperfeiçoamento do ensino de pós-graduação e pesquisa em educação. Cabe destacar que sua estrutura abarca 23 grupos de trabalho – GTs, os quais socializam os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores referentes a diferentes campos do saber, dentre eles o GT07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

O Grupo Educação de Crianças de 0 a 6 anos, coordenado por Ana Lúcia Goulart de Faria, realizou uma síntese coletiva de todos os pareceres enviados ao grupo a respeito do RCNEI preliminar. A partir da análise das observações, preocupações, divergências e convergências de posicionamento, construíram um parecer coletivo, apresentando as fragilidades do documento.

Dentre os pontos analisados, se encontra o questionamento em relação à equipe que atuou na COEDI/MEC, entre 1994 e 1997, coordenada por Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto.

Esta equipe é responsável pela elaboração de sete “cadernos” que abordam aspectos fundamentais da educação infantil no Brasil, daquele período, e entre seus integrantes foi possível encontrar vários sócios/membros da ANPEd. Cabe ressaltar que esses cadernos não foram mencionados na versão preliminar do RCNEI, pois não houve continuidade no trabalho que havia sido iniciado na gestão anterior.

Esta descontinuidade pôde ser observada de diferentes formas: pela ausência de referências tanto no corpo do texto quanto nas referências bibliográficas aos cadernos da COEDI/MEC e no corpo do RCNEI; pela ruptura em relação à forma de apresentação do documento, que ao contrário dos anteriores, peca pelo excesso de detalhamento, pela falta de simplicidade, objetividade e clareza; pela complexidade do documento, dificultando o acesso a ele por parte dos professores que atuam nas instituições de educação infantil, ao contrário dos cadernos da COEDI, que tinham como leitor privilegiado o professor que atua com as crianças; pela ruptura em relação à concepção do trabalho a ser realizado com crianças menores, presentes nos cadernos da COEDI; pelo caráter de construção coletiva fruto de amplas discussões dos primeiros e a elaboração realizada por um grupo restrito e fechado do RCNEI [...] de toda forma fica evidente, nestes pareceres, que este conjunto de publicações na direção da definição de uma política nacional para a educação infantil, coordenado nos últimos cinco anos pela COEDI, já se tornou uma referência instalada na área da educação infantil e tem sido utilizado pelos pesquisadores tanto nas suas atividades de pesquisa quanto como importante ferramenta de trabalho para professores na construção, na construção de um trabalho de qualidade específico para as crianças pequenas nas instituições de educação infantil (CERISARA, 2007, p.19-40 *apud* MOLETTA, 2012, p.179).

Além do exposto, observamos que as equipes defendiam concepções teóricas distintas, enquanto quem elaborou o RCNEI estava mais voltado ao viés cognitivista, o GT07, formado por integrantes da equipe que atuou no COEDI/MEC entre os anos de 1994 a 1997, compartilhavam das concepções de Vygotsky. Assim, o documento resultou em concepções distintas em relação à criança, escola, aprendizagem e avaliação.

Em síntese, segundo Moletta (2012, p. 176), “a posição do grupo da ANPEd é de crítica ao caráter psicologizante presente no RCNEI”.

Dando continuidade à trajetória da educação da criança de 0 a 5 anos, outro marco legal ocorreu no ano de 1999, quando foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a qual visava nortear as propostas pedagógicas das escolas, sua organização, articulação, desenvolvimento e avaliação dessas

propostas. Nesse sentido, um dos objetivos descritos no documento, traz as seguintes considerações:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 1999, p. 11).

Essas diretrizes são normas obrigatórias, ou seja, as instituições precisam utilizá-las como base para o seu funcionamento. Mesmo depois de instituída a Base Nacional Comum Curricular, no ano de 2017, esse documento continua sendo de uso obrigatório, pois eles se tornaram complementares. Sintetizando, as diretrizes referem-se à estrutura de ensino, e a Base, ao detalhamento dos conteúdos a serem trabalhados. Esta será melhor detalhada no decorrer da pesquisa.

Apesar de alguns avanços no campo educacional, continuavam existindo fragilidades que necessitavam ser superadas, no que se refere à qualidade da educação. Assim, em 1997 deu-se início a elaboração de um plano decenal para a educação, o que nas palavras de Kuhlmann (2015, p. 187) “[...] é a evidência do descaso para com as prescrições que haviam sido estabelecidas nas disposições transitórias da Constituição de 1988.” Isso porque este documento presumia que a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental seriam alcançadas em 1998, o que de fato não ocorreu.

Somente em 09 de janeiro de 2001, foi aprovado pela Lei 10.172 o Plano Nacional de Educação, o qual estabelece metas gerais visando a melhoria da educação brasileira, estas deveriam ser atingidas no período de 10 anos, no qual o plano estaria em vigência. No que se refere especificamente a educação infantil, estipulou-se vinte e cinco metas, das quais a primeira objetivava:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60 % da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos (BRASIL, 2001).

No entanto, apesar de ter ocorrido o avanço nesse atendimento, o mesmo foi insuficiente para que a meta fosse alcançada, também não foi possível cumprir a meta de adequação do espaço físico que recebe estas crianças e a meta que buscava

elevar a qualificação dos profissionais que trabalham neste âmbito, visando que estes tivessem a formação de nível médio em 5 anos e a superior em 10 anos.

Logo, é importante compreender que apesar dos avanços, muito ainda necessitava ser feito para que a educação infantil fosse ofertada com qualidade. Nesse sentido, vamos exemplificar as conquistas normativas que compõem a legislação da educação infantil atualmente.

### 1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DIAS ATUAIS

No ano de 2006, a Lei 11.274/06 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dispôs sobre a duração do Ensino Fundamental para 9 anos e a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 6 anos, sendo que a educação infantil atende de 0 a 5 anos, de modo que a creche engloba as crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola dos 4 a 5 anos de idade.

Já no ano de 2009, pela resolução nº 5, de 17 de dezembro, fixou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, evidenciando que este articula-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e apresenta aspectos relacionados ao currículo, a avaliação, propostas e práticas pedagógicas na educação infantil.

Seguindo na linha dos ordenamentos, no ano de 2014 por meio da Lei nº 13.005/2014, aprovou-se o Plano Nacional de Educação – PNE, o qual estabelece 20 metas para serem cumpridas no período da sua vigência de 2014 a 2024. Estas, se relacionam com a garantia do direito à educação de qualidade, redução das desigualdades, acesso, diversidade, universalidade, ensino obrigatório, valorização dos profissionais da educação, ampliação das oportunidades educacionais, bem como o investimento em educação.

A meta nº 01 do PNE, está direcionada a educação infantil:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Entretanto, segundo os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em julho de 2021, ano em que o PNE

completou sete anos de vigência, a meta ainda não foi atingida. Ademais, os dados também revelam que o nível de execução do PNE, ou seja, o que já foi efetuado neste período se encontra em 38,5%. Cabe ressaltar que nestas informações não constam os dados dos impactos da pandemia da COVID-19 na educação brasileira, a qual vai depender de novos dados que ainda não estão disponíveis.

A luta pelo reconhecimento da educação infantil foi abrindo caminhos para reflexões e propostas, em dezembro de 2017, aprovou-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, abrangendo tensões e questionamentos. De um lado a sociedade civil organizada, universidades, movimentos sociais, pesquisadores e professores contrários a essa proposição e suas possíveis consequências para o campo educacional brasileiro. De outro, o Estado, espaço de tomada de posições políticas em defesa do campo e da educação nos diferentes níveis

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! (BRASIL, 2017)

Entretanto, vindo de encontro ao que foi apresentado, Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), afirmam que este documento homogeneiza a educação e exclui a diversidade, colocando todos os indivíduos em um mesmo nível, que podem aprender as mesmas coisas, da mesma maneira, pois todos os conteúdos são disponibilizados para que os professores não tenham outras opções ou outras saídas para trabalhar os conteúdos que acham pertinente. Sendo assim, a realidade em que o aluno está inserido pouco importa e não faz diferença alguma no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Pereira (2020) pontua que:

[...] a Base distancia-se das diferenças individuais entre as crianças, entre as instituições da educação infantil e entre as comunidades e os mais diversos contextos das regiões brasileiras. Propor objetivos de desenvolvimento supõe que todas as crianças tenham as mesmas condições cognitivas de aprendizagem e que os fatores ambientais dos contextos sociais têm pouca influência na aprendizagem (PEREIRA, 2020, p. 81).

Considerando especificamente a educação infantil, Pereira (2020), esclarece que essa etapa da educação básica conta com muitas produções teóricas e documentos norteadores publicados tanto pelo Ministério da Educação, quanto pelas

prefeituras, que apresentam diversas possibilidades para que seja construído um currículo que atenda as especificidades das instituições sem ser algo “comum” a todas elas. Diante disso, esclarece que:

A Base desconsidera esse acúmulo de conhecimento e de articulação, trazendo a normatização dos fazeres na educação da infância e, ao focar em listas de conteúdos, desarticula (ou tenta desarticular) o trabalho que vem sendo desenvolvido por pesquisadores/as, militantes e profissionais comprometidos com o atendimento de qualidade aos bebês e às crianças pequenas. (PEREIRA, 2020, p. 85)

Pereira (2020), ainda ressalta que:

A Base Nacional Comum Curricular ignora que os estudos sobre o desenvolvimento integral da criança e sobre as práticas pedagógicas estejam em um patamar muito mais sofisticado em relação à sua própria proposta. A Base Nacional Comum Curricular descaracteriza a proposta de trabalho por Campo de Experiência, aproximando-os e assemelhando-os a disciplinas escolares e distanciando-os da pedagogia de projetos interdisciplinares nas quais estão originalmente inseridos (PEREIRA, 2020, p. 85).

A forma como foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular, levanta questionamentos, visto que teve uma participação limitada dos profissionais da educação e da sociedade em geral, sendo reduzida a votações de forma online ou em assembleias das quais participavam apenas representantes de alguns grupos.

Cabe destacar que o Ministério da Educação (MEC), convidou um pequeno grupo de especialistas que definiram os aspectos centrais e elaboraram os objetivos de aprendizagem da BNCC. Portanto, não houve espaço para discussões sobre as suas fragilidades, suas implicações na formação dos sujeitos, o currículo, entre outros elementos que os pesquisadores poderiam debater e refletir durante o processo de elaboração do documento. Dessa forma, a participação foi um aspecto bem fragilizado, ficando restrita a poucas pessoas.

