

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI

**A CRIANÇA COMO “SUJEITO DE DIREITOS” NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

VITÓRIA

2012

ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI

A CRIANÇA COMO “SUJEITO DE DIREITOS” NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vania Carvalho de Araújo.

VITÓRIA

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Marchiori, Alexandre Freitas, 1971-
M316c A criança como “sujeito de direitos” no cotidiano da educação
infantil / Alexandre Freitas Marchiori. – 2012.
193 f. : il.

Orientador: Vania Carvalho de Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação de crianças. 2. Educação integral. I. Araújo,
Vania Carvalho de. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI

**" A CRIANÇA COMO " SUJEITO DE DIREITOS" NO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL"**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 19 de setembro de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Vânia Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor José Alfredo Oliveira Debortoli
Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

A Deus que é o provedor de todas as coisas e que nos capacita em toda boa obra, contanto com Suas misericórdias que se renovam a cada manhã.

À minha família, meus pais Waldir e Sebastiana que acreditaram em mim e iniciaram essa caminhada comigo.

À minha esposa Giovanna pelos anos de convivência e pelos dois filhos maravilhosos que temos: Jennifer e Jonathan. É sempre bom contar com seu apoio, amizade, amor e compartilhar da vida.

À minha orientadora Vania Carvalho de Araújo, pelo profissionalismo, seriedade e cuidado dedicado à condução desse processo de formação e pesquisa. Muito obrigado.

Aos meus amigos, parceiros de caminhada e profissionais comprometidos com uma educação de qualidade.

Aos meus professores, pessoas que marcaram minha vida e me ajudaram a ser uma pessoa responsável, desejosa de aprender mais a cada dia.

Às crianças que fazem parte do meu universo profissional. Desde os primeiros momentos na educação infantil, vocês marcaram minha vida.

Às crianças e profissionais do CMEI Darcy Vargas pela confiança e alegrias compartilhadas nesse tempo de estada no campo. Muito obrigado.

Aos professores Hiran Pinel, Valdete Coco e José Alfredo Oliveira Debortoli pelas contribuições no processo de pesquisa e na minha formação.

À Silvia Bragato por aceitar o desafio de acompanhar o processo de escrita, revisar e indicar as correções necessárias para tornar essa dissertação clara e coerente.

*Os direitos não nascem todos de uma vez.
Nascem quando devem ou podem nascer.*

(NORBERTO BOBBIO)

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no município de Vitória (ES), no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Darcy Vargas. A metodologia se caracteriza como um estudo do tipo etnográfico, utilizando-se de observação participante, registro sistemático em diário de campo e registro fotográfico. A permanência no campo de pesquisa abrangeu um período entre setembro a dezembro de 2011. Objetivou-se compreender o processo de apropriação do discurso referente à criança como sujeito de direitos e suas implicações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, nesta experiência e permanência de crianças em tempo integral. Especificamente corresponderam a: investigar os processos históricos produzidos em torno da ideia da criança como sujeito de direitos; analisar a apropriação da concepção de criança como sujeito de direitos pelo campo da Educação Infantil; e investigar as implicações do reconhecimento da criança como sujeito de direitos no cotidiano da educação infantil. Os sujeitos da pesquisa foram as crianças, os professores e os assistentes de Educação Infantil de uma Turma Mista, composta por crianças de diferentes grupos e faixas etárias variadas entre 4 anos a 6 anos, do turno matutino do CMEI Darcy Vargas. Diante das discussões da área do direito, do contexto histórico da criança como sujeito de direito e, especificamente, do direito ao acesso e à permanência na educação infantil, tensionou-se as implicações do reconhecimento da criança como sujeito de direitos em um contexto no qual crianças são atendidas pelo Programa de Educação em Tempo Integral. A hipótese levantada, de que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos gera mudanças no conceito de infância e nas concepções de criança, é legítima. As práticas educativas acompanham esse movimento no campo da educação infantil. Os resultados indicaram que a existência do Programa de Educação em Tempo Integral, no cotidiano da educação infantil, pressupõe o reconhecimento da criança como sujeito de direito, contudo, nas práticas instituídas sobressaem os direitos dos adultos, deixando transparecer uma contradição das diretrizes do Programa, destinadas, sobretudo, às crianças em situação de risco e/ou vulnerabilidade social.

Palavras-Chave: Sujeito de Direito. Educação Infantil. Educação em Tempo Integral.

ABSTRACT

This research was developed in Vitória (ES), at the Municipal Center Early Childhood Education (CMEI) Darcy Vargas. The methodology used in the research is characterized as ethnographic type study, requiring up procedures within the qualitative approach, using participant observation, systematic recording in a field diary and photographic record. The permanence in the field of research included a period between September and December 2011. The objectives were to understand the process of appropriation of the discourse regarding the child as a subject of rights and its implications on the teaching practices of early childhood integral education. Specifically corresponded: to research into the historical processes produced around the idea of child as subject of rights; to analyze the appropriation of the concept of child as subject of rights by the field of early childhood education; and to inquire into the implications of the recognition of child as a subject of rights in everyday early childhood education. The subjects of the research were the children, the teachers and early childhood education assistants of the mixed class, made up of children of different age groups and varied between 4 years to 6 years, of morning shift CMEI Darcy Vargas. Before the discussions area of law, the historical context of the child as a subject of rights and, specifically, the right to access and permanence in early childhood education, (tensed) put in evidence the implications of recognizing the child as a subject of right in a context in which children are met the Integral Education Program. The hypothesis, that the recognition of the child as a subject of rights creates changes in the concept of childhood and conceptions of children, it's legitimate. The educational practices accompanying this movement in the field of early childhood education. The results indicated that the existence of Integral Time Education Program, in the daily life of early childhood education, presupposes the recognition of the child as a subject of right, however, in the practices instituted are the rights of adults, espousing a contradiction of the guidelines of the Program, aimed, especially, to children at risk and/or social vulnerability.

Key Words: Subject of right; Early Childhood Education; Integral Education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Entrada do CMEI Darcy Vargas.....	65
Fotografia 2 – Parque Infantil Darcy Vargas, Santo Antônio (1958).....	69
Fotografia 3 – Apresentação Cultural no Darcy Vargas (1979).....	71
Fotografia 4 – Refeitório do Parque Infantil Darcy Vargas (s/d).....	71
Fotografia 5 – CEI Virgílio Milanez (s/d).....	72
Fotografia 6 – CEI Virgílio Milanez (s/d).....	72
Fotografia 7 – Pátio externo do CMEI Darcy Vargas (2007).....	74
Fotografia 8 – Pátio externo do CMEI Darcy Vargas (2011).....	74
Fotografia 9 – Pátio externo do CMEI Darcy Vargas (2011).....	74
Fotografia 10 – Sala de aula da Turma Mista II (2011).....	88
Fotografia 11 – Sala de aula da Turma Mista II (2011).....	88
Fotografia 12 – Desenho do aluno Vitória.....	104
Fotografia 13 – Desenho do aluno Peter.....	104
Fotografia 14 – Momento de sala com os brinquedos das caixas.....	112
Fotografia 15 – Momento de sala com os brinquedos das caixas.....	112
Fotografia 16 – Momento de sala com os brinquedos das caixas.....	112
Fotografia 17 – Momento de sala com os brinquedos das caixas.....	112
Fotografia 18 – Passeio no Shopping Vitória e Praça dos Namorados.....	116
Fotografia 19 – Passeio no Shopping Vitória e Praça dos Namorados.....	116
Fotografia 20 – Calçados organizados em sala antes do horário de sono.....	127

Fotografia 21 – Festa Mix e semana da criança (pula-pula e algodão doce)..... 130

Fotografia 22 – Festa Mix e semana da criança (pula-pula e algodão doce)..... 130

LISTA DE SIGLAS

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CF – Constituição Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FMI – Fundo Monetário Internacional

LDBN – Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PNQEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEME – Secretaria Municipal de Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS E PRIMEIRAS DISCUSSÕES.....	18
1.1 ALGUMAS REFLEXÕES/PROVOCAÇÕES DO CONCEITO “CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS”	18
1.2 DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELENANDO DIREITOS.....	28
2 UM PANORAMA CONCEITUAL DO TERMO DIREITO, A EXPRESSÃO “SUJEITO DE DIREITO” E AS QUESTÕES DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO.....	34
2.1 O QUE É DIREITO?.....	34
2.2 A CONSOLIDAÇÃO E O RECONHECIMENTO DA PESSOA HUMANA COMO SUJEITO DE DIREITOS.....	40
2.3 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	47
3 CAMINHO METODOLÓGICO.....	63
3.1 O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	65
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	77
3.3 A RECOLHA DOS DADOS.....	79
4 O ENCONTRO COM OS SUJEITOS E SUAS NARRATIVAS.....	81
4.1 A PRIMEIRA SEMANA NO CMEI: AS APRESENTAÇÕES.....	81
4.2 O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS.....	85

4.2.1 As relações estabelecidas no cotidiano.....	93
4.2.2 O retorno da pesquisa às crianças.....	142
4.2 DISCUSSÃO DOS DADOS: CONFRONTOS TEÓRICOS.....	144
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
7 REFERÊNCIAS.....	173
APÊNDICE.....	187
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecimento I.....	188
ANEXOS.....	189
ANEXO A - Planilha de ônibus para educação em tempo integral.....	190
ANEXO B - Projeto Institucional.....	191

INTRODUÇÃO

De onde falo? Burlando a perspectiva de um memorial, quero apresentar um panorama histórico desse sujeito que escreve/pesquisa. Minhas lembranças da infância me remontam a um tempo agradável, frequentando o “Parque Infantil de Campo Grande/Cariacica-ES”, brincando nos balanços, pintando, brincando de piques. Recordo-me de estar em cima de uma castanheira a esperar meu irmão que me indicava o meu tempo de ir para a escola. Tempos que brincava com uma quantidade incontável de primos e primas, de vizinhos. A nós tudo era possível: jogar bolinha de gude, soltar pipas, brincar na chuva, subir em árvores, brincar de carrinho de rolimã, jogos de tabuleiro, baralho, dominó, piques, quadrilha, polícia e ladrão, queimada, futebol, caçar com estilingues (rãs, pássaros, coelhos e preás), jogar em fliperama, ver televisão, brincar com carrinho de lata, pular corda, esconde-esconde. Nas férias, passava dois meses na roça (Mimoso do Sul, interior do estado do Espírito Santo) com meus avós e primos. Podíamos pescar, pegar frutas, armar arataca, arapuca, tomar banho de rio, comer milho assado no fogão à lenha, passar o dia caçando passarinho. Lembranças do sujeito que sou.

Há outras lembranças, estas mais tristes. Recordo-me de um dia um homem ter segurado eu e um amigo e termos que correr muito para fugir dele. De um garoto maior ter me tomado a pipa e batido em mim. De ter corrido de um grupo de meninos que queriam me bater depois de ter enfrentado um do grupo na escola. Lembro-me de um episódio no qual um amigo levou uma pedrada no olho e perdeu a visão. Recordo-me de ter subido em um prédio e ficar pendurado na parede para pegar uma pipa, quase a despencar do 4º andar. Afogamentos? Recordo-me de três vezes ter sido salvo, a ponto de meu pai dizer: “ou ensino esse menino a nadar ou irei perdê-lo”. Tantas marcas que carrego da minha infância, desse sujeito que sou.

Passando para minha adultez, recordo-me dos tempos de polícia. Em 1990, na mesma época da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, ingressei na Polícia Militar. Quando me formei em 1991, fui trabalhar nas ruas de Vitória. Eram tempos dos “pivetes”, “do menor infrator”. As ruas de Vitória estavam tomadas por

grupos de crianças e adolescentes que atormentavam os moradores e consumidores, praticavam pequenos furtos e ameaçavam os passantes. Quando apreendíamos os delinquentes e os encaminhávamos para a delegacia, saíam primeiro que nós. Deparei-me com vítimas de estupro, mulheres, crianças, e a revolta nos tomava a ponto de “querermos fazer justiça com as próprias mãos”. Em uma ocasião, na fuga de presos do Instituto de Reabilitação Social – IRS e Casa de Detenção do Bairro Glória/Vila Velha-ES, nos posicionamos em volta do complexo e fomos autorizados a atirar. Os presos, quando perceberam nossa movimentação, gritaram que ninguém mais iria fugir e que, portanto, não precisaria atirar. Ficamos ali até a chegada de reforço e vasculhamos o mangue durante toda a noite na busca de fugitivos. Outras lembranças me tomam, mas o que isso tem a ver com a questão em estudo? Passei onze anos desempenhando diferentes funções, fazendo cursos de cabo e sargento, vendo e participando da vida policial. Amigos que tombaram em serviço, policiais que foram presos e condenados por crimes que deveriam combater. Aprendizados que trago comigo, esse sujeito que se constitui. Foram onze anos até 2001, quando saí do país para trabalhar nos Estados Unidos da América, acompanhado de minha família.

Nesse país passamos por um processo de adaptação e aceitação. Ser estrangeiro e não falar a língua foram barreiras para mim e minha família. Minha filha, à época com 4 anos, frequentou o jardim de infância. O que mais chamou minha atenção foi a forma que as crianças eram orientadas sobre seus direitos. Diziam para as crianças que os pais não podiam bater nelas, que deveriam chamar o 911 (Polícia) em caso de agressão e maus tratos e ficavam vigilantes sobre o comportamento externo à escola. As brincadeiras faziam parte desse universo e as famílias eram convidadas a participar da vida escolar dos filhos. Foram três anos de experiências e momentos que marcaram minha vida, esse sujeito que se constitui na relação com o outro e se faz outro nos encontros.

Ao retornar do exterior, concluo meu curso superior em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo em 2006, colando grau em janeiro de 2007. A aproximação com a temática infância tem sua gênese na minha inserção na Rede Municipal de Vitória em 2007, mediante o concurso para provimento do quadro de

professor de Educação Física na Educação Infantil. A partir desse momento, inicio uma busca por referenciais de trabalho e passo a buscar possibilidades de trabalho na educação infantil, especialmente na área de educação física. O sujeito criança passa a compor meu universo de interesse e leituras. Essa necessidade de conhecer mais sobre a educação infantil e sobre as especificidades da área me impulsionou a participar de seminários e congressos, percebendo, ainda, a possibilidade de apresentar a minha prática docente, num esforço de compartilhar experiências e aprender com os demais profissionais que já atuavam na educação infantil.

A trajetória docente possibilitou que me aproximasse da temática “a criança como sujeito de direitos”, reconhecendo a criança como produtora e produto da cultura, **sujeitos de direitos a uma educação de qualidade**. Nesse contexto é que emerge o interesse de se investigar a questão do sujeito de direitos na Educação Infantil e as formas como essa ideia é traduzida nas práticas pedagógicas.

O tema em estudo partiu de algumas questões inquietantes no meu fazer docente, fruto de estudos e leituras nessa caminhada: **o que significa *sujeito de direitos* no contexto da Educação Infantil? O que prevê a legislação? Como essa criança aparece nos documentos oficiais?** O discurso de proteção ao *menor* e da infância desvalida estavam presentes no Código de Menores de 1927. Várias modificações ocorreram até o reconhecimento da criança como sujeito de direitos pelo Estatuto da Criança e Adolescente de 1990. Esse processo de reconhecimento da criança como sujeito de direitos, possivelmente, interferiu nas práticas pedagógicas existentes nas diferentes instituições de educação infantil. É justamente essa imersão na história da infância, percorrendo e percebendo as transformações dos termos que retratam esse infante, que torna possível visualizar o contexto atual que envolve a questão central deste estudo.

A hipótese levantada nesta pesquisa corresponde à perspectiva de que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos é um processo histórico e que isso gera mudanças no conceito de infância, nas concepções de criança, além de proporcionar novas formas de nos relacionarmos com as crianças e estas com o

mundo. Neste sentido, as práticas educativas também acompanhariam/afetariam esse movimento no campo escolar. É justamente nesse ponto articulador que pretendemos caminhar na pesquisa.

Essa pesquisa tem por objetivo compreender o processo de apropriação do discurso referente à criança como sujeito de direitos e suas implicações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Os objetivos específicos corresponderam a:

- a) Investigar os processos históricos produzidos em torno da ideia da criança como sujeito de direitos;
- b) Analisar a apropriação da concepção de criança como sujeito de direitos pelo campo da Educação Infantil;
- c) Investigar as implicações do reconhecimento da criança como sujeito de direitos no cotidiano da educação infantil.

Ao longo do processo de pesquisa, foram vários autores que me auxiliaram a buscar tais objetivos e que compõem esse panorama investigativo. Há necessidade de destacar o referencial teórico que me auxiliou na busca de dialogar e tensionar o conceito *sujeito de direitos* em diferentes perspectivas, a exemplo das obras de Norberto Bobbio (2004, 2007), Hannah Arendt (1999, 2009), Norbert Elias (1994; 1998). Outros autores que me ajudam a pensar essas questões no campo da infância foram Manuel J. Sarmiento (1998; 2004 – 2008; 2011), Willian Corsaro (2011), Bazílio; Kramer (2008).

A presente dissertação está dividida em quatro capítulos, seguidos das considerações finais. No primeiro capítulo apresento alguns trabalhos (teses e dissertações) que discutem as questões do tema “sujeito de direito”, seguido de uma explanação sobre o cenário da legislação brasileira. Procuro apresentar alguns direitos que estão presentes nessas leis e diretrizes, em interface com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos na educação infantil de Vitória.

O segundo capítulo é um esforço em apresentar o campo do direito e de que forma as questões da infância e de sua educação dialogam, tendo como referência e tema articulador a questão do reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Visa, também, atender os objetivos de se investigar os processos históricos produzidos em torno da ideia da criança como sujeito de direitos e analisar a apropriação dessa concepção pelo campo da Educação Infantil.

O terceiro capítulo permite apresentar os caminhos metodológicos adotados e as particularidades do campo de pesquisa. O contexto histórico do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Darcy Vargas é exposto, possibilitando visualizar o processo histórico que essa instituição ocupa na história da educação infantil no município de Vitória e no estado do Espírito Santo.

O quarto capítulo corresponde à entrada no campo e os registros das narrativas dos sujeitos da pesquisa. Diante das discussões da área do direito, do contexto histórico da criança como sujeito de direito e, especificamente, do direito ao acesso e à permanência na primeira etapa da educação básica, a educação infantil, tencionei as implicações do reconhecimento da criança como sujeito de direitos com as práticas pedagógicas desenvolvidas na referida instituição infantil, sobretudo num contexto no qual as crianças são atendidas pelo Programa de Educação em Tempo Integral, permanecendo no CMEI por um período de 10 horas.

1 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS E PRIMEIRAS DISCUSSÕES

1.1 ALGUMAS REFLEXÕES/PROVOCAÇÕES DO CONCEITO “CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS”

A reviravolta moderna, a passagem do naturalismo cosmocêntrico para o antropocentrismo, ao situar o homem como sujeito, vai viabilizar o surgimento da resistência como um instituto político legítimo. A ideia de proteção dos cidadãos contra os tiranos e de que todo poder precisa ser limitado é a base que vai motivar o nascimento dos direitos humanos. O cerne dos direitos humanos, principalmente da primeira geração, presente, por exemplo, na Bill of Rights, a carta inglesa de 1649, é a ideia de que o poder do governante precisa ser limitado, seja ele o rei ou o povo. Sem a limitação do poder, isto é, sem a instância dos direitos, os cidadãos correm o perigo de serem desrespeitados e arbitrariamente manipulados. A partir da declaração francesa de 1789, no seu artigo segundo, foi instituída como um dos fins da organização política a conservação dos direitos naturais, entre os quais é explicitamente mencionado o direito da resistência à opressão (AGUIAR, 2004, p. 249).

Nesse tópico busco apresentar alguns trabalhos, dentre eles teses e dissertações, que abordam o tema “sujeito de direito” e me auxiliam a refletir sobre as questões da educação infantil. Utilizei o banco de teses da CAPES¹, período de 1994 a 2009, como fonte para mapear o “estado da arte” e me apropriar das produções que fizeram essa aproximação entre criança, educação e sujeito de direito.

Ao contextualizar essa discussão, parto da afirmação que o reconhecimento do ser humano como “sujeito de direito” começa, conforme Vandresen (2002), com as mudanças conceituais e com novos paradigmas a partir da filosofia política dos séculos XVII e XVIII. O autor indica o surgimento de “signos que irão influenciar a compreensão do sujeito do direito moderno, que encontram respaldo na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, produto histórico da Revolução Francesa”. Essa afirmação é ratificada por Da Silva (2008):

O fato do aparecimento do direito subjetivo, centrado no sujeito de direito, resulta da universalização da ideia de propriedade. Todos os homens tornaram-se pessoas. Com as revoluções do século XVIII e as consequentes alterações no

¹ O Bando de tese da CAPES disponibiliza resumos das teses e dissertações defendidas a partir de 1987. O período informado corresponde aos trabalhos selecionados nesta pesquisa.

modo de produção resultaram em mudanças sociais. A revolução industrial trouxe a divisão do trabalho, a divisão da propriedade (proprietários de bens de produção e trabalhadores). Aqui começa a perda de substância do direito subjetivo pelo enfraquecimento do sujeito de direito. O direito subjetivo deixa de ser um poder e passa a ser uma função social (p. 7).

Conforme Leite (2009), a pessoa como “sujeito de direito” originou-se das correntes filosóficas que mais se propagaram com a Revolução Francesa (berço verdadeiro do jusnaturalismo e do iluminismo) e que gerou as três dimensões dos direitos fundamentais, a saber: liberdade, igualdade e fraternidade. E, daí, o direito objetivo passou a ser criação e reflexo das mais diversas manifestações da personalidade humana. A autora destaca que o direito subjetivo, inerente à própria natureza humana, serviria como limite ético necessário para legitimar a atuação do Estado. Dessa forma, a pessoa humana teria sido reduzida por ser simples elemento na relação jurídica.

Nesse sentido, a pessoa humana passa a compor uma dada coletividade, sujeitando-se ao poder do Estado, num convite “à racionalidade”. Barretto (2006) afirma que a razão “é posta como norma para o comportamento humano. Ela nos ensina a reconhecer a lei da natureza”. Segundo o autor:

Aqueles que negligenciam a lei da natureza tornam-se uma ameaça à vida, à liberdade e aos bens de todos os demais. [...] Uma extensa tradição, centrada na definição do ser humano como um ser racional, identifica, assim, a liberdade como aspecto determinante. Um ser racional é aquele capaz, não somente de estabelecer uma relação meios-fins, mas de eleger seus próprios fins. [...] a liberdade entendida como autonomia, tem sido o núcleo privilegiado das considerações acerca do conteúdo dos direitos humanos. [...] Tais direitos englobam certas condições sociais e econômicas indispensáveis ao exercício da autonomia. Alimentação, moradia, saúde, educação e emprego são alguns dos itens incorporados a essa nova versão dos direitos humanos (p. 246-247).

Podemos inferir desses conceitos, narrados por Barretto, que a criança não foi reconhecida historicamente como um sujeito capaz, racional e que tivesse condições de estabelecer seus próprios fins. Essa caracterização do infante foi uma escolha baseada em condições históricas e econômicas. À medida que a sociedade se modifica, novos condicionantes vão surgindo no contexto social e revelam condições de perceber a criança sob novas perspectivas.

Um dos primeiros trabalhos apresentados nessa perspectiva pode ser creditado a Ariès (2006), quando provoca o mundo ocidental com a sua tese sobre a história da família e

o surgimento do sentimento de infância, construídos socialmente. Esse autor argumenta que a sociedade passou a admitir a criança como não madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos. Ariès (Idem) afirma que a família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas: “a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos” (p. 195).

Kuhlmann Jr e Fernandes (2004) ratificam essa produção da infância. Esses autores afirmam que no final do século XIX e início do século XX, a infância e a sua educação fizeram parte dos discursos sobre a construção da sociedade moderna. As instituições educacionais e outras propostas para a infância foram favorecidas nas Exposições Internacionais. A educação foi identificada como um dos elementos do progresso cultuado, ao lado da eletricidade, das máquinas, das inovações tecnológicas e dos produtos industriais.

Sendo assim, posso considerar, também, que o discurso do sujeito de direitos passou a ser incorporado na visão e conceito de infância. Todavia, não é possível defender uma linearidade histórica, mas reconhecer a dinâmica e complexidade que caracterizam a humanidade.

Em face dessa construção social da infância e da produção histórica de seus sujeitos, faz-se necessário apresentar alguns estudos/pesquisas nesse processo de reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Nesse sentido, fiz uma aproximação com as publicações que abordaram o tema “sujeito de direitos”, o universo da infância e questões educacionais que estão disponíveis no banco de teses da CAPES.

Desta forma, fiz dois levantamentos, sendo o primeiro em 20/01/2011, utilizando a expressão “Criança como sujeito de direito”, a qual apresentou o resultado de 441 teses/dissertações. Numa primeira aproximação, selecionei 38 trabalhos que poderiam dialogar com minha pesquisa, sendo mapeados 08 trabalhos no campo do Direito, 16

em Educação, 06 em Psicologia, 03 em Serviço Social, 04 em Políticas Públicas e outros, 01 em História.

No segundo levantamento, realizado em 24/01/2011, utilizei apenas a expressão: “Sujeito de Direito”. Desta vez foram apresentados 448 trabalhos, entre teses e dissertações. Após levantamento, foram selecionados 13 trabalhos que poderiam dialogar com a minha dissertação, sendo: 10 trabalhos no campo de Direito, 01 em Serviço Social, 01 em Educação, 01 em Psicologia.

Totalizando os trabalhos selecionados, foram 51 pesquisas, sendo as áreas: de Direito com 18 publicações (35% das publicações), seguido do campo da Educação com 17 (33%). As demais áreas de interesse foram: Psicologia com 07 (14%), Serviço Social 04 (08%), Políticas Públicas 04 (08%) e História com apenas 01 publicação.

Uma análise preliminar, no universo de 51 pesquisas, indicou que 10 trabalhos trazem a expressão “sujeito de direitos” no título da pesquisa, com destaque para os direitos de brincar, à educação, à participação e à proteção, explícitos na titulação de alguns trabalhos selecionados.

A questão etária, conforme análise, não fica em evidência. Sendo assim, as crianças e adolescentes são apresentados juntos na maioria das publicações selecionadas, fazendo referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Foram excluídos da seleção vários trabalhos que abordam o adolescente em conflito com a lei e seus desdobramentos educacionais, além da formação de professores e outros específicos à área jurídica.

É importante/interessante destacar, ainda, que apenas 04 publicações, das selecionadas, foram produzidas na década de 1990 (uma em 1994 e três em 1999). As várias áreas de interesse também é outro fator que chama a atenção, indicando a complexidade que envolve a questão da infância e seus sujeitos. Trata-se, também, de uma luta discursiva e relações de poder (Foucault, 1986) presentes nesses campos de conhecimento.

Essa complexidade que compõe o universo da criança e suas infâncias exige constantemente um olhar múltiplo, ou seja, há a necessidade de um diálogo permanente sobre as questões da infância, não sendo possível defender particularidades, pois estariam fragmentando o sujeito criança.

Tonin (2001) explicita a complexidade que é trazer para si a palavra final ou a verdade. A autora afirma que a criança é sujeito de direitos, porém, com uma especificidade: é pessoa em condição peculiar de desenvolvimento e as normas internacionais e nacionais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (21/01/89), a Constituição Federal Brasileira (05/10/1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (13/07/1990) lhe garantem prioridade absoluta. Aborda a questão do princípio do melhor interesse da criança e afirma que o direito jamais pode fazê-lo sozinho. Se o faz, corre o risco de "tatear" em seara da qual não tem conhecimento, alertando para a necessidade de compartilhar esse princípio com os *experts* em pedagogia, psicologia, serviço social, direito, filosofia e sociologia. Como afirma a autora:

Merece o Direito de Família um tratamento diferenciado no campo do Direito. Deve-se entendê-lo à luz da interdisciplinaridade, onde as outras ciências interagirão sem grau de hierarquia de funções, favorecendo o desfecho das questões de família e garantindo o bem-estar pessoal e social (p. 364).

Creio ser este o ponto articulador de todos esses trabalhos, a saber: a necessidade de ampliar as análises para além do campo de atuação científica e social. Ramidoff (2007) afirma:

As perspectivas psicanalíticas, psicológicas, políticas, econômicas, sociais, epistêmicas, jurídicas, filosóficas dentre tantas outras, aqui, na seara jurídico-legal destinada à infância e à juventude, contribuem decisivamente para a construção de uma teoria jurídica protetiva que opere metodologias e objetos com absoluta prioridade, conforme constitucionalmente delimitado (p. 13).

Miranda Júnior (1999) aborda os textos legais de 1927 e de 1979, conhecidos como "Códigos de Menores", fazendo um paralelo entre o discurso legal e as concepções científicas, psicológicas e pedagógicas dominantes em cada época até o Estatuto de 1990. Seus resultados demonstram que, na construção discursiva dos principais textos legais sobre a infância e juventude, estão presentes determinantes advindos da medicina, da pedagogia e, sobretudo, da psicologia do desenvolvimento. O trabalho

desse autor identificou, à época, que o discurso de proteção colocava a criança e o adolescente no lugar de vítimas, desconsiderando a capacidade de fazer escolhas próprias a estes indivíduos.

Em termos de referencial teórico, constata-se a apropriação dos conceitos e estudos desenvolvidos por Piaget, Vygotsky e Wallon em alguns trabalhos. Servem de respaldo para defender a ideia de sujeito em desenvolvimento e a infância como etapa da formação humana. Podemos perceber essa discussão no trabalho de Da Silva (2006). A autora nos diz que a infância não é uma categoria estática. Segue argumentando que, atualmente, a infância se constitui um grupo específico que produz e reproduz a vida social. Da Silva vai defender o direito de brincar a partir dos pressupostos teóricos desses autores.

Também encontramos essa convergência no trabalho de Moraes (2005). Sua pesquisa identificou o entendimento da infância em seu caráter plural, heterogêneo, e do sujeito-criança como sujeito social, heterogêneo, sujeito de direitos, produtor de cultura, sujeito inventivo, sujeito devir-criança, assim como o entendimento da criança em desenvolvimento mediante a influência dos aspectos sócio-culturais e maturacionais do desenvolvimento humano. Seguem-se, ainda, as pesquisas de Barroso (2000), Cava (2007), que se utilizaram da teoria piagetiana para consolidar suas pesquisas (esta última recorre, também, ao pensamento complexo de Edgar Morin), e a pesquisa de Pagel (2005), que toma como referência os trabalhos de Vygotsky sobre o desenvolvimento da criança.