Outro aspecto que requer atenção nas discussões sobre a BNCC, consiste em observar quem subsidia a formulação deste documento, quais são os interesses com sua implementação e qual educação se defende, pois, conforme salienta Heleno (2017),

[...] o grande peso das entidades presentes na elaboração da BNCC resultam na falta de uma apresentação explícita dos elementos centrais e essenciais da proposta, temos como exemplo, porque a necessidade de formular um documento que balize a avaliação, formação de professores deva existir; quais interesses, empresas, entidades estão subsidiando o documento; quais

grupos e quais teorias do conhecimento, educacional e pedagógica fundamentam os conteúdos dos componentes curriculares? (HELENO, 2017, p. 28-29).

Deste modo, tem-se evidente que a BNCC apresenta carência de uma fundamentação teórica consistente, uma vez que mesmo o discurso defendendo uma educação igualitária e de qualidade, em sua essência o documento carrega aspectos que se voltam para uma educação contraditória, com uma visão limitada e fragmentada do conhecimento, o que acaba não contribuindo para o desenvolvimento de uma educação ampliada. O documento apresenta-se favorável à padronização das escolas, resultando na perda da autonomia dos professores, que devem seguir a lista de habilidades e competências dispostas na BNCC, o que limita o currículo.

Sendo assim, ressaltamos a necessidade dos educadores se dedicarem ao estudo dos documentos teóricos e normativos da educação, sem a intenção de atacar, mas com um olhar crítico, a fim de observar e analisar os pontos positivos e negativos, seus limites e possibilidades, no desenvolvimento da sua prática na realidade em que está inserido.

## CAPÍTULO 2

### 2 COMPREENDENDO A AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em consonância ao problema desta pesquisa que consiste em compreender o lugar que a temática agressividade na educação infantil ocupa dentro do meio acadêmico, nossa intenção neste segundo momento é compreender as ações agressivas das crianças em instituições de educação infantil, diferindo-a de violência, bem como a relevância do conhecimento do professor em relação ao assunto, para poder intervir nessas situações, e conseguir perceber a necessidade de proporcionar confiança às crianças, a fim de que estas sintam-se seguras no ambiente escolar.

#### 2.1 AGRESSIVIDADE: O QUE DIZEM OS ESTUDOS

Para compreendermos as ações agressivas das crianças na educação infantil, torna-se necessário um grande aporte teórico sobre as diversas vias que podem culminar em tal comportamento. É consenso entre os pesquisadores da área, como Iza Rodrigues da Luz (2005), Roberta Cavaleiro Haushahn (2007), Walquiria de Souza Elzebio (2018), que essas manifestações em crianças pequenas, em especial em crianças que frequentam instituições de educação infantil, não são raras e causam preocupações nos educadores pela dificuldade em lidar com a situação, todavia, é crucial buscar as razões pelas quais demonstram tais atitudes.

Diante do exposto, estudar o conceito de agressividade e a sua origem, torna-se um fator essencial para compreender como ela se manifesta e como podemos intervir nessas situações. Nesse sentido, iniciamos com a etimologia da palavra. De acordo com Santos (2002),

A etimologia da palavra agressão é *ad gradior* = mover-se para adiante assim como *regressão* indica o movimento para trás. A violência (*vis, bia, hybris, dynamis*) é a agressão destrutiva que busca aniquilar, desintegrar. Nem toda agressividade é violência, mas toda violência é, sim, agressividade (SANTOS, 2002, p.189, *apud* RODRIGUES DA LUZ 2005, p.1).

Diante disso, evidencia-se a distinção dos termos agressividade e violência, de modo que, embora muito utilizados como sinônimos, não correspondem ao mesmo significado. De acordo com a etimologia do termo, *agressão* refere-se ao movimento realizado para frente, já o termo *violência* significa um movimento destrutivo, buscando ferir outra pessoa ou coisa.

A vista disso, amparada em Santos (2002), Iza Rodrigues da Luz (2005), esclarece que a agressividade é importante para o desenvolvimento infantil, pois compõe a ação humana. Entretanto, a agressividade se diferencia dos comportamentos agressivos que causam danos aos colegas, demais funcionários e objetos, estes são comportamentos chamados de violentos.

Para grande parte da nossa sociedade, a agressividade não corresponde a algo que apresente benefícios aos sujeitos, mas está sempre ligada à negatividade, ao que causa danos, falta de respeito e educação. Em relação às crianças, outros julgamentos são apontados, como birra, falta de limites e de correção.

Por outro lado, os estudos realizados por Winnicott (1987), apontam que a agressividade faz parte do ser humano, se manifesta de modo específico e cada um lida de uma forma distinta com os impulsos agressivos, de modo que podem existir pessoas que não vão manifestá-los. O autor ainda enfatiza “[...] de todas as tendências humanas, a agressividade, em especial, é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos, e quando se manifesta é sempre uma tarefa difícil identificar suas origens” (WINNICOTT, 1987 p.8). Por esse motivo, se torna complexo falar das ações agressivas, uma vez que não consiste em algo com origem definida, podendo emergir a partir da influência de diferentes fatores presentes tanto no contexto externo, quanto no interno, a depender da forma como sujeito vivencia suas experiências.

Entre os diversos sentimentos e emoções que integram o ser humano, Winnicott (1987), compartilha do entendimento de que desde bebê, passamos por experiências nas quais vivenciamos sentimentos de amor e ódio e, portanto, precisamos aprender como lidar com eles, visto que estes são elementos essenciais para a construção das relações humanas.

Ao longo desse desenvolvimento, forma-se a identidade da criança através da sua exploração do mundo, o que possibilita diferentes experiências e exige ações da criança frente a cada situação. Quando olhamos esse processo a partir das contribuições Winnicott (1987), compreendemos que a agressividade refere-se à formação da identidade da criança, de modo que esta impulsiona a criança em sua exploração. Portanto, não se trata de uma ação negativa, pois é através dessas ações que a criança satisfaz suas necessidades pessoais, sendo assim, cabe ao adulto compreender essas demonstrações e mediar essa relação.

Desta forma, para compreender a agressividade e suas manifestações, se faz necessário considerar o ambiente e a cultura, bem como, as experiências vivenciadas

pelas crianças. Assim, o olhar deve estar voltado para além da ação agressiva, abrangendo todos os aspectos do desenvolvimento da criança.

É importante ressaltar ainda que, nos estudos de Winnicott (1987), a criança não é compreendida como um ser inacabado, mas ele busca entender como ela se apresenta naquele momento, e quais os acontecimentos que culminaram em tais ações. Nesse sentido, busca evidenciar a importância da mediação do adulto no desenvolvimento emocional das crianças. Assim, conforme pontua Rodrigues da Luz (2005), essa mediação se torna necessária, dado que:

Nessa fase de zero a seis anos a influência do ambiente físico e social sobre o comportamento, é bastante forte, e talvez por essa razão, a literatura sobre o campo (...) tem ressaltado que a grande tarefa das instituições que se responsabilizam pela educação das crianças seja a de torná-las capazes de se relacionar com os outros, de reconhecer os limites sociais impostos aos seus desejos e impulsos (RODRIGUES DA LUZ, 2005, p.3).

Diante disso, é válido ressaltar que não só a família precisa estar atenta ao comportamento das crianças, mas os profissionais das instituições de educação infantil também são responsáveis pelo desenvolvimento emocional dos que estão tentando compreender seus sentimentos, como lidar com eles, e o que podem fazer para satisfazer seus desejos.

Para Winnicott (1956), as experiências vividas pelas crianças no início de sua vida, juntamente com seus responsáveis, podem culminar em comportamentos agressivos, pois

Quando existe uma tendência anti-social, houve um verdadeiro desapossamento (não uma simples carência); quer dizer, houve perda de algo bom que foi positivo na experiência da criança até uma certa data, e que foi retirado; a retirada estendeu-se por um período maior do que aquele em que a criança pode manter viva a lembrança da experiência (WINNICOTT, 1956, p.131).

A partir do exposto, podemos asseverar que uma possível causa para o comportamento agressivo nos primeiros anos da criança, pode derivar das experiências e dificuldades vivenciadas por ela. É possível que esta não se recorde o motivo desse sentimento/trauma, porém a experiência vivida foi tão intensa ao ponto de refletir em suas atitudes ao longo da vida.

Em consonância com esse pensamento, pode-se afirmar que todas as experiências ao longo da vida da criança são essenciais para seu desenvolvimento emocional saudável. Aliada ao exposto, Rodrigues da Luz (2005), salienta que:

Quando os cuidadores não conseguem atender adequadamente as necessidades dessa criança e ela experencia, repetidas vezes a sensação de abandono origina-se um movimento de ir em busca de outras relações que possam suprir essa falha anterior (RODRIGUES DA LUZ, 2005, p. 8).

Porém, muitas vezes, nem mesmo a criança consegue decifrar os motivos da sua agressividade, assim, é ainda mais complicado para que as pessoas com as quais convive, possam identificar essas causas. Ainda para a autora, a agressividade se manifesta desde os primeiros momentos na vida do bebê, como no momento da alimentação, e assim que essa necessidade é satisfeita, o sentimento de agressividade deixa de se externalizar (RODRIGUES DA LUZ, 2005). Nesse sentido, a criança começa a exercitar o controle acerca de seu comportamento.

O senso comum considera que a criança calma, passiva, é uma criança normal, e outra mais agitada, que demonstra seus sentimentos com mais intensidade, é vista como anormal. Winnicott (1946), esclarece que toda criança tem comportamentos agressivos, porém, cada uma demonstra de formas diferentes.

Nesse sentido, o autor discorre sobre essa questão de maneira pontual e clara, salientando a diferença no comportamento da criança de acordo com as relações que ela estabelece com o ambiente que está inserida,

Como é uma criança normal? Ela simplesmente come, cresce e sorri docemente? Não, não é assim. Uma criança normal, se tem a confiança do pai e da mãe, usa de todos os meios possíveis para se impor. Com o passar do tempo, põe à prova o seu poder de desintegrar, destruir, assustar, cansar, manobrar, consumir e apropriar-se. Tudo o que leva as pessoas aos tribunais (ou aos manicômios, pouco importa no caso) tem seu equivalente normal na infância, na relação da criança com seu próprio lar. Se o lar consegue suportar tudo o que a criança pode fazer para desorganiza-lo, ela sossega e vai brincar; mas primeiro os negócios, os testes têm que ser feitos e, especialmente, se a criança tiver alguma dúvida quanto à estabilidade da instituição parental e do lar (que para mim é muito mais do que a casa). Antes de mais nada, a criança precisa estar consciente de um quadro de referência se quiser sentir-se livre e se quiser ser capaz de brincar, de fazer seus próprios desenhos, ser uma criança irresponsável (WINNICOTT, 1946, p. 121).

Para Winnicott (1946), o lar/ambiente facilitador corresponde à mãe, ou adulto que cuida da criança, o responsável por organizar o ambiente e oferecer condições

que sejam favoráveis ao seu desenvolvimento, amparando e fazendo com que a criança se sinta segura.

Assim, pode-se perceber que a família tem grande influência no desenvolvimento emocional da criança, pois quando a mesma encontra um suporte consistente dentro da sua própria casa, as tentativas realizadas com o intuito de se impor, como pontuado por Winnicott (1946), não abalam a estrutura da sua família. Sendo assim, a criança se sente segura e não precisa procurar outro meio para encontrar esse sentimento.

Quando o lar não oferece segurança, acabam ocorrendo demonstrações de agressividade fora do ambiente familiar, a fim de encontrar determinada segurança.

Geralmente essas manifestações ocorrem nas escolas, com seus professores, pois são pessoas com quem a criança convive grande parte do seu tempo, assim, espera que estes a compreendam, busca neles a segurança que esperava do adulto com que convive em casa, para que consiga expressar seus sentimentos. Nesse ponto de vista, Rodrigues da Luz (2005), ressalta que:

Por essas razões, o comportamento agressivo das crianças é visto por Winnicott como uma forma de comunicação da realidade interior dessas crianças, que agem desse modo na tentativa de buscar um controle externo, e assim experienciar o sentimento de segurança que lhe faltou no lar (RODRIGUES DA LUZ, 2005, p. 11).

Nesse sentido, Winnicott (1946), apresenta as implicações decorrentes de quando a criança vivencia ou não relações que ofereçam segurança:

A criança normal, ajudada nos estágios iniciais pelo seu próprio lar, desenvolve a capacidade para controlar-se. Desenvolve o que é denominado, por vezes, “ambiente interno”, com uma tendência para descobrir um bom meio. A criança anti-social, doente, não tendo tido a oportunidade de criar um bom “ambiente interno”, necessita absolutamente de um controle externo se quiser ser feliz e capaz de brincar ou trabalhar. (WINNICOTT, 1946, p.123)

Diante do exposto, se destaca ainda o papel da família, deixando evidente a sua responsabilidade para com a criança, a fim de proporcionar essas relações e corroborar para que ela consiga desenvolver o “ambiente interno” e assim, conseqüentemente, o controle do seu comportamento.

Pautadas nas concepções de Winnicott (1946), compreendemos que a agressividade é uma consequência do desenvolvimento infantil, podendo ser uma reação a determinadas frustrações, ou ainda, uma fonte de energia do sujeito, estando

ligada a realização de atividade e a exploração do mundo pela criança, conforme pontua Rodrigues da Luz (2005),

Essa compreensão e identificação da agressividade com as atividades motoras de exploração do mundo já evidenciam a importância desse comportamento na construção da identidade e por consequência no reconhecimento da alteridade. Ao agir de modo agressivo simplesmente para explorar um objeto, a criança começa um processo de diferenciação entre ela e o mundo exterior (RODRIGUES DA LUZ, 2005, p.17)

Em consonância com esse pensamento, Winnicott (1964), assegura que a diferenciação do eu com o não eu, encontra-se constantemente associada à agressão. Assim, quando a criança consegue diferenciar-se do mundo exterior, começa a desenvolver a capacidade simbólica, e com isso, passa a executar as suas capacidades destrutivas nas brincadeiras e nos seus sonhos, mas isso não se limita à fantasia, pois se constitui em uma atividade concreta, a qual tem grande importância para o desenvolvimento saudável da criança, conforme elucida Winnicott (1964),

Na criança em processo de amadurecimento surge outra alternativa muito importante à destruição. É a construção. Tentei descrever um pouco da maneira complexa como, em condições ambientais favoráveis, um impulso construtivo está relacionado com a aceitação pessoal, por parte da criança, da responsabilidade pelo aspecto destrutivo de sua natureza. Um dos mais importantes sinais de saúde é o surgimento e a manutenção, na criança, do brincar construtivo. Trata-se de algo que não pode ser implantado como não pode ser implantada, por exemplo, a confiança. Aparece com o tempo, como resultado da totalidade das experiências de vida da criança no ambiente, proporcionadas pelos pais ou pelos que atuam como pais (WINNICOTT, 1964, p.100).

Outro ponto fundamental destacado por Winnicott (1987), para a compreensão das manifestações agressivas, refere-se às atitudes sentimentalistas, que estão ligadas à maneira com que as pessoas lidam com essas ações e como estas são mediadas frente às crianças.

[...] toda agressão que não é negada, e pela qual pode ser aceita a responsabilidade pessoal, é aproveitável para dar força ao trabalho de reparação e restituição. Por trás de todo jogo, trabalho e arte está o remorso inconsciente pelo dano causado na fantasia inconsciente, e um desejo inconsciente de começar a corrigir as coisas. O sentimentalismo contém uma negação inconsciente da destrutividade subjacente à construção. É devastador para a criança em desenvolvimento e pode acabar por fazer com que ela tenha de mostrar de forma direta a destrutividade que, num meio menos sentimentalista, ela teria podido comunicar indiretamente, mostrando desejo de construir. É parcialmente falso afirmar que 'devemos dar oportunidade para a expressão criativa, se quisermos neutralizar os impulsos destrutivos da criança'. O que se faz necessário é uma atitude não-

sentimentalista em relação a todas as produções, o que significa a apreciação não tanto do talento como da luta que há por trás de qualquer realização, por menor que seja (WINNICOTT, 1939, p. 96).

Nesse sentido, é exposta a necessidade de um ambiente emocional saudável e uma base sólida para que a criança possa se expressar, demonstrar suas fragilidades e que seus familiares e professores saibam como reagir a tais situações, a fim de ajudá-las em seu desenvolvimento.

É válido ressaltar que Winnicott (1987), defende que a agressividade é uma expressão normal, indício de que a criança sente falta de algo e tal sentimento precisa ser canalizado por meio de um ato criativo, em vez de ser reprimido. Nem sempre as pessoas entendem essa questão e tomam por verdade a definição de que a agressividade está totalmente ligada a uma coisa desfavorável, a fatos que precisam de correções, castigos, e isso é repassado através da cultura local,

[...] as informações obtidas só podem ser compreendidas no âmbito da cultura. Dito de outra forma, significados são sempre compartilhados, são produzidos nas interações e dependem da trajetória e experiências dos indivíduos que os utilizam. [...] (RODRIGUES DA LUZ, 2005, p. 94).

Além disso, é importante saber reconhecer e valorizar quando uma criança consegue controlar seus impulsos, pois isso significa que ela controlou seus desejos pessoais destrutivos. Rodrigues da Luz (2005), ressalta a angústia que sentimos frente a uma avaliação, o que pode reduzir até mesmo a nossa autoestima. Nesse sentido, podemos nos colocar no lugar das crianças, quando são julgadas pelo certo e errado devido às suas atitudes comportamentais.

Assim, podemos entender o sentimento de incapacidade diante de situações de exposição e correção imediata de determinadas ações, entendidas como inadequadas pelo modo de compreensão do mundo da pessoa à qual está advertindo. Por esse motivo, é necessário que o educador compreenda a necessidade de interpretar os motivos de tal(is) comportamento(s) agressivo(s), pois para modificá-los é necessário reconhecer as razões que levaram a criança a agir desse modo, a fim de promover mudanças significativas na vida desses sujeitos.

Diante disso, Rodrigues da Luz (2005), evidencia a importância do equilíbrio emocional para que o educador consiga exercer a sua autoridade e estabelecer limites para que a criança sinta segurança nessas relações. Ademais, desenvolver atividades que façam sentido para as crianças e promovam interações educativas, visando o

desenvolvimento da autonomia e da cooperação, são meios que corroboram para que elas aprendam e desenvolvam o controle do seu comportamento.

Todavia, necessitamos ainda de um novo olhar para a infância, as relações e o desenvolvimento infantil, para que possamos compreender a agressividade como uma linguagem, uma forma de expressão das crianças e assim pensarmos meios de intervir nestes comportamentos. Sendo assim, Rodrigues da Luz (2005), destaca:

No que se refere à agressividade o reconhecimento da primeira infância como um período especial no desenvolvimento do sentimento de confiança básica tão necessário nas atividades da vida adulta seria consequência da consideração da criança como “cidadã” e do respeito as suas formas de agir, pensar e se expressar. Como resultado dessa mudança, teremos pais e educadores mais preparados para dar continuidade a interações de qualidade, possibilitando que a agressividade tenha seu lugar reconhecido como uma das formas de linguagem da criança e mesmo como motor para suas atividades construtivas (RODRIGUES DA LUZ, 2005, p.171).

Para contribuir com os pensamentos já apresentados até aqui, Teresa Cristina R. Rego (1996), evidencia a importância de um professor que entende a relevância de ouvir seus alunos, compreendendo suas ações e seus anseios, mas que também perceba a hora de se impor frente às adversidades, conseguindo, assim, um equilíbrio mediante a agressividade dos indivíduos.

A autora, por diversas vezes, utiliza o termo indisciplina para referir-se aos comportamentos agressivos de crianças no ambiente escolar. Porém, não compartilhamos da utilização desse termo, pois compreendemos que, na educação infantil, devido a fase de desenvolvimento da criança, esse termo deve ser evitado, pois é uma abordagem extremamente complexa e necessita de estudos mais aprofundados.

O aspecto que gostaríamos de enfatizar, é quando Rego (1996), ressalta a importância do processo de interação entre o sujeito e o meio no qual está inserido, formando assim, suas características, internalizando a cultura vigente, para que possa também intervir na sociedade.