Outro autor que é citado como referência nas teses e dissertações selecionadas é Michel Foucault. Sua produção teórica serve de referência para os trabalhos de Lemos (2007) e Hickmann (2008). Esta autora se dedicou a explorar como crianças escolarizadas estão sendo subjetivadas como sujeitos de direitos, a partir dos discursos sobre os direitos da infância em circulação no currículo escolar, tendo como referência a prática pedagógica de uma professora que se dispôs a desenvolver a temática dos direitos das crianças em seu planejamento didático-pedagógico. Hickmann (2008) nos

diz que utilizou “inspiração teórica de pensadores como Michel Foucault, Alain Renaut e Hannah Arendt” (p. 8).

Nesse universo de pesquisas analisadas, encontramos outros teóricos, com destaque ao trabalho de Da Silva Filho (1996). O autor recorre a Samira Chalhub, Autre, Lacan, Freud, Foucault/Luhmann para desenvolver sua pesquisa e suas argumentações. Interessante notar que as teorizações e os estudos de Lacan são recorrentes em outros trabalhos analisados, a exemplo de Pierson (2007). Este desenvolveu seus estudos a partir da psicanálise revista por Lacan e seus desdobramentos que produziram um sujeito filosófico, que, no capitalismo, tem a finalidade de inventar o sujeito de direito. Seus resultados ou considerações constataram a possibilidade de extrair o sujeito filosófico da chamada psicanálise lacaniana, enquanto estrutura, para através dessa abordagem estabelecer uma relação entre o sujeito filosófico lacaniano e o sujeito de direito. Lacan e Freud continuaram sendo referência no trabalho de doutoramento de Da Silva Filho (2007) que indagava sobre o estatuto do direito contemporâneo, articulando o discurso jurídico ao psicanalítico, nas perspectivas freudiana e lacaniana.

O campo do Direito traz outros aportes teóricos. Carvalho (2003) utiliza de referenciais teóricos para uma compreensão psicológica dos direitos da criança advindos de Urie Bronfenbrenner e Abraham Maslow. Saravali (1999) realizou entrevistas clínicas baseadas no trabalho de Delval (1998). Nascimento (2001) se apropria da obra de Karl Heinrich Triepel e de Hans Kelsen. Brito Neto (2008), pesquisando a infância enquanto direito fundamental, realiza análise de conteúdo a partir de Bardin (1997). Miranda Júnior (1999) indica que seu trabalho se aproximou das análises propostas por Dominique Maingueneau e Eni Orlandi. Rocha Junior (2002) recorre às teorizações de Thomas Hobbes.

Da Silva (2006) e Moraes (2005) propõem que a infância seja uma concepção que se transforma e se ressignifica de acordo com a história e a cultura de cada sociedade. Nesse processo, a criança se constitui sujeito público e social de direitos. Essa afirmação pode ser observada nos diferentes documentos em prol da proteção e dos direitos das crianças ao longo do século XX.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos origina-se na Declaração dos Direitos do homem e do cidadão (1789); porém, é a partir da Declaração dos Direitos da Criança em Genebra (1924) e do Código de Menores do Brasil (1927) que sinalizam as mudanças e esse caminho de reconhecimento da criança e seus direitos.

A Declaração dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração dos Direitos da Criança (1959) ratificam os novos rumos dessa história, forçando as mudanças no trato das questões da infância e seus sujeitos. Outro documento que não poderemos deixar de abordar corresponde à Constituição Federal do Brasil (1988). A “Constituição Cidadã”, marco da (re)democratização brasileira, indica-nos como a criança assumiu um lugar de destaque e consolidação de uma proposta política de proteção dos direitos universais. Segundo Faleiros (2005), somente no século XX, a Convenção dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989, proclamou solenemente que crianças são sujeitos de direitos (p. 171).

Perceber como a criança foi retratada, como o discurso de sujeito de direitos foi se materializando nesse exercício de reconhecimento do infante é o grande desafio investigativo. Possivelmente encontraremos a criança como “objeto do direito”, pois a proteção e a garantia do bem maior – a vida – era condição indispensável para consolidar uma política de acesso a outros direitos, inclusive políticos.

Lizana (2009) referenda a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989, como o estatuto jurídico internacional desta nova concepção, que estabelece um novo paradigma: o paradigma da Proteção Integral das Crianças e Adolescentes. Franco (2008) nos diz que somente com a Convenção de 1989 a criança é concebida como um verdadeiro sujeito de direitos, conferindo-lhe um *status* jurídico e social de marco libertador.

No contexto brasileiro, conforme Xavier (2008), Pagel (2005) e Rossi (2008), há o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como marco histórico e social responsável pelo reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e que passa a orientar as políticas e ações do Estado pela diretriz ético-política da Doutrina de Proteção Integral. Essa doutrina, conforme Nery (2004), foi introduzida na lei maior,

basicamente, através do seu art. 227, ou seja, na Constituição de 1988. Chermont (2004) confirma esse momento histórico, apontando o princípio da dignidade da pessoa humana como núcleo dos direitos humanos.

Franco (2008) sustenta o pressuposto de que a infância é, na sociedade contemporânea, um lugar de direitos e liberdades onde as crianças são consideradas sujeitos de direitos e não meros objetos de intervenção adulta. A infância marca uma etapa da vida humana e, nesta medida, a criança é considerada como ator social que reproduz e produz-se a si mesma. O autor sustenta também que ela como sujeito de direitos e liberdades, é considerada um “outro” dentro da comunidade humana e isso significa a construção e consolidação das singularidades próprias desta etapa.

As considerações de vários trabalhos, a exemplo de Hechler (2009), Lizana (2009), Brito Neto (2008), Guara (1994), Romera (2002), Barroso (2000), afirmam que há o reconhecimento legal da criança como sujeito de direitos, todavia sua efetivação está longe de se concretizar. Indicam que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se possa afirmar que crianças e adolescentes têm seus direitos garantidos. Aveline (2005), por sua vez, afirma que as desigualdades sociais e a pobreza, no contexto brasileiro, são históricas e dificultam a efetivação dos direitos das crianças. Essa afirmação também pode ser encontrada em Lemos (2007):

Ao final do século XIX e início do século XX, as forças que formavam o mecanismo médico-higienista começavam a sofrer uma reorganização à medida que o Estado ia deixando de financiar as políticas de atenção, passando a ser um regulamentador destas. Emergia um híbrido de assistência filantrópica moralista com a assistência médico-higienista e a caritativa, originando o Complexo Tutelar (p. 74).

A participação do Estado, segundo Hachler (2009), vem atingindo apenas o atendimento das necessidades desses sujeitos. Lemos (2007) convalida essa afirmação ao concluir “Até o fim da Ditadura Militar e início do período de redemocratização do país, a atenção às crianças e aos adolescentes era um híbrido de um modelo assistencialista, correccional-repressivo, filantrópico e médico-higienista.” (p. 88). A autora constata “a relevância das comunidades e da importância da educação,

enquanto agente de aprendizado e de mobilização das comunidades, em busca de um equilíbrio de propostas políticas pautadas nos mínimos sociais” (p. 126).

Os trabalhos de Saravali (1999) e Patino (2009) apontam que as crianças desconhecem os seus direitos, chegam a confundi-los com deveres e não encontram soluções adequadas para resolverem situações que envolvam violação e desrespeito aos seus direitos.

Hernandez-Piloto (2008) nos ajuda a refletir sobre o processo de naturalização da infância e seus sujeitos. A autora nos diz que a escola tem demonstrado, ao longo de seu processo histórico, uma visão de criança como território da não linguagem (In-fans), negando a sua natureza histórica e social, prevalecendo, portanto, uma concepção de criança como uma entidade biopsicológica, cuja natureza infantil é percebida apenas como um organismo em desenvolvimento, determinada por fatores inatos e a-históricos. Como resultado de sua pesquisa observou que há um processo de naturalização das práticas das crianças no universo escolar, resultando uma negação do seu direito à fala, à manifestação de sua cultura e de sua história nos diferentes tempos e espaços escolares.

Esses estudos nos indicam uma discussão referente aos direitos que estão sendo aclamados às crianças, ou seja, aborda-se o contexto histórico do surgimento da criança como sujeito de direitos, fala-se nos desdobramentos da legislação sobre os direitos das crianças, há um discurso de proclamação de direitos, entretanto não se percebe estudos que identifiquem a efetivação dessa “política” de direitos na educação infantil.

As contribuições das pesquisas analisadas indicam o processo contínuo de reconhecimento da criança como sujeito ativo na sociedade e merecedor de atenção, para além dos direitos de proteção e provisão. O século XX trouxe como legado o reconhecimento das especificidades da infância (ou infâncias) e seus sujeitos crianças, influenciados pela vida em sociedade e contribuintes nesse processo de produção histórica da humanidade. Entretanto, diante das pesquisas e seus resultados, é possível afirmar que ainda não há efetivação de vários direitos previstos na legislação. Ratifica-

se a necessidade de se investigar diferentes contextos da vida em coletividade, especialmente nas instituições infantis.

A proposta de investigar as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil, em face ao reconhecimento da criança como sujeito de direito, parece ser legítima, deixando manifestas lacunas de conhecimento na área.

O próximo tópico objetiva apresentar um panorama da legislação brasileira que influencia e orienta as práticas nas instituições de educação infantil, na interface com as questões do reconhecimento dos direitos das crianças assistidas por essas instituições. Os direitos presentes em cada documento contam uma história de lutas e reconhecimento da criança como sujeito de direito a uma educação de qualidade. Esta também atravessa o tema do direito historicamente e está imbricada com as questões educacionais da infância.

1.2 DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELENANDO DIREITOS

Aqui, faço uma análise da legislação brasileira, numa perspectiva cronológica dessas leis e documentos, possibilitando visualizar a apropriação da ideia “criança como sujeito de direito” e como esse processo foi se aproximando da concepção atual do direito da criança à educação infantil. Busco mapear os direitos que cada um desses instrumentos legais determina como necessário à educação da primeira etapa da educação básica, iniciando pela Constituição de 1988.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) não traz a expressão “sujeito de direitos”, porém reconhece que a criança é portadora de direitos. Isso pode ser percebido nos artigos 203, 204, 208 e 227. Desta forma, a Constituição reconhece a necessidade de proteção à infância, o direito de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à

profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo (leia-se: proteção) de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Esses direitos serão ratificados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A Lei 8069/90, também conhecida pela sigla ECA (Brasil, 1990), em seu artigo 3º, ressalta que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata a 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.

O artigo 4º do ECA ratifica o artigo 227 da CF/1988, acrescentando o direito ao esporte. O artigo 6º apresenta o reconhecimento da “condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”; no seu artigo 53º diz que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; e, no artigo 71º, esses sujeitos têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n. 9496/1996 (Brasil, 1996), reconheceu, no artigo 21, que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Reconhecendo que o processo de discussão dessa lei e as mudanças na legislação anterior foram afetadas pelo discurso da criança como sujeito de direitos, houve o reconhecimento do direito à educação infantil, porém apenas o ensino fundamental foi obrigatório. No caso da pré-escola e creche ficou como opção da família. Atualmente, conforme a Resolução 05/2009, é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Analisando os três volumes dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) percebe-se que a expressão “sujeito de direitos” ainda

não aparece nas publicações. O termo “sujeito” está vinculado ao reconhecimento da criança como sujeito social e histórico. Esse documento aponta metas de qualidade que contribuem para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

No RCNEI os direitos são elencados de forma direta, considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos: o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; à socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. A estes princípios cabe acrescentar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil – PNQEI (Brasil, 2006) têm por premissa o reconhecimento de que as crianças, desde que nascem, são: cidadãos de direitos, indivíduos únicos, singulares, seres sociais e históricos, seres competentes, produtores de cultura e indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. Por conseguinte, reconhece os direitos: à dignidade e ao respeito, à autonomia e à participação, à felicidade, ao prazer e à alegria, à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social, à diferença e à semelhança, à igualdade de oportunidades, ao conhecimento e à educação, a profissionais com formação específica, a espaços, tempos e materiais específicos, a direitos básicos, inclusive o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero. Reforça a “função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e

ao acesso ao conhecimento sistematizado”. Bazílio e Kramer (2008) propõem observar o trabalho pedagógico que é atravessado por esses conceitos, bem como a amplitude do termo “educar”. Esses autores falam das mudanças sociais na atualidade, da perda da autoridade e da necessidade de políticas públicas e estratégias que incentivem os adultos a não desistirem de educar (p. 122).

Encontramos outras diretrizes que orientam a intervenção pedagógica nos parâmetros de qualidade nas instituições de Educação Infantil, indicando que as propostas pedagógicas contemplem **princípios éticos, políticos e estéticos**. Estes se referem à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Na sequência das análises, temos os “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Esse documento focaliza o atendimento em creche para crianças entre 0 a 6 anos de idade. O texto apresenta quais seriam os direitos das crianças atendidas numa “creche que respeita a criança”, elencando-os a partir da expressão “nossas crianças têm direito”: à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Outro texto analisado corresponde ao documento orientador da Educação Infantil do município de Vitória: “Um outro olhar” (SEME, 2006). Basicamente, o princípio regente do texto é o reconhecimento da criança como sujeito de direitos a uma educação pública de qualidade, direito ao acesso a diferentes saberes e culturas, direito à palavra, direito à alegria de ensinar e de aprender. Este documento traz como direitos da criança: brincar, o acesso a aprendizagens significativas, o contato com o acervo cultural da sociedade, a apropriação dos diferentes conhecimentos historicamente acumulados, manifestar-se como criança em todos os tempos e espaços institucionais,

brincar com a realidade e desenvolver as diferentes linguagens (plástica, oral, escrita, corporal etc.), partilhar suas experiências através de sua maneira de pensar, de sentir e de interagir. Essa perspectiva está fundada no embricamento do “cuidar e educar”, no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, garantindo-se o direito de ampliar as suas experiências de maneira prazerosa, de garantir atenção e afeto, sobretudo nas situações que geram medo, insegurança e conflitos. Trata-se de respeitar a criança como pessoa humana.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do MEC/CNE, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse documento traz no corpo do texto o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, conforme observado no artigo 4º:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

É possível observar, ainda, as dimensões do cuidar e do educar imbricadas nesses espaços institucionais. O artigo 5º, parágrafo 6º, considera a “Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias”. No seu artigo 6º indica que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos – da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; políticos – dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e estéticos – da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Em seu artigo 7º, a mesma Resolução apresenta alguns direitos que devem ser observados nas instituições de educação infantil, dentre eles: oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais. Faz-se necessário observar o artigo 8º que me parece ser o desdobramento do anterior:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como **o direito à** proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Como podemos notar, esse documento ratifica as conquistas que os documentos anteriores apresentaram e propõe-se a ir além ao convocar o profissional da educação infantil a “oferecer condições e recursos” para a existência e efetivação dos direitos civis das/pelas crianças.

Diante desse universo de possibilidades e discursos que exaltam os direitos das crianças, numa política educacional que reforça a ideia da criança como sujeito de direitos, como as práticas pedagógicas/educacionais são afetadas? Seria possível afirmar esses direitos? Todos eles são possíveis na atualidade? Ou como nos diz Bobbio (2004), ainda não nasceram porque não houve condições sócio-políticas-econômicas para serem efetivados? Essas questões servem como disparadores para o próximo capítulo dessa pesquisa.

2 UM PANORAMA CONCEITUAL DO TERMO “DIREITO”, A EXPRESSÃO “SUJEITO DE DIREITO” E AS QUESTÕES DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO

2.1 O QUE É DIREITO?

Neste tópico, pretendo discorrer sobre alguns conceitos referentes ao termo “direito” e seus usos na sociedade, tanto num apanhado histórico quanto nas apropriações conceituais que alguns autores vêm tratando do assunto. Após esse exercício, ou concomitantemente, buscarei relacionar as questões da infância ou da criança com o “campo do direito”. Contudo, não vejo a possibilidade de aprofundamento na temática, tampouco entendo que seja possível esgotá-la nesta pesquisa. Sendo assim, será uma proposta dialógica com apropriações que entendo ser primordiais para defender a presente investigação.

Neste primeiro momento, faz-se necessário definir o termo “direito” e o que estou chamando de “campo do direito”, bem como fincar um marco histórico para trabalhar as questões da infância/criança/sujeito de direito.

O direito é um dos fenômenos mais notáveis na vida humana. Compreendê-lo é compreender uma parte de nós mesmos. É saber em parte por que obedecemos, por que mandamos, por que nos indignamos, por que aspiramos a mudar em nome de ideais, por que em nome de ideais conservamos as coisas como estão. Ser livre é estar no direito e, no entanto, o direito também nos oprime e tira-nos a liberdade. Por isso, compreender o direito não é um empreendimento que se reduz facilmente a conceituações lógicas e racionalmente sistematizadas [...] o direito é um fenômeno multifário (FERRAZ JUNIOR, 2008, p. 1-2).

Conforme Silva (2008b), o termo direito provém da palavra latina *directum*, que significa reto, no sentido retidão, o certo, o correto, o mais adequado. A definição nominal etimológica de Direito é “qualidade daquilo que é regra”. O autor faz uma síntese histórica:

Da antiguidade chega a famosa e sintética definição de Celso: “Direito é a arte do bom e do equitativo”. Na Idade Média se tem a definição concebida por Dante Alighieri: “Direito é a proporção real e pessoal de homem para homem que, conservada, conserva a sociedade e que, destruída, a destrói”. Numa perspectiva de Kant: “Direito é o conjunto de condições, segundo as quais, o arbítrio de cada

um pode coexistir com o arbítrio dos outros de acordo com uma lei geral de liberdade (s/p).

Silva (Idem) entende que o direito é aquilo que uma sociedade ou grupamento social compreende como ideal de retidão e correto para a sua coletividade. A forma concreta de estabelecer os parâmetros da convivência social se materializa no conjunto de leis e normas, respeitada a hierarquia das leis, exatamente para evitar que direitos de maior abrangência não sejam suplantados por direitos e regramentos inferiores (s/p).

Acredito ser coerente pensar a alteridade como princípio fundante da ideia de direito, ou seja, apenas na relação com o outro é possível conceber a existência de um princípio que orienta as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos da sociedade. Há o convite ao respeito pelo outro, não significando fincar o diferente, mas buscar as condições de convivência e valoração da vida como bem maior.

Ampliando a definição, Barretto (2006) nos diz que o vocábulo *direito*, em sentido objetivo, “é o sistema de princípios e regras dotadas de sanção que disciplinam as relações humanas em uma determinada sociedade (*ordenamento jurídico*)”. Em sentido subjetivo, “é a prerrogativa que uma pessoa tem de exigir de outras determinadas prestações e abstenções ou o respeito a uma situação de que ela seja beneficiária”. O autor propõe, ainda, um terceiro sentido, em que “o direito seria a ciência que estuda o *direito objetivo*” que poderíamos chamar de campo do direito. Fala, também, que “o vocábulo *direito* conota ainda *norma, decisão e ordenamento e estrutura*. Há dois grupos de palavras – *ius, droit, recht, diritto, derecho, direito*, de um lado, e *lex, loi, gesetz, legge, ley, lei*, de outro” (p. 225).

Segundo o autor (Ibidem), a doutrina do Direito Natural (jusnaturalismo) é a mais antiga tentativa de compreensão teórica abrangente do fenômeno jurídico, característica preponderante da filosofia do Direito “desde os seus primórdios até o final do século XVIII” (p. 240). Barreto (idem) diz, com base em John Locke, que a doutrina do Direito Natural defende que “os homens possuem um conjunto de direitos naturais inatos (vida, liberdade e propriedade), e que eles não são transferidos para o corpo político quando do estabelecimento do contrato social que dá origem ao Estado moderno”. O autor

conclui que “os direitos fundamentais têm como sinônimos os direitos naturais, ou direitos individuais, ou direitos civis, ou direitos da liberdade, ou direitos humanos, ou liberdades públicas” (p. 243).

Conforme Silva (2008a), não se falava em direito subjetivo no tempo do Império Romano e da Idade Média. As mudanças sociais, econômicas e políticas advindas do Iluminismo – o direito do sujeito, caracterizando o individualismo que se estabelece – da Revolução Francesa e Revolução Industrial alterou as relações de poder e mobilização social. Antes era possível delimitar o clero, a nobreza e a plebe ou povo. Com o discurso de igualdade entre os homens e o aparecimento do “mercado” (modelo capitalista) a burguesia se fortalece, conseqüentemente, há o aparecimento do direito objetivo e seu fortalecimento. O direito subjetivo, segundo o autor, relaciona-se com o direito à propriedade (p. 12).

Silva (2008a) propõe que, atualmente, as teorias da filosofia política que ainda têm grande prestígio no Ocidente são as contratualistas, surgidas no final do século XVII, cujos principais autores são Hobbes, Locke e Rousseau. Silva (Idem) afirma que podemos encontrar extensas discussões sobre a manifestação e as características do estado civil e do estado de natureza, distinção decorrente de um processo histórico fictício da sociedade, de natureza teórico-racional. O autor propõe que o início da concepção direito subjetivo e de sua correspondente crítica social é encontrado em Locke, especificamente, quando se refere à importância da propriedade e do direito correspondente. Silva (Idem) indica que essas teorias não são conclusivas, grande parte da doutrina dominante aceita o direito subjetivo; há, contudo, autores como Kelsen e Duguit que o negam. Por quê? Inicialmente aponta-se a inexistência de uma referência fática para esse direito, ou seja, nega-se o direito subjetivo porque não há denotação desse conceito (p. 13 – 14).

Segundo Barretto (2006), “o direito, tal como atualmente praticado nos tribunais, é o Direito Positivo, direito posto pelo Estado”. Desta forma, propõe que seja produzido por uma determinada cultura, impossibilitando sua universalização e, ao mesmo tempo, definindo seu caráter temporal. O autor diz que a “cada sociedade corresponde um

Direito, integrado por determinados princípios e determinadas regras”. Para além, nos diz que “ao fazermos alusão ao *Direito moderno* referimos um *modelo de direito positivo, direito posto* (grifos do autor) pelo Estado” que nos remonta à Revolução Francesa (p. 226-228).

Se os direitos humanos desempenham um papel moral e se não queremos adotar uma perspectiva moral que inclua apenas os seres capazes de se autodeterminar, então podemos indagar por outras qualidades essencialmente humanas, mas que ao mesmo tempo nos permitam ampliar nossa atribuição de direitos. Esse é o caso da vulnerabilidade, fragilidade ou dependência humana. Ao reconhecermos esse aspecto central da nossa existência como algo que compartilhamos com todos os seres humanos, podemos então compreender a necessidade de estendermos os direitos sociais para além dos limites da autonomia. Sob o ponto de vista moral, justamente quando a autonomia falha, a demanda por direitos de outro tipo se torna ainda mais premente. Esse é o caso das crianças e de seres humanos com grave deficiência física ou déficit mental (BARRETO, 2006, p. 248).

O que se pode inferir dessas colocações indicam que o modelo se encaixa na perspectiva de sociedade ocidental, marcadamente capitalista, com conotações hegemônicas de sociedade. Fundamenta-se numa capacidade de mudança contínua do ser humano e nas necessidades de adaptações, tanto com relação à natureza quanto com relação às pessoas. Percebo, então, que a globalização incorpora esse discurso e produz um efeito de pertencimento mundial, no qual as normas do direito, seus princípios diretivos são assimilados pelos diferentes países. Mesmo que existam constituições, leis, formas de governo, modelos de Estado e sistemas econômicos variados, há uma condição ética e moral que se aplica tanto local quanto globalmente. Aproxima-se da ideia de Morin (1991) ao nos falar da complexidade das relações compartilhadas pelos diferentes indivíduos espalhados nos continentes. Esse pensamento é tão possível que as Declarações Universais e as Organizações políticas (ONU, UNICEF, FMI e outras) têm peso mundial e suas decisões afetam todo o globo.

Contudo, há o reconhecimento de particularidades, de modelos que escapam ao hegemônico. Sendo assim, conforme Barretto (2006), “o Direito moderno fundou-se sobre categorias elementares e consideradas isoladamente e fora do contexto histórico-social”. O autor alerta para a crescente complexidade que as sociedades vêm apresentando, exigindo “respostas novas aos seus novos problemas”. Entretanto, as

intervenções têm focado o particular, o individual, descaracterizando o princípio relacional do direito. Desta forma, o autor percebe que há uma política do indivíduo, adotando uma concepção monocausal e abstrata em suas formulações a exemplo dos conceitos e institutos jurídicos como sujeito de direito, estado de direito, família, contrato, etc. (p. 231).

Outra possibilidade de conceber o direito é proposta por Legendre (2004). O autor nos diz que o direito se origina também de uma cena não jurídica que remete a uma cena freudiana. Neste caso, surge de um duplo registro: enunciados e representações. Nas suas argumentações, propõe que se trata de uma operação do discurso e a normatividade que preza só funciona se tal discurso for considerado apropriado justamente na forma dogmática. Esta se refere à forma do discurso que diz sempre a verdade, uma forma que, conseqüentemente, nos remete ao impossível, não a qualquer impossível, mas sim a um impossível estrutural. Legendre compara o direito a uma ópera, indicando o sistema jurídico como um ato de representação. O pensamento do autor culmina numa dedução lógica, no qual o reconhecimento do direito como um discurso acarretaria a existência de um sujeito (p. 15-21).

O Direito, para Bobbio (2004), “é uma construção, um artefato humano fruto da política que produz o Direito Positivo. Requer a razão para pensar, projetar e ir transformando este artefato em função das necessidades da convivência coletiva” (p. 7). Ao afirmar que os direitos não nascem todos de uma vez, mas quando devem ou podem nascer, Bobbio indica a necessidade de percebermos a dinâmica que o campo do direito assume na história humana. Algo que sempre escapa, é iminente à transformação, que acompanha as mudanças da sociedade. Todavia, alerta-nos sobre sua não linearidade. Mesmo que possamos dispor cronologicamente em diversas fases ou gerações, “suas espécies são sempre – com relação aos poderes constituídos – apenas duas: ou impedir os malefícios de tais poderes ou obter seus benefícios”. O referido autor concorda com aqueles que consideram o “direito como uma figura deôntica, que tem um sentido preciso somente na linguagem normativa”. O autor é enfático: “não há direito sem obrigação; e não há nem direito nem obrigação sem uma norma de conduta” (p. 27-28).

Ferraz Junior (2008) ajuda a elucidar alguns pontos difusos apresentados acima. Esse autor aborda a dicotomia entre direito objetivo e direito subjetivo. Refere-se à ambiguidade da palavra direito e sua polifonia para propor algumas diferenças e conceitos:

A dicotomia pretende realçar que o direito é um fenômeno objetivo, que não pertence a ninguém socialmente, que é um dado cultural, composto de normas, instituições, mas que, de outro lado, é também um fenômeno subjetivo, visto que faz, dos sujeitos, titulares de poderes, obrigações, faculdades, estabelecendo entre eles relações [...] Para classificar, lembramos que o inglês tem duas palavras diferentes para enunciar os dois termos: *law* (direito objetivo) e *right* (direito subjetivo). [...] o direito subjetivo nada mais é do que essa garantia conferida pelo direito objetivo, a qual se invoca quando a liberdade é violada [...] Outra concepção nos traz Von Jhering (1964, 60): a teoria do interesse. O convívio humano revela conflitos de interesses. Alguns destes tornam-se juridicamente protegidos pelo ordenamento. O interesse juridicamente protegido constitui o direito subjetivo (p. 116-119).

Ferraz Junior (Idem) aponta que “o direito subjetivo significa que a situação jurídica é considerada da perspectiva de um sujeito a quem ela favorece”. Neste caso, reconhece-se que “restringem o comportamento dos outros”. O autor indica, ainda, que “o uso do conceito” pressupõe a possibilidade de fazer valer sua situação em face de outros, ou seja, implica ‘faculdade’ ou ‘poder’ e ainda a afirmação autônoma do indivíduo (p. 122). O autor apresenta, também, que existem três bases para esse conceito ou expressão direito subjetivo:

[...] a expressão direito subjetivo, em síntese, considerada à luz de sua função jurídica, aponta para a posição de um sujeito numa situação comunicativa, que se vê dotado de faculdades jurídicas (modos de interagir) que o titular pode fazer valer mediante procedimentos garantidos por normas. É possível, pois, ainda que sem rigor lógico absoluto, identificar no uso do conceito alguns elementos básicos que constituem, por assim dizer, sua estrutura. Em primeiro lugar, aparece o sujeito do direito. Pode tratar-se de uma pessoa, de um grupo de pessoas ou apenas de uma entidade caracterizada por um conjunto de bens. O sujeito é o titular do direito. Em segundo lugar do conteúdo do direito. [...] Distinguimos, em terceiro lugar, o objeto do direito. Em princípio, trata-se do bem protegido. No caso dos direitos reais, é a *res*, que necessariamente não é uma coisa física, como no direito do autor à obra (p. 124).

A título de síntese dessa discussão e explanação sobre o campo do direito, percebo que os autores apresentam uma argumentação convergente. Os termos utilizados para definir as particularidades dessa ciência do Direito corroboram para a produção histórica do reconhecimento do sujeito de direitos, todavia, a criança como sujeito de

direitos é uma produção discursiva atual, dos últimos 20 anos. As mudanças no campo do direito, em especial do direito positivo, tem como marco histórico as transformações provocadas pelo Iluminismo e Revolução Francesa (1789). O surgimento da propriedade privada, das relações comerciais burguesas e as bases do capitalismo moderno provocaram transformações sociais e culturais absorvidas pelo campo do direito e emergiram outras necessidades provenientes da figura do Estado e suas transformações. A perspectiva de sujeito de direito corresponde, também, ao indivíduo estar sujeito ao direito, ou seja, o reconhecimento desse *status* à criança implica, dentre outras possibilidades, impetrar que todos os indivíduos de uma dada sociedade estão sob o jugo da Lei e do Estado.