É a partir da relação com outras pessoas, que o sujeito se desenvolve, portanto, é na interação com seus pais, familiares, professores e colegas que ela vai se desenvolver. Nesse viés, podemos perceber a quantos hábitos a criança está submetida, o que necessariamente vai afetar na formação de sua própria identidade, agindo de acordo com o que foi observado. Em concordância, Rego (1996) salienta que essas influências não são internalizadas de modo passivo, ou seja, antes de

absorver, o indivíduo filtra os acontecimentos que presenciou, a fim de modelar seus traços de personalidade.

A agressividade então, é resultado de um conjunto de influências que ocorrem no meio em que a criança vive, portanto é um equívoco procurar uma única explicação para tal comportamento, e por fim, se apegar a ela isoladamente.

Como sabemos, a família e a escola são os principais agentes socializadores, visto que o primeiro contato da criança é com a família. Dessa maneira, é a partir de suas vivências e da educação concedida no seio familiar, que a criança inicia sua conduta perante a sociedade. Portanto, amparadas em Rego (1996), ressaltamos que a educação familiar tem grande importância nas ações das crianças, porém não é o único fator a causar impactos, pois seu poder não é absoluto e as crianças absorvem também de outros meios que estão inseridos, assim como a escola.

Logo, a escola deve dispor de bases teóricas consistentes, para instruir os professores da instituição em relação a como abordar e como agir frente às situações delicadas que acabam surgindo ao longo do percurso.

Em consonância, Alessandra Arce Hai (2018), ressalta a necessidade de entender que o processo de desenvolvimento infantil é complexo, o qual permeia as experiências adquiridas ao longo de sua vida, bem como, questões puramente biológicas.

Portanto, a inserção da criança no ambiente escolar tende a modificar também a relação para com os familiares, pois trata-se de uma nova cultura em que está sendo inserida, totalmente diferente do que a mesma está acostumada. Com isso, novos modos de relação são descobertos, modificando sua estrutura cognitiva, formando suas próprias concepções, construindo a partir daquelas adquiridas no ambiente familiar.

Por esse motivo, de acordo com Hai (2018), é que os professores precisam dispor de intencionalidade para trabalhar com as crianças, compreendendo o local de pertencimento desta criança, incentivando a interação entre os pares, a fim de que esta conheça e compreenda o mundo a sua volta, pois quanto mais a criança interage, mais acesso a diferentes culturas terá, auxiliando na construção do seu eu.

Hai (2018) aponta também que é necessário que os professores conheçam ao máximo seus alunos, para delinear o caminho pedagógico que pretende seguir, alcançando as diferenças entre seus alunos, a fim de trabalhar e desenvolver cada

uma delas, procurando sempre manter a curiosidade das crianças, abrangendo-as em seu planejamento.

Para isso, o professor deve levar em consideração a necessidade dos conhecimentos científicos, relacionando com a realidade e as vivências das crianças em seu cotidiano, buscando construir um conhecimento científico baseado em situações corriqueiras, o que torna a aprendizagem mais prazerosa, e conseqüentemente, mais fácil.

O intuito do professor deve ser sempre mediar esse conhecimento a ser adquirido, para que seus alunos sintam vontade de aprender, o que muitas vezes, ocorre através da prática de ações diferenciadas. Isso quer dizer que o docente necessita utilizar a sua criatividade, deixando de lado situações monótonas dentro de sala de aula, a fim de aguçar a curiosidade dos seus alunos.

Para este fim, são necessárias formações continuadas, visando ampliar essa visão, mostrando para professores com práticas tradicionais que estes também podem realizar um trabalho diferente, que chame a atenção dos seus alunos, pois é preciso focar no desenvolvimento a ser construído pelas crianças ao longo de sua trajetória, sendo o professor o mediador desse percurso.

Após explanarmos a respeito das ações agressivas na educação infantil, no próximo capítulo apresentaremos uma análise prosopográfica dos pesquisadores que compartilham das mesmas inquietações sobre o tema desta pesquisa.

## CAPÍTULO 3

### 3 PESQUISAS E PESQUISADORES SOBRE AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em consonância ao problema desta pesquisa que consiste em compreender o lugar que a temática agressividade na educação infantil ocupa dentro do meio acadêmico, nossa intenção neste terceiro momento é identificar e aprofundar o conhecimento sobre os pesquisadores que se dedicam a essa temática de estudo. Objetiva-se compreender as características desses indivíduos, suas conexões e padrões de relacionamento. Este trabalho será realizado a partir de estudo dos currículos que compõe a Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Vale alertar que os dados resultantes deste trabalho podem ser compreendidos como uma entre as muitas faces ou características da construção do conhecimento.

#### 3.1 A ESCASSEZ DE UM TEMA DE PESQUISA

Uma determinada estrutura social, composta por indivíduos, pode ser denominada de rede social. As unidades dessa rede, ou seja, seus sujeitos, captam, geram, integram, distribuem e disseminam informações (TEIXEIRA; SOUZA, 2012). Dentro de um determinado espaço, cada indivíduo tem seu itinerário, ao mesmo tempo em que pode cruzar e incorporar elementos de outras trajetórias que ponham em relevo encontros, parcerias, orientações, leituras, posições, constituindo prosopografias, ou seja, características comuns de um grupo de sujeitos na história. Nessa perspectiva, as várias informações coletas podem ser combinadas e examinadas em busca de variáveis significativas, as quais são testadas com o objetivo de encontrar possíveis correlações (STONE, 2011).

Nessa perspectiva e considerando Sirinelli (2003, 2014), ao analisarmos um espaço e nele um determinado sujeito ou grupo, devemos sempre considerá-lo em confronto com os demais sujeitos ou grupos envolvidos, uma vez que essa relação pode ter relevância na constituição de escolhas, opções ideológicas, postura de estudos e no quadro de valores do sujeito pesquisado.

Diante do exposto e em consonância com problema desse estudo que consiste em compreender o lugar que a temática agressividade na educação infantil ocupa dentro do meio acadêmico, nosso primeiro passo foi fazer uma busca no catálogo de

teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), buscando pesquisadores que se dedicam à temática em questão.

Inicialmente, buscamos por teses e dissertações, filtrando as palavras-chave “agressividade” e “educação infantil”. Para que a pesquisa se tornasse mais diretiva, refinamos a busca no campo “grande área de conhecimento”, escolhendo ciências humanas, e na “área de conhecimento”, filtramos por educação. Escolhemos esses filtros uma vez que a pesquisa se apresentava muito ampla, e a maior parte dos trabalhos encontrados fazem parte da área da psicologia, o que não é nosso foco nesta pesquisa.

Ressaltamos que buscamos por autores que utilizam o termo agressividade, distinguindo-a da violência e indisciplina, visto que estes termos não se aplicam a faixa etária da educação infantil, uma vez que estes sujeitos ainda não desenvolveram o autocontrole da conduta.

A partir desta busca, embora o resultado apresentado fosse expressivo, 57.478 dissertações, somente nove, abordavam a temática referente a agressividade na educação infantil, e apenas uma tese foi encontrada. Cabe destacar que muitos resultados traziam pesquisas relacionadas a situações fora do ambiente escolar ou com crianças de outras etapas da educação.

Entre as dissertações, identificamos que o comportamento agressivo foi estudado pela totalidade dos pesquisadores levando em consideração a influência do meio sobre as crianças. Além disso, destaca-se a falta de compreensão por parte dos professores, quanto à definição do conceito de agressividade e a sua diferenciação ao conceito de violência, bem como a carência de habilidades dos docentes para lidar com essas situações. Nesse sentido, as pesquisas evidenciam a necessidade de capacitar os professores para agir e intervir nas ocorrências dessas ações. Esse ponto elucida a importância da formação continuada dos docentes, contemplando discussões a respeito da temática, apresentando propostas de intervenções e os fatores que contribuem para que as crianças consigam se expressar com segurança.

Outro ponto identificado refere-se à relação entre professores e crianças na diminuição dos comportamentos agressivos, uma vez que a criança sente segurança na relação com o professor, e consegue externalizar seus sentimentos, sem manifestações agressivas. Entretanto, isso requer que o educador olhe a criança em sua totalidade, considerando os múltiplos fatores que podem influenciar o seu

comportamento, buscando compreendê-la, e quando ocorrer situações de ações agressivas, este deve intervir e orientar com o objetivo de ensinar habilidades sociais.

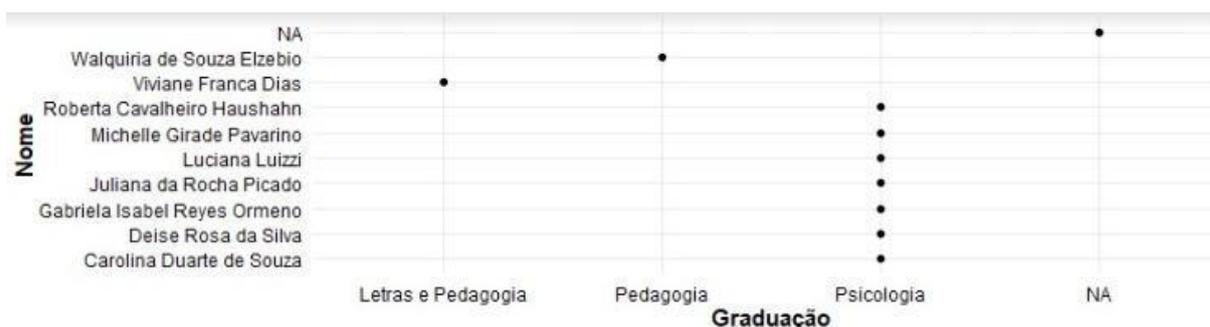
Estas seriam algumas ações que os profissionais da educação infantil deveriam adotar em suas práticas pedagógicas a fim de mediar as relações das crianças que apresentam esse tipo de comportamento. Ademais, uma das pesquisadoras atribui essa falta de conhecimento e habilidade dos professores da educação infantil para lidar com as ações agressivas das crianças, a carência de informações e discussões sobre o assunto, situação que reafirmamos, após essa pesquisa.

A partir do exposto, reformulamos nossos questionamentos e elaboramos um novo caminho para essa pesquisa, questionando a falta de interesse dos pesquisadores da educação em relação à agressividade no âmbito da educação infantil.

Para este fim, buscamos o currículo lattes de cada um dos pesquisadores, com a finalidade de encontrar semelhanças entre suas trajetórias com o objetivo de cruzar informações sobre seus interesses frente a esse campo de conhecimento. Os dados foram coletados na Plataforma Lattes, pertencente ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no qual são fornecidas informações referentes à formação dos pesquisadores, área de pesquisa, área de atuação, grupos de pesquisas que fazem parte, entre outros dados.

Nosso objetivo foi encontrar o máximo de informações sobre os indivíduos, a fim de montar um banco de dados. Para isso, criamos uma matriz indicadora, na qual as linhas continham informações dos indivíduos e as colunas as modalidades de variáveis categóricas. Primeiro definimos como universo de variáveis, informações que julgamos essenciais sobre os pesquisadores. Considerando estas informações, definimos as variáveis a serem analisadas, construindo gráficos através do *RCommander*, software gratuito e aberto que possibilita a análise estatística e a construção de gráficos.

No Gráfico 1, podemos observar as instituições de graduação que permitiram a esses pesquisadores adquirir seu capital cultural (BOURDIEU, 2004a) na forma institucionalizada (diplomas).

**Gráfico 1<sup>2</sup> – Nome e graduação dos pesquisadores**

Fonte: as autoras (2022)

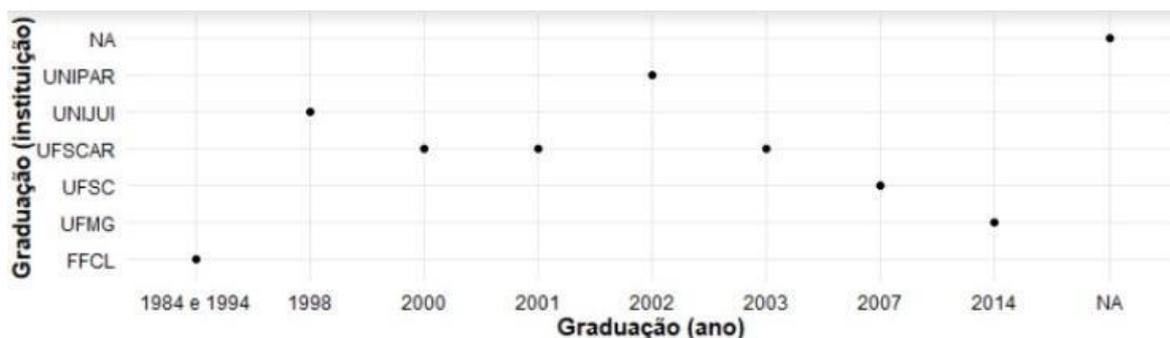
O gráfico 1 refere-se às graduações dos sujeitos pesquisados e como podemos observar, a maioria tem graduação em psicologia, sendo apenas dois da área da educação (pedagogia). Embora as ações agressivas sejam recorrentes preocupações dos educadores, percebemos que as pesquisas a esse respeito são realizadas majoritariamente por pesquisadores da área da psicologia.

Essa constatação nos fez refletir sobre a exiguidade de materiais referente à situações agressivas na educação infantil, bem como a razão dos pesquisadores da área da educação não manifestarem interesse sobre a temática. Diante disso, evidencia-se a necessidade de um olhar sensível para essas questões.

À vista disso, Sirinelli (2003) denota que devemos tomar consciência sobre determinados fenômenos a fim de avaliá-los. Desse modo, os pesquisadores da educação infantil, precisam compreender a importância do estudo aprofundado das manifestações agressivas em crianças no ambiente escolar, para analisar os fatores que influenciam esses comportamentos.

**Gráfico 2 – Ano e instituição de graduação**

<sup>2</sup> O termo NA está sendo utilizado para complementar a quantidade de elementos necessários para a formação dos gráficos.

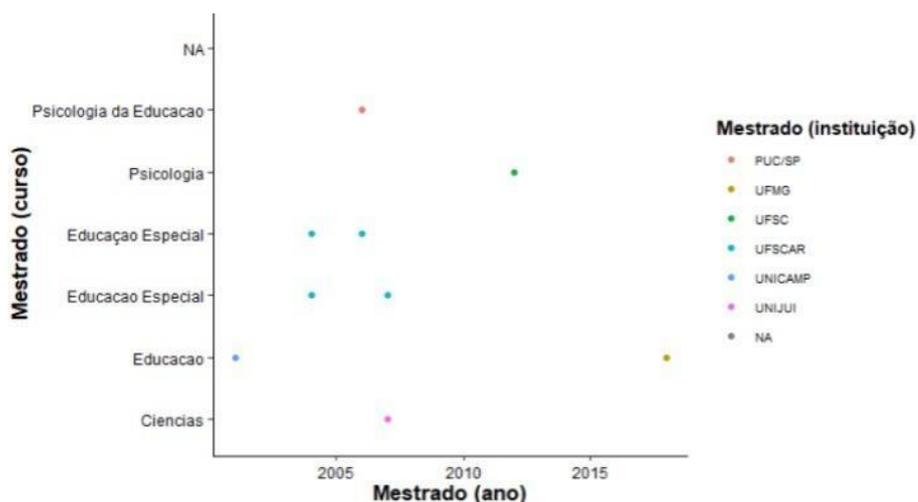


Fonte: as autoras (2022)

O gráfico 2 apresenta o ano de graduação de todos os indivíduos envolvidos na pesquisa, e pelas informações, podemos constatar que a maior parte dos sujeitos se formou entre os anos de 2000 e 2007. Dentre esses, quatro deles se formaram na mesma instituição, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), sendo um em 2000, dois em 2001, e um em 2003.

O período de formação dos pesquisadores vai de 1984 a 2014, resultando em um período de 30 anos. Sendo assim, podemos observar que nesse longo intervalo de tempo, foram realizadas poucas pesquisas no âmbito da agressividade na educação infantil, o que pressupõe a iminente falta de interesse nessa área.

Também podemos observar que entre as instituições que aparecem no gráfico acima, cinco são públicas e uma privada, estando elas bem distribuídas entre as regiões: Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais e duas no estado de São Paulo.



Fonte: as autoras (2022)

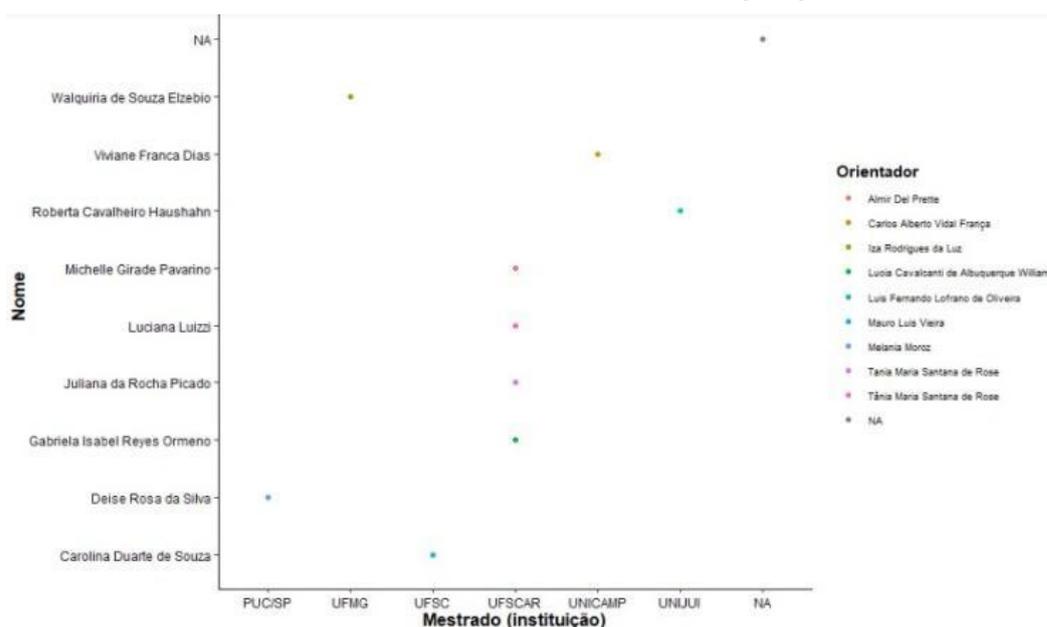
O gráfico 3 apresenta dados referentes ao mestrado, ano e instituições em que foram realizados. O período de formação dos pesquisadores ocorreu entre os anos 2000 a 2015, em diferentes instituições de ensino. Analisando o gráfico e comparando com o anterior, podemos constatar que das seis instituições que estavam em evidência, quatro delas aparecem também no gráfico 3. Além disso, verificamos que quatro destes pesquisadores seguiram a carreira acadêmica permanecendo nas mesmas instituições de graduação.

Em relação à área de pesquisa de mestrado, o gráfico nos mostra que apenas duas são específicas da educação, as demais têm alguma relação com a psicologia.

O gráfico expõe também que quatro dos nove pesquisadores realizaram mestrado na área da Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), sendo que dois deles foram orientandos da Doutora Tânia Maria Santana de Rose. Essa, por sua vez, possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP); atualmente é professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), e também orientadora de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Especial.