2.2 A CONSOLIDAÇÃO E O RECONHECIMENTO DA PESSOA HUMANA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Assim posto, fica patente que para Arendt o querer não é apenas a faculdade do livre-arbítrio (escolher) como pensou a tradição, nem está relacionada a uma instância interior capaz de proteger os homens das vicissitudes mundanas. Querer é, antes de mais nada, a faculdade de começar espontaneamente como os outros novos vínculos e está atrelada à natalidade humana, às possibilidades reveladoras do homem como ser singular. [...] o querer em Arendt está relacionado a uma concepção do homem como ser ativo e a uma capacidade de se sentir livre mesmo numa situação de incompletude (AGUIAR, 2004, p. 261).

O texto que se segue corresponde a uma discussão sobre as apropriações que a sociedade tem feito do termo sujeito de direito e como esse movimento afeta as questões da infância. Há o interesse em relacionar as diferentes interpretações sobre o assunto e como é possível reconhecer, quer historicamente ou socialmente, a criança como sujeito de direitos na atualidade.

Conforme Barretto (2006), os direitos humanos referentes à vida, à liberdade e à propriedade constituem, assim, o primeiro conteúdo dos chamados direitos naturais. O primeiro é inegável ao ser humano enquanto tal. Porém, a liberdade permite condicionante, pois: “um homem deve ser livre enquanto for capaz de agir de modo

racional. O único limite do seu agir é a lei da natureza e os direitos naturais correspondentes, pois esses podem restringir sua liberdade”. A expressão “capaz” delega o caráter preponderante para a condição de se exercer a autonomia. Desta forma, a criança ficou excluída historicamente desse direito, pois sua existência estava condicionada aos pais ou responsáveis e, na ausência destes, o Estado assumia essa função.

Esse discurso da criança como sujeito de direitos é fruto dessa construção histórica da humanidade. Tal processo de mudança afeta, dentre outros, a questão da cidadania. Nesse sentido, Marshall (1967) afirma, no contexto da história britânica, que os direitos civis são consagrados no século XVII, os direitos políticos, no século XVIII e os direitos sociais a partir do século XIX. Entretanto, esse modelo não se aplica a todos os lugares e épocas especificadas. É o caso do Brasil, onde, segundo Carvalho (2005), tivemos um Estado interventor, com a aclamação dos direitos sociais, característicos da Era Vargas (1930), os direitos políticos perpassando a era do Governo Militar, com ampliação do sufrágio (1964) e os direitos civis no processo de redemocratização do país (1985). Todavia, esse autor conclui que a dinâmica social brasileira exige adaptações desses direitos, com retrocesso ou o avanço de um ou de outro direito, determinado pela conveniência da circunstância.

Sendo assim, é importante reconhecer que houve pressão global para o Brasil partilhar da Declaração dos Direitos Universais do Homem. As atrocidades cometidas historicamente – colonialismo, escravidão, guerras e genocídios (pensando a banalização do mal proposto por Arendt - 1999) – provocaram mudanças na forma de enxergarmos as crianças. Num primeiro momento para proteção e provisão, seguindo-se um processo de reconhecimento de direitos específicos das crianças. Todavia, há um ponto que exige aprofundarmos essa discussão: a questão da cidadania.

Segundo Marshall (1967), cidadania é a participação integral do indivíduo na comunidade política, relacionado com o exercício de três tipos de direitos: os direitos civis, que asseguram as liberdades individuais; os direitos políticos, que garantem a participação dos cidadãos no exercício do poder político; e os direitos sociais, que

asseguram o acesso a um mínimo de bem-estar material. Na visão do autor, há necessidade de garantir os direitos civis para as pessoas lutarem por direitos políticos e, conseqüentemente, conquistarem direitos sociais. A concretização desses direitos, contudo, estaria presente num modelo democrático, no qual os indivíduos poderiam exercer sua cidadania mediante a existência de quadros institucionais específicos, como assistência jurídica, garantias constitucionais e serviços sociais. Porém, essa lógica reforça o modelo econômico capitalista que, por conseguinte, produz guetos e excluídos. Desse modo, podemos enquadrar historicamente as crianças nestas categorias.

Sarmiento, Soares e Tomás (2006), discorrendo sobre a participação social e cidadania ativa das crianças, afirmam que a sociologia da infância tem vindo a considerar a infância como uma construção social e a compreender as crianças como “atores sociais plenos, competentes, ativos e com ‘voz’”. Ao tratarem da questão da cidadania da criança, ressaltam a necessidade de se perceber as mudanças sociais e históricas pelas quais passam a sociedade:

Não é, porém, possível considerar o debate da cidadania, sem o enquadrar no processo conflitual de construção da reflexividade global e sem o enquadrar nas novas formas de organização social e familiar, as alterações na estrutura das desigualdades sociais, as alterações nas relações de gênero, nas relações intergeracionais e mesmo nas relações entre pares. Estas novas marcas contribuem para uma enorme diversidade de viver em sociedade, o que implica a redefinição de novos papéis, novos espaços e novas vozes no exercício da cidadania (Ibidem, 2006).

Esses autores entendem que “a infância encontra-se excluída do grupo hegemônico, sendo o fator idade o primeiro inibidor do seu acesso ao exercício da cidadania”, prevalecendo os paradigmas de controle, proteção e periculosidade. Romper com esses paradigmas significa, nas palavras dos autores:

[...] A cidadania infantil configura-se na transformação das condições sociais e culturais em que se plasmou a ideia moderna da infância. A criação de um espaço-tempo democrático para as crianças implica-se no domínio das interações sociais, atravessa o espaço estrutural doméstico e familiar e articula-se com relações intergeracionais, em todos os domínios da vida social, sustentadas no reconhecimento de uma diferença não menozante. [...] A cidadania da infância (política, organizacional e íntima) é, em suma, a possibilidade de uma utopia coletivamente construída em que se resgate a

intensidade do olhar da infância, para com ele se reconstruir uma visão renovada da sociedade (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2006).

Pinsky (2003) colabora com essa discussão ao questionar “o que é cidadão?” Argumenta que se trata de um indivíduo que tem basicamente três tipos de direitos:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar e ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (p. 9).

O referido autor resgata a necessidade do Estado como protagonista nas políticas de garantia do exercício da cidadania, concomitante com o acesso aos direitos sociais, que concedem ao indivíduo o direito ao emprego, a uma remuneração, a uma aposentadoria digna. Pinsky (Idem) afirma a existência de uma interdependência entre esses direitos.

Conforme Bobbio (2004), “a Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral em 20 de novembro de 1959, refere-se em seu preâmbulo à Declaração Universal” (p. 54). Todavia, apresenta o problema para a efetivação dos direitos da criança:

Diz-se que “a criança, por causa de sua imaturidade física e intelectual, necessita de uma proteção particular e de cuidados *especiais*”, deixa-se assim claro que os direitos da criança são considerados como um *ius singulare* (direito singular) com relação a um *ius commune* (direito comum); o destaque que se dá a essa especificidade, por meio do novo documento, deriva de um processo de especificação do genérico, no qual se realiza o respeito à máxima *suum cuique tribuere*² (p. 54).

A indicação desse documento se justifica por entender que é esse movimento presente que nos impulsiona a compreender as relações sociais estabelecidas ao longo da história. Trata-se de aceitar o processo de construção histórica da infância e problematizar os discursos presentes em cada época. Acredito que, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) é o documento que consolida essa ideia e o reconhecimento (legal) da criança como *sujeito de direitos*. Entretanto, conforme pretendo abordar, entre a prescrição dos direitos e sua efetivação há um espaço

² Tradução: dar a cada um o que é seu (Fonte: http://www.cucumis.org/traducao_42_t/ver-traducao_v_120685.html).

temporal significativo, bem como as várias interpretações que se originam a partir dos embates ideológicos e das diferentes concepções de infâncias presentes na atualidade.

A esse respeito, o trabalho de Bazílio e Kramer (2008) confirma essa perspectiva e sinaliza alguns pressupostos teóricos para se entender essa dinâmica social, impulsionadas pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos:

[...] o próprio tema da infância e da adolescência, em vez de abordado como uma categoria social constituída na história e influenciada por fatores de caráter econômico, sociológico e político, é reduzido ora a faixa etárias, ora a níveis de escolarização, ora a estratos ou grupos sociais que têm alguma marca em comum. Assim, falamos de educação infantil para designar o trabalho com as crianças de zero a seis anos (p. 14)

Altoé (2004) nos ajuda a pensar algumas características do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mostrando a diferença com relação ao Código de Menores, em particular nas consequências de se considerar a criança como um “sujeito de direitos” e não mais como “objeto de direitos”. Ajuda, também, a pensar sobre os direitos que organizam as relações dos cidadãos maiores e menores de 18 anos, “ou seja, o que dentro dos termos da lei define o que é um cidadão em pleno exercício da sua cidadania e aquele que está em fase de crescimento e formação?” O sentido é de fazer “valer a lei na nossa sociedade, que, por considerar a criança um ser em desenvolvimento, deve protegê-la e dar-lhe tempo de crescimento e formação, nesta fase em que ‘os pilares’ do ser humano estão sendo construídos” (p. 8).

Referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente, Altoé (2004) constata uma inovação no lidar com as questões da infância e seus direitos:

Qual a principal inovação do Estatuto? O novo texto não contempla somente aquela criança ou adolescente que está em “situação irregular”, que é “carente” e “desvalida”, chamada “menor”, mas trata dos direitos de todas as crianças e jovens brasileiros, considerando-os “sujeitos de direitos”. Essa é uma modificação fundamental, que norteia o texto do Estatuto. E sendo um sujeito de direitos, o Estado e a sociedade têm responsabilidades, obrigações e deveres com relação a esta pessoa frágil, em crescimento. Sendo considerado um ser humano em desenvolvimento, tem direito à proteção, à educação, à saúde, ao lazer etc., para que possa desenvolver as suas potencialidades e, posteriormente, exercer a sua cidadania plena, participando das diferentes instituições da organização social. Se possui direitos, possui, também, deveres e pode ficar exposto às medidas da lei, que são sempre cumpridas no sentido da formação do cidadão, e não da simples repressão do seu comportamento. A noção do que é ser criança é contemplada em diversos artigos desta obra (ECA). É fundamental que possa

existir, em nossa sociedade, uma noção consensual a este respeito (ALTOÉ, 2004, p. 6-7).

Conforme Altoé (2004), as crianças e jovens, ao serem internados em instituições, eram tratados como “menores”, categoria que passou a ser fonte de estigmatização com grande peso negativo na vida dessas pessoas, que eram, na sua grande maioria, simplesmente crianças cujos pais eram pobres – os ditos “carentes”. O mais importante nessa vida que era imposta a essas crianças é que elas eram tratadas como objeto, como um número da chamada, como um corpo a ser treinado e disciplinado. Segundo a autora, a mudança fundamental (refere-se à passagem do Código de Menores para a vigência do ECA – 1990) consiste em que a criança passa a ser “sujeito de direitos” e não mais aquela em “situação de irregularidade”. Assim sendo, os estabelecimentos não devem mais funcionar num sistema correccional/repressivo, mas sim visando a assegurar os direitos das crianças à vida, à proteção, à educação, ao lazer, conforme o novo texto da lei (p. 53).

Colabora com essa discussão o trabalho de Ferreri (2009):

[...] no campo jurídico, a inserção ativa da criança como sujeito se desenvolve sob a discussão do estatuto de sua proteção. O problema seria definir o alcance da esfera protetiva da criança, situando paradoxalmente o caráter de sua autonomia específica. **O ponto de partida do problema está ligado à concepção de sujeito de direitos na minoridade** (grifo meu). A minoridade seria condição problemática para a autonomia e, portanto, para a liberdade do sujeito de direitos em geral. O sujeito de direito seria, a rigor, o sujeito da autonomia plena, atributo próprio daquele que responde por seus atos e que tem, neste ponto, sua responsabilidade jurídica na vida social. A criança, tradicionalmente concebida como desprovida desta qualidade, possuiria, então, em direitos, uma condição especial: por não responder “ainda” por seus atos, não seria “ainda” um sujeito livre. A criança foi, portanto, alçada ao âmbito dos direitos humanos sem a condição autônoma e livre do sujeito de direitos, porque seria temporariamente incapaz de arcar juridicamente consigo mesma. Portanto, o que significaria criar direitos para a infância? Em que medida seria possível inserir a infância na condição de sujeito de direitos? [...] Dotar a infância da condição de sujeito de direitos implicaria problematizar o próprio estatuto do “infantil”. A natureza dos direitos da infância levaria à impossibilidade de exercício imediato de direitos pela criança, direcionando para um direito de caráter tutelar (p. 137).

A este respeito, Bazílio e Kramer (2008) confirmam a mudança conceitual no ECA/1990. Os autores apontam que há o abandono do paradigma da “infância em situação irregular” e a adoção do princípio de “proteção integral à infância” (p. 21). Seus apontamentos, a partir da “premissa que o Estatuto está em risco”, indicam a coerência

das proposições legais presentes na Lei, porém, existe a ameaça de “seu texto não estar sendo compreendido e as práticas não se encontrarem à altura de sua utopia” (p. 30).

O Código Civil Brasileiro (Brasil, 2002) expõe claramente essa situação paradoxal da criança como sujeito de direitos:

Art. 1º Toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil.

Art. 2º A personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro.

Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil:

I - os menores de dezesseis anos;

II - os que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática desses atos;

III - os que, mesmo por causa transitória, não puderem exprimir sua vontade.

Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer:

I - os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos;

[...]

Art. 5º A menoridade cessa aos dezoito anos completos, quando a pessoa fica habilitada à prática de todos os atos da vida civil.

Parágrafo único. Cessará, para os menores, a incapacidade:

I - pela concessão dos pais, ou de um deles na falta do outro, mediante instrumento público, independentemente de homologação judicial, ou por sentença do juiz, ouvido o tutor, se o menor tiver dezesseis anos completos;

II - pelo casamento;

III - pelo exercício de emprego público efetivo;

IV - pela colação de grau em curso de ensino superior;

V - pelo estabelecimento civil ou comercial, ou pela existência de relação de emprego, desde que, em função deles, o menor com dezesseis anos completos tenha economia própria.

O que se pode perceber no texto da Lei são os impedimentos legais impostos aos sujeitos infantes, tendo por prerrogativa o caráter de proteção e a concepção de criança

em formação/desenvolvimento. Reconhece-se a capacidade de exercer direitos e deveres em potencial, ou seja, a ser desenvolvido legalmente na maioridade. Essa situação ambígua do sujeito infante é percebida claramente ao confrontar o artigo 180, no qual diz que “o menor, entre dezesseis e dezoito anos, não pode, para eximir-se de uma obrigação, invocar a sua idade se dolosamente a ocultou quando inquirido pela outra parte, ou se, no ato de obrigar-se, declarou-se maior” com o artigo 228 que não reconhece os menores de dezesseis anos como testemunhas. Sua palavra ora é aceita contra ele, ora é desprezada. O Código Civil Brasileiro deixa claro que competem aos pais a guarda, proteção e administração dos filhos, conforme consta no corpo da Lei:

Art. 1.630. Os filhos estão sujeitos ao poder familiar, enquanto menores.

Art. 1.690. Compete aos pais, e na falta de um deles ao outro, com exclusividade, representar os filhos menores de dezesseis anos, bem como assisti-los até completarem a maioridade ou serem emancipados.

Abordarei a seguir algumas discussões que permitem perceber como a criança, ou a preocupação com a sua instrução, proporcionaram as mudanças dos conceitos de infância e, conseqüentemente, do surgimento e apropriação da ideia de *sujeito de direitos* no contexto escolar e para além deste.

2.3 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Esperança, em Arendt, não está ligada a uma utopia de completude, de redenção da condição finita do homem, mas à ideia de que o mundo pode ser preparado para abrigar os novos seres humanos que virão. Esperança é pensada a partir da responsabilidade que temos com as gerações futuras, do mundo que para elas deixaremos como legado (AGUIAR, 2004, p. 261).

Esse tópico busca discutir as possibilidades e complexidade do reconhecimento da criança como sujeito de direito, as obliquidades que essa questão apresenta à sociedade atual e como o direito à educação infantil se apresenta historicamente, permitindo reconhecer o direito à educação na mais tenra idade.

Início este tópico com Pinsky (2009), creio ser possível delimitar alguns pontos articuladores que auxiliarão a pensar as questões do direito e a criança. Perdoem-me a longa citação a seguir, mas parece-me pertinente:

É inimaginável uma sociedade sem crianças. [...] Não é difícil registrar uma série de práticas sociais comuns, em qualquer tempo e lugar, com relação às crianças: elas sempre precisaram receber alguma preparação para o estágio adulto; também necessitavam aprender a lidar com determinadas emoções, como raiva ou medo, de forma socialmente aceitável. Sempre, e em toda parte, em vista do longo período de fragilidade da espécie humana na infância, crianças pequenas solicitam atenção especial no que se refere à alimentação e aos cuidados físicos. [...] a infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade para outra, de um tempo a outro. Algumas admitem o trabalho da maior parte das crianças pequenas e, com frequência, de forma pesada. Outras ficam chocadas com esse tipo de violação da inocência e vulnerabilidade infantis. Para algumas sociedades, as crianças deveriam ser felizes. Para outras, embora não defendendo infâncias infelizes, essa preocupação parece estranha. Algumas sociedades acham os bebês encantadores, outras os comparam aos animais. Algumas sociedades aplicam rotineiramente disciplina física nas crianças, outras ficam chocadas com isso: índios americanos, no século XVII, ficavam horrorizados com as surras que os imigrantes europeus davam nos filhos. Pode-se arriscar a dizer que tudo o que há de comum no trato das crianças através dos tempos e dos lugares tem a ver com a própria natureza da infância, e o que há de específico tem caráter histórico. [...] pouco tempo atrás era frequente em nosso país as famílias mais ricas pegarem, no interior, uma ou mais meninas pobres, supostamente “para criar”. Na verdade, a garota era uma criada barata, quase uma escrava, com funções de empregada doméstica e até de parceira sexual na iniciação dos filhos homens do casal abonado. A diferença social e cultural definia diferentes papéis das crianças, de um lado os filhos legítimos, de outro as filhas de “criação”. Hoje, concepções e práticas desse tipo são consideradas inaceitáveis, embora em rincões ainda ocorram. A diferença entre a sociedade rural e a urbana também alterou bastante a relação entre pais e filhos. No campo, os filhos iam trabalhar com os pais, seja na terra, seja em atividades domésticas, e eram por eles educados para exercer funções como a de arar, plantar, colher, ou buscar água, fazer comida, arrumar a casa. Em nossas cidades, grande parte dos pais abandonou seu papel de educador terceirizando totalmente essa tarefa. [...] A desaparecimento dos jogos e brincadeiras infantis e a sexualização precoce das crianças estão apontando para a desaparecimento da infância como ela foi concebida durante séculos. Quanto aos adolescentes, então, o movimento é evidente. Será que, de fato, garotos e garotas de 16 anos são tão ingênuos, desinformados e desprotegidos nos dias de hoje? Não tem sentido construir um arcabouço moral e legislativo a partir de uma concepção arcaica de infância e principalmente da adolescência. Por outro lado crianças precisam ser mais bem protegidas contra pais violentos, vizinhos tarados, ou padres pedófilos. Atualizar a legislação não pode ser pretexto para abrir mão das conquistas obtidas pela humanidade com relação à infância.

O autor traz um panorama histórico da criança e infância, reportando particularidades sociais que ajudaram a construir conceitos de infância. Entretanto, existem alguns discursos que pretendo abordar de forma diferenciada, indicando outros conceitos e

concepções de crianças presentes na atualidade. Há pontos em seu texto que merecem ser refutados - a fragilidade da infância, preparação para o estágio adulto, desaparecimento da infância³ -, mas intento fazê-lo apresentando outros argumentos e autores no decorrer deste tópico.

Quero destacar dois termos e diferenciá-los. A infância é uma adjetivação da criança, ou seja, identifica particularidades. Não existe um único tipo de criança. Ela está imersa na cultura/sociedade e produz cultura dentro desse contexto social/cultural. A criança é um sujeito social, cidadão de direito. O fato ou discurso afirmando que ela deve ser protegida pode indicar que ela é subalterna, submissa ao adulto; da racionalidade do que é melhor para elas. Isso devido à experiência adquirida, vivenciada ou acumulada pelo adulto. Neste caso, deixamos de considerar o olhar das crianças sobre o mundo e a perspectiva de infância como condição de experiência humana, reforçando, assim, a questão cronológica.

Nas relações sociais, superando questões etárias, é possível reconhecer a produção de verdade (Foucault, 1986), no qual a criança é reconhecida como incapaz, imatura, aprendiz (esta condição é marcadamente explorada pela pedagogia – aprendizagem – escolar). Esse discurso, como alguns autores têm demonstrado, a exemplo de Sarmiento (2007), Machado (2005), Kramer e Leite (1996), Debortoli et al (2008), não condiz com a visão de criança e infância presentes na atualidade.

Sarmiento (2007) nos ajuda a pensar outras questões conflituosas. Temos o adulto (no caso, os pais) que planejam a família, demonstram desejo e gosto pela criança. As

³ Para ampliar a discussão referente ao desaparecimento da infância, recorro a dois trabalhos de Sarmiento: “A história da infância não se extingue com a modernidade tardia, nem as contradições sociais contemporâneas se estabelecem como o horizonte temporal da ‘morte da infância’ (Postman, 1983). Bem pelo contrário, as encruzilhadas da infância contemporânea não fazem senão realçar a sua diferença como categoria geracional distinta, nos planos estrutural e simbólico” (SARMENTO, 2004). “Essa ideia é expressa na metáfora da ‘morte da infância’, proposta por Neil Postman (1983), mas difundida por vários outros autores. Para além do conservadorismo inerente à caracterização da contemporaneidade como época da “crise de valores”, por contraponto a uma putativa idade passada de harmonia e consenso axiológico, essa concepção da morte da infância elimina a natureza ativa das crianças – como sujeitos sociais que são, e não meros receptores passivos da cultura de massas – e obscurece o facto de que as crianças, nas complexas e adversas condições sociais da sua vida atual, vivem-na na especificidade da sua geração. Por isso, é incorreto falar-se em morte da infância, ainda que, efetivamente, a infância contemporânea sofra constrangimentos poderosos e se apresente especialmente vulnerável à colonização dos seus mundos e vida pelos adultos” (SARMENTO, 2005, p. 36).

relações se estabelecem desde a gestação: é bom estar junto delas, valorizam a sua espontaneidade, dão prioridade às crianças. Os pais assumem a maior quota-parte de responsabilidade sobre elas, educam e orientam da melhor forma possível, indicando escolhas para a vida, a liberdade e o exercício da democracia. Existe a instituição escola como espaço importante na formação e transmissão do conhecimento (grosso modo), demonstrando, assim, a importância da infância para a sociedade contemporânea.

Isso pode ser percebido, também, no trabalho de Mougín-Lemerle (2004):

O direito inscreve o ser humano na ordem da filiação, segundo modalidades particulares e próprias a cada cultura. Cada criança é falada por antecedência, bem antes de seu nascimento, não somente como nos provam os tratamentos analíticos, no desejo e nos discursos de seus pais e ascendentes, mas também pelas leis determinantes de sua filiação e de sua nomeação. O nome institui um sujeito no conjunto social ordenado segundo regras, “arranjos arbitrários muito trabalhados” ao longo dos séculos. [...] Ele é instituído como tal – criança, filho de... ou filha de... – pelo Direito. O ser humano – a menos que se aceite uma “concepção açogueira” e mortífera da filiação – é submetido ao primado do simbólico, às leis genealógicas (p. 2).

As mudanças sociais e históricas da sociedade indicam que as crianças são cada vez mais valorizadas e protegidas, especialmente quando há a redução do número de nascimentos. Nessa complexa combinação de interesses e influências do modelo econômico, soma-se a redução do espaço/tempo para as crianças, a separação provocada pela dinâmica social do mundo do trabalho e o cotidiano; vivem submetidas às regras das instituições, submetidas a controle e disciplina social. Conforme Altoé (2004):

Em todo estabelecimento para criança ou jovem tem de haver normas e regras; a questão é como não transformar essas regras em definitivas, para que possam ser questionadas e reformuladas. Mas elas têm de existir, senão a criança vai sempre ser, como dizem os meninos que vivem nas ruas, “um bicho solto”. Para viver em sociedade, sabemos que é preciso participar de regras e normas que organizam o convívio social (p. 58).

Decisões são tomadas sem ter em conta as crianças, afastando-as da vida social; falta de reconhecimento do contributo para a produção do conhecimento. Estabelece-se um paradoxo: as crianças são consideradas importantes para a sociedade quando significam a perpetuação da humanidade. Todavia, continuam sem importância, sendo

definidos como infantis, sujeitos que brincam, dependentes, com pensamentos imaturos. Desta forma, essa relação paradoxal gera diferentes concepções de infância.

Retomo a questão da cidadania. Ser um cidadão é algo que se exercita, que se revela na relação com o outro. Quanto aos direitos, há o reconhecimento mediante a proteção e provisão da criança, todavia, negam-se os direitos civis e políticos como preço a ser pago por essa proteção. Referente à participação, há dívidas e dúvidas sociais. Quero fazer uma reflexão comparativa entre o processo de *independência e responsabilidade* na vida humana. À medida que a criança cresce, sua responsabilidade aumenta (inversamente proporcional) e, conforme se apropria da cultura e interage socialmente, sua independência (diretamente proporcional) ganha proporções maiores em relação ao adulto. Isso pode nos remeter a acreditar que não podemos reconhecer o direito sem o dever ou, como propõe Arendt, reconhecer que o “direito a ter direito” faz parte da condição humana, por conseguinte, às crianças: “a experiência histórica dos *displaced people* levou Hannah Arendt a concluir que a *cidadania é o direito a ter direitos*, pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado” (LAFER, 1997, p. 55).

Ferreri (2009), respaldado nos estudos de Renaut (2002) e Théry (2007), nos diz que o embate acerca das concepções jurídicas da infância tornou conflituosa a noção de proteção e levou, no plano geral, à configuração de duas perspectivas distintas em vários países onde esse debate ocorreu. Uma seria mais tradicional, amparada na concepção de infância como minoridade – herança do pensamento Kantiano –, na qual a proteção remete à condição de vulnerabilidade da criança, o que torna especial seus direitos. A outra, oposta a esta perspectiva, defende a liberdade infantil acusando que a suposta vulnerabilidade da infância só serviria para justificar sua permanência em uma situação de não direitos (que seria a dos direitos do menor), caracterizando uma negação de sua humanidade, reduzindo-a à condição de vida dos animais.

Ferreri (Idem) relata esse paradoxo e as implicações para a infância, uma vez que esta corrente liberacionista sustentou que a criança não deveria ser privada de sua emancipação como sujeito de direitos. Por sua vez, ao constituir sua “ideologia dos

novos direitos”, essa corrente foi criticada por negar direitos aos adultos (aos pais, especialmente) em face de uma suposta soberania infantil, que tornaria família e infância elementos de mundos à parte. O autor conclui que “o aprofundamento deste embate chegou a apontar os liberacionistas como favoráveis a práticas perversas como o abuso sexual”, argumentando que a responsabilização da criança (à infância) implicaria na atenuação das responsabilidades do adulto, “mesmo nas situações mais cruéis para as crianças” (p. 152).

Seguindo com nosso diálogo, identifico, também, o discurso de valorização da participação da criança nas decisões políticas e sociais compartilhadas na vida em sociedade. Sarmento, conforme entrevista a Marangon – 2010, é um defensor ativo dessa perspectiva:

Sua participação social significa que o conhecimento que ela tem deve ter voz, deve ser auscultada e deve ter efeito, ou seja, influenciar seu modo de vida. Atualmente há um movimento nas cidades amigas da criança, cujo eixo central é ouvi-las na formulação de políticas públicas no que diz respeito ao mobiliário, ao equipamento, à mobilidade, à programação de atividades etc. Elas deveriam ser ouvidas também politicamente e isso não tem a ver com o fato de ter direito a voto, ainda que não seja uma ideia não instrumentada.

O autor não abre mão dos direitos de proteção e provisão, já consolidados ao longo desses 250 anos⁴: “a participação tem que ser sempre interpretada como uma ação influente, com impacto no coletivo”. Sarmento afirma que as crianças têm uma “vulnerabilidade estrutural” e exigem da parte da sociedade, do seu conjunto, que elas sejam protegidas. O autor reconhece que esse direito é extensivo a todos os seres humanos, mas as crianças precisam ser protegidas e legalmente elas estão sempre sob a tutela dos adultos até atingirem a maioridade. Sarmento argumenta no sentido de garantir, também, o direito à participação. Essa trilogia faz parte do discurso defendido pelo autor, com ênfase nesse direito que, ainda, não se efetivou socialmente. Em entrevista à Fernanda Campagnucci, Sarmento afirma:

⁴ Considerando a Revolução Francesa como marco histórico (1789), teríamos mais de 200 anos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, base para as declarações posteriores (1948 e 1989). Reconhecendo os estudos de Ariès (2006), relativos ao surgimento do sentimento da infância, teríamos esses 250 anos de visibilização da criança e sua infância, sendo este um processo crescente, todavia, não linear.

Nos habituamos durante muito tempo a pensar as crianças como seres passivos, destinatários da ação dos adultos, sem vontade, sem opinião, sem voz. A partir de uma determinada altura, o reconhecimento de que as crianças são atores sociais, ou seja, sujeitos com capacidade de ação e interpretação do que fazem, levou ao reconhecimento da necessidade, e mais que a necessidade, do direito, da criança em participar da vida coletiva. [...] A participação é inerente ao próprio processo de maturação e desenvolvimento da criança (SARMENTO, 2011).

O autor assegura, com base na sociologia da infância, que as crianças são **seres humanos completos** (grifo meu). Desta forma, reconhece a capacidade de decisão e escolhas que esses sujeitos são capazes de fazer.