A relação encontrada aqui refere-se não aos pesquisadores, sujeitos iniciais dessa pesquisa, mas entre seus orientadores, a qual será melhor apresentada no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Orientadores de mestrado dos pesquisadores



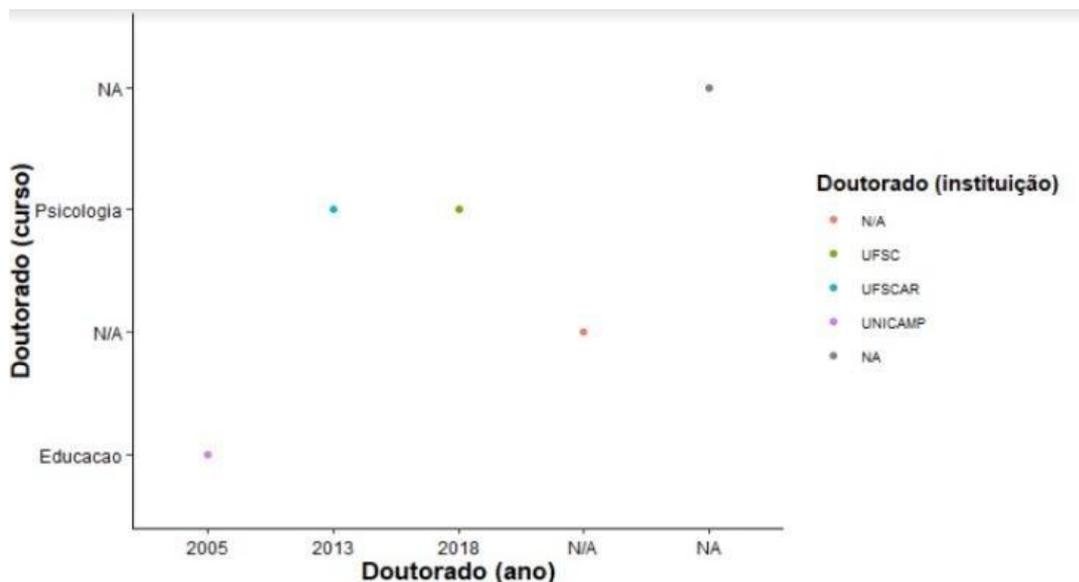
Fonte: as autoras (2022)

O gráfico 4 traz informações sobre os orientadores de mestrado dos pesquisadores em questão, bem como, cada uma de suas universidades. De imediato, podemos observar que a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) conta com quatro dissertações, sendo que três delas são de diferentes orientadores. Estes apresentam relações no que diz respeito ao curso de doutorado, ambos realizados na área da Psicologia (Psicologia Experimental) na Universidade de São Paulo (USP), nos anos 1983, 1990 e 1995.

Os orientadores Tânia Maria Santana de Rose, Lúcia Cavalcante Albuquerque Williams e Almir Del Prette, fazem parte do corpo docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Os três orientadores participaram juntos de duas bancas de exame de qualificação de mestrado. Tânia e Lúcia constituíram três bancas de defesa, sendo uma de mestrado e duas de doutorado. Tânia e Almir fizeram parte de sete bancas de mestrado juntos. Entretanto, não participam de grupos de pesquisa em conjunto.

Também podemos observar no gráfico que Tânia Maria Santana de Rose, orientou duas pesquisadoras, a Luciana Luizzi e a Juliana da Rocha Picado. Ao realizarmos a leitura dos agradecimentos de sua dissertação, foi possível constatar que as duas dispuseram de uma ligação, em consequência de seus temas de pesquisa, colaborando uma com a outra no desenvolvimento de suas pesquisas e nesse processo, tornaram-se amigas.

Gráfico 5 – Ano e instituição de doutorado



Fonte: as autoras (2022)

Conforme exposto no gráfico 5, observamos que somente três pesquisadores seguiram para o doutorado, dois deles na área da Psicologia e um na Educação, além disso, também verificamos que estes pesquisadores não continuaram na mesma linha de pesquisa do mestrado.

A pesquisadora Viviane França Dias, defendeu a sua tese na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2005, a qual intitula-se "Contribuições da Psicologia Transpessoal no abandono do uso de Drogas: uma Interpretação Kirliangráfica". Desde o ano de 2019, coordena um projeto de iniciação científica sobre a fundamentação e sobre o desenvolvimento do inconsciente.

Gabriela Isabel Reyes Ormeno, doutora pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), realizou parte do seu doutorado na Universitat Autònoma de Barcelona, sua pesquisa intitula-se "Histórico Familiar de Mulheres Encarceradas: Fatores de Risco e Proteção para os filhos", e obteve seu título em 2013. Atualmente é professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e participa de dois grupos de pesquisa: 'Impacto da violência no desenvolvimento humano: prevenção e intervenção' e 'Processos psicológicos em contextos educacionais'.

Carolina Duarte de Souza, realizou o doutorado em Saúde e Desenvolvimento Psicológico na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2018,

pesquisando “Repercussões da coparentalidade e do envolvimento paterno no comportamento da criança pré-escolar em famílias biparentais”. Sua linha de pesquisa se caracteriza pelo estudo das etapas do desenvolvimento humano, em contextos normais e atípicos, a fim de investigar os fatores de risco e proteção que podem envolver essa trajetória.

A partir dos dados apresentados, podemos concluir que não existe uma rede coesa no âmbito da agressividade na educação infantil, pois não há uma continuidade nos estudos, visto que, para Sirinelli (2003):

As "redes" secretam, na verdade, microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos. E, assim entendida, a palavra sociabilidade reveste-se portanto de uma dupla acepção, ao mesmo tempo "redes" que estruturam e "microclima" que caracteriza um microcosmo intelectual particular (SIRINELLI, 2003, p. 252-253. grifo do autor).

Portanto, podemos compreender que as redes de sociabilidade referem-se às semelhanças nos estudos realizados pelos pesquisadores, os quais exercem influências dentro de um círculo restrito e homogêneo, e conforme compartilham de seus conhecimentos com outros pesquisadores, novas redes podem ser formadas, a medida em que os interesses dos sujeitos estejam alinhados.

O conceito de rede de sociabilidade, entendido por Sirinelli (2003), compreende, não somente as semelhanças referentes aos estudos, mas às trajetórias percorridas pelos pesquisadores em busca de conhecimento, sendo este repassado através das experiências e estudos dos pesquisadores que dispunham de anseios para encontrar respostas aos seus questionamentos, o que acontece através do contato direto com determinados grupos.

Sendo assim, os grupos de estudos podem constituir redes de sociabilidade, pois reúnem diferentes pesquisadores que apresentam afinidades referente aos estudos, as concepções, causas e lutas as quais defendem. Cabe ressaltar que a afinidade não homogeneiza a rede, visto que esta carrega marcas distintas da subjetividade dos sujeitos que em dado momento convergem em determinados aspectos, sejam eles referentes a concepções de estudos ou afinidade política, esta entendida em seu sentido mais amplo.

Desse modo, a rede de sociabilidade se forma a partir da escolha, quando se compartilha de interesses em comum, concepções e lutas, assim esta estrutura vai

ganhando forma, e isso pode ser percebido quando se olha a trajetória dos pesquisadores, a partir delas observa-se os pontos de convergências ou fragmentação de pensamentos, possibilitando compreendermos se esta rede se conecta ou de se dispersa no decorrer da história vivida.

Sendo assim, ao observarmos os gráficos, evidencia-se que apesar de aparecerem pontos em comum entre os pesquisadores, como a temática de pesquisa, universidade e orientadores, não se constitui enquanto uma conectividade coesa, pois ao longo do caminho os sujeitos foram se dispersando e tomando rumos diferentes.

Todavia, também pode ser identificado, a partir da análise dos gráficos, uma ligação entre os orientadores. Como discorrido anteriormente, a trajetória destes se converge quanto ao seu local de trabalho, assim compartilham de momentos em comum, bem como, as bancas das quais foram membros, entretanto, não fazem parte de grupos de estudo em conjunto.

Quando esses sujeitos se cruzam, mas não estabelecem uma ligação de forma direta, as pesquisas podem ficar dispersas e o espaço ocupado por elas não se torna consistente a ponto de instigar outros sujeitos, nem mesmo tendem a apresentar mudanças no campo de pesquisa, conseqüentemente, não chega a atingir a área da educação.

Ao considerarmos o conceito de rede de sociabilidade apresentado por Sirinelli (2003), podemos identificar quem são os sujeitos que formam uma rede, o lugar que estes ocupam em um determinado espaço social, a força de propagação que a rede apresenta e a relação desta com o espaço ocupado pelos seus pesquisadores no que tange a influência destes no meio educacional.

A partir disso, podemos refletir acerca dos fatores que foram determinantes para formar e manter uma estrutura consistente de uma rede de sociabilidade, assim como o alcance de suas linhas e o peso que estas influem na busca por ocupar determinado espaço entre as pesquisas educacionais.

A vista disso, compreende-se que as redes de sociabilidade são estruturas fundamentais na disseminação dos estudos. Sendo assim, contribuem diretamente para a perpetuação do conhecimento historicamente produzido, o qual vai sendo compartilhado entre os sujeitos e sociedades. Considerando isso, podemos perceber que as pessoas dependem umas das outras para a aprendizagem, e que isso acontece, muitas vezes, em um processo natural, decorrente de situações cotidianas, sobre informações que são repassadas sem nem mesmo as pessoas perceberem.

O autor refere-se ainda ao espaço das pesquisas que tem a intenção de transformar a sua realidade, através de estudos aprofundados, que são repassados de geração em geração (SIRINELLI, 2003). Sabe-se que para que um conhecimento seja repassado a futuras gerações, são necessários diversos estudos sobre determinada temática, bem como, vários pesquisadores debruçados sobre diferentes pesquisas, a fim de construir avanços no que concerne à historiografia de determinado tema. À vista disso, o autor elucida que:

A descrição do microcosmo alainiano ou do feudo maurrasiano e a análise das "redes" que os subtendem exigem que as peças sejam minuciosamente desmontadas e que seu arranjo seja mostrado. Ora, entre essas peças constitutivas frequentemente se incluem as solidariedades de idade (SIRINELLI, 2003, p. 254).

Para o autor, o conceito de geração vai ao encontro ao de rede de sociabilidade, pois enquanto um refere-se às redes que são formadas de acordo com a intencionalidade de cada pesquisador, outro diz respeito à perpetuação do conhecimento dos mais velhos aos mais novos.

No que se refere a pesquisa por nós apresentada, para alcançar os objetivos propostos, buscamos fontes e conceitos produzidos por outros pesquisadores que nos antecedem e a partir deles construímos as bases para o nosso estudo, a fim de formar uma compreensão a respeito do que foi pesquisado anteriormente no que se refere a temática em questão.

Mesmo que não haja muitas informações disponíveis, este dado também é válido para orientar reflexões sobre as causas e os fatores que fizeram/fazem com que este assunto não seja discutido nos estudos de pós-graduação, partindo da compreensão de que as manifestações de ações agressivas ocorrem frequentemente nas instituições de educação infantil e preocupam os educadores.

As pesquisas são de grande importância para o desenvolvimento da sociedade em geral, no que se refere à educação, estas são bases teóricas para o desenvolvimento da prática pedagógica, sendo nestes estudos que os educadores buscam fundamentações para exercer seu papel frente às necessidades que se apresentam na realidade cotidiana das escolas.