No tocante ao direito à educação no Brasil, só é possível conceber o acesso sistematizado e o início do processo de escolarização no final do século XIX. Conforme Kuhlmann Junior e Fernandes (2004), “no final do século XIX e início do século XX, a infância e a sua educação iriam integrar os discursos sobre a edificação da sociedade moderna” (p. 26). Os autores propõem que, no Brasil, a década de 1920 marca o início “de propostas e de iniciativas embrionárias, a partir daí as realizações em relação à infância ganham mais expressões e chegam às leis e à organização do Estado” (p. 27).

Conforme Saviani (2006), o século XIX foi o cenário de experimentação e construção da escola graduada dotada de uma estrutura coerente, durável e adequada à universalização do ensino primário. Dessa forma, existia a crença no poder da escola de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social que se difunde extraordinariamente nessa época, tornando-se a justificativa ideológica para a constituição dos sistemas estatais de ensino (p. 36).

Para Souza (2006), foi a partir do século XIX que ficou estabelecida uma correlação entre série escolar e idade do aluno. Como consequência desse movimento, a autora indica o surgimento de uma maior consciência dos profissionais da educação da especificidade da infância, reforçando, dessa forma, a concepção de infância em voga (p. 44-45).

Faria Filho (2004), ao discutir as culturas escolares como categoria de análise, traz alguns autores que discutem o tema com propriedade. Segundo o autor:

Uma das facetas mais instigantes desses estudos sobre as culturas escolares é que eles buscam articulá-las a várias outras categorias de reconhecido potencial analítico, dotando as investigações de importantes ferramentas — inclusive discursivas — para dar uma maior e melhor inteligibilidade aos estudos históricos realizados. Assim, os trabalhos que se debruçam sobre os sujeitos escolares (professores, alunos, diretores, inspetores, etc.) e suas ações conformadoras e instituidoras das culturas escolares têm crescentemente utilizado as categorias de gênero, classe, raça, geração, etnia, entre outras, como instrumental teórico-metodológico para entender as ações e os lugares ocupados por esses sujeitos nas teias que envolvem e fabricam as culturas escolares (p. 152).

Percebo, numa leitura preliminar, que a criança foi tratada na perspectiva de Objeto do Direito ao longo da história, tendo sua proteção e provisão como fatores preponderantes para nortear as relações adulto-criança. O surgimento desse Sujeito do Direito parece-me algo da história recente, especificamente relacionado à infância e sua educação. Isso pode ser constatado no trabalho de Faria Filho (2004):

Nessa mesma linha, é importante ressaltar o trabalho desenvolvido por alguns estudiosos da história da infância (Gouvêa, 2003; Carvalho, 1997), os quais têm demonstrado o grande vínculo existente entre a cultura escolar e o processo de escolarização com a produção da moderna noção de criança no Brasil, e, ainda chamam a atenção para a importância de se debruçar especificamente sobre os processos de transformação das crianças em alunos no âmbito do pensamento educacional brasileiro (p. 152).

Concernente à história da infância, Kuhlmann Junior e Fernandes (2004) entendem que “é possível compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida” (p. 15). Conforme esses autores:

A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Ao se considerar a infância como condição das crianças, caberia perguntar como elas vivem ou viveram esse período, em diferentes tempos e lugares [...]. Mas a opção por uma ou outra perspectiva é algo circunscrito ao mundo dos adultos, os que escrevem as histórias, os responsáveis pela formulação dos problemas e pela definição das fontes a investigar (p.15-16).

Kuhlmann Junior e Fernandes (Idem) afirmam que a criança, ao nascer, necessariamente ingressa no “mundo dos adultos”, no qual existem pessoas de diferentes idades. Afirmam que, conforme se avança na defesa da educação fundada nas instituições familiar e escolar, essas instituições passam a compor o novo “mundo dos adultos” pelo qual as crianças devem passar (p. 22).

Os autores Galvão e Batista (2003) aprofundam essa abordagem quando discutem os “conteúdos ideológicos” presentes nos manuais escolares:

É que os manuais escolares do período contemporâneo [...] estiveram sempre fundados na crença iluminista do poder do impresso e em sua capacidade de educar o povo em prol de um projeto político e de construção ou reforço de uma identidade nacional. [...] Os textos e impressos destinados à instrução [...] são, desde o século XIX, objetos de controle do Estado e, desde a Idade Moderna, instrumentos, por excelência, de proselitismo religioso (p. 166).

A análise do processo de escolarização da criança, sua inserção no interior do espaço escolar ao longo do século XIX foram bem explorados pelos autores, que focaram a escola do oitocentos, na província mineira. Esse recorte pode aprofundar o movimento de entrada da criança na escola e a construção da associação criança-aluno, bem como a criança sendo tomada como sujeito privilegiado da ação educativa escolar. Galvão e Batista (Idem) chamam a atenção para se pensar as diferentes infâncias, definidas a partir da identidade etária, racial, social e de gênero dos(as) alunos(as), sendo tomadas como alvo dos projetos e práticas de educação escolar sistematizadas (p. 201-203).

Esse percurso que a infância e a escola desenvolveram ao longo de dois séculos nos indicam como a criança sempre foi pensada e perspectivada para o futuro. As mudanças educacionais sempre indicaram a possibilidade de um projeto nacional, um empenho para moldar a criança, para formar um cidadão, para preparar os corpos para os propósitos do “progresso” brasileiro. Todavia, também é possível perceber as burlas e os ensaios que o sujeito infante foi desempenhando ao longo da história. Não é possível negar as culturas infantis e as formas que as crianças encontraram para driblar a visão adulta e os limites impostos ao infante. É justamente nesse processo que o *sujeito de direitos* vem se efetivando.

Popkewitz (1997) ajuda a visualizar o contexto social do final do século XIX. Segundo o autor, “a escola era uma instituição que mediava as relações entre a família, cultura, economia e Estado”. O processo de escolarização atendia as manobras políticas “por proporcionar estabilidade social, cidadãos inteligentes, mas submissos”. Quanto às crianças, reconhecia o efeito de docilização e conformação às mudanças sociais em

pleno exercício, atendendo às necessidades dos “pais ansiosos e trabalhadores produtivos para uma economia capitalista emergente”. O discurso presente na ocasião era o reconhecimento das escolas como mecanismo de promoção social “através da alfabetização e do desenvolvimento do caráter” (p. 62). Esse contexto histórico também foi constatado por Saviani (2006):

O século XIX foi o cenário de experimentação e construção da escola graduada dotada de uma estrutura coerente, durável e adequada à universalização do ensino primário. A crença no poder da escola de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social difunde-se extraordinariamente nessa época, tornando-se a justificativa ideológica para a constituição dos sistemas estatais de ensino (SAVIANI, 2006, p. 36).

O século XX, para a educação em especial, marca definitivamente o reconhecimento desse direito subjetivo. Esse nível de ensino, nas últimas duas décadas, ganhou visibilidade significativa no cenário educacional brasileiro. Até 1988 podemos considerar que o trabalho desenvolvido na educação infantil possuía características preponderantes de assistencialismo e cuidado das crianças que frequentavam as creches e pré-escolas. É pertinente lembrar que a Constituição Federal Brasileira de 1988 não traz a expressão “sujeito de direito” no corpo do texto, todavia, no artigo 208 diz que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] Inciso IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Também encontramos no artigo 227 que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Neste caso, há o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, tendo os recursos do orçamento da seguridade social para subsidiar as ações governamentais na área da assistência social. O que se percebe no texto da Lei é a vinculação, ainda, com as políticas assistencialistas, todavia, traz o reconhecimento do direito à “Educação Infantil” pelas crianças.

Cerisara (2002) confirma essa visão quando afirma que “falar em educação infantil no Brasil implica fazer uma retrospectiva desde a promulgação da Constituição Federal de 1988”. A autora avança na discussão, reconhecendo o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 como importantes documentos que deram outras possibilidades de se pensar a Educação Infantil e, conseqüentemente, rever a visão/conceito de criança e as pedagogias (ensino/metodologia) presentes nesse universo de ensino. Isso, segundo a autora, “porque foi a partir das deliberações encaminhadas nessas duas leis e das suas conseqüências para a área que os desafios e as perspectivas têm sido colocados”.

Dubet (2008) faz um questionamento pertinente e atual: *O que é uma escola justa?* Então, o que seria uma Educação Infantil justa? Atualmente, há o reconhecimento desse nível de ensino como a primeira etapa da Educação Básica; a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – com a inclusão e atendimento educacional à criança de seis anos; e a proposta de universalização da EI mediante a EC 59/2009. Antes, porém, ainda não há possibilidade de reconhecer sua consumação, por reconhecer a transitoriedade dessas políticas. Trata-se de um universo em plena transformação, carecendo de políticas públicas que deem conta de sua materialidade, um direito que ainda é negado a muitos cidadãos brasileiros, sujeitos de direitos sem esse direito subjetivo.

Ao retomar as questões iniciais desse tópico, concernentes à criança como sujeito de direitos, busco um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento e as questões que a sociologia da infância me provocam a refletir sobre as relações entre adulto e criança.

A questão do adulto e seu papel nessa nova concepção de infância e criança ficam difusas. Sobre esta questão, Sarmento afirma:

O adulto é mais que um mediador, ele desenvolve várias funções, finalidades e responsabilidades. De fato, é um mediador por vezes, outras vezes é um facilitador, e outras vezes é um interveniente e um coparticipante ativo no processo de decisão. Todas essas funções devem ser desenvolvidas. [...] Exige-se do adulto uma capacidade de escuta, de observação (SARMENTO, 2011).

Perceber a complexidade desse universo e das proposições da sociologia da infância me faz pensar os outros discursos que ecoam e divergem dessa perspectiva. Reporto-me a Rousseau (1995) e seu *Emílio* e aos discursos de Froebel (Arce, 2004), sobre o construtivismo de Piaget (várias obras) e outros estudiosos da infância. Apostar numa nova concepção de criança e infância é um desafio que a sociedade tem se lançado nos últimos 30 anos, considerando como marco histórico a Declaração dos Direitos da Criança, 1989.

As declarações universais surgem em um momento de crise e luta pelos direitos da sociedade, surgem após um processo revolucionário ou no período de conflito mundial e da tentativa de manter as mudanças conquistadas por um grupo social ou classe oprimida. Se esta proposição for correta, a declaração dos direitos da criança (1989) surge como mecanismo legal para minimizar as mazelas sociais que assolam as crianças. Essa mudança é fruto da política internacional de direitos humanos, de investimentos do Banco Mundial e UNICEF. As crianças são os sujeitos mais atingidos pelas guerras e pelas desigualdades sociais que assolam os países pobres ou periféricos. Na tentativa de erradicar a fome, a prostituição infantil, o trabalho infantil, o analfabetismo, a escravidão, os maus tratos, os infanticídios, a mortalidade infantil e outros problemas sociais há uma imposição legal, via declaração universal dos direitos do homem (1948) e da Convenção dos Direitos da criança (1989) para impulsionar políticas sociais e movimentos políticos/econômicos que viabilizem retroceder as taxas cada vez mais elevadas de pobreza e exploração dos sujeitos infantes.

Herkenhoff (2005) nos diz:

A lei é uma forma de comunicação humana. Forma imperativa de comunicação, destinada a regular a conduta de um grupo social e emanada de um homem, de um grupo de homens, de uma classe, ou da totalidade do grupo social, para traduzir os interesses absolutos da classe minoritária dominante, numa sociedade de opressão ilimitada, ou para expressar soluções de compromisso, numa sociedade onde os dominados tenham possibilidade de fazer valer sua força, ou para estabelecer a igualdade e o direito de todos, numa sociedade que tenha superado, ou esteja em vias de superar, qualquer forma de dominação e exploração (p. 6)

Esse movimento impulsiona os organismos internacionais a declarar a criança como sujeito de direitos, principalmente à proteção e provisão. Todavia, explicitam que elas

têm direito a participação. O reconhecimento do direito internacional obriga os países membros a ratificar os preceitos legais, conjugando com suas respectivas constituições. Desta feita, cria-se o cenário para confirmar um discurso sobre a criança como ser social, sujeito de direitos, um ator social. Sendo assim, as mudanças que esse discurso produz na concepção de criança e infância dá suporte para a sociologia da infância desenvolver suas argumentações em prol da criança completa, ou seja, reconhecê-la como pessoa partícipe da sociedade, produtora de cultura e corresponsável na construção da sociedade inserida.

O reconhecimento da criança como sujeito competente e completo é outro ponto que gera polêmica. Essa consideração/prestígio da criança pode negar a condição de desenvolvimento a que está submetida, mesmo sendo esta apenas física e biológica. Os conhecimentos sistematizados da biologia, fisiologia, psicologia e da própria sociologia dão conta de retratar o processo de constituição humana, sendo reconhecida tal perspectiva como condicionante para aplicação de obrigações jurídicas, políticas e penais. A mudança nessa concepção abre precedentes para reformular as leis de proteção à criança e modificar as relações de cuidado e guarda que as crianças estão submetidas. Na legislação brasileira está claramente anunciada a responsabilidade dos pais ou responsáveis sobre as crianças, cabendo a eles deliberarem sobre as “vontades” dos filhos ou tutelados. Sendo assim, a completude a que se referem os sociólogos conflita com outros conhecimentos produzidos ao longo dos séculos. Simplesmente acatar o novo discurso não me parece prudente e isso pode trazer prejuízos severos às crianças, principalmente às infâncias desvalidas.

A criança como ator social, dentro de suas especificidades, parece-me condizente com a proposta formativa que a educação tem visualizado atualmente. Elas participam da produção cultural, produzem culturas, culturas infantis, mas sempre estão associadas à sociedade/comunidade em que estão inseridas. Pensar uma produção entre pares e transmitida apenas pela geração pertencente, não me parece adequado. Há interferência do adulto, da mídia, das ferramentas de computação, pois não há possibilidade de isolar o sujeito ou sua geração. Mesmo se fosse possível, a referência

seria o contexto em que esses sujeitos viveram socialmente, conforme nos apresenta Elias (1994):

O recém-nascido, a criança pequena – não menos que o ancião -, tem um lugar socialmente designado, moldado pela estrutura da rede humana em questão. [...] Ele adquire sua marca individual a partir da história dessas relações, dessas dependências, e assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede humana em que cresce e vive. Essa história e essa rede humana estão presentes nele e são representadas por ele, quer ele esteja de fato em relação com outras pessoas ou sozinho (p. 31).

Esse autor afirma que na vida social, o ser humano é confrontado incessantemente na busca de:

Uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e inclinações pessoais dos indivíduos, de um lado, e, de outro, as exigências feitas a cada indivíduo pelo trabalho cooperativo de muitos, pela manutenção e eficiência do todo social. Não há dúvida de que isso – o desenvolvimento da sociedade de maneira a que não apenas alguns, mas a totalidade de seus membros tivesse a oportunidade de alcançar essa harmonia – é o que criaríamos se nossos desejos tivessem poder suficiente sobre a realidade. Mas, ao pensar calmamente no assunto, logo se evidencia que as duas coisas só são possíveis juntas: só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito (ELIAS, 1994, p. 17).

A participação da criança cidadã e a cidadania na infância estão bem explicadas nos estudos Sarmiento (2004, 2005, 2006, 2007, 2011) e colaboradores. Essa questão da participação e do ouvir as crianças são um desafio na atualidade. Reconhecer que elas têm uma contribuição a dar socialmente, parece-me necessária até certo ponto, ou seja, seria possível aceitar suas contribuições dentro de suas limitações, experiências e especificidades. Acredito que a experiência do adulto é um fator a ser pesado nas decisões, mesmo contrárias às proposições das crianças. A vida coletiva exige adaptações sociais de todos os sujeitos e ajustes culturais necessários para a boa convivência e respeito mútuo. Se as crianças não aprenderem respeitar as diferenças e a experiência dos mais velhos, podem incorrer em erros primários e desnecessários. Apresentar a criança a um mundo pré-existente é o desafio que propõe Arendt (2009).

Esse discurso também deixa dúvidas quanto ao limite da infância, mesmo que a Convenção dos Direitos das Crianças estipule até a idade de 18 anos. Sarmiento (2011)

defende a concepção presente nessa legislação, na qual reconhece como criança as pessoas entre 0 e 18 anos de idade. Trabalha-se com a perspectiva geracional, desta forma, a ênfase está num contexto mais amplo e não apenas nas faixas etárias. Isso também é devido ao interesse em romper com a lógica desenvolvimentista.

Nesta proposta, Sarmiento (2011) defende a participação e o reconhecimento dessa característica da criança desde os primeiros anos de vida:

Os bebês são capazes de construir processos – e não temos que ter medo desse nome – políticos de decisão, fazem alianças, criam coletivos de resistência ou de conciliação, perante o adulto, o educador ou professor que esteja na sala na creche, fazem opções e lutam por essas opções. Isso tem impacto na vida coletiva dentro da creche. Portanto a participação é inerente à própria condição do ser humano, pois este é um ser que age na direção dos outros e que procura que essa ação seja uma ação entendida e interpretada pelos outros. Isso não quer dizer, em todo caso, que as crianças devem ser os olhos do mundo, ou que a partir desse entendimento o adulto não tem nenhum papel. Não, o adulto tem papel fundamental e crianças e adultos devem ser capazes de se conjugar na concretização de seus modos de vida e nas formas de organização e direção dos seus contextos de existência. Mas isto significa enfatizar a ideia de que as crianças também participam e de que essa participação é determinante no funcionamento da vida social (SARMENTO, 2011, s/p).

Os parâmetros utilizados para reclamar os direitos de participação dos infantes se aproximam da concepção adulta que se tem de atitude e pensamento articulado com a experiência acumulada ao longo da vida. Se for proposto que a criança seja ouvida politicamente, isso acarreta um julgamento de valor à sua fala e um parecer que caberá ao adulto. Concordo que não é possível afirmar o “fim da infância”, mas as transformações sociais têm aproximado criança e adulto a ponto de distorcer as relações geracionais estabelecidas ao longo dos últimos 30 anos.

O processo histórico da infância também colabora para questionar o discurso da sociologia da infância. Os estudos históricos de Àries (2006), Heywood (2004), Kuhlmann Junior (2000) dão suporte para perceber que são os adultos que dão sentido à infância e produzem as representações que recebem significado ao longo da história. Também esses autores ajudam a perceber que as produções culturais partiram dos adultos, num esforço de transmitir os conhecimentos significativos às novas gerações. Como propõe Elias (1994):

Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existiam antes dele para poder crescer. [...] Ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. [...] Somente na companhia de pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ele cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta (p. 27).

As crianças são participantes da história, mas os registros, até o momento, foram produzidos pelos adultos. A proposta de uma nova história da infância e a visualização dos infantes é um desafio que, creio, será compartilhado entre adultos e crianças. Não concebo uma história da infância apenas nas categorias geracionais ou entre pares. Essa tensão pode ser observada no trabalho de Martins e Bretas (2008):

Existe uma permanente tensão entre o exercício dos direitos de proteção e participação das crianças. Por um lado, a criança pela sua condição específica necessitaria de proteção do adulto para resguardar e garantir seus direitos, especialmente em situações de vulnerabilidade. O direito à proteção e o direito à participação não são incompatíveis, mas se tornam um artifício de tutela justificada. Na outra ponta, está uma criança tomada na sua condição de sujeito de direito, com uma condição de escolha e participação nas decisões que afetam sua vida (p. 166).

Toda essa discussão apresentada nesse capítulo me auxilia a refletir sobre a materialização desses conceitos no cotidiano escolar. Reconhecendo que teoria/prática são indissociáveis, minha inserção no campo de pesquisa e o contato com os sujeitos praticantes desse cotidiano foram mediados por esses diferentes autores, reflexões que ora me auxiliaram a entender as particularidades do fazer docente, ora provocaram dúvidas sobre a efetivação de uma política de reconhecimento da criança como sujeito de direitos. O próximo tópico apresenta a metodologia utilizada, seguido da minha inserção no campo de investigação.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

A imersão no campo de pesquisa envolve escolhas e tomadas de decisões. Estas podem e devem ser compartilhadas no processo formativo e nas orientações recebidas. Sendo assim, a pesquisa se caracteriza como um estudo do tipo etnográfico, exigindo-se procedimentos dentro da abordagem qualitativa. Essa escolha se justificou pela necessidade de fazer parte desse universo e mergulhar na cultura e no cotidiano que envolve os diferentes sujeitos da educação infantil. Para além, a pesquisa do tipo etnográfico possibilitou mobilizar novos referenciais teóricos no caminhar da investigação e permitiu, ainda, oferecer diferentes olhares sobre a questão inquiridora.

Corsaro (2011) argumenta que a pesquisa etnográfica é preterida quando envolvem crianças, sendo profícuo o uso de entrevistas “para documentar e apreciar relacionamentos e culturas de pares das crianças, e para demonstrar como elas constroem sentido e contribuem para os processos de reprodução e mudanças sociais”. As vantagens desse tipo de pesquisa, segundo o autor, possibilitam ouvir as crianças, compartilhar suas experiências e suas lutas para obter algum controle sobre os adultos e suas regras. Isso pode ser observado na citação:

A etnografia é um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários [...]. A etnografia geralmente envolve um trabalho de campo prolongado no qual o pesquisador obtém acesso a um grupo e realiza observação intensiva durante meses ou anos. O valor da observação prolongada está em o etnógrafo descobrir como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguística e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos (CORSARO, 2011, p. 63).

Para Oliveira e Gomes (2005) exigem-se, como caracterização de um estudo do tipo etnográfico, alguns procedimentos:

a) uso de técnicas (associadas à observação participante, a entrevista intensiva, análises de documentos que são características próprias das pesquisas qualitativas), b) pesquisador como instrumento principal na coleta e na análise dos dados, c) ênfase no processo e não nos resultados, d) preocupação com o significado atribuído pelos sujeitos às suas ações, e) envolve um trabalho de campo e finalmente outras características importantes que são a descrição e a indução (s/p).

Tendo por base tais procedimentos, entendo que o processo investigativo balizou-se nessa expectativa, ao reconhecer que os praticantes desse cotidiano dão sentido ao seu fazer e estão envolvidos pelas relações intergeracionais, gerando estratégias pedagógicas.

Quinteiro (2005) se apropria do conceito de alguns autores para indicar a etnografia como um recurso metodológico para se investigar as questões e estudos da infância. A autora assume algumas proposições sociológicas, reconhecendo a infância como uma construção social indissociável do contexto social, questões de gênero, sexualidade, etnia ou qualquer outra variável. A autora entende que pesquisas com crianças devem reconhecer as crianças como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.

Kramer et al (2005) apontam algumas questões que são pertinentes nas pesquisas com crianças. Segundo as autoras, “a preparação para mais uma estada no campo traz a impressão de estar desfazendo malas de uma longa viagem e arrumando outras. Algumas coisas ficam, outras vão. Este é um momento de escolhas” (p. 48). As autoras convidam ao estranhamento, à “perplexidade diante do que observamos”, ou seja, a enxergar o diferente no familiar:

Por isso, a capacidade de ver, no familiar, o exótico torna-se um instrumento precioso para o pesquisador. Neste caso, o que ele estranha é o seu próprio olhar? Como isso é possível? Colocando-se no lugar do outro. Ou seja, relativizando. É sair de uma posição etnocêntrica e buscar o ponto de vista do outro, dar prioridade ao discurso do outro, sendo necessário reconhecer e aceitar a diferença a fim de captá-la (p. 51).

As autoras alertam, ainda, que estranhar e relativizar não isenta o pesquisador de assumir o seu lugar na produção do conhecimento e nas escolhas a serem feitas para o desenvolvimento da pesquisa (p. 54).

Pinto e Sarmiento (1997) entendem que as pesquisas devem partir das crianças para o estudo das realidades de infância. Com isso, reconhecem que o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objeto da pesquisa e que as metodologias devem ter como finalidade a recolha da voz das crianças (p. 24).

O estudo das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25).

Estes autores indicam os estudos etnográficos e a observação participante como metodologias adequadas para atender às especificidades dos estudos com crianças, bem como a adaptação dos instrumentos tradicionais de recolha de dados. Exigem, ainda, a “reflexividade investigativa”:

Para além da técnica, o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações. Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir da ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologias (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 26).

Diante dessas afirmações, esta pesquisa está focada num trabalho *com as crianças*, reconhecendo-as como sujeitos ativos e com direito a serem participantes desse tempo de permanência no campo e seus desdobramentos investigativos.

3.1 O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO



Fotografia 1: Entrada do CMEI Darcy Vargas.

O campo investigativo escolhido é o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Darcy Vargas da rede municipal de educação de Vitória/ES. Os critérios de escolha foram o tempo de existência e funcionamento dessa Instituição; a região onde se encontra e suas características socioculturais; e a existência do Programa Educação em Tempo Integral desenvolvido nesse espaço educacional.

O primeiro critério refere-se ao tempo de existência, tendo em vista que o CMEI Darcy Vargas é um dos primeiros estabelecimentos “pré-escolares” do estado do Espírito Santo.

O processo de atendimento à criança até 06 anos de idade no Espírito Santo, no período entre 1870 a 1935, pelo que tenho observado, ainda carece de estudos, bem como os aspectos que os jardins de infância ocuparam na história desse estado. Fato confirmado por Tavares (2010) ao narrar que não encontrou estudos e pesquisas realizadas no estado do ES que privilegiassem histórias de constituição de instituições públicas voltadas para a educação infantil a partir da década de 1930 (p.16).

Coutinho (1993) afirma que em 1932, a Secretaria de Instrução foi suprimida e, em seu lugar, criado o Departamento de Ensino Público da Secretaria do Interior, sendo reconstituída pouco mais tarde com o nome de Secretaria de Educação e Saúde Pública, pela Lei nº 5, de 31 de outubro de 1935. Foi criado, também, um Departamento de Educação Física e um Serviço de Inspeção Médica e Educação Sanitária Escolar, o jardim de infância “Ernestina Pessoa” na Capital e a Escola Normal de Cachoeiro do Itapemirim, e aumentou o número de grupos escolares de 5 para 24 (p. 90). Essas informações podem ser confirmadas no trabalho de Ferreira (2000). A autora nos diz que durante a primeira Interventoria (1930-1935), João Punaro Bley criou o Jardim de Infância Ernestina Pessoa.

Outro trabalho que confirma esse momento histórico é a tese de Tavares (2010). O autor argumenta que o processo de institucionalização da educação infantil na cidade de Vitória (ES) teve como marco espaço temporal a criação do Jardim de Infância Ernestina Pessoa na década de 1930. Seus estudos identificaram uma personagem pública da sociedade capixaba, a professora Hilda Pessoa do Prado, sendo a primeira

“diretora” dessa instituição infantil e uma das responsáveis pela implantação de uma política de educação infantil (se assim posso dizer) no estado do Espírito Santo:

No Espírito Santo, especialmente na cidade de Vitória, ocorre a construção do Porto de Vitória. Suas obras iniciaram em 1908 e a primeira seção ficou pronta em 1937. Em 1940 estava em pleno funcionamento. Nos governos de Carlos Lindenberg (1947-1951; 1958-1962) e Jones dos Santos Neves (1951-1955) houve um impulso ao desenvolvimento econômico do estado. Resolver problemas de estradas, energia elétrica, telefones, educação primária e superior e saúde, principalmente no interior, foi a principal preocupação nesse período (HESS e FRANCO, 2008, p. 97).

Esse movimento de uma sociedade agrícola, dependente da monocultura do café, para uma sociedade industrial, com expansão dos serviços e criação de indústrias interferiu diretamente nas questões educacionais da infância capixaba.

Em Coutinho (1993), constata-se que a década de 1950, durante a administração de Jones dos Santos Neves (1951-1955), a educação mereceu destaque especial nos planos fixados para o desenvolvimento educacional. O autor traz o discurso de posse do governador que declarava ser “função primordial do Estado zelar pela continuidade dos melhores destinos da Pátria, através da educação de sua mocidade”. Tavares (2010) ratifica essa informação ao indicar que o governo dessa época deliberou um dos primeiros dispositivos legais de política no campo da educação infantil, através do decreto estadual n. 753, que criava os Parques Infantis capixabas (p.235).

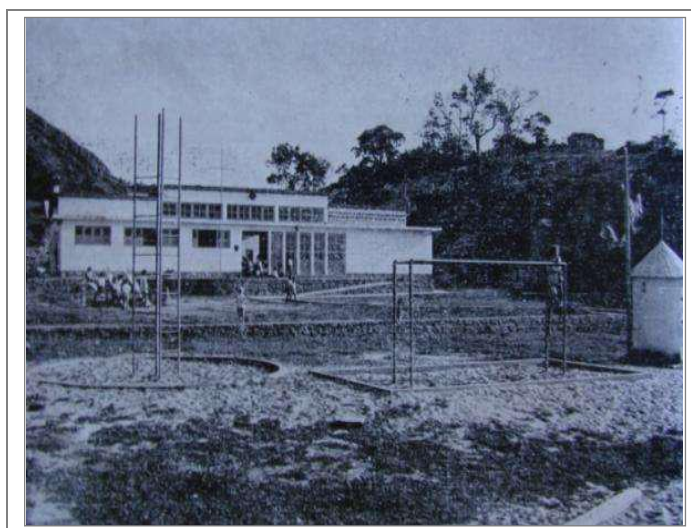
A mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual (Espírito Santo, 1954) dá pistas desse momento histórico. Segundo consta, ao abordar o “setor de obras públicas” (p. 73), faz-se referência à conclusão das obras de duas instituições infantis: o Parque Infantil do Parque Moscoso (Ernestina Pessoa) e do Parque Infantil de Santo Antônio (Darcy Vargas). Conforme texto, a obra de Santo Antônio era de grande interesse para a administração, porque foi construída em um bairro essencialmente operário, o que, por certo, viria contribuir para maior facilidade da educação da criança. Projetado pelo Arquiteto Elio de Almeida Vianna, com amplas dependências e com todos os requisitos indispensáveis à pedagogia moderna (p. 73).

Dando mais um passo no sentido da efetivação dos bons propósitos contidos nos “considerandos” do Decreto nº 753, de janeiro de 1952, pelo qual o Governo adotou nova modalidade de instituição pedagógica – a dos Parques e Recantos

Infantis – para solução do grave problema da educação, assistência e preservação da infância pré-escolar – serão inaugurados, dentro em breve, os novos Parques Infantis “Ernestina Pessoa” (inaugurado no dia 01 de fevereiro de 1954) e “Darcy Vargas” (inauguração marcada, na ocasião, para 01 de março de 1954), respectivamente localizados no centro da cidade de Vitória (Moscoso) e num dos bairros da periferia (Santo Antônio). Para bem ajuizar das vantagens desta modalidade de instituição sobre a do tradicional “Jardim da Infância” de tipo frobeliano, convém lembrar que ela não somente realiza as atividades propedêutico-escolares que têm constituído a característica essencial deste, como também se propõe grande variedade de outros serviços, para que se aparelha – assistência médica, odontológica, alimentar, recreativa etc. – destinando-se, de preferência, aos menores procedentes das camadas mais humildes da população e podendo acolher, por sua organização e funcionamento, muito maior número de crianças carecidas de sua influência. Nesse sentido e para efeito de confronto, deve ser mencionado o seguinte fato: enquanto o Estado, até 1951, manteve dois “Jardins de Infância e várias unidades de ensino pré-primário, com 16 classes a cargo de 22 professores e frequentadas, em média, por 296 crianças, o primeiro Parque Infantil inaugurado em 1953, apresentou nesse ano a matrícula de 420 menores, estando já inscritos para frequência dos três P.I. que funcionarão em 1954, mais de 1200 candidatos. Está o governo certo de que, com a adoção de nova modalidade de instituição para a infância, não somente segue orientação mais segura o condizente com as melhores conquistas da ciência e da técnica pedagógicas, como também empreende mais uma providência relevante para a solução do grave problema social dos menores abandonados ou semi-abandonados (ESPÍRITO SANTO, 1954, p. 145).

Esse fragmento possibilita visualizar as projeções e expectativas para essa instituição. O modelo “frobeliano” foi adotado como referência para se pensar o atendimento à infância. Conforme consta na obra “O Espírito Santo trabalha e confia” (Espírito Santo, 1958), é possível afirmar que a “Educação Infantil” recebeu um novo estímulo e investimentos de uma “política pública”:

Como consequência e reflexo dessa nova política educacional todo o organismo do ensino se tonificou, recebendo sadios impulsos de vida e de entusiasmo. Refundaram-se as estruturas pedagógicas das atividades pré-escolares, transformando-se os antigos Jardins de Infância, de âmbito restrito aos filhos de famílias ricas e frequência reduzida – como prolongamento daqueles lares –, em Parques e Recantos Infantis, abertos a todos sem discriminação de credos ou de raças, e onde a criança pode receber farta alimentação, assistência médica e odontológica e todos os cuidados que lhe faltavam no lar humilde (p. 72).



Fotografia 2: Parque infantil Darcy Vargas, em Santo Antônio (1958). Fonte: O Espírito Santo trabalha e confia: 1951-1955. [S.l.:s.n.], 1958.

Coutinho (1993), ao analisar a educação pré-escolar no Espírito Santo, diz que notícias espalhadas em diversos relatórios permitem apenas constatar o aumento do número de pré-escolas de 1789, em 1966, para 5418, em 1970⁵. Na Rede Estadual, o número de pré-escolas não passava de 198 unidades, sendo 62 de forma exclusiva, e o restante anexo a Escola de 1º e 2º graus (p. 123).

Ao buscar dados sobre a história da instituição Darcy Vargas, durante a permanência no campo de pesquisa e diário de campo, a pedagoga Bonfim disse que sua tia, a jardineira Áurea S. de Oliveira, trabalhou na época do então Parque Infantil, desde sua inauguração, em 1955. A informação de que o nome escolhido foi uma homenagem à esposa⁶ de Getúlio Vargas partiu dessa tia, argumentando que o caráter humanista de

⁵ Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o ensino pré-escolar no estado do Espírito Santo, em 1971, possuía 105 unidades escolares, sendo: 01 federal, 34 estaduais, 18 municipais e 32 particulares, atendendo o total de 10311 matriculados. Em 1973, esses números sobre para 158 estabelecimentos, mantendo 01 federal, ampliando para 51 estaduais, 41 municipais e 65 particulares, atendendo 13497 matriculados.

⁶ Foi no desempenho das funções de esposa e mãe, que Darcy Vargas desenvolveu formas de atuação e de participação na política, inclusive, mediante a criação de obras sociais e assistenciais. Os relatos da filha, Alzira, mostram que em 1930, no Rio Grande do Sul, ela criou a Legião da Caridade, uma associação composta por mulheres da elite gaúcha que se organizaram para produzir roupas, angariar e distribuir alimentos para as famílias cujos homens – pais, maridos e filhos que seguiram acompanhando Getúlio Vargas na sua aventura política; nos anos 30 e 40, como primeira-dama, ela participaria da fundação de várias entidades assistenciais, destacando-se nesse percurso a criação, em 1938, da Fundação Darcy Vargas- Casa do Pequeno Jornaleiro, com o objetivo de prestar assistência aos menores que se ocupavam da venda de jornais no centro da capital carioca e em 1942, a Legião Brasileira de Assistência, uma instituição criada com o objetivo de amparar e prestar assistência aos soldados mobilizados pela Guerra e aos seus familiares (SIMILI, 2010).

Darcy Vargas foi preponderante para essa homenagem e, conforme consta no Plano de Ação do CMEI, também pela liberação dos recursos financeiros para a construção. A diretora desse estabelecimento disse que essa informação foi passada de gestão para gestão empiricamente, contudo, não encontrei registros oficiais a respeito.

Paralelo a essa história, foi possível verificar o desaparecimento do Centro de Educação Infantil (CEI)⁷ Virgílio Milanez, que funcionava no bairro Belo Vista, na década de 1990. Este foi incorporado ao Darcy Vargas no ano de 2001. Em 2002 houve uma grande reforma, vindo abaixo a antiga estrutura do Parque Infantil. Nesse período, o CMEI passou a funcionar provisoriamente na Igreja Batista no bairro de Santo Antônio e os alunos excedentes distribuídos nos CMEI's dos bairros vizinhos. A reforma durou mais de dois anos. Segundo relatos das antigas funcionárias, mesmo depois desse tempo eles conviveram com as conclusões das obras de reforma.

O professor Romão informou que havia algumas fotos antigas, possivelmente da época de inauguração, pois estavam “em preto e branco” e apareciam pessoas engravatadas e em “pose oficial”. Fiz, na companhia do professor Romão, uma varredura nos arquivos, porém, numa primeira tentativa, não localizamos o material. Alguns funcionários antigos disseram que políticos da capital, quando no exercício de suas funções, estiveram no CMEI e retiraram vários materiais, dentre eles várias fotografias. Esse material foi localizado posteriormente. A auxiliar Itararé encontrou algumas fotos antigas e deixou disponível na sala da pedagoga. Fiz uma pré-seleção do que me interessava. Em seguida, ela informa que o depósito estava liberado para eu poder verificar se encontrava outras fotos, pois ainda não havia encontrado as fotos dos primeiros anos de funcionamento do Darcy Vargas.

Desta forma, dirijo-me ao local e começo a vasculhar o único armário que estava no depósito. O material estava mal acondicionado e apresentava deterioração. Após alguns livros de pontos e arquivos, encontrei o primeiro livro de ponto do Parque Infantil

⁷ Os Centros de Educação Infantil (CEI) foram criados pela Lei Municipal n. 3905, em 01/02/1993. Ocasão que o CEI Virgílio Milanez foi criado. A Lei Municipal n. 5498, de 09/04/2002, altera a nomenclatura das unidades de ensino do Município de Vitória para Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Darcy Vargas. Animado, localizei os anos de 1954-1957. Encontrei, também, um “Livro de Portarias do Diário Oficial de 1955”. Esse material corresponde ao registro sistemático de “todas” as publicações referentes ao PI Darcy Vargas que foram veiculadas na imprensa capixaba entre 1955-1967. Encontrei, ainda, um acervo de fotos antigas (em preto e branco) de eventos e práticas pedagógicas desenvolvidas nessa instituição desde 1954. Tratava-se de uma pasta portfólio deteriorada, comida por traças e faltando algumas fotos e algumas fotos coladas em papel A4, sem nenhuma nota de registro – sem data e circunstâncias da foto.

Foram localizadas algumas atas de encontros e reuniões administrativas envolvendo funcionários e comunidade atendida pela instituição. Há vasto material, porém sua má conservação pode indicar o desaparecimento de valiosas fontes de pesquisa primárias. O professor Romão, que havia indicado esse material, fez o registro fotográfico e se propôs a restaurar esse material. Objetiva fazer uma exposição da história do Darcy Vargas e trabalhar com a memória registrada através das fotos recolhidas nessa ocasião. Para mim, foi como descobrir um tesouro, reconhecendo o direito que essa comunidade – e a comunidade capixaba – têm de conhecer a história da educação infantil no ES.



Fotografia 3: Apresentação cultural em 1979.



Fotografia 4: Refeitório P.I. Darcy Vargas (s/d).



Fotografia 5: CEI Virgílio Milanez (s/d).



Fotografia 6: CEI Virgílio Milanez (s/d).

Em síntese, o atual CMEI Darcy Vargas foi construído no governo de Jones dos Santos Neves (1951-1955), com a denominação Parque Infantil “Darcy Vargas”, foi criado pelo Decreto n. 1561 de 04/02/54 e ratificado pela Portaria E n. 1875 de 02/02/1983, sendo municipalizado na década de 1990, passando a denominar Centro de Educação Infantil. Em Março de 2002, na administração de Luiz Paulo Vellozo Lucas, o CMEI foi reconstruído e ampliado, onde foi feita a junção com o CEI Virgílio Milanez. Esse processo histórico de atendimento à criança, e consequente garantia do direito de acesso e permanência na educação infantil, perpassaram essa instituição e compõem o cenário atual de Vitória.

Desta forma, entendo que a questão do sujeito de direito está imbricada historicamente com essa instituição infantil, quer pelo processo de atendimento às crianças durante anos, quer pelas experiências educacionais desenvolvidas/vividas ao longo de décadas. Investigar o contexto atual desse estabelecimento infantil exige esse olhar histórico, buscando identificar de que maneira as práticas educacionais, no presente, possibilitam ou não o reconhecimento dessa criança como sujeito de direitos.

Quanto à localização do CMEI, está situado entre os bairros Santo Antônio⁸ e Bela Vista. A região é atravessada pela Rodovia Serafim Derenzi, uma das principais vias do

⁸ Referente à história do bairro Santo Antônio, nos anos 40 e 50 do século XX, há um incremento populacional com o estabelecimento de migrantes italianos e alemães, que chegavam, juntamente com outras famílias que saíam de outros municípios de Vitória. No início dos anos 60, expande-se através de invasões a área mais precária do bairro, o mangue e o morro. A ocupação

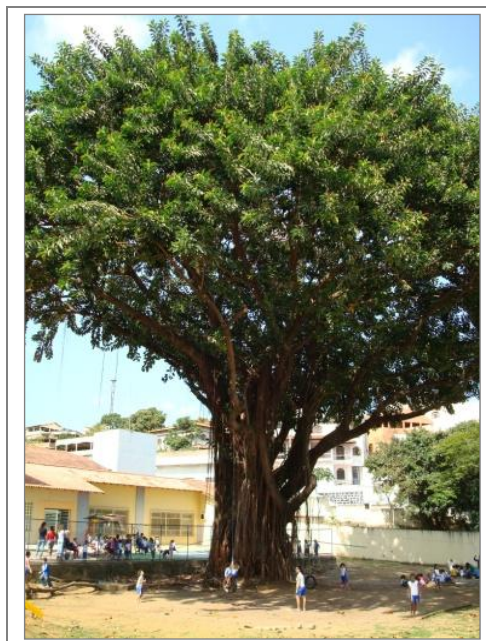
município de Vitória, com trânsito intenso ao longo do dia. Historicamente, o bairro Santo Antônio preserva a tradição religiosa, tendo em vista a existência do cemitério mais antigo de Vitória e a Basílica de Santo Antônio, inaugurada em 1956. Com as mudanças administrativas e o surgimento de novos bairros, houve um reordenamento da região, no qual a “Grande Santo Antônio” foi perdendo em extensão territorial. Desta forma, a tradição do samba, a culinária – com base em frutos do mar – ficaram localizadas em outros bairros vizinhos, porém tais tradições culturais influenciam diretamente sua população, caracterizada pela existência e convivência das pessoas de diferentes classes econômicas e sociais. A pesquisa neste contexto, com as crianças convivendo com diferentes realidades no cotidiano familiar e no CMEI Darcy Vargas, pode refletir direitos que são reconhecidos a alguns e negados a outros, tendo por sombra o “risco social” ou mazelas sociais da modernidade.

Outro critério refere-se ao espaço físico. A área total do CMEI é de 3.042,00 m² e sua área construída é de 1.400,02. Atualmente, é um dos maiores CMEI's da rede municipal de educação de Vitória, atende 13 turmas por turno, passou por reformas recentes que proporcionaram o planejamento do espaço físico e a ampliação das áreas de circulação e permanência das crianças. As maiores mudanças foram as construções do auditório, da sala de artes, mudanças no pátio e espaço multiuso, conforme observações das fotos 7, 8 e 9.

Nesse sentido, as intervenções pedagógicas ganham outras possibilidades de exploração e as crianças podem vivenciar experiências educacionais na companhia dos diferentes especialistas e professores regentes. Pensar o direito à brincadeira, o acesso ao capital cultural e artístico, às diferentes formas de linguagem, nesse universo educacional, parece pertinente ao reconhecimento da criança como sujeito de direito. Entretanto, a perspectiva investigativa objetiva debruçar, justamente, sobre a efetivação ou tensão desses e outros direitos, reconhecendo que a simples existência do espaço

do morro deu origem ao bairro de Bela Vista. Sofreu um acelerado crescimento populacional nas décadas de 70 e 80, caracterizando nos anos 90, um aglomerado urbano de classe de baixa renda. Santo Antônio é um bairro residencial, onde o tradicional convive harmoniosamente com o atual (Fonte: site PMV).

disponível para vivências não significa a efetivação ou liberdade para a criança ser sujeito de direitos.



Fotografia 7: Pátio externo do Cmei Darcy Vargas em 2007.



Fotografia 8: Pátio externo do Cmei Darcy Vargas em 2011.



Fotografia 9: Pátio externo do Cmei Darcy Vargas em 2011.

O quarto critério de escolha correspondeu ao desenvolvimento do “Programa Educação em Tempo Integral” do município de Vitória oferecido nessa instituição. As crianças atendidas nesse Programa teriam a garantia de seus direitos de acesso e permanência na educação infantil, articulados com outros direitos sociais e civis. O atendimento/acolhimento dessas crianças pode ser entendido inicialmente como

necessidade de afastá-las dos riscos das mazelas sociais que estariam sujeitas se ficassem ao longo do dia sem assistência dos pais ou responsáveis.

O atendimento em horário integral não é algo novo. É possível encontrar na história da educação brasileira experiências que afirmaram essa política educacional. É o que constata Mota (2006):

Investigando a origem do conceito de Educação Integral e o contexto em que ele surge, verifiquei que o termo nasceu no século XIX, em plena Modernidade. Posteriormente, passarei pela história da educação brasileira, no que toca ao surgimento desse conceito, seus precursores e defensores e algumas experiências realizadas. A ideia de uma educação que pretende trabalhar com o aluno de forma integral, surgiu com o movimento da Escola Nova e foi desenvolvida, principalmente, por Anísio Teixeira, que além de elaborar alguns de seus princípios conceituais e práticos, constrói escolas-modelo para a consolidação desta educação. As escolas comunitárias americanas inspiraram à concepção de Escola de Tempo Integral de Anísio Teixeira. Uma escola que deveria dar conta de todas as necessidades das crianças, até mesmo de cuidados maternos e moradia (CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública) (p. 4).

Essa afirmação é ratificada no documento divulgado pelo Ministério da Educação “Educação integral: texto referência para o debate nacional” (Brasil, 2009):

Na década de 30, por exemplo, o Movimento Integralista defendia a Educação Integral, tanto a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, quanto daqueles desenvolvidos por militantes representativos do Integralismo. Para esses, as bases dessa Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores. Já para os anarquistas, na mesma década, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora (p. 15).

Ao longo do século XX esse movimento de ampliação ou oferta de uma educação em tempo integral foi ganhando destaque, a exemplo da experiência na década de 1980 com os CIEPs:

Na década de 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs – constituiu-se como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no país. Concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”. Vários estudos foram realizados sobre essa implantação, apresentando seus aspectos inovadores e também suas fragilidades (BRASIL, 2009, p. 16).

O Programa de Educação em Tempo Integral foi implantado no município de Vitória em 2005. O referido Programa foi implementado para atender crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, caracterizada pelas baixas condições socioeconômicas, pobreza, falta de saneamento básico, desemprego e violência. Inicialmente, as atividades do Programa foram desenvolvidas nos próprios CMEIs, atendendo crianças de seis meses a três anos. Dois anos depois (2007), amplia-se o atendimento para as crianças de quatro a seis anos, desta feita em espaços externos denominados Brincartes.

As questões do sujeito de direitos que busquei investigar ficaram em evidência quando me debrucei sobre esse universo em particular, questionando se isso significava o reconhecimento dos direitos desse sujeito; se havia negação dos direitos dos demais alunos que não foram contemplados pelas atividades oferecidas, bem como a permanência prolongada na instituição; e se o Programa garantia a ampliação dos direitos sociais ou se eram apenas medidas protetivas e assistencialistas.

Desta forma, o contexto investigativo contempla essas particularidades dos sujeitos inseridos nesse cotidiano, das crianças que vivem o ambiente da educação infantil, no bairro Santo Antônio, no município de Vitória. Mergulhar no campo e participar das rotinas implica estar aberto para o novo, sensibilizar a escuta, olhar o velho como se fosse novo, dar-se ao encontro com os diferentes sujeitos, fazer-se outro e estrangeiro no caminhar da pesquisa.

Atualmente, o CMEI Darcy Vargas possui um total de 640 crianças matriculadas. A organização e distribuição das salas atende duas turmas do Grupo II ao Grupo VI, contempla apenas um Grupo I, uma Turma Mista I – crianças de 3 e 4 anos; e uma Turma Mista II – crianças de 5 e 6 anos. Essa distribuição é a mesma para o turno matutino e vespertino. Aproximadamente 110 crianças estão inscritas no Programa Educação de Tempo Integral. As crianças dos Grupos I e II, que são atendidas em tempo integral, permanecem nas respectivas salas. As demais crianças frequentam as salas mistas no contra turno. Essa distribuição por turmas, bem como as escolhas das famílias contempladas por esse Programa, seriam perpassadas pelas questões referentes ao direito da criança de proteção e provisão.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram as crianças, os professores e as Assistentes de Educação Infantil⁹ de uma turma mista do CMEI Darcy Vargas. As características das “Turmas Mistas”, tais como a permanência dessas crianças em período integral, a convivência de crianças com faixa etárias diferentes e a “possível modificação das práticas a esse público no contra turno” provocaram minha escolha por essas crianças em particular. Sendo assim, a pesquisa exigiu o acompanhamento das atividades dessa turma, a passagem de turno dessas crianças e a permanência no espaço institucional nos respectivos grupos. Desta forma, propus pesquisar a “Turma Mista II” do grupo matutino, suas rotinas e as diferentes práticas educacionais desenvolvidas na dinâmica da educação infantil.

As turmas mistas são assistidas por duas professoras regentes e uma assistente de educação infantil. Pretende-se para essas crianças uma rotina diferenciada no contra turno, com propostas complementares à abordagem pedagógica de sala regular, com agendamento de visitas a museus, parques municipais, pontos turísticos e outras instituições. Projeta-se uma intervenção com enfoque lúdico e que atenda às necessidades de alimentação, higiene e descanso dessas crianças. Há, também, a intervenção dos professores de música, arte e educação física e a intenção de oportunizar a formação cultural e acesso aos bens simbólicos produzidos socialmente. Nessa perspectiva, entendo que os direitos de provisão e proteção estão postos como base conceitual de atuação dos profissionais envolvidos com o tempo de permanência dessas crianças no CMEI. A proposta investigativa contempla essa imersão, busca-se vivenciar as práticas pedagógicas que perpassam o universo desses sujeitos e como a questão do sujeito de direito interfere nesse fazer docente, no reconhecimento da criança como sujeito de direito, na relação entre pares, bem como as tensões entre esses diferentes sujeitos e seus direitos.

⁹ Esses profissionais executam atividades de apoio aos trabalhos pedagógicos e de cuidado às crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil, por meio de atividades de higienização e de acompanhamento de caráter lúdico, no repouso, na alimentação, na locomoção e em atividades extraclasse realizadas com as crianças atendidas pelos CMEIs (Fonte: Decreto 15159, de 28/11/2011).

Faz-se necessário argumentar que as crianças foram atendidas e se relacionaram com diferentes profissionais da educação. O quadro de magistério do CMEI Darcy Vargas contemplava 01 diretora, 04 pedagogas, 03 professores de Educação Física, 01 professora de Arte, 01 professor de Música e 40 professores regentes. Contam, ainda, com 18 Assistentes de Educação Infantil, 05 Cozinheiras, 03 Assistentes Administrativos, 06 Auxiliares de Serviço Operacionais, 04 Vigias. Todos esses profissionais mantiveram uma relação educacional direta com as crianças e colaboraram no educar e cuidar dessas crianças ao longo do dia. As questões do direito, possivelmente, puderam ser observadas no cotidiano dessa instituição e no trato desses profissionais nos diferentes tempos e rotinas do CMEI Darcy Vargas.

Diante desse panorama, optei em usar nomes fictícios das crianças pesquisadas, escolhidos por elas individualmente. Os adultos foram nomeados pela função que exerceram, seguido do nome de um bairro de Vitória. Esta escolha foi uma decisão pessoal e aleatória, por considerar que outras pesquisas apresentam nomes fictícios, bem como apenas letras iniciais dos nomes.

Sobre a formação das professoras regentes e o tempo de serviço, a professora Resistência informou que atua há 15 anos na rede municipal de Vitória e a professora Maria Ortiz há 25 anos. Ambas são formadas em pedagogia e possuem especialização e “Educação Pré-escolar”. A assistente Estrelinha se formou em pedagogia no início de 2011 e possui especialização em “Artes Visuais”. A assistente Andorinha também é formada em pedagogia e atuou como professora numa escola particular por mais de 20 anos. A assistente Consolação é formada em pedagogia e já atuou como professora. A assistente Joana D'arc é formada em matemática e teve apenas atuações como substituta.

Considerando que a educação acontece ou deveria acontecer em diferentes espaços/tempos da educação infantil, meu foco investigativo foram a efetivação do Programa de Educação em Tempo Integral, as práticas pedagógicas presentes no cotidiano da Turma Mista II e como o reconhecimento da criança como sujeito de

direitos interferiram tanto nas atividades educacionais, quanto na afirmação de políticas garantidoras de direitos.

3.3 A RECOLHA DOS DADOS

Como instrumento de recolha dos dados, recorri à observação participante. Efetuei o registro sistemático em “Diário de Campo” e registro fotográfico. Analisei como os direitos, que estão previstos na legislação e nos documento norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil, são tensionados pelos sujeitos. Busquei observar e participar dos diferentes momentos da rotina da instituição: horário de entrada e saída, momentos de sala de aula, momentos de pátio, horário de almoço, passeios externos, momentos de aula em sala e fora dela, uso dos espaços do CMEI. Estabeleci diálogos e entrevistas com os diferentes sujeitos do CMEI, bem como observei as relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos nos diferentes momentos do cotidiano. A utilização dos materiais produzidos tem seu uso autorizado mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (APÊNDICE A).

A permanência no campo de pesquisa compreendeu um período de 04 meses, entre setembro e dezembro de 2011. Fiz, em média, três visitas semanais, intercalando os dias e horários. Inicialmente, procurei participar todos os dias, mas isso pareceu atrapalhar a rotina da turma, deslocando a atenção das crianças e, de certa forma, gerando transtorno às professoras. Esse movimento de chegada e saída do CMEI, conforme o caminhar da pesquisa, tornou-se parte da rotina. Nesse sentido, minha presença passou a ser desejada pelas crianças.

O meu envolvimento com algumas atividades de educação física e do fazer pedagógico das professoras contribuiu para ser aceito pelo grupo pesquisado. Conforme as características de uma pesquisa do tipo etnográfica, houve necessidade de permanecer na instituição por períodos superiores a seis horas diárias, tendo em vista a rotina de

dez horas diárias dessas crianças no CMEI. Em alguns momentos, comparecia pontualmente, para acompanhar um horário específico e identificar particularidades da rotina.

Tendo em vista o encerramento do ano letivo, a saída de algumas crianças para outra escola (1º ano na EMEF), a troca de professores e a impossibilidade de acompanhar esse movimento em 2012, a pesquisa de campo foi encerrada no último dia letivo de 2011.

4 O ENCONTRO COM OS SUJEITOS E SUAS NARRATIVAS

O presente capítulo é um convite a me acompanhar no cotidiano do CMEI Darcy Vargas e fazer-se observador através das minhas descrições, dos registros no diário de campo e de algumas reflexões e questionamentos que apresento ao longo do texto. A intenção é deixar o fluxo das informações encharcarem o leitor desse trabalho e interferir minimamente nas descrições e narrativas apresentadas.

Ao longo desse capítulo quero destacar alguns eventos que possibilitaram tensionar as questões dos direitos das crianças e o reconhecimento desses como sujeitos, na busca de me aproximar dos objetivos dessa pesquisa. A provocação é um convite a ampliar os sentidos, não limitar o olhar, permitir-se ao estranhamento do que é familiar. Nesse sentido, faz-se necessário observar os fatos, a linguagem corporal das crianças, o comportamento dos adultos e crianças, “ouvir o silêncio”, o choro, as alegrias. Ao longo das observações e narrativas está explícito o apelo das crianças e professores, as dúvidas que ecoam nas atitudes ou ausência delas, nas regras e conflitos que advêm dessas rotinas.

Ao falar dessas rotinas, trago os momentos do “sono”, da alimentação, do banho, do pátio livre, das aulas de educação física, da ausência das aulas de artes e música, do momento externo ao CMEI, das práticas pedagógicas desse cotidiano vivo e rico em significados e sentidos. O convite está posto, sigamos com o trabalho.

4.1 A PRIMEIRA SEMANA NO CMEI: AS APRESENTAÇÕES

No dia 06 de setembro de 2011 fiz o primeiro contato e pedido de autorização para executar a pesquisa no CMEI Darcy Vargas. A diretora autorizou minha presença na instituição e perguntou sobre “o meu estudo”. Após expor a intenção de acompanhar a “Turma Mista II”, do turno matutino, eu a acompanhei até a sala e, após apresentações, as duas professoras regentes sinalizaram positivamente para a execução das

observações e efetivação da pesquisa de campo. Combinei de iniciar as observações e me apresentar às crianças no dia 13 de setembro, deixando na ocasião, cópia do projeto de pesquisa e o Termo de Livre Consentimento.

Ainda no primeiro dia, solicitei o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI. A pedagoga Tabuazeiro me informou que o documento solicitado estava em construção/elaboração e estavam seguindo o “Plano de Ação 2011” (ANEXO B), bem como o “Projeto Institucional: Convivendo em Comunidade”. Esse documento tem como objetivos promover a participação da família na escola, a cultura de paz, a alfabetização, a formação de valores, o desenvolvimento do consumo consciente e respeito à diversidade. No plano de ação constam os “desafios e perspectivas no aspecto pedagógico”, a saber: desenvolver ações que contemplem as expectativas, interesses e necessidades dos alunos, visando ampliar o conhecimento, a valorização, o respeito e a diversidade, bem como **a formação do cidadão pleno e emancipado** (grifo meu). Como proposta de trabalho prevê condições adequadas para promover o bem estar da criança e seu desenvolvimento pleno, implementando o trabalho pedagógico, considerando-a como sujeito de direitos.

Também solicitei os quadros de horários do turno matutino e vespertino de 2011. Desta forma, foi possível obter os referidos documentos e me organizar para a chegada ao CMEI. O horário da turma mista II está organizado da seguinte forma: entrada na escola – 07:00 às 07:20 horas; lanche dos alunos – 07:50 às 08:00 horas; pátio 1 (frente) – 08:20 às 09:00 horas; almoço – 10:40 às 11:00 horas. Ao longo da semana estão previstos: 2ª feira – vídeo das 09:00 às 09:40 horas; 3ª feira – aula de educação física (professor Romão) das 09:50 às 10:40 horas; 4ª feira – aula de educação física (professora Gurigica) das 09:00 às 10:40 horas; 5ª feira – informática; 6ª feira – aula de educação física (professor Moscoso) das 07:00 às 08:40 horas.

Na análise desses documentos, percebi que não havia um tratamento diferenciado para essas crianças. Elas são consideradas, dentro da rotina do CMEI, como uma “turma regular”, estando sujeitas à organização e funcionamento da instituição. A disciplina de artes não foi oferecida devido à distribuição dos planejamentos e organização dos

horários individuais dos professores de educação física e artes. A professora de música só está no CMEI no período vespertino, desta forma, não foi possível a oferta dessa área às crianças que frequentam o turno matutino.

Entretanto, analisando o quadro de horários do vespertino, percebi que há o atendimento desses profissionais. Conforme mapa de sala, os alunos desta turma são distribuídos da seguinte forma: 07 (sete) crianças vão para o Grupo V A, 06 (seis) para o Grupo V B, 05 (cinco) para o Grupo VI A e 02 (duas) para o Grupo VI B. Desta forma, a *professora Nazareth (artes)* atende o Grupo V A às quintas-feiras, Grupo V B às sextas-feiras, Grupo VI A às terças-feiras e o Grupo VI B às quintas-feiras; o *professor Moscoso (educação física)* atende o Grupo V A às terças-feiras, o Grupo VI A às quartas-feiras e o Grupo VI B às quartas-feiras; a *professora Condusa (música)* atende o Grupo V A às sextas-feiras, Grupo V B às quartas-feiras e Grupo VI B às terças-feiras; a *professora Gurigica (educação física)* atende o Grupo V B às quintas-feiras e o Grupo VI A às segundas-feiras. Constata-se, então, que apenas as crianças do **Grupo VI A** não dispõem de aulas de música.

Uma questão que devo esclarecer corresponde à identificação do CMEI e dos sujeitos participantes da pesquisa, em especial as crianças. Kramer (2002) faz uma crítica quando decidimos arbitrariamente não identificar os sujeitos da pesquisa, numa atitude de não reconhecimento da autoria e voz desses praticantes do cotidiano:

De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa. [...] Com a preocupação, no entanto, de não revelar a identidade das crianças, seja porque estudavam na única escola da região e seus depoimentos traziam muitas críticas à escola e às professoras, seja porque denunciavam problemas graves vividos por elas mesmas e por suas famílias e, nesse caso, a revelação dos nomes se constituía em risco real, tornou-se necessário, em muitas situações, usar nomes fictícios (p. 47). [...] Segundo o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesses e em outros estudos, a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? [...] As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes (KRAMER, 2002, p. 51).

Numa tentativa de aceitar a provocação que Kramer (2002), iniciei a escrita contemplando o nome verdadeiro das crianças. Entretanto, algumas questões éticas

exigiram que fossem preservadas as identidades desses sujeitos. Constatei que há possibilidade de expor ao constrangimento o aluno Vitória, expor a religiosidade da família do Davi, colocar em evidência as condições sociais da família de Emanuel.

Tendo em vista a necessidade de cuidados éticos quanto à identificação das crianças, optei em perguntar individualmente a cada criança sobre a possibilidade de tratá-los por outro nome. As minhas perguntas foram: - *Se você tivesse que ser chamado por outro nome, qual seria? Ou, qual o nome que gostaria de ser chamada, caso você tivesse que mudar de nome?* As respostas, para minha surpresa, não retrataram nenhum personagem ou jogador de futebol, salvo Branca de Neve. Conforme conversava com as crianças, à parte do grupo, diziam com naturalidade outro nome. Apenas Luiz não soube dizer um nome, sendo “ajudado” por Miqueias e Vitor. Miqueias diz ao ouvido dele: - *Fala que é veado* (começa a rir).

É interessante registrar que dentre os nomes selecionados, três crianças não escolheram outros nomes, sendo necessário deliberar autonomamente. O aluno que, segundo relatos das professoras e assistentes, apresentava “trejeitos afeminados” escolheu, inicialmente, ser chamado por Alexandre. Durante nossa conversa pedi que escolhesse outro nome. Ele escolheu “Vitória”, apresentando um sorriso largo no rosto. Minha opção, para manter as questões de gênero, foi denominá-lo de “o aluno Vitória”.

A “descrição densa” que julgo apresentar, conforme o texto que se segue, possibilita entender as práticas educativas desenvolvidas no CMEI e como os diferentes profissionais se revezam à frente das crianças. Permite, ainda, visualizar a participação das crianças nas rotinas e nas burlas das regras da instituição. Faço uma opção em apresentar registros ora com datas, permitindo visualizar o momento no calendário letivo, ora sem as revelar. Desta forma, intento provocar um mergulho no cotidiano da educação infantil e convidar a observar o desenvolvimento da rotina dessas crianças pesquisadas.

É necessário relembrar nosso objetivo nessa pesquisa, a saber: compreender o processo de apropriação do discurso referente à criança como sujeito de direitos e suas implicações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

4.2 O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS

O ato de me apresentar às crianças formalmente foi descartado de antemão. Minha intenção era aproximar do contexto investigativo e deixar que as crianças me percebessem e, curiosamente, explorassem minha presença no espaço que estivessem utilizando. Decidi, então, chegar ao CMEI no horário que elas estivessem no pátio, sem atividades dirigidas. Nesse dia, encontrei as crianças da turma no pátio dos balanços. Estavam presentes 14 crianças, das quais apenas 03 eram meninas (Beatriz, Eliana e Luana). As professoras disseram que esse momento da rotina era livre para as crianças explorarem o espaço e os brinquedos fixos (balanço, escorregador) e que a abordagem com a turma “teria um caráter mais lúdico” pela manhã, deixando os aspectos “mais” pedagógicos para o turno regular.

Nesse momento, sentei no banco do pátio e alguns meninos se aproximaram para saber quem eu era e o que estava fazendo ali. Apresentei o meu caderno de registro (escudo do Flamengo na capa) e disse que iria acompanhá-los em alguns momentos do dia no CMEI. Eles interagiram e queriam ver o escudo do time e folhear o caderno curiosamente. Após o término do “horário de pátio” eles foram “conduzidos à sala de aula”.

Na sala, a professora Resistência informa que irá colocar uma história. Eu peço para me dirigir às crianças e me apresentar à turma. Digo que contarei uma história e começo a falar do tempo que trabalhei naquele CMEI e que eles eram pequenos. Sou interrompido por um aluno que me entrega um gibi e todos começam a fazer perguntas variadas. Retomo a apresentação e digo que estou ali para fazer uma pesquisa e que iria acompanhá-los até o final do ano. Pergunto se eles concordam com minha presença e eles dizem “sim”. Um aluno (o aluno Vitória) me pergunta sobre a história que vou contar: *Cadê a história?* Antes de responder, a assistente Estrelinha diz que já estava contando a história de quando trabalhava ali. Peço para a professora assumir e ela coloca um CD de histórias. Este é rapidamente identificado pelas crianças que começam a acompanhar as músicas que fecham cada história. Percebo que a atenção das crianças vai diminuindo e começam a dispersar. A professora Maria Ortiz retorna do

horário de lanche e pergunta se eles querem desenhar. Rapidamente as mesas são ocupadas e ficam esperando o material: canetinhas e folha branca.

No momento que estou efetuando o registro no caderno, numa mesa ao fundo da sala, um aluno se aproxima motivado pela professora (ele havia perguntado algo a ela sobre mim):

Miqueias: – *Você vai fazer o quê com a gente?*

Pesquisador: – *Por enquanto nada! Quem vai fazer é o tio Romão. Vou apenas acompanhar vocês. Ele sai sorrindo e continua a desenhar.*

As crianças continuam a desenhar e começam a mostrar o desenho para mim. Faço elogios e converso sobre os desenhos apresentados. Peter chega com um dinossauro vermelho e cheio de dentes; Felipe mostra “os pinguins” que desenhou apenas com lápis (diz: - *Eles são preto e branco*); outros chegam e Peter diz: - *Eu sei desenhar um pinguim, melhor do que esse* (referindo-se ao desenho de Felipe). Eles concordam e, rapidamente, retorna Peter com o desenho. Neste momento, a professora Maria Ortiz chama o grupo para sentar próximo à porta para esperar o Tio Romão, pois seria aula de educação física.

O professor chega e organiza uma fila para descerem, pois a sala fica no segundo pavimento. A aula acontece no pátio da árvore. O professor, que havia preparado uma fita de “slackline”, começa a motivar a travessia. Um espaço para aqueles que conseguiam movimentar sozinhos sobre a fita e outro com a ajuda de colegas ou da assistente Estrelinha. Em dado momento da aula, com a dispersão ou falta de interesse das crianças, o professor libera a turma para explorar o espaço e brincar livremente. Logo após, são conduzidos para lavar as mãos e se dirigir ao refeitório.

Após o almoço, as crianças são conduzidas à sala para organizar a “hora do banho”. As meninas primeiro, pois são em menor número e tomam banho em outro banheiro. Os demais ficam aguardando e saem de três em três. A professora Resistência diz: - *Essa hora é a pior hora!* (em tom de desabafo, referindo-se à hora do banho e do descanso).

Nesse momento, as crianças ficam brincando, correndo livres. Quando retornam do banho, as crianças devem seguir a rotina estabelecida, como percebido na fala da professora Maria Ortiz: - *Nessa hora você sabe o que deve fazer?!* (Dirigindo-se às meninas no colchão após o retorno do banho). Elas estão com um livro na mão e conversam. As professoras interferem e, após separar o grupo, elas ficam trocando olhares, interagindo de longe. O CD de história foi colocado novamente e seguiu até que “todos” dormissem.

Nesse dia **a rotina** foi: 1º receber/acolher as crianças na sala; 2º ida ao refeitório (lanche); 3º hora de pátio (livre); 4º sala de aula (momento de história - CD); 5º hora do desenho (livre – a professora Maria Ortiz sugeriu que pintassem uma borboleta, a mesma que viram na hora do pátio); 6º aula de educação física – professor Romão; 7º hora do almoço; 8º hora do banho; 9º hora do sono; 10º ida às respectivas salas regulares.

A professora Resistência informou que sete alunos vão à sua sala à tarde. **Ela relatou que essas crianças não rendem muito**, pois estariam cansadas da jornada de permanência no CMEI. As professoras comentam sobre a característica de alguns alunos. Dentre eles, dizem que o aluno Vitória **apresenta “trejeitos e atitudes afeminadas”**, que gosta de brincar com as meninas e imitá-las. Durante minha permanência nesse dia, observei um menino inquieto, falante, expressivo e seus desenhos possuem traços firmes, cores vivas e formas bem definidas.

No segundo dia, havia planejado acompanhá-los à informática e mapear o deslocamento (distribuição por turmas) das crianças à tarde. Quando as professoras me viram, foram logo dizendo onde estavam as crianças: - *Eles estão no pátio*. Deram a entender que meu foco estava restrito às crianças.

Ao chegar ao pátio, observei que estavam brincando livremente. Um grupo de meninos estava “jogando bola” no corredor (rampa de acesso ao auditório). Percebi a presença de outras crianças na turma: Roberta, Vitor e Patrícia. As demais crianças me viram e vieram me cumprimentar. Após o término do “pátio”, eles foram conduzidos à sala de aula. Eu me dirigi à secretaria para requerer o “Mapa de sala”. Neste, constatei que a

Turma Mista II está situada na sala 13, com 20 alunos matriculados, sendo 06 (seis) meninas. São duas professoras regentes e duas assistentes de Educação Infantil (Estrelinha e Consolação). Constava no documento o nome de 6 (seis) alunos que chegaram a frequentar a turma, mas que desistiram ao longo do ano.



Fotografias 10 e 11: Sala de aula da Turma Mista II.

Quanto à aula de informática, não existia material ou sala disponível para execução dessa atividade. Conforme o relato das professoras, o equipamento que o CMEI dispunha foi retirado e a sala preparada para receber novos computadores. Desde o início do ano a Secretaria Municipal de Educação (SEME) sinalizara que seriam enviados, desta forma, as turmas teriam garantido um momento da semana para a sala de informática¹⁰. Sendo assim, as crianças ficaram sem acesso às novas tecnologias e esse tempo foi ocupado com outras atividades.

Ao retornar à sala de aula, a professora Maria Ortiz contava uma história (Contos Clássicos: Branca de Neve e os Sete Anões). Sentei-me próximo à porta. Percebi que eles interagiram com a professora e alguns dispersavam, sendo “chamada a atenção” pela professora Resistência. Nessa hora, a assistente Estrelinha ficava penteando o

¹⁰ O professor Romão, então membro do Conselho de Escola do CMEI, relatou que à época não havia verba disponível para viabilizar as instalações das bancadas exigidas para renovar a sala de informática. Em 2012 a referida sala foi organizada e recebeu uma lousa digital e aguarda os equipamentos necessários à efetivação desse espaço de aprendizagem.

cabelo das meninas, fazendo tranças e escovando. Das cinco meninas presentes, Eliana e Beatriz não participaram desse momento. A assistente argumentou que Eliana não gosta e Beatriz tem o cabelo muito liso e gosta de ficar com ele solto. Quando ela terminou o cabelo de Luana, Patrícia disse: - *Tia, quero igual ao dela!* (Olhando para Luana). Ao final da trança, ela colocava um laço de fita de TNT verde. Percebi que Patrícia não parava de olhar o espelho da sala, estampando um sorriso de “orelha a orelha”. Ser tocada, cuidada e receber atenção parece o cumprimento do “direito de ser amada”.

Ao final da história eles foram assistir a um “vídeo de Deus” (Aline Barros) que o aluno José Felipe havia trazido. O aluno Vitória logo diz: - *Eu gosto de Deus!* Nesse momento, a turma se divide autonomamente: um grupo sentou-se para ver o DVD, um sentou-se para desenhar e algumas crianças ficaram dispersas e envolvidas com o material de sala: livros, brinquedos. O grupo do desenho, onde eu estava sentado, começou a interagir comigo. No início, entregavam o desenho finalizado, depois começaram a pedir que desenhasse: - *Tio, desenha a Branca de Neve?! – Desenha um dinossauro? – Desenha um menino? – Desenha um avião? – Desenha um castelo?* Quando percebi, todos à mesa queriam que desenhasse um castelo. Minha vontade era romper com aquele momento e tentar observar a dinâmica daquela hora, mas acabei cedendo aos desejos das crianças.

Na hora do almoço, acompanhei a turma e serviram um “creme de carne”, arroz, feijão e salada. As crianças que queriam escolher a organização do prato foram impedidas, sendo obrigadas a colocar no prato o almoço completo. Poderiam deixar de comer, colocando à parte. Percebi que no prato de uma aluna (Eliana) colocaram apenas arroz e feijão. Perguntei à professora Maria Ortiz sobre o fato. Segundo ela, “a mãe teve que “brigar na SEME” para que a filha comesse apenas arroz e feijão, tendo em vista sua dificuldade em se alimentar”. É importante considerar que existe um trabalho de orientação alimentar desenvolvido pela Prefeitura de Vitória. Uma equipe de profissionais, dentre eles nutricionistas, comparecem periodicamente aos CMEIs para orientações quanto ao que servir às crianças e o que deve ser comprado e oferecido

nas instituições. Uma das orientações é oferecer (colocar no prato) todos os alimentos servidos e insistir para que o aluno experimente.

Observamos que Eliana estava triste e comendo devagar. Maria Ortiz disse que tinha muito grão de feijão inteiro e a aluna gostava mais do caldo. A assistente Estrelinha interveio e passou a separar o feijão, fazendo com que Eliana passasse a comer melhor e ficar mais alegre. Outra aluna (Luana) teve dificuldade em comer, pois queria apenas feijão com arroz. A assistente Consolação se aproximou e separou a comida para ela. Luana passou a comer conforme seu interesse/escolha. Os meninos comeram e repetiram sem maiores problemas. Na segunda vez que pediam, escolhiam o que queriam comer.

Na hora do banho, as cinco meninas foram primeiro, saindo direto do almoço para o banheiro. Perguntei à professora Maria Ortiz se todos tomavam banho. Ela respondeu que apenas uma criança (Peter) não tomava, conforme solicitação da mãe. A professora disse que, segundo a mãe do aluno, era porque ele não tomava banho frio e temia que ficasse doente. Aproximei-me de Peter e questionei-o sobre o fato. Ele confirmou a história, mas disse: - *Eu tomo banho em casa, quando chego da escola!*

Neste momento procurei um local no pátio para fazer os registros no diário de campo. Imerso no processo de rememorar os fatos, o professor Romão se aproximou e começamos a conversar sobre a Turma Mista II e o Programa de Educação em Tempo Integral. Ele disse que os direitos de permanecer na escola são da criança e não da família. Que não há um privilégio para os que são atendidos no Programa, pois estariam sendo “supridas” as ausências da atenção familiar:

- Não existe algo a mais! Essas crianças estão/são situação de risco. Os critérios de matrícula que adotamos são: situação de risco/vulnerabilidade social, pais “apenados” e a mãe trabalhadora. Neste caso, quando a mãe não está trabalhando, a criança recebe a devida atenção, quando trabalham, deixam o(a) filho(a) com um estranho(a). É nesse momento que a escola entra, pois a criança passa a estar em risco, tendo em vista que acaba ficando à mercê de qualquer pessoa ou, até mesmo, na rua. Elas estão sujeitas a abusos, maus tratos, alcoolismo, prostituição, drogas e outras mazelas sociais. As crianças que não estão no Programa têm a atenção das famílias, são “cuidadas” em suas casas. A escola entra nesse equilíbrio, mas não chega a igualar. É possível que as crianças do integral ainda fiquem em “desvantagem”.

Essas palavras me fizeram refletir: será que o “direito a ser cuidada” pela família está sendo negado, não está sendo cumprido pelos pais? Percebo a escola assumindo essa função e um distanciamento da família no acompanhamento das crianças na instituição.

Tendo em vista o interesse do Professor Romão na gestão do CMEI (ele era candidato único à direção), entramos em outro ponto de discussão: - *o que fazer para melhorar as práticas/intervenções/trabalhos com as turmas do integral? Como melhorar o Programa no CMEI?* Ele avalia que o atendimento à Turma Mista II poderia ser melhorado, com projetos mais estruturados e um pouco mais de direcionamento na prática pedagógica dessas professoras. Ele percebe que as crianças ficam “muito tempo soltas” no pátio ou sem direcionamento.

Nesse momento, compartilhei minha experiência como professor e as angústias que nos acometia em uma experiência anterior. Eu lembrei que isso é um processo. Antes, essas crianças ficavam no “núcleo Brincarte” externo ao CMEI. Quando retornavam para as atividades regulares, estavam estressadas, cansadas, sem atenção e agressivas. Hoje, conforme observei ao longo da permanência na instituição, esse panorama parece ter mudado, apresenta uma melhora nas relações professor-aluno e aluno-aluno. Contudo, percebo a falta de apoio do sistema de ensino municipal. Antes, os núcleos contavam com apoio de transporte diário, professores de projetos, monitores. Parece-me que as crianças foram entregues à escola e foi retirado o investimento que recebiam.

Ao longo da pesquisa busco conversar com as professoras do grupo vespertino para sondar algumas questões. Certo dia, aproveito que a professora Inhanguetá (Professora do grupo VI A – vespertino) estava em planejamento e peço para conversar com ela. Ao questionar se ela percebia alguma diferença entre as crianças que ficam o dia todo na escola e aquelas que frequentam apenas um turno, ela comenta que eles são mais agitados, mas que havia outras crianças que também eram agitadas:

“Então, não creio que seja esse “tempo a mais” na escola que provoque isso. Antes, quando era o Brincarte, sim. Chegavam estressados, cansados e desatentos. Era bem complicado/diferente. Essa constatação não era só minha, a

outra professora se perguntava a todo o momento ‘o que era isso’ – referindo-se as crianças que chegavam do Brincarte. Agora não, houve uma grande melhora”.

Quanto ao aprendizado, argumentou que todos os alunos estão no mesmo nível e que não via diferença. Referente à questão do sono a professora diz:

“Se for uma hora, tudo bem. É importante esse momento de descanso. Creio que esse trabalho diferenciado no turno matutino, tipo a oferta de atividades de artes – eles pintarem, algo mais livre – ajuda. Porque quando vão fazer as atividades pedagógicas, à tarde, eles não estão cansados e se envolvem. Eles me cobram isso, esperam essa prática de mim”.

Em conversa com a professora Marta, responsável pelo Grupo VI B vespertino, comentou sobre algumas questões. Com relação às diferenças entre as crianças do Programa de Educação em Tempo Integral e as demais crianças da turma regular ela diz que não vê diferença. Eles apresentam particularidades, mas não associa ao tempo de permanência prolongado no CMEI. Quanto à questão do aprendizado, também apresentam dificuldades, mas não relaciona isso ao Programa de Educação em Tempo Integral. Ela avalia que existe uma ausência da família, para além dessa questão escolar. Com relação ao horário de sono, acredita ser benéfico para os alunos, pois ficam descansados e estão dispostos para brincar. A rotina é seguida por todos, pois a metodologia de trabalho no turno matutino, sem a ênfase nas questões pedagógicas, ajuda no desenvolvimento das atividades em sala. Questionei sobre a experiência anterior, no caso do Brincarte. Ela confirmou que antes era complicado trabalhar. As crianças chegavam cansadas e agitadas. Não conseguiam se concentrar nas atividades. Um dos seus alunos sempre chegava do Brincarte e ia dormir. Agora, com as crianças na escola (CMEI), melhorou e muito.

Fiz contato com o professor Romão e a Diretora Penha buscando saber sobre as condições do Programa de Educação em Tempo Integral. Perguntei se havia alguma verba extra para fomentar as propostas dessa política. Ambos responderam que não receberam nenhuma verba destinada à implementação e efetivação do referido Programa. Disseram ainda que para o próximo ano a “tipologia” da turma iria mudar. No lugar de duas professoras e uma assistente, para 2012 estava destinada uma professora e duas assistentes, seguindo orientação da SEME.

4.2.1 As relações estabelecidas no cotidiano

Na segunda semana de observação, numa segunda feira, chego à sala de aula e observo que algumas crianças estavam desenhando, outras brincando com aviões de papel e as meninas (Eliana e Beatriz) estavam brincando no canto da sala com os brinquedos. O aluno Vitória pegou um ursinho de pelúcia e sentou-se com elas para brincar. A professora Resistência diz: - *olha esses aviões! Quando a tia Maria Ortiz chegar vocês vão ver!* A citada professora chega com o material “planejado” para a atividade do dia (pintura com cola colorida sobre isopor) e passa a recolher os aviões: - *Me dá aqui! (dirigindo-se a José Felipe). Vocês sabem que não pode brincar de avião aqui na sala. Pode acertar o olho do colega.* As crianças demonstram entender, mesmo com oposição. A professora Maria Ortiz pede para as crianças se sentarem e explica a atividade. Roberta, que continuava desenhando à mesa, é interrompida: - *Depois você continua!* Ela termina a pintura, vem até mim e entrega um “chapéu de papel” que acabara de colorir. Nesse dia estava chovendo, o pátio estava molhado. As crianças sabiam que não seria igual aos outros dias, não teriam o “momento de pátio”. A chuva muda a rotina do CMEI.

No momento da atividade, um grupo começa a discutir:

Eliana: - *Não é assim que desenha a lua!*

Beatriz: - *É sim!*

Peter: *Pode ser de qualquer jeito! A dela é meia lua!*

Beatriz, que está sendo questionada, confronta Eliana: - *Viu?*

A professora Maria Ortiz participa da discussão e diz que pode ser daquele jeito: - *Existe lua cheia e lua crescente (meio cheia).*

A assistente Estrelinha chega à sala e, após se inteirar com as professoras, volta sua atenção para as crianças. Em dado momento, observa um “machucado” próximo ao olho do Anthony. Ela pede que feche os olhos e passa a mão para saber o que é. Pergunto o que é? – *É tinta!* Segue-se a rotina.

A professora Resistência sai para buscar o aparelho de vídeo. Ao chegar à sala pergunta ao aluno:

Professora Resistência: - *Trouxe o DVD?*

Peter: - *balança a cabeça indicando que sim.*

Professora Resistência: - *Se for de “Jesus”, eu não vou passar! Ninguém merece logo na segunda-feira.*

Ela olha o DVD e constata que é uma coleção de filmes: “Shrek”, “Deu a Louca na Chapeuzinho Vermelho” e outros. Ela organiza a sala e cobra a atenção das crianças para o vídeo. Após um momento de “tumulto”, as crianças param para assistir ao filme. O aluno Vitória e Roberta queriam brincar à parte. A assistente Estrelinha autoriza. Após algum tempo, retornam ao grupo. Um menino (não identifiquei) diz:

Criança: - *Tia, eu já vi esse filme.*

Professora Resistência: - *Vai ver de novo, até decorar as falas, todas elas! Algum tempo depois faz um comentário: - Eu sou fã do Lobo Mau. Quem é bonzinho de mais só se dá mal.*

Essa fala da professora pareceu-me inadequada, pois a formação humana e os valores que tal ação pode produzir não condizem com a perspectiva do Programa de Educação em Tempo Integral, tampouco refletem as diretrizes da educação infantil. Mesmo que tenha sido uma brincadeira, a fala transmite uma mensagem individualista, descomprometida com a formação social, afetiva e moral das crianças.

No desenrolar do filme, Peter mostra para mim a unha do pé “quebrada”. Peço que mostre à “Tia Estrelinha”. Ela olha, pega uma lixa de unha e retira o pedaço, dizendo: - *você pode se machucar ou machucar um colega com essa unha.* Algum tempo depois, Miqueias diz: - *tia, essa unha está grande* (mostrando o dedo). A assistente Estrelinha responde: - *É! Eu vou trazer uma tesourinha e deixar aqui.* A professora Maria Ortiz chega do horário de lanche, percebe a dispersão das crianças e pergunta:

Professora Maria Ortiz: - *Vocês querem que eu troque?*

Todos: *Sim!!!.*

Professora Maria Ortiz: - *Qual filme vocês querem?*

Disseram: - *“A Casa Monstro”.*

Ela parou o DVD e buscou atender ao pedido das crianças. Há outro momento de alvoroço. A professora passa a exibir o filme da Turma da Mônica: “Planos (in)falíveis”. Todas ficam concentradas no vídeo, interessadas e envolvidas pelos personagens. O tempo de atenção se esgota, passam a acontecer idas ao banheiro, conversas paralelas, começam a formar grupos de interesse, retorno dos olhares para a TV. Há nova dispersão, muda-se o vídeo: “A Casa Monstro”. Um grupo passa a se interessar pelo meu caderno e quer escrever/desenhar nele. Autorizo e organizo uma sequência entre as crianças. Muda-se o filme para “Tom e Jerry” até a hora do almoço. Nesse dia, estava previsto o vídeo para essa turma.

Na hora do almoço, fico próximo das merendeiras e observo. Apenas Eliana pediu arroz e feijão expressando seu desejo. Miqueias acompanha a sequência dos alimentos repetindo em voz alta: arroz, feijão e carne. A assistente Estrelinha chama minha atenção para uma estratégia das crianças. Eles jogam a carne fora e repetem apenas o que querem comer. Percebo o aluno Vitória, Emanuel, Miqueias e outros fazendo isso. Ela não concorda com essa obrigação de pegar tudo, sabendo que vão jogar fora depois. Comenta que deveriam colocar tudo sempre que a criança repetisse ou deixar que escolham sempre. O aluno Vitória repetiu e encheu o prato. A professora Maria Ortiz diz: - *Vai comer tudo. Comida não é brincadeira.* Ela pede para uma assistente ficar olhando até ele comer tudo. Ele fica por último e “limpa” o prato. Segue-se a hora do banho.

Na hora do sono, pergunto sobre o aparelho de som e a professora Maria Ortiz informa que está quebrado. Quando ainda funcionava, ela colocava um CD com “músicas para dormir”. A assistente Consolação comenta a situação de poucos colchões e a necessidade das crianças dividirem o espaço:

São três ou quatro crianças no mesmo colchão. Elas ficam com parte do corpo no chão. Há poucos lençóis e as crianças têm que trazer de casa para se cobrir. Quem não traz fica descoberto. Enchem a boca para falar de educação de tempo integral, mas nessas condições precárias não dá.

Algumas crianças dormem rápido, outras ficam “olhando” o que acontece na sala (conversa entre as assistentes). Quem os toca são as assistentes. Aos poucos eles vão se rendendo ao silêncio e ao sono. Há um reconhecimento da “autoridade adulta” e o estabelecimento da rotina do descanso, preparação para a sala de aula que vem pela tarde. Saio às doze horas e deixo apenas o silêncio.

O processo de sono se repete todos os dias, todavia, cada um é diferente do outro. As particularidades dos sujeitos se apresentam e conflitam com a ordem vigente, como no caso a seguir: a professora Resistência determina que José Felipe vire para o lado e durma. As assistentes Estrelinha e Consolação ficam próximas às crianças, sentadas no colchão e “afagando”, dando atenção e acompanhando o processo de adormecimento das crianças. Eles recebem atenção individual. Mais uma vez a assistente Consolação comenta a “situação de risco” das crianças e as condições que elas se encontram nesse Programa. Ela formula um questionamento:

Se as crianças estão em situação de risco quando ficam em casa, então, quando elas retornam da escola essa situação continua. Nesse caso, deveria ser desenvolvido um trabalho com as famílias dessas crianças, um trabalho com o serviço social ou outra secretaria que permitisse mudar o panorama dessas famílias.

Ao refletir sobre essas condições e a fala da assistente, questionei se os recursos que chegam ao CMEI não são suficientes para dar conta dessa demanda de material de cama e higiene. Essa questão financeira, conforme o assistente administrativo responsável pelo caixa escolar, exige uma administração para não faltar recursos durante o ano, pois esse repasse de dinheiro ocorre em dois momentos, contudo os gastos são direcionados. Uma vez por ano chega verba para material permanente, pequenas reformas, custeio de capital; e duas vezes no ano para material de consumo, pagamento de terceiros e alimentação. A avaliação que faço sobre isso é que existem os recursos, mas a preocupação em “administrar” as verbas para suprir todos os compromissos, ao longo do ano, acarreta em priorizar alguns compromissos e renegar outros. Neste caso, o Programa de Educação em Tempo Integral não demandou uma preocupação prioritária, mas passou a ser integrado à rotina administrativa da

instituição. A demanda por colchões e lençóis, ao que tudo indica, não recebeu a devida atenção.

Sobre o uso dos lençóis, as assistentes entendem que para a roupa de cama o CMEI é responsável pelo fornecimento. Quanto ao momento de sono, na hora de cobrir as crianças, elas alegam que esse material é de uso pessoal. Desta forma, seria de responsabilidade da família encaminhar esse material, assim como encaminham uma muda de roupa e outros pertences das crianças. Ao que tudo indica, falta um gerenciamento dessa logística. O Programa de Educação em Tempo Integral exige um tratamento diferenciado, tendo em vista as diferentes demandas que apresenta e o tempo de permanência das crianças na instituição.

Na tentativa de registrar os diferentes momentos da rotina das crianças, retorno a campo para acompanhar o momento inicial da rotina. Nesse dia de registro, almejo verificar sobre os passeios e as saídas dessa turma do CMEI ao longo do ano. As crianças estavam “livres” na sala: um grupo desenhando, Beatriz foliando um gibi, Luiz e Emanuel no chão brincando com os blocos de madeira. Nesse dia vieram 11 crianças, sendo três meninas (Roberta, Beatriz e Patrícia). No dia anterior vieram 18 alunos. Ao entrar na sala, João Pedro pede que eu desenhe um castelo. Segue-se o pedido de todos. Tento ensinar o meu desenho e peço que tentem fazer sozinhos. Pedem para desenhar, no castelo, a bandeira (Flamengo, Brasil). Andrei pede que desenhe a do Botafogo (direito de escolha).