À vista disso, sustentamos a relevância de nossa pesquisa pensando em gerações futuras, as quais podem usufruir do nosso trabalho, partindo dele e

ampliando os estudos sobre as ações agressivas manifestadas por crianças na educação infantil, e com isso, disseminar cada vez mais o conhecimento adquirido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientamos que esta pesquisa foi um estudo introdutório, o qual possibilitou o conhecimento de pesquisas e pesquisadores sobre o tema agressividade na educação infantil. Além disso, gostaríamos de deixar explícito que entendemos que nosso trabalho possui lacunas, uma vez que o tempo disponibilizado para a pesquisa, bem como a decorrência da pandemia de COVID-19, foram fatores que trouxeram algumas consequências para seu andamento.

Nosso intuito inicial era compreender o fenômeno das ações agressivas das crianças na educação infantil e como os professores podem intervir nessas situações. Todavia constatamos que o material disponível era escasso e a temática muito abrangente, o que a tornaria inviável neste momento. Contudo, os caminhos que nossos estudos tomaram, nos levaram a descobrir uma nova forma de pesquisa, bem como de construção do conhecimento.

A exploração do tema proposto, sucedeu a partir da apresentação de um breve histórico da trajetória da educação infantil, permitindo o conhecimento dos marcos legais desta etapa da educação. Em seguida, discorremos sobre as ações agressivas das crianças na educação infantil, pautadas nos estudos de Iza Rodrigues da Luz (2005), sendo dela a única tese sobre a temática disponível no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), durante a coleta de dados.

Dando continuidade aos nossos estudos, trouxemos elementos das trajetórias dos pesquisadores, mostrando as relações entre eles, sua carreira acadêmica, seus interesses de pesquisas e afinidades.

A partir deste estudo, percebemos uma fragilidade em relação às pesquisas na área da educação, no que se refere às ações agressivas das crianças na educação infantil. As poucas produções científicas denotam que essa temática não permeia os espaços de pesquisas com tanta intensidade, tornando o seu estudo muito escasso.

Outro aspecto que chama a atenção, está no fato de que a maior parte das pesquisas se relacionam especificamente ao campo da psicologia. Este fato evidencia que a questão da agressividade inquieta não somente os profissionais da educação, mas estes não estão se movimentando enquanto grupo para estudar este fenômeno, apesar dos pesquisadores considerados convergirem em certos aspectos, eles não se fortaleceram enquanto grupo de pesquisa, pois seguiram linhas de pesquisas distintas.

À vista disso, torna-se evidente a necessidade de pesquisas aprofundadas que abordem a temática, bem como a formação de grupos de estudos que possam estar investigando este fenômeno, a fim de trazer contribuições para os profissionais da educação que constantemente estão vivenciando situações de ações agressivas em crianças na educação infantil e apresentam dificuldades em lidar com essas situações.

A carência de produções acadêmicas no sistema de pós-graduação, pode denotar que o tema não apresenta grande relevância nas linhas de pesquisas das instituições, mas para compreendermos melhor este fenômeno necessitamos de uma nova pesquisa.

Elucidamos a necessidade desses assuntos serem temas e discussões nos cursos de formação inicial, bem como da formação continuada, para embasar os educadores, instigando-os a buscar conhecimentos para sanar as suas inquietações, pois percebemos que ao longo da nossa graduação, esse aspecto foi pouco contemplado nas disciplinas que compõem o curso.

Além disso, pudemos identificar também o pouco trabalho com a temática dentro das escolas que estávamos inseridas, pois os professores não detinham o conhecimento necessário para enfrentar os desafios presentes, tampouco contavam com o aporte da gestão que também não dominava o assunto.

Ademais, em relação a essa temática, precisa ser esclarecido aos profissionais da educação, que os casos de ações agressivas dessas crianças requerem uma intervenção pedagógica, sendo imprescindível formar profissionais conscientes de seu papel de educador, o qual precisa olhar a criança como sujeito em formação, analisar e buscar compreender o contexto vivenciado e não fatos isolados. Reconhecer sua responsabilidade docente e oferecer um ambiente em que a criança sinta segurança, possa se expressar e se desenvolver plenamente.

Discutir as ações agressivas das crianças na educação infantil é uma questão complexa que demanda um aporte teórico consistente. Quando o acesso a esse conhecimento se torna restrito, devido às poucas pessoas que produzem, os sujeitos tendem a desistir de sua busca, por considerar que se não há pesquisa, a questão não apresenta relevância aos estudiosos mais experientes, assim, presumem que não requer um esforço maior para a compreensão do assunto, sendo este deixado para outro momento que pode não acontecer caso a questão não ganhe evidência no campo das pesquisas educacionais.

Desse modo, ressaltamos a importância da produção do conhecimento científico, bem como o interesse dos pesquisadores nessa área, pois é necessária uma longa pesquisa a respeito do assunto, a fim de compreender as crianças da faixa etária da educação infantil, pois o foco, deveria ser auxiliá-las a compreender seus sentimentos, e como demonstrar suas frustrações de maneira clara, para que a família/professor possa compreender e mediar suas angústias.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46-65, 30 dez. 2016. Universidade Federal de Alagoas.

Bourdieu, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004a

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

BRASIL. **Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 2006.

BRASIL. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 2013.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Congresso Nacional, 1990a.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996e.

BRASIL. **Decreto-lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943 e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1967.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999**, Brasília, 1999.

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

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Congresso Nacional, 2009.

CURY, Carlos R. Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

Euzébio, Walquiria de Souza. **Percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das crianças em uma instituição de Educação Infantil**. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

HAI, Alessandra Arce. Como ensinar encantando as crianças?. In: HAI, Alessandra Arce. **Educação Infantil: alimentação, neurociência e tecnologia**. Campinas: Editora Alínea, 2018. p. 93 a 127.

Haushahn, Roberta Cavalheiro. **Concepções de agressividade no âmbito da educação infantil**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2007.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do banco mundial**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 77, p. 17-26, ago. 1991.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Políticas para a Educação Infantil: uma abordagem histórica. In: KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 179-191.

LUZ, Iza Rodrigues da. **AGRESSIVIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche**. 2005. 197 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MOLETTA, Ana Keli. **Intelectuais e Educação Infantil no Brasil (1994-1998)**. 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero A Seis**, Santa Catarina, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotkiana. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

SAVELI, Esméria de Lourdes. A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. **Contrapontos**, Santa Catarina, v. 10, n. 2, p. 129-146, maio/ago. 2010.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 231-269.

SIRINELLI, Jean-François. **Abrir a história**: novos olhares sobre o século XX francês. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

STONE, Lawrence. Prosopografia. **Revista de Sociologia e Política**. [online]. 2011, vol.19, n.39, p.115 - 137. Acesso em: 14/03/2022.

TEIXEIRA, M. R. F; SOUZA, D. O. G. Fontes de informações em ciências: um estudo de uso a partir da metodologia de análise de redes sociais. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS**, 17, 2012. Gramado. Anais... Gramado: UFRGS, 2012.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Políticas de Educação Infantil no Brasil no século XX. In: SOUZA, Gizele de. **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 141-153.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940 - 1970). **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, v. 1, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

WINNICOTT, D. W. (1946). Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil. In: **Privação e delinquência**. Rio de Janeiro. Martins Fontes, 1994, 2 ed., p.119-125.

WINNICOTT, D. W. (1956). A tendência anti-social. In: **Privação e delinquência**. Rio de Janeiro. Martins Fontes, 1994, 2a ed., p.127-137.

WINNICOTT, D. W. (1964). Raízes da Agressão. In: **Privação e delinquência**. Agressão e Suas Raízes. Rio de Janeiro. Martins Fontes, 1994, 2a ed., p.96-103.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



## APÊNDICES

<b>CAPITAL CULTURAL</b>		
NOME: Walquíria de Souza Elzébio		
VARIAVEL	DESCRIÇÃO	VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)
Grad	Curso(s) de graduação realizado(s)	Pedagogia
Ano Grad	Ano da graduação	2011 - 2014
Inst Grad	Instituição da graduação	UFMG
Ms	Curso de mestrado	Educação
Ano Ms	Ano do mestrado	2016 - 2018
Inst Ms	Instituição de mestrado	UFMG

Ori Ms	Orientador	Iza Rodrigues da Luz
T dis	Título de dissertação	As percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das crianças em uma instituição de Educação Infantil
Palav Chave	Palavras-chave	Relação professoras-crianças. Agressividade. Educação Infantil.
Doc	Curso de doutorado realizado	
Ano Doc	Ano do doutorado	
Inst Doc	Instituição de doutorado	
Variáveis complementares		

<b>CAPITAL SIMBÓLICO</b>		
<b>VARIAVEL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)</b>
Prof	Se é ou não professor	<b>Sim</b>
Univ	Universidade (se trabalha)	Sim (revisora de materiais didáticos), (Bolsista Pesquisadora)
Inst	Instituições de trabalho	Centro Universitário Adventista de São Paulo; UFMG, Colégio Adventista de Uberlândia, CAU, Brasil
Pub ar CAEI	Número de artigos sobre comportamento agressivo na Educação Infantil	0
	Já atuou em escolas/colégios	Sim
Variáveis complementares		

<b>CAPITAL CULTURAL</b>		
NOME: Carolina Duarte de Souza		
VARIAVEL	DESCRIÇÃO	VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)
Grad	Curso(s) de graduação realizado(s)	Psicologia
Ano Grad	Ano da graduação	2003 - 2007
Inst Grad	Instituição da graduação	UFSC
Ms	Curso de mestrado	Psicologia
Ano Ms	Ano do mestrado	2010 - 2012
Inst Ms	Instituição de mestrado	UFSC
Ori Ms	Orientador	Mauro Luís Vieira

T dis	Título de dissertação	Caracterização da agressividade entre pares de crianças por professoras pré-escolares
Palav Chave	Palavras-chave	agressividade; professor pré-escolar; crianças em idade pré-escolar
Doc	Curso de doutorado realizado	Psicologia
Ano Doc	Ano do doutorado	2015 - 2018
Inst Doc	Instituição de doutorado	UFSC
Variáveis complementares		

<b>CAPITAL SIMBOLICO</b>		
<b>VARIAVEL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)</b>
Prof	Se é ou não professor	<b>sim</b>
Univ	Universidade (se trabalha)	Sim
Inst	Instituições de trabalho	UFSC; Familiare Instituto Sistêmico; Espaço Coral-Clinica de Psicologia; Faculdade Estácio de Sa - Florianópolis
Pub ar CAEI	Número de artigos sobre comportamento agressivo na Educação Infantil	1
	Já atuou em escolas/colégios	Estágio
Variáveis complementares		