Na hora do lanche, eles são organizados para descer. Sentam-se à mesa e comem bolo e tomam suco de goiaba. Retornam para a sala, pois neste dia eles têm duas aulas de educação física. A professora Maria Ortiz diz: - *se eles forem para o pátio hoje, ficarão o dia todo no pátio. No dia de educação física eles vêm para a sala.* Ela preparou uma “história de cartões”: A nuvenzinha triste, seguida do CD de Bia Bedran com o mesmo tema. Na hora que a professora fala da pipa (presente na história), as crianças identificam esse artefato cultural e começam a falar:

Felipe: - *Agora ela fez certo. O vento leva a pipa e a nuvem.*

Professora Resistência: - *Não vai ter cerol para cortar a pipa, nem o pescoço dos motoqueiros.*

– João Pedro: - *“eu hein!?!” pescoço de motoqueiro?*

– Andrei: *Eu não uso cerol!* A história segue.

Ao final, a professora Maria Ortiz dialoga com as crianças e diz que é o dia da árvore. Faz relação com a história e traz o conhecimento sobre o que é feito da árvore e o que ela nos dá. Um universo de interação e possibilidades. Depois desse momento, a assistente Consolação assume o rádio e coloca outra história de Bia Bedran: O menino e o Vento Norte. Eles ficam atentos e na hora do ladrão (presente na história), há uma indignação geral, ficam felizes quando termina com o ladrão tomando uma “surra” da bengala. Em seguida, ela coloca a música da caveira e passa a ensinar/brincar/dançar com as crianças.

Na fala dos professores e assistente percebo algo diferente nesse dia. – Hoje está tranquilo/calmo: o aluno Vitória e Eliana (*A Barbie que não é Barbie* – fala da professora Gurigica) não vieram. A professora Gurigica (educação física) busca as crianças e leva para o “pátio da árvore”. Ela propõe o futebol para os meninos (eles escolheram, aliás, escolhem sempre o futebol), balanço de pneu na árvore e pular corda. A assistente Estrelinha acompanha a turma e balança as crianças e coordena essa brincadeira. Gurigica bate corda com Roberta e Beatriz. Chega a turma do professor Moscoso (educação física) e se soma ao grupo. Há o compartilhar das atividades. A professora Gurigica libera uma caixa com brinquedos e as crianças se servem, passando a montar grupos de interesses. Nesse momento sou solicitado a auxiliar o professor Moscoso para verificar a falta de água na cozinha. Fico envolvido com isso até a hora do almoço das crianças.

Após o almoço, devido ao problema da falta d'água, as crianças não tomaram banho. Elas perguntaram e ficaram questionando, tentando entender a mudança da rotina. Alguns quiseram trocar de camisa (Felipe, Miqueias, Vitor e João Pedro) para deitar.

Em conversa com Gurigica, ela diz que não há um trabalho diferenciado, porém, “deixa mais livre” e dá mais opção de brincadeiras. Anteriormente, ela fez um comentário

sobre Eliana ao constatar sua ausência: - *“A Barbie que não é Barbie”, ela gosta de brincar com os meninos, apronta todas.*

Em dado momento da sala de aula, quando a professora Maria Ortiz está lendo a cópia do meu projeto, diz:

Professora Maria Ortiz: - *Olha aqui Resistência, “os direitos só nascem quando podem ou devem nascer”. Um tal de Bobbio que escreveu.*

Professora Resistência (em tom de brincadeira): - *Aqui não tem direito a nada. Eu quero estar em casa e não posso. Não vai nascer nada aqui.*

Constatei, também, que as professoras de artes e música estavam afastadas por problemas de saúde. Respectivamente, a professora de artes ficou dois meses em tratamento médico e de música esteve afastada por duas semanas do CMEI. Para ocupar o lugar dessas profissionais, foram oferecidas extensão de carga horária para professoras regentes. Nesse contexto, o trabalho diferenciado nas áreas de conhecimento (Artes e Música) não foi oferecido às crianças. Desta forma, foi garantido o direito ao tempo de planejamento dos professores regentes.

Na segunda quinzena de setembro, o professor Romão sofreu um acidente de moto e ficou impossibilitado de trabalhar. Essa notícia deixou o grupo apreensivo e aguardando novas informações. No dia seguinte ao acidente, o professor Moscoso recebeu as crianças da Turma Mista II em sala. Nesse dia vieram 11 alunos, dos quais quatro meninas (Eliana, Roberta, Beatriz e Patrícia). Eles pediram para desenhar, sendo disponibilizado o material. Logo após, começaram a fazer aviões de papel com as folhas, encerrando com a descida para o horário de lanche das crianças. O professor conduziu a turma para a quadra e permitiu que as crianças brincassem com os aviões enquanto preparava a aula planejada (Voleibol). As crianças aproveitaram a aula e se envolvem com a dinâmica do professor.

A minha chegada à quadra gerou um alvoroço e queriam minha atenção. Esse momento é quebrado com a chamada do professor para retomar a aula. A assistente Estrelinha percebe que as meninas (Eliana, Beatriz, Patrícia) e o aluno Vitória estavam enrolando/suspendendo a blusa, transformando-a em “bustiê”. Ela ensina outra forma

de fazer a amarração e nesse momento as crianças percebem o “piercing” no umbigo e perguntam/questionam: - *Tia, pode botar brinco aí?* A assistente Estrelinha diz: - *Pode! Pode onde você quiser.* Eles saem brincando pela quadra. Ao final, a turma é encaminhada ao pátio e “liberados para brincar”. A assistente Estrelinha assume a turma até a chegada da professora Resistência.

As crianças começam a brincar nos brinquedos fixos (balanços, escorregador e gangorra) e Eliana “toma conta” do escorregador. José Felipe tenta subir e é impedido pela colega. Os dois começam a “brigar” e acabam empurrando um ao outro. O problema é resolvido entre eles, sem a intervenção dos adultos, bastando que Samuel se retirasse do local. Os meninos passam a brincar com formigas. Eles capturam e jogam nos colegas. O professor Moscoso faz um comentário sobre o aluno “pequeno Davi”:

Está vendo aquele menino lá? É o Davi. A avó dele é da macumba. Uma vez eles ficaram dois meses sem ver a luz do sol. Parece que a avó foi no “Centro/Terreiro” e eles fizeram um tratamento. A criança deveria ficar sem a luz do sol por dois meses. O pessoal descobriu, chamou o Conselho e a família alegava que a criança não estava indo à escola porque estava doente. Com a pressão, o menino voltou a frequentar as aulas e o Programa. A assistente Estrelinha comenta: - “os pais fazem as escolhas deles e querem que os filhos obedeçam, obrigando as crianças a cumprir suas opções”.

Enquanto a aula de educação física acontecia, a professora Maria Ortiz preparava o material para pintura. Ao retornarmos à sala de aula, a professora repete a história da Nuvenzinha triste, tendo em vista a ausência de alguns alunos no dia anterior (Eliana, o aluno Vitória, Davi e Peter). Logo após a história, as crianças passaram a pintar nas “folhas de papel cenário” presas na parede externa da sala (no corredor).

As crianças pintam a temática da história, utilizando pincel e tinta guache. O aluno Vitória desenha o tema final da história (chuva, árvore, borboleta e flores). Ao final, ele pede outra folha e é atendido pela professora Maria Ortiz. Em dado momento, ele começa a “espirrar” a tinta com movimentos rápidos com o pincel. Depois, passa a usar o dedo, os dedos e acaba utilizando as mãos. A professora Maria Ortiz percebe que ele estava imitando um quadro que foi apresentado no programa da Xuxa do último sábado. Ela pergunta e o aluno Vitória confirma a suspeita. Em seguida, ele passa a

usar outras formas para interagir com a folha e acaba “cobrindo” todo o último desenho, passando a mão lambuzada de tinta.

Após essa atividade, entraram para a sala e passaram a dançar a “dança da caveira”, de Bia Bedran. Eles pedem para repetir e assim segue uma, duas, três, até seis vezes. Nesse momento, todas as crianças brincam e interagem entre si. As professoras observam e intervêm pontualmente, chamando a atenção de “comportamentos inadequados” de alguns alunos (empurrões, agarros, dançar agarrado, movimentos violentos). A aluna Eliana, num desses momentos, deita-se no chão e *Davi* pisa na mão dela. O aluno *Vitória* pisa na barriga dela e, quando ia “jogar o peso” do corpo sobre ela, a professora Maria Ortiz chama a atenção de *Davi*. O aluno *Vitória* sai sorrateiramente, de olho na professora.

Professora Maria Ortiz: - *Não pode fazer isso com a colega. Pede desculpa!*

Davi: - *Desculpa (de longe, olhando para a professora).*

Professora Maria Ortiz: - *Não é assim não. Vai lá, olha para ela e pede desculpa!*

Davi se desloca e diz: - *Desculpa (de frente para Eliana).*

Eliana balança a cabeça que sim e é chamada a atenção para que não deite mais no chão.

Após o encerramento dessa atividade, as crianças são intimadas para descansar, voltar à calma. A professora Maria Ortiz pede que descansem um pouco. Ficam deitados (no chão) até a hora do almoço (na ocasião, era 10:35h e o almoço deveria ocorrer às 10:40h). As crianças demoram a atender. Em seguida, a professora Resistência diz: - *eu quero uma fila aqui* (próximo à porta). As crianças se ajeitam e *José Felipe* empurra o aluno *Vitória*. A professora Maria Ortiz chama a atenção do aluno *Vitória*: - *Não pode lutar aqui. Senta ali (na cadeira, junto à mesa) e se acalma um pouco.* Ele faz uma “cara de interrogação/indignação”, mas obedece sem falar nada. Quando estão descendo para o almoço a professora Maria Ortiz diz: - *vem o aluno Vitória, entra no final da fila, depois do último.* Ele obedece sem falar nada.

O dia de “Cosme e Damião”

No dia 27/09/2011 chego ao CMEI e encontro as crianças no pátio da árvore. Percebo que todos estão comendo pipoca doce (industrializada). Ao me aproximar, as professoras informam que o João Pedro havia feito aniversário e o pai entregou algumas guloseimas (pipoca, bala e pirulito) para dar às crianças. As professoras comentam que havia uma mulher olhando aquela cena com “ar de reprovação”. Isso porque nesse dia se comemorava “Cosme e Damião” e essa mulher poderia entender que elas (as professoras) estariam oferecendo às crianças por esse motivo.

As crianças, por sua vez, corriam livremente pelo pátio, brincando em pequenos grupos. No canto do pátio Andrei encontrou uma lata de cerveja. Ele balança, vira para derramar algum resto, cheira e leva para o grupo. Rapidamente, todos passam a cheirar e rir. Eu me aproximo e todos dizem: - *é cerveja!* Eles estão com um olhar de “sapeco”. O aluno Vitória pega a lata e pede para amassar com o pé. Em seguida, sai se abanando com ela na mão. As crianças são convocadas para subir para o pátio dos balanços. Ele brinca um pouco mais e começa a quebrar parte do alumínio da latinha, vindo a produzir pontas. Eu peço o material e pergunto se posso jogar fora, pois estava perigoso e poderia machucar. Ele consente e sai para brincar. Alguns meninos pedem a bola para brincar, mas a professora Resistência diz: - *hoje não tem bola. Vão brincar de outra coisa.* Eles passam a brincar de pega-pega, a correr pelo pátio e dividir por grupo de interesse: uns nas mesas, outros no escorregador, balanços e quadra. Felipe começa a brincar de “lutinha” com João Pedro e Andrei. Nesse momento, Andrei leva uma rasteira e machuca o pé. A assistente Estrelinha o atende e põe gelo.

No pátio, além da turma mista II, estavam outras crianças (Turma mista I) menores. O grupo do escorregador estava bem misturado. Do alto do brinquedo, Luana espera um menino se posicionar e descer. Nesse momento, ela dá um pequeno toque por trás e a criança sai rolando escorregador abaixo. Ele machuca o rosto e a assistente responsável sai ao seu socorro, levando-o para colocar gelo. Luana olha assustada toda aquela movimentação e ninguém fala nada com ela. As atenções estavam sobre a criança menor. Esse momento de acidente alterou o movimento no brinquedo e houve

um “desconforto” no partilhar aquele espaço. A professora da outra turma tratou de conduzir seus alunos para outro ambiente.

Ao longo da minha observação, alguns meninos queriam folhear meu caderno e olhar o escudo do flamengo. Um grupo se formou e começaram a interagir a partir desse objeto. Esse momento é interrompido pela chamada para a sala de aula. A professora Maria Ortiz preparou uma atividade de “artes”. Ela fez várias colagens de pessoas/artistas e pediu que as crianças completassem a figura. Ela pede que as crianças sentem e escutem a explicação da atividade. Em dado momento, ela “levanta a voz”: - *vocês só entendem assim?! Ouvem apenas desse jeito?!* Eles ficam sentados atentos. Ela separa o material nas mesas e chama um por um para escolher. O aluno Vitória escolhe “a bailarina” e senta junto ao grupo formado por Roberta, Felipe e Peter. De repente ouço:

- Ele é bicha! Olho e não identifico a criança que falou (A assistente Estrelinha me diz que foi Felipe).

O aluno Vitória: - *Tia, olha ele!*

Professora M: - *Para de colocar apelido nas pessoas.*

Assistente Estrelinha: - *Não é porque ele escolheu pintar a bailarina que ele é bicha. Tem muito homem com esse corpo aí (referindo-se ao desenho de um homem musculoso que Peter e Felipe estavam trabalhando) que gosta de outro homem. Isso não quer dizer nada.*

O aluno Vitória olha para os colegas demonstrando concordar com a fala da assistente.

Ela me mostra o desenho do aluno Vitória e chama minha atenção para o detalhe da sapatilha que estava cortada e ele completou a ponta. Ela diz: - *eu não teria nem notado.*



Fotografias 12 e 13: Desenhos dos alunos Vitória e Peter.

Após essa atividade os alunos teriam aula de educação física com o professor Romão, contudo, devido seu afastamento médico, permaneceram na sala. A professora colocou um vídeo, “Tumberlina”. Elas ficaram ligadas no desenho até o final, de uma forma que não havia visto ainda. Eles não conheciam essa história, era um desenho novo para eles. Beatriz ficou o tempo todo com o braço sobre o ombro de Eliana, bem juntinhas à frente do grupo. Houve apenas um momento de desatenção, mas foi “corrigido” com uma intervenção da professora Resistência: - *Vira pra frente!* O Peter sente frio e pede para pegar o casaco. Ele levanta e retorna atento ao desenho. Após o encerramento do filme eles pedem outro: - *Ben 10, tia, Ben 10, tia!* Elas respondem que não dá tempo, pois estava na hora do almoço. Assim que eles saem, a professora Resistência começa a preparar a sala, espalhando os colchões e forrando com lençóis devido à rotina do sono (hora do descanso) após o banho.

Perguntei à assistente Estrelinha quem traz as crianças. Ela me diz que Felipe e Miqueias são irmãos e é a avó quem traz, juntamente com o primo Davi. Andrei, Anthony e José Felipe são entregues pela equipe do transporte escolar. Os demais são

as mães que trazem diariamente. Quando não comparecem pela manhã, as crianças podem frequentar as salas regulares no turno vespertino. Isso demonstra a conveniência da família nessa questão.

Nesse dia ocorreu uma assembleia das assistentes de Educação Infantil e gerou um problema sobre quem ficaria com as crianças na troca de turno e no horário do banho. A assistente Estrelinha comenta que na hora do banho evita tocar as crianças. Ela ajuda nas pernas e acima da cintura. Ela tem medo de ser acusada de abuso e evita qualquer mal entendido com essa atitude, pois outras colegas foram acusadas injustamente de ter molestado as crianças. Essa atitude pode refletir o pânico que a sociedade vive hoje sobre a questão da pedofilia, gerando um afastamento entre criança e adulto. **O toque físico no afeto e no cuidado parece ser um direito que já não é possível nesse ambiente devido às mudanças culturais/sociais/morais em processo.**

No dia 28/09/2011 chego ao CMEI e encontro as crianças no pátio (horário de pátio – livre). Lembrei-me de que as professoras disseram que “no dia que houvesse aula de educação física, as crianças não ficariam no pátio”. Elas alegaram que “hoje não dariam nenhuma atividade na sala”. Nesse dia, estavam previstas duas aulas da professora Gurigica (das 09:00h às 10:40h). O professor Romão estava na escola e quis me mostrar o material de “rapel” adquirido pelo CMEI. Retorno para observar as crianças e percebo uma “nova aluna” para mim. Trata-se de Branca de Neve.

Na aula de educação física as crianças fizeram rolamentos e brincaram de bambolê. A professora preparou os tapetes emborrachados na rampa de acesso ao pátio e as crianças viravam cambalhotas ou rolavam até a base da rampa. Um grupo de crianças (O aluno Vitória, Davi, Eliana, Beatriz) brincava embaixo de uma mesa do pátio. Tentei me aproximar, mas outras crianças (Luana, João Pedro e Patrícia) pediram que brincasse com elas de bambolê. Desta forma, desviei minha atenção e não pude interagir com o grupo da mesa. Antes, porém, observei que Davi colocava uma folha de árvore na boca de Eliana, como se fosse mamadeira e Eliana balançava as pernas imitando um bebê de colo. O aluno Vitória me abordou e disse: *Tio, brinca com a*

gente?! Você vai ser o gigante. Diante dessa disputa de atenção, optei em brincar de girar o bambolê e lançá-lo para retornar.

Outras crianças (Felipe, Anthony e Luiz) se aproximaram e quiseram brincar. Assim foi minha atenção por um bom momento. Depois comecei a interagir com o grupo do tapete, virando as crianças entre meus braços: cambalhota para trás, cambalhota para frente. Logo se formou uma grande fila e todos queriam ser “virados por mim”. A professora Gurigica organizou o grupo e todos brincaram mais de uma vez, até que encerrei os movimentos, alegando que já estava cansado. As crianças dispersaram e percebo João Pedro e Beatriz sentados ao lado da assistente Andorinha. Converso com eles e dizem que estão de castigo. Ao perguntar o que havia acontecido, João Pedro diz: - *o menino me empurrou e eu chutei ele.* Beatriz disse: *eu estava virando e a menina me empurrou e eu bati nela.* Eles ficaram sentados até serem autorizados a levantar (isso demorou uns 15 minutos). Nesse tempo, eles brincaram entre eles picotando folhas e conversando. A professora de educação física, assim que a caixa de areia foi liberada, permitiu que as crianças brincassem com os baldes e materiais reciclados. O aluno Vitória estava desobedecendo à professora e foi proibido de brincar na areia. Ele sobe sobre a tela de proteção e é retirado pela professora. Então se aproxima de mim e diz que quer ficar do meu lado. Nesse momento peço que Beatriz se levante e venha brincar. Ela levanta e fica buscando com o olhar a assistente Andorinha, mas não a encontra. Chamo o João Pedro, mas ele aponta para a assistente Andorinha. Digo para pedir a ela. Ele fala, uma, duas, três vezes até ser percebido. Após alguma fala da assistente, ele se levanta e vem brincar na areia. Beatriz observa atentamente a movimentação e Gurigica informa à assistente que eu havia “liberado” a criança para brincar. Como que aprovado pelo olhar, ela se liberta e entra na caixa de areia.

Na hora do almoço Gurigica diz que não pode levar as crianças, pois a professora Resistência pediu, já que não teria o que fazer com as crianças por cinquenta minutos, ou seja, ela estava contando com esse tempo de almoço para ocupar a rotina das crianças. A turma é convocada para a lavagem das mãos para o almoço. Há uma demora para sair da areia por alguns alunos e são “advertidos”: Gurigica – *não ouviu*

não? Está com cera no ouvido? Outro aluno e novo questionamento: - *está com cera no ouvido também? Vamos, já acabou o tempo.* As crianças são entregues às professoras e elas se dirigem ao refeitório. A comida – arroz, feijão em grãos, frango em cubo e salada de alface, “lentilha” e tomate – é servida a todos. O aluno Vitória e Eliana se recusam a comer. Nesse momento, há uma mobilização por parte de todos, inclusive eu e a cozinheira, para que Eliana coma. Depois de muito insistir, ela aceita comer um prato de salada. O aluno Vitória faz resistência e é obrigado a receber um prato. Ele come um pouco, mas deixa a maior parte da comida. Eu me aproximo e ele diz que não queria comer as “lentilhas”. Olho para a bancada da cozinha e percebo que a comida já foi recolhida. Ele joga a comida fora e fica sentado até ser chamado para subir à sala.

É interessante observar a autonomia que as crianças apresentam na hora do almoço. Eles pegam o prato servido, dirigem-se à mesa, retornam para repetir quando desejam. Ao terminar de comer, levam o prato até o balde de lixo úmido, despejam o resto de comida limpando o prato, jogam o talher no balde com sabão e o prato na bandeja. Nesse dia, João Pedro chega com a mão cheia de sabão e mostra à professora Maria Ortiz. Ela olha e comenta sua atitude, reprovando-a.

“De quem é essa roupa?”

As meninas tomam o banho primeiro e a assistente Joana Darc chega à sala e pergunta se alguém das meninas esqueceu a roupa suja no banheiro. Como não houve resposta, dirige-se à Eliana:

Assistente Joana Darc: - *Não foi você não, Eliana?*

Eliana: *Não!*

Joana Darc: *Tem certeza?*

Eliana balança a cabeça indicando que sim.

Joana Darc: *Olha na sua bolsa para ter certeza. Eliana levanta, olha e confirma que não é sua roupa.*

Nesse momento, Beatriz e Eliana estão deitadas e Eliana está com uma pedrinha branca arredondada na mão. As professoras perguntam o que está acontecendo. Ela mostra a pedrinha. Eliana deseja dormir com ela, mas as professoras dizem um não em uníssono. A professora Resistência pede a pedra e guarda no bolso. Eliana deita com o rosto no colchão e começa a chorar. Depois ela senta e fica olhando as professoras. Elas perguntam o que foi e Beatriz diz que ela queria a pedrinha. Mais uma vez recebe um não. A professora Resistência comenta comigo que é um perigo, pois ela vai ficar à tarde na sala e pode se machucar (enfiar no nariz ou ouvido) e trazer problemas para a escola.

A lógica adulta é persuasiva e o “cuidado” com a integridade física, nesse caso da pedrinha, fica evidente. É adequado lembrar que Eliana fará parte da turma do vespertino, pela qual a professora Resistência é responsável. O apego ao “objeto” pode ser caracterizado como uma forma afetiva e o “encantamento” retrata o tesouro encontrado por Eliana. Essa perspectiva não foi cogitada em nenhum momento. A atitude de tomar o objeto da criança e não devolvê-lo poderia ter caminhado de outra forma, com um diálogo e os devidos esclarecimentos ao grupo. Poderia, também, aproveitar aquele momento para “compartilhar” (educar) as crianças quanto ao risco de se colocar objetos no nariz e ouvidos. Mais uma vez a oportunidade de aprendizado não ocorreu. Apenas a imposição e uma atitude de negação do desejo da criança.

A assistente Joana Darc retorna com a muda de roupa suja e pergunta mais uma vez à Eliana. Ela nega e passa a perguntar às meninas. Como não encontra a dona, passa a olhar as bolsas. Quando confirma que não era de Eliana, olha a bolsa de Beatriz e constata a ausência do material. Diz: *Beatriz, essa calcinha não é sua não? Cadê sua roupa suja?* Ela balança a cabeça confirmando que era dela, levanta e guarda o material.

Essa assistente conversa com um aluno (o Vitória) e diz que, se ele quer se cobrir, tem que trazer de casa a colcha. Ele pede uma toalha, mas a assistente diz que não seria possível. As crianças deitam conforme desejam ficar com os colegas, mas são

“arranjadas” de forma a não interagir com os seus vizinhos. As assistentes sentam entre eles e passam a acompanhar o processo de adormecimento individualmente.

Nesse dia houve um movimento diferente. Devido à assembleia de professores, as crianças da tarde saíam mais cedo (às 15:00 horas). Houve, também, um “toque de recolher” no Alagoano e Caratoíra, morros próximos ao CMEI. Um traficante foi morto com dezoito tiros e a polícia estava circulando pela região. Os profissionais que trabalham no CMEI e moram nessa região ficaram apreensivos e preocupados com seus familiares. Uma funcionária (Lena) não pode sair para trabalhar, a professora Resistência ficou o tempo todo ligando e monitorando o que acontecia no morro, pois é moradora daquela comunidade e seu filho (um jovem) estava em casa e sairia para a faculdade mais tarde. Não percebi nenhuma alteração nas crianças ou seus comportamentos. As escolas dessas comunidades (um CMEI e duas EMEF) ficaram fechadas, sendo suspensas as aulas nos dois turnos. Esse movimento mexeu com a rotina da Grande Santo Antônio.

No dia 29/09/2011 vieram 15 crianças, das quais 05 meninas (Eliana, Beatriz, Roberta, Luana e Patrícia). O aluno Vitória não veio (constantemente ele era lembrando nas falas das professoras e assistentes: - *O Vitória não veio, mas deixou um substituto; - está substituindo o Vitória hoje “fulano”*).

As crianças estavam no pátio dos balanços brincando livremente. Algumas vieram me cumprimentar e conversar comigo. Roberta e Peter que não vieram no dia anterior à escola, em nossa conversa, contaram que passaram mal e ficaram em casa. Ela teve dor de barriga e a mãe disse para não comer muito, senão iria vomitar. Ele não soube dizer o que aconteceu.

Em dado momento, Davi e Emanuel saem juntos para o banheiro. A professora Resistência olha e pergunta:

Professora Resistência: - *Ei, vão os dois juntos? Emanuel, vocês estão namorando? Estão tendo um caso? Pode ficar aqui! Vai você, Davi.*

Ele para e fica olhando.

Professora Resistência: - *O que foi? Passou a vontade? Eu estou de olho! Vai logo.*

Davi obedece.

Emanuel retorna ao pátio para brincar.

Algumas meninas (Roberta, Patrícia e Luana) ficaram brincando próximas ao balanço. Elas estavam cantando uma música e a assistente Estrelinha se aproxima. Ao escutar, pede que repitam e elas começam de novo. A assistente retorna e nos conta o fato (eu, Professora Maria Ortiz e professora Resistência). As meninas estavam cantando uma música de Funk: “Papai, papai... te pegar..., chupar o...”. A professora Resistência logo identifica a música e diz: - *elas são minhas amiguinhas, eu vou lá.* Vai até o grupo, conversa com elas e cumprimenta uma a uma. As crianças ficam olhando e rindo.

Nesse dia estava prevista a informática, mas, devido à ausência da sala ou material específico, eles foram deslocados para a sala de aula. A professora Maria Ortiz preparou uma história para contar “O Pavão do abre e fecha”. Antes de iniciar, Peter levantou uma questão:

Peter: *Tia, por que nós não fazemos dever?*

Professora Maria Ortiz: *Como assim?*

Peter: - *É... (pensando), tipo... (pensando).*

Professora Maria Ortiz: - *Você fala do caderno, escrever?*

Peter: - *Isso!*

Professora Maria Ortiz: - *Vocês não fazem isso à tarde?*

Peter: - *Sim.*

Professora Maria Ortiz: - *Então?!? Pela manhã é diferente!*

As crianças cantaram três canções que aprenderam e prepararam o momento da história. Esta, por sinal, abordou alguns conceitos morais, referente às dicotomias bonito e feio, gostar e não gostar, bom ou ruim e as diferenças. As crianças participaram ativamente da história, podendo falar e sendo provocadas constantemente pela professora. Em dado momento da história, A assistente Estrelinha comenta: - *O importante é ser você*

mesmo e não se importar com a opinião dos outros. No final da história, houve uma conversa com as crianças sobre essas questões, sobre o que entenderam. A professora interpelou sobre a história em si e rememorou os fatos narrados. Patrícia estava desatenta e dançava rodopiando suas tranças no momento da história, sendo chamada a atenção e colocada próxima à professora Resistência. Ao final de tudo, cantaram mais uma música. Desta vez para chamar o encerramento do momento da história.

Outro momento nesse dia foi a distribuição dos brinquedos de sala. Vale ressaltar que as professoras comentaram que fizeram uma lista de material e brinquedos, mas ainda não haviam sido atendidas. A professora Maria Ortiz ganhou alguns brinquedos da sobrinha e trouxe. Eu levei alguns de casa e entreguei à professora Maria Ortiz nessa mesma semana.

A professora Maria Ortiz diz: - Agora eu vou descer alguns brinquedos (ficam fora do alcance das crianças para manter a “organização” da sala e “controlar” a rotina) para vocês brincarem.

As crianças: - Ebaaaa!!!!

Elas se levantam e são prontamente convocadas a retornar para onde estavam sentadas e aguardar. Há uma alegria estampada no rosto das crianças e o olhar atento ao movimento de descida das caixas. Separa o material para meninas e meninos, autorizando a brincadeira. Rapidamente eles avançam nos brinquedos e começam a escolher o material. Separam-se em grupos de interesse, primeiro individualmente, depois coletivamente se aproximam para brincar juntos e trocar os brinquedos. Há disputas mais acirradas, exigindo intervenção dos adultos.



Fotografias 14 e 15: Momentos de sala de aula com brinquedos de sala.



Fotografias 16 e 17: Momentos de sala de aula com brinquedos de sala.

Eles começam a brincar às 09:30 horas e vão até próximo ao almoço (10:40h). Dez minutos antes eles são convocados a começar a guardar os brinquedos. Esse processo acontece, e saem para o almoço.

Durante o tempo que as crianças ficaram brincando, comecei a conversar com a assistente Estrelinha sobre a hora do banho. Aquele procedimento de “não tocar” as crianças foi uma decisão dela, por entender que pode ser mal interpretada e pelas crianças já saberem tomar banho sozinhas. Ela ajuda sempre que é necessário. Foi comentado sobre aluno Vitória e entramos no seguinte diálogo:

Assistente Estrelinha: - *O Vitória sempre fica por último para tomar banho.*

Pesquisador: - *Ele atrasa os demais?*

Assistente Estrelinha: - *Não. Ele fica olhando os meninos e começa a apontar, comentando o tamanho do pênis. Fica rebolando na frente dos meninos. Quando ele vai primeiro, fica enrolando para ver os meninos.*

Pesquisador: - *De onde você acha que vem essa atitude dele?*

Assistente Estrelinha: - *O pai dele mexe com carnaval e trabalha em casa. Acho que vão muitas pessoas lá e, como há muito homossexual nesse ambiente, creio que ele vê e imita. Acho que não tem mais jeito não.*

Debortoli (2004), quando discute o “envolvimento corporal”, faz alguns questionamentos que ecoam nessa relação entre pares e, também, adulto e criança: “Como se aproximar de corpos sexuados? Como lidar com as próprias sexualidades? Que conhecimentos e sentimentos os corpos nos permitem ou nos escondem?” (p. 61). Essa construção social e os *tabus* sociais já se encontram tensionados desde os primeiros anos do indivíduo. O processo de constituição humana passa pela relação com o outro, pela alteridade e, conseqüentemente, afetam as escolhas que são feitas ao longo da vida. Nesse sentido, é importante destacar as experiências que esse ambiente de formação humana deixa nos sujeitos e remetem à responsabilidade que os adultos têm com as crianças.

O dia 30/09/2011 foi reservado para a “Festa Cultural”, porém a Turma Mista II não participou. As professoras tentaram articular uma apresentação em conjunto com a turma mista I, mas depois de duas tentativas desistiram. As professoras entenderam que as crianças iriam apresentar no horário regular (à tarde) e não haveria necessidade de outra apresentação pela manhã. Eles seguiriam com a rotina normal desse dia. Percebo que esse movimento de apresentação cultural não foi incentivado pela direção,

tampouco as pedagogas manifestaram uma decisão contrária a não participação da Turma Mista. Parece-me que todos compartilhavam dessa “intervenção não pedagógica”, ou seja, participar da festa caracterizaria uma prática regular de ensino.

“O passeio ao Shopping Vitória”

No dia 03/10/2011 estava reservado o ônibus e programaram um passeio ao Shopping Vitória, Praça dos desejos e Praça dos Namorados. Como a turma mista I desistiu de sair nesse dia, um grupo VI foi convidado a participar do passeio. Cheguei ao CMEI antes das 07:00 horas e pude recepcionar os alunos junto com as professoras Maria Ortiz e Resistência. As professoras foram informadas de que deveriam comunicar aos pais/responsáveis sobre buscar as crianças às 11:15 horas e retornar para o horário regular às 13:15 horas. Elas perguntaram se foi comunicado na 6ª feira sobre essa mudança. A pedagoga disse que não, que havia sido uma decisão tomada pela manhã, tendo em vista que as assistentes estariam participando de um ato público referente ao movimento de greve da categoria. As professoras, em conversa na sala de aula, decidem não comunicar o fato, entendendo que as famílias não teriam como modificar o planejamento do dia, tampouco decidir sobre com quem deixar os filhos de “última hora”.

O primeiro aluno a chegar foi Peter. Assim que ele entra, guarda sua mochila e retira um DVD (“O grande amigo Urso”) para mostrar às professoras. A professora Maria Ortiz diz que naquele dia não será possível, pois estarão no passeio. Ele passa a mostrar o DVD aos colegas tão logo eles chegam à sala. O aluno Luiz chega no colo da mãe e começa a chorar. A mãe diz que “ele quer dinheiro”. Ela sai da sala e ele permanece chorando até a intervenção da professora Resistência: - *Para de chorar, Samuel. Já deu.* Ele começa a interagir com os brinquedos e para de chorar.

Percebi que o pai do aluno Vitória compareceu ao CMEI trazendo a mochila e informando que a mãe o estava trazendo. Disse que o uniforme estava na bolsa e seria trocado pela mãe. O Vitor foi entregue pela tia (uma moça aparentando 16 anos). Luana

foi entregue pelo irmão (um adolescente). As professoras iam conferindo se todos haviam assinado os bilhetes para autorizar a saída do CMEI. Apenas José Felipe não apresentou o bilhete. Nesse caso, a professora Maria Ortiz foi até a secretaria para telefonar e confirmar com a mãe se poderia levar a criança. A mãe autorizou e a pedagoga assinou a autorização de saída.

As crianças desceram para o refeitório e efetuaram o lanche: um copo de leite com maisena e coco. Em seguida são deslocadas para o ônibus e começam a cantar: - *uu, é o passeio!!! U, u, u é o passeio...* A professora Resistência interrompe a cantoria com um pedido de silêncio. Ao chegar ao ônibus são conduzidos para o fundo, deixando que escolham livremente o local que desejam sentar, bem como o amigo que ficará ao lado na viagem. Na saída do CMEI começam a cantar novamente: - *u, u, u... é o passeio!!! U, u, u... é o passeio!!!* São convidados a cantar “outra coisa”. Eles acatam e começam a cantar repetidamente: - *Motorista... olha a pista... Motorista... olha o poste...* Após essa cantoria, começam a olhar pela janela e comentar sobre a paisagem com os colegas. Miqueias diz: - *é o Palácio Anchieta* (mostrando para Luiz). Uma criança diz, ao passar pela Beira Mar: - *olha a praia*. – Peter responde: - *Não, é a maré*. Eliana e Beatriz ficaram juntas o tempo todo na viagem. O aluno Vitória sentou com Anthony e foi chamado à atenção algumas vezes por querer levantar ou incomodar o colega.

Chegamos até a área dos fundos do Shopping Vitória e paramos para caminhar no píer e na entrada da Ilha do Boi. As crianças caminharam até o final do píer. As professoras ficaram preocupadas com a possibilidade de alguém cair e tentavam mantê-las mais afastadas das extremidades. A professora Maria Ortiz chamou a atenção delas para o Convento da Penha e se alguém já conhecia. Muitas crianças dizem que não conhecem. Eu começo a registrar algumas fotos e Felipe pede para fotografar. Eu oriento a manusear a máquina e colocar a alça de segurança. Ele faz alguns registros. Devido à preocupação, saímos logo dali e caminhamos até uma pequena praia na entrada da Ilha do Boi.

As crianças descem e brincam na areia, catam conchinhas e começam a jogar areia ou outros objetos que recolhem para dentro da praia. O aluno Vitória se aproxima até

molhar os sapatos, seguido de João Pedro. A professora chama a atenção deles e diz que não se anima em sair com eles, pois ficam desobedecendo. Retornamos ao ônibus e nos dirigimos para a Praça dos Namorados, na Praia do Canto.



Fotografias 18 e 19: Passeio ao Shopping Vitória e à Praça dos Namorados.

Ao chegarmos lá, as crianças são conduzidas até a pista de skate e é servido o lanche. A escola preparou um suco de goiaba e sanduíche de pão com queijo e presunto. Alguns trouxeram lanche de casa. A família de Felipe, Miqueias e Davi enviou um pote (de sorvete) com bolo. A mãe de Patrícia enviou uma sacola com mamão e três laranjas (sem descascar). As professoras comentaram sobre isso e questionam, argumentaram que poderia ter picotado as frutas ou colocado em condições de consumo em vasilhas pequenas. Outros trouxeram biscoito, suco e chocolate. A alimentação escolar é garantida às crianças, contudo existe essa concessão de possibilitar um “lanche” diferenciado nos passeios externos.

Após esse momento, algumas crianças queriam fazer xixi, sendo orientadas a fazer próximo à árvore ou entre as plantas da praça. Em seguida, foram autorizadas a brincar na área de *playground* próxima. O Felipe pede para tirar fotos com minha máquina. Eu entrego a máquina e ele passa a fotografar. Chegam Peter, José Felipe, Miqueias e também pedem para fotografar. Organizo um rodízio entre eles. Na hora do Samuel, ele decide fotografar pessoas: - *Eu vou fotografar quando passar alguém*. Um casal é

interpelado pelo grupo e as crianças pedem para fotografar. O casal para e fica aguardando o registro. Como estava demorando muito, me aproximo e auxilio na conclusão da foto. Agradeço ao casal e eles seguem a caminhada. Querem registrar o barco (Lanchas no late Clube). Nesse momento, chega o Vitória e corre para a praia. Ele entra e fica com águas pelo joelho. As professoras ficam olhando, preocupadas, que ele entre mais e se afogue. A assistente Estrelinha se aproxima para solicitar que saia da água, mas ele o faz antes. Contudo, abaixa até molhar todo o short. Ao retornar com o grupo, as professoras determinam que ele fique sem brincar até secar o uniforme. Ele fica sentado no banco, mas, assim que é esquecido, retorna ao *playground*.

As crianças continuam brincando e as professoras percebem que estão brincando com uma bola. João Pedro e Luiz haviam pegado a bola de outras crianças que estavam no local e ficaram brincando. As professoras determinam que devolvam a bola e, com alguma demora, obedecem. Eles são retirados do *playground* e ficam sentados, impedidos de brincar por algum tempo. Nesse momento, Felipe pede para fotografar e eu concedo. Saio a procurar água para as crianças, pois começaram a dizer que estavam com sede e não havíamos levado. Deixo a máquina com Felipe e quando retorno, observo que ele está sentado no banco e de cabeça baixa. Procuro e localizo a máquina fotográfica na mão da assistente Estrelinha. Ela disse que ele estava apertando os botões e ficou com medo de ele danificar ou apagar algo importante. Assim que chego, ele se aproxima com os olhos cheios de lágrimas. Eu, não querendo desautorizar as professoras, proponho que ele fotografe em outro momento e que não precisava ficar triste, pois já havia fotografado bastante. Dou-lhe um abraço e peço que vá brincar. Ele fica um pouco grudado em mim, mas se retira em seguida.

Na hora de irmos embora, proponho que utilizemos o banheiro da praça. As crianças são reunidas e deslocadas para lá. Quando os meninos vão utilizar o banheiro coletivo masculino, ficam frustrados: - *Tio, esse banheiro é para gente grande*. Eles não alcançaram o mictório. A opção é utilizar os outros dois banheiros individuais liberados ao público. Em dado momento, a professora da outra turma pede uma ajuda, pois um dos seus alunos fez coco nas calças. Pensamos em utilizar o mar, mas ficaríamos em evidência e colocaríamos a criança em condições não adequadas. Seguimos, eu e a

assistente Estrelinha, até o late Clube e fomos autorizados a utilizar o vestiário da piscina. Retornamos e as crianças estavam sentadas nos aguardando. Seguimos até o ônibus e encerramos o passeio às 11:10h no CMEI. Na hora do almoço não havia assistente para assumir a turma na troca de turno. Desta forma, as crianças não tomaram banho e ficaram no refeitório aguardando o início do turno vespertino, ficando sob os cuidados da Diretora e de outros profissionais da instituição.

O passeio foi bem aproveitado pelas crianças, porém, percebo que faltou organização prévia sobre os objetivos a serem alcançados, bem como outros itinerários que poderiam fazer. As professoras só são avisadas sobre o ônibus e seu agendamento alguns dias antes. A pedagoga dispõe de um mapa de atendimento (ANEXO A) e consta a previsão de 08 ônibus para atender o Programa de Educação em Tempo Integral ao longo do ano. Falta uma articulação com o corpo administrativo e as crianças são as mais prejudicadas nessas relações de poder.

Em outro momento, após esse dia, as professoras construíram um texto coletivo a partir dessa vivência externa ao CMEI. Segue-o na íntegra:

NA SEGUNDA-FEIRA, A NOSSA TURMA MISTA FOI NO PASSEIO NA PRAÇA DOS NAMORADOS. O ÔNIBUS NOS PEGOU NO CMEI, PASSAMOS PELO CENTRO DA CIDADE, PELO SHOPPING VITÓRIA, PARAMOS NA PRAIA ATRÁS DO SHOPPING E CATAMOS CONCHINHAS. FOMOS ATÉ O FINAL DO PIER E VIMOS A TERCEIRA PONTE, O CONVENTO DA PENHA, AS ILHAS E ETC.

VOLTAMOS PARA O ÔNIBUS E FOMOS FAZER O NOSSO PIQUENIQUE NA PRAÇA DOS NAMORADOS. DEPOIS, BRINCAMOS NO PARQUINHO, FOMOS MOLHAR OS PÉS NA BEIRA DA PRAIA COM O PROFESSOR ALEXANDRE, ESTRELINHA, RESISTÊNCIA E MARIA ORTIZ.

VOLTAMOS PARA O CMEI, ALMOÇAMOS E FOMOS DESCANSAR. FOI UM DIA MUITO LEGAL (vários alunos assinam o texto ao final).

Em outra oportunidade, no horário de lanche, encontrei as três pedagogas (duas da manhã e uma da tarde) à mesa e procurei dialogar com elas sobre as circunstâncias que envolveram a distribuição dos professores de educação física, artes e música. Elas disseram que não atentaram para priorizar os conteúdos de artes e música para os

alunos da Turma Mista II. Sobre a possibilidade de reunir os professores regentes da referida turma com esses profissionais, alegaram que era muito difícil articular esse encontro. A pedagoga Tabuazeiro disse que “esse confinamento em sala de aula” não é adequado para as crianças. Ela propõe que esse atendimento no contra turno fosse desenvolvido em outro ambiente, de preferência com um trabalho de educação física, artes, musicalização e outras atividades diferenciadas.

Sobre o ônibus, elas disseram que a Secretaria Municipal de Educação (SEME) retirou os ônibus que atendiam as turmas regulares e disponibilizou apenas para as turmas mistas os passeios externos. Nesse processo, não houve planejamento sobre o aproveitamento desse serviço. As professoras regentes disseram que não receberam o cronograma dos passeios e que só são avisadas bem próximo da data. O último passeio programado para o dia 03/11 não ocorreu. Em conversa com a pedagoga Bonfim, ela informou que estava fora nesse período e não tomou conhecimento do fato. As professoras não ficaram sabendo dessa agenda. Esse desencontro resultou na perda de uma oportunidade de aprendizado para as crianças.

Mudança para o horário de verão

A primeira quinzena de outubro foi marcada pelo movimento de greve das Assistentes de Educação Infantil. As atividades da Turma Mista II não foram afetadas diretamente, entretanto, o tempo de transição dos períodos ficou conturbado, tendo em vista a ausência de algumas assistentes e a necessidade de deslocar outros profissionais para suprir essa demanda. As atividades de “banho, repouso e lanche” exigiram arranjos entre os assistentes presentes.

No dia 18/10/2011 chego ao CMEI e começo a conversar com o Professor Romão. Pergunto sobre suas condições de saúde, tendo em vista que não nos víamos há 15 dias. Enquanto conversava sobre as possibilidades de trabalho ali no CMEI e as atividades planejadas para esse mês, as crianças chegam ao pátio. Os meninos vão logo me abraçar e me cumprimentar. A professora Maria Ortiz me diz que no dia anterior

vieram apenas duas crianças. Ela entende que foi a mudança do horário de verão e ser o primeiro dia desse novo horário o grande causador das ausências. Estavam presentes nesse dia de observação 15 crianças, destaque para a ausência do Vitória. Havia uma alegria e tranquilidade no ar, algo que se percebe prontamente. Algumas crianças queriam ficar perto de mim, a exemplo de Roberta, Felipe, Miqueias, Peter e Eliana. Com o passar do tempo começaram a brincar e se envolver com as outras crianças.

Na aula de educação física do professor Romão, as crianças continuaram no pátio brincando. Nesse tempo, o professor Moscoso trouxe bambolê, três bolas e três pneus para as crianças da sua turma brincar. As turmas se misturaram e brincaram juntas, compartilhando o material. Na hora do almoço, Eliana e Beatriz me deram as mãos para ir almoçar. Eliana pegou arroz e feijão e pediu que lhe desse na boca. Assim o fiz. Na hora do banho e preparo para o descanso, entreguei alguns adesivos do time do Flamengo, pois havia prometido antes de viajar. Apenas Andrei não quis, visto que seu time é o Botafogo. Na hora de dormir João Pedro se recusou a deitar no colchão com lençol rosa: - *Eu não sou bicha! Tá doido?!?* Assim que a auxiliar Maruípe chegou à sala, começou a determinar que as crianças ficassem quietas, deitassem e dormissem, chegando a bater na mesa com as mãos, exigindo silêncio. As crianças se ajeitaram e obedeceram.

No dia 19/10/2011 estava marcada a eleição para diretor do CMEI. Nesse dia estava chovendo continuamente e as aulas de educação física ocorreram na sala, sendo exibido o filme “Happy Feet” (filme dos pinguins). Eram 13 crianças, mais o afilhado da assistente Andorinha. Apenas a Branca de Neve, das meninas, que não estava.

Eliana segurou a minha mão e pediu que a acompanhasse durante o almoço. Quando na mesa, ela começou a chorar dizendo que não queria comer o arroz e feijão. Após intervenções de todos (professoras, cozinheira, assistentes, pesquisador), ela quis comer apenas salada. Ela pediu que a acompanhasse e pedisse às cozinheiras. Assim o fiz. Ela comeu tudo e com entusiasmo. Apenas Peter não quis comer. Na hora de dormir, houve “uma pressão” das assistentes (auxiliar Maruípe e assistente Andorinha)

para que todos deitassem e dormissem. Nesse dia estava chovendo e estava frio, dessa forma, as crianças que não possuíam lençol receberam algo para se aquecer (lençol e toalhas da escola). É importante destacar que o Vitória não estava nesse dia. Sua ausência é percebida na “tranquilidade” que as professoras e assistentes demonstravam no rosto.

“Eu sou clarinho”

Conforme diário de campo do dia 20/10/2011, chego ao Cmei às 09:00 horas e encontro as crianças no pátio de balanço. Eram 12 crianças e todas brincaram livremente até às 09:40 horas, quando foram conduzidas à sala para o momento de vídeo. O Peter trouxe o filme do Ben 10: corrida contra o tempo. Como observado em outros momentos, houve uma divisão por interesse: um grupo desenhando (as meninas Beatriz, Roberta e Patrícia), um grupo assistindo ao vídeo, os meninos desenhando (Felipe, Miqueias) e Peter que se divide entre assistir e desenhar.

Enquanto o vídeo passava, a assistente Estrelinha deitou no colchão e as crianças começaram a deitar com/sobre ela. João Pedro chegou e perguntou:

- João Pedro: *Você tem marido?*

- Assistente Estrelinha: *Eu não tenho marido. Já fui casada, mas agora não tenho. Casar faz mal para a saúde.*

- João Pedro: *Ele é seu marido? (Apontando para mim)*

- Pesquisador: *Não. Eu sou casado (mostrando minha aliança).*

- João Pedro: *Ela é preta ou branca?(referente à minha esposa)*

- Pesquisador: *Preta. E você, é preto ou branco?*

João Pedro não responde e começa a subir na assistente Estrelinha. Algum tempo depois retomo a pergunta.

- Pesquisador: *Você não me respondeu. É preto ou branco?*

- João Pedro: *Sou preto (levantando os ombros).*

- José Felipe, que estava próximo, respondeu: *Eu sou clarinho*.

Eu estava sentado na cadeira quando Roberta e Patrícia se aproximaram e começaram a me beijar no rosto. Elas repetiram o gesto várias vezes e riamos, demonstraram carinho e aceitação. Nesse momento percebo que João Pedro e Felipe começam a brigar. As professoras interferem e colocam João Pedro sentado próximo à TV. João Pedro senta e diz: - *Eu não vou assistir ao filme!* (Respirando forte e com ar de aborrecido). A professora Resistência diz: *Problema seu. Você não vai crescer e fica implicando com os grandes (algo assim)*.

Na hora do almoço, apenas Peter não quis comer. Eu o provoquei e disse que era importante comer na hora do almoço. Quando me distraio, ele me chama. Olho e vejo um sorriso no rosto e um prato de macarrão na mesa. Cumprimento-o pela atitude e ele come até o final. Ao longo do almoço, converso com a assistente Estrelinha sobre o Vitória. Ela diz que na formação que a SEME ofereceu (sobre homofobia) deveria aceitar as escolhas das crianças. Ela se negou a aceitar isso e não concorda que devemos apoiar. Argumenta que uma criança tão pequena (em formação) não tem clareza na escolha que está fazendo, tampouco se isso é uma escolha ou apenas uma imitação de sua realidade social (vive com o pai que é carnavalesco e recebe homossexuais em sua casa). Não sabemos se com a mãe é da mesma forma. A professora Maria Ortiz, que é tia do pai do aluno Vitória, diz que na casa da avó ele não é assim. Entretanto, comentou que isso não é de agora. Desde cedo ele apresentou essa tendência afeminada, pois participa da educação infantil nessa instituição desde bebê.

Para confirmar “os movimentos” que as crianças fazem com os brinquedos de sala, no dia 21/10/2011 acompanhei o momento de sala de aula com os brinquedos. A professora Maria Ortiz disse que reservou a quinta ou sexta-feira, normalmente, uma vez por semana para oferecer os brinquedos na sala. Às vezes ela atende ao pedido das crianças e oferece esse momento em outras ocasiões. Nesse dia percebi que eles se organizam por grupo de interesse. Anthony e João Pedro brincavam juntos com carrinhos e bonecos; Miqueias, Andrei, Felipe e José Felipe também com carrinhos e bonecos; Peter ficou com um boneco que dançava e interagia comigo e com os

colegas; Vitor, Henrique e Luiz brincavam com outros brinquedos, além dos carros e pequenos bonecos. Havia uma interação entre os grupos, com deslocamento de seus componentes e trocas de brinquedos.

À parte, o grupo das meninas e do Vitória: Luana, Patrícia e Beatriz assumiram as bonecas (Barbie, bonecas de pano e outras), os bichos de pelúcia (Ursinhos, Coelhos) e utensílios de cozinha e beleza. A assistente Andorinha perguntou ao Vitória se ele não queria brincar com os meninos? Ele disse que não gostava. Ele ficou brincando com as meninas, penteando o cabelo das bonecas (Moranguinho e Barbie) até o momento que as meninas foram tomar banho. Depois, ele continuou sozinho a brincadeira, arrumando a “cozinha”. Com o retorno das meninas, eles continuam juntos a brincadeira de “cozinha”. A professora Maria Ortiz comentou que ele estava arrumando melhor que as meninas. Ela disse que, no CMEI, ele sempre apresentou esse jeito afeminado, isso desde bebê. Na aula anterior, o aluno Vitória se dirigia às professoras para pedir algo e “falava mole”. Elas interpelavam e pediam que falasse direito (- *Fala direito, menino!*). Ele se corrigia, mas tornava a fazer. Há uma tentativa de inibir ou apenas não alimentar esses trejeitos, um esforço em adiar as afirmações homossexuais que apresenta. José Felipe conseguiu um avião de papel e começou a brincar. A professora Maria Ortiz diz: - *Avião aqui não*. Ele obedece e guarda na mochila. Ao final, todos ajudam a guardar os brinquedos e se preparam para o almoço.

Conforme diário de campo, no dia 24/10/2011 chego ao Cmei às 07:50 horas. As crianças estavam chegando ao refeitório e me viram próximo à cozinha. Miqueias foi logo dizendo: - *Olha lá, Davi, quem estava te procurando?* (Eu perguntei por ele na sexta-feira e disseram que estava doente). Davi saiu da fila e veio correndo me dar um abraço e receber “um colo”. As professoras brincaram dizendo: *Já chegou? Tão cedo? Hoje a gente não vai dar nada! Pode guardar o caderno*. A professora Resistência pediu para eu servir o lanche (vitamina de frutas) e todos pegaram. Vitor perguntou o que era e fez “cara de quem não gostou”. Eu peço que prove e se não gostasse, poderia deixar. Após o lanche eles foram para o pátio da árvore. A professora Maria Ortiz havia levado um livro de história (O Sanduíche da Maricota) e reuniu as crianças próximo ao banco para contá-la. Alguns sentaram no chão para ouvir; Luana e Patrícia ficaram de cócoras

ou em pé, pois não queriam sentar no chão puro (havia chovido bastante e estava úmido). Cantaram as três músicas para introduzir o momento da história e, ao final, cantaram uma para encerrar esse momento.

Em seguida, as crianças foram convidadas a subir para o pátio do escorregador, argumentando que lá existiam brinquedos (referindo-se aos brinquedos fixos). As crianças saíram correndo, ficando comigo Patrícia e Roberta. Elas me deram as mãos e fomos caminhando. A Roberta quis ficar abraçada comigo enquanto caminhávamos. No pátio, Roberta ficou o tempo todo sentada na cadeira próxima às professoras. Eu perguntei o que estava acontecendo e se ela não queria brincar. Perguntei, ainda, se estava sentindo falta do Vitória, pois ele não havia chegado. Ela balançou a cabeça afirmativamente. Ela começou a brincar comigo e perguntar quantos dedos tinham na sua mão (abrindo todos os dedos). Eu comecei a responder segurando a quantidade que falava. Ora dois, ora três até que falei cinco. Ela completou uma brincadeira: para cada número existia uma palavra que rimava. Cinco - ..., quatro - ..., três - ..., dois - ... e um – Cabuumm (batendo na minha testa). Repetiu a brincadeira usando todos os dez dedos e com o mesmo desfecho (desta vez eu me afastei e nós começamos a rir). Nesse momento percebi que Roberta apresenta problemas de saúde bucal (Várias cáries, obturações e dentes sem limpeza). A assistente Estrelinha estava próxima e perguntou se a mãe escovava os dentes dela em algum momento ou era Roberta que o fazia sempre. Ela disse que fazia isso sozinha.

Os meninos brincavam com aviões de papel, jogando para prender na grade da janela do refeitório. Em dado momento, um avião ficou preso e eles começaram a atirar sapatos, sandálias e o que fosse possível para retirar o brinquedo. Eu vou até o outro lado e retiro. Quando eles me veem, começam a jogar para eu continuar a retirar os aviões. Assim ocorre até o meu retorno para o pátio. Foi interessante observar que estavam no pátio as duas turmas mistas e havia uma interação muito grande entre as crianças.

A Beatriz e Emanuel brincavam correndo pelo pátio com as outras crianças. Em dado momento, percebi que estavam brincando da “dança da caveira” e imitando os gestos

aprendidos há algum tempo. Eles ensinavam aos colegas da outra sala. Havia liberdade nas brincadeiras, claro que sob a supervisão das professoras. O João Pedro ficou brincando na gangorra, “buscando mil e uma formas de cair” até que conseguiu e saiu para brincar com os aviões.

Durante nossa observação, a assistente Estrelinha comentou sobre as pernas finas de Emanuel que parecem dois gravetos. A professora Resistência completou: - *A mãe dele brigou com toda a família para ficar com o companheiro. Ele é viciado e ela faz de tudo para pagar as dívidas dele. As crianças (a irmã menor também estuda no CMEI) que sofrem mais.* Eu comentei que ele faltava muito. A assistente disse que quando ele vem não consegue comer, pois passa mal. Pergunto-me: como a escola pode intervir nessa situação? Como garantir o direito dessas crianças que podem estar sendo negligenciadas pela família, vítimas das drogas e mazelas sociais?

Esse dia era reservado para o vídeo e as professoras conduziram as crianças para a sala. O Emanuel, logo pela manhã, estava com um DVD na mão e estava esperando o momento do vídeo para oferecer seu filme. Durante o momento de pátio a professora pediu que ele guardasse o filme na sala e assim o fez. Quando me preparava para subir, o professor Romão me convidou para desenvolvermos uma atividade na árvore. Havíamos conversado sobre a possibilidade de fazer escalada na árvore e, também, rapel. O material foi comprado e já estava tudo pronto, bastando montar a via de acesso e pôr em prática com os alunos. Ele separou o material e trouxe a turma do Grupo VI para vivenciar essa atividade. Ficamos, então, até às 11:30 horas no local e conseguimos desenvolver as atividades sem maiores problemas. A turma mista II teria aula no dia seguinte e na quarta feira com a professora Gurigica. Como existe uma programação para as crianças nessa semana, ficaram de efetuar essa atividade com eles na próxima semana.

“É a mulher quem educa o homem”

No caminhar da pesquisa, em um novo dia de observação, chego ao CMEI às 07:30 horas. As crianças estavam na sala. Logo que chego à sala, a professora Maria Ortiz me pede para olhar a “obra prima” que Luiz fez. Eu me dirijo a ele e constato que pintou as unhas com esmalte “azul com purpurina”. Após levantamento, constatamos que foi Luiz quem trouxe de casa e a Vitória que pintou suas unhas, a pedido do proprietário do esmalte. A professora Maria Ortiz preparou um chumaço de algodão com acetona e retirou o produto. É interessante observar a sua fala: - *É a mulher quem educa o homem. Nesse caso, a gente que diz o que é ou não é de menina. A gente fala “isso não é coisa de menino”*. Assim que acaba, as crianças são conduzidas para o refeitório.

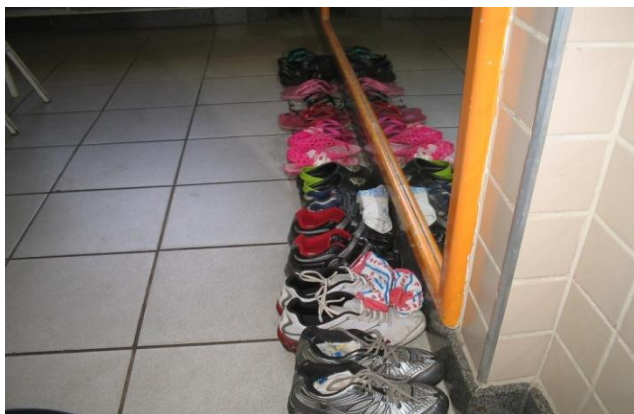
Nesse dia estava previsto um cardápio especial em comemoração ao mês das crianças. Foi servido cachorro quente no horário de lanche e picolé após as apresentações culturais. As crianças ficaram reunidas no auditório e assistiram as apresentações das outras turmas. Houve interação com as outras crianças das diferentes turmas do CMEI. O Vitória estava com a blusa de frio amarrada na cintura e a professora Maria Ortiz pediu que tirasse e guardasse na sala (isso foi comentado anteriormente, alegando que era uma atitude feminina).

Pela primeira vez na pesquisa eu vi, no pátio, várias turmas brincando juntas e dividindo o mesmo espaço, crianças de diferentes idades. Após esse momento, a professora Gurigica assumiu a turma e ficou no “parque de areia”, levando baldes e vasilhas plásticas para eles brincarem. Na hora de retirar as crianças, o Vitória pergunta se iriam retornar para lá. A professora Gurigica responde: - *Não. Você não tem