<b>CAPITAL CULTURAL</b>		
NOME: Luciana Luizzi		
VARIAVEL	DESCRIÇÃO	VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)
Grad	Curso(s) de graduação realizado(s)	Psicologia
Ano Grad	Ano da graduação	2000 - 2003
Inst Grad	Instituição da graduação	Universidade Federal de São Carlos
Ms	Curso de mestrado	Educação Especial (Educação do indivíduo especial)
Ano Ms	Ano do mestrado	2005 - 2007
Inst Ms	Instituição de mestrado	Universidade Federal de São Carlos

Ori Ms	Orientador	Tânia Maria Santana de Rose
T dis	Título de dissertação	Prevenção de comportamentos agressivos entre pré-escolares: uma proposta de capacitação para professores
Palav Chave	Palavras-chave	professores; proposta de capacitação; comportamento agressivo; pré-escolares.
Doc	Curso de doutorado realizado	
Ano Doc	Ano do doutorado	
Inst Doc	Instituição de doutorado	
Variáveis complementares		

<b>CAPITAL SIMBÓLICO</b>		
<b>VARIAVEL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)</b>
Prof	Se é ou não professor	<b>Já atuou como docente na Associação de Escolas Reunidas Ltda</b>
Univ	Universidade (se trabalha)	
Inst	Instituições de trabalho	Clinica Simbiose, Ambulatório Medico de Especialidades de Rio Claro
Pub ar CAEI	Número de artigos sobre comportamento agressivo na Educação Infantil	1
	Já atuou em escolas/colégios	Não
Variáveis complementares		

<b>CAPITAL CULTURAL</b>		
NOME: Juliana da Rocha Picado		
VARIAVEL	DESCRIÇÃO	VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)
Grad	Curso(s) de graduação realizado(s)	Psicologia
Ano Grad	Ano da graduação	1998 - 2001
Inst Grad	Instituição da graduação	Universidade Federal de São Carlos
Ms	Curso de mestrado	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)
Ano Ms	Ano do mestrado	2004 - 2006
Inst Ms	Instituição de mestrado	Universidade Federal de São Carlos

Ori Ms	Orientador	Tania Maria Santana de Rose
T dis	Título de dissertação	Fatores de Risco e de Proteção: Um estudo de acompanhamento em pré-escolares com comportamento agressivo
Palav Chave	Palavras-chave	estudo de acompanhamento; pré-escolares; agressividade infantil; fatores de risco e proteção; relação professor-aluno
Doc	Curso de doutorado realizado	
Ano Doc	Ano do doutorado	
Inst Doc	Instituição de doutorado	
Variáveis complementares		

<b>CAPITAL SIMBÓLICO</b>		
<b>VARIAVEL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>VARIAVEIS CATEGÓRICAS (SUBCATEGÓRIAS)</b>
Prof	Se é ou não professor	sim
Univ	Universidade (se trabalha)	sim
Inst	Instituições de trabalho	Claretiano Centro Universitário; Clínica Plenitude
Pub ar CAEI	Número de artigos sobre comportamento agressivo na Educação Infantil	1
	Já atuou em escolas/colégios	Sim, Instituto Camargo de Educação prof. visitante
Variaveis complementares		

<b>CAPITAL CULTURAL</b>		
NOME: Michelle Girade Pavarino		
VARIAVEL	DESCRIÇÃO	VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)
Grad	Curso(s) de graduação realizado(s)	Psicologia
Ano Grad	Ano da graduação	1997 - 2000
Inst Grad	Instituição da graduação	Universidade Federal de São Carlos
Ms	Curso de mestrado	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)
Ano Ms	Ano do mestrado	2002 - 2004
Inst Ms	Instituição de mestrado	Universidade Federal de São Carlos

Ori Ms	Orientador	Almir Del Prette
T dis	Título de dissertação	Agressividade e Empatia: um estudo com crianças pré-escolares
Palav Chave	Palavras-chave	Empatia; comportamento agressivo; criança pré-escolar
Doc	Curso de doutorado realizado	
Ano Doc	Ano do doutorado	
Inst Doc	Instituição de doutorado	
Variáveis complementares		

<b>CAPITAL SIMBÓLICO</b>		
<b>VARIAVEL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)</b>
Prof	Se é ou não professor	<b>Sim, visitante e estagiário</b>
Univ	Universidade (se trabalha)	
Inst	Instituições de trabalho	Unidade SENAC Americana, Atendimento Particular
Pub ar CAEI	Número de artigos sobre comportamento agressivo na Educação Infantil	3
	Já atuou em escolas/colégios	Não
Variáveis complementares		

<b>CAPITAL CULTURAL</b>		
NOME: Deise Rosa da Silva		
VARIAVEL	DESCRIÇÃO	VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)
Grad	Curso(s) de graduação realizado(s)	Psicologia
Ano Grad	Ano da graduação	1998 - 2002
Inst Grad	Instituição da graduação	Universidade Paranaense, UNIPAR, Brasil.
Ms	Curso de mestrado	Psicologia da Educação
Ano Ms	Ano do mestrado	2004 - 2006
Inst Ms	Instituição de mestrado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.
Ori Ms	Orientador	Melania Moroz.

T dis	Título de dissertação	Agressividade em crianças: um estudo em contexto educacional pré-escolar
Palav Chave	Palavras-chave	Agressividade infantil, habilidades sociais, relação professor-aluno.
Doc	Curso de doutorado realizado	
AnoDoc	Ano do doutorado	
Inst Doc	Instituição de doutorado	
Variáveis complementares		

<b>CAPITAL SIMBÓLICO</b>		
<b>VARIAVEL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)</b>
Prof	Se é ou não professor	sim
Inst	Instituições de trabalho	União Pan Americana de Ensino, UNIPAN, Brasil.
Pub ar CAEI	Número de artigos sobre comportamento agressivo na Educação Infantil	0
	Já atuou em escolas/colégios	sim
Variáveis complementares		

<b>CAPITAL CULTURAL</b>		
NOME: Gabriela Isabel Reyes Ormeno		
VARIAVEL	DESCRIÇÃO	VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)
Grad	Curso(s) de graduação realizado(s)	Psicologia
Ano Grad	Ano da graduação	1997 - 2001
Inst Grad	Instituição da graduação	Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil.
Ms	Curso de mestrado	Educação Especial
Ano Ms	Ano do mestrado	2002 - 2004
Inst Ms	Instituição de mestrado	Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil.
Ori Ms	Orientador	Lucia Cavalcanti de Albuquerque Williams.

T dis	Título de dissertação	Intervenção precoce com crianças agressivas: suporte a escola e a família em ambiente natural
Palav Chave	Palavras-chave	Intervenção; Crianças agressivas; Família; Escola.
Doc	Curso de doutorado realizado	Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
AnoDoc	Ano do doutorado	2009-2013
Inst Doc	Instituição de doutorado	Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil.
Variáveis complementares		

<b>CAPITAL SIMBÓLICO</b>		
<b>VARIAVEL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)</b>
Prof	Se é ou não professor	sim
Inst	Instituições de trabalho	Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil.
Pub ar CAEI	Número de artigos sobre comportamento agressivo na Educação Infantil	0
	Já atuou em escolas/colégios	Não
Variáveis complementares		

<b>CAPITAL CULTURAL</b>		
Nome: Viviane França Dias		
VARIAVEL	DESCRIÇÃO	VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)
Grad	Curso(s) de graduação realizado(s)	- Letras - Pedagogia
Ano Grad	Ano da graduação	- Letras: 1982 - 1984 - Pedagogia: 1992 - 1994
Inst Grad	Instituição da graduação	- Letras: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ouro Fino, FFCL, Brasil. - Pedagogia: Faculdades Integradas Campos Salles, CS, Brasil.
Ms	Curso de mestrado	Educação
Ano Ms	Ano do mestrado	1997-2000

Inst Ms	Instituição de mestrado	Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.
Ori Ms	Orientador	Carlos Alberto Vidal França
T dis	Título de dissertação	Ansiedade e Agressividade Infantil Sob o Enfoque Da Psicologia Transpessoal
Palav Chave	Palavras-chave	Intervenção; Crianças agressivas; Família; Escola.
Doc	Curso de doutorado realizado	Educação
Ano Doc	Ano do doutorado	2001-2005
Inst Doc	Instituição de doutorado	Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.
Variáveis complementares		

<b>CAPITAL SIMBÓLICO</b>		
<b>VARIAVEL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)</b>
Prof	Se é ou não professor	sim
Inst	Instituições de trabalho	Universidade Paulista, UNIP, Brasil
Pub ar CAEI	Número de artigos sobre comportamento agressivo na Educação Infantil	0
	Já atuou em escolas/colégios	Não
Variáveis complementares		

<b>CAPITAL CULTURAL</b>		
NOME: Roberta Cavalheiro Haushahn		
VARIAVEL	DESCRIÇÃO	VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)
Grad	Curso(s) de graduação realizado(s)	Psicologia
Ano Grad	Ano da graduação	1994-1998
Inst Grad	Instituição da graduação	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUI, Brasil.
Ms	Curso de mestrado	Ciências
Ano Ms	Ano do mestrado	2004-2007
Inst Ms	Instituição de mestrado	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUI, Brasil.
Ori Ms	Orientador	Luís Fernando Lofrano de Oliveira.

T dis	Título de dissertação	Concepções de agressividade no âmbito da educação infantil
Palav Chave	Palavras-chave	agressividade; educação infantil.
Doc	Curso de doutorado realizado	
Ano Doc	Ano do doutorado	
Inst Doc	Instituição de doutorado	
Variáveis complementares		

<b>CAPITAL SIMBÓLICO</b>		
<b>VARIAVEL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>VARIAVEIS CATEGORICAS (SUBCATEGORIAS)</b>
Prof	Se é ou não professor	Sim
Inst	Instituições de trabalho	Universidade Comunitária da Região de Chapeco, UNOCHAPECO, Brasil.
Pub ar CAEI	Número de artigos sobre comportamento agressivo na Educação Infantil	1
	Já atuou em escolas/colégios	Sim
Variáveis complementares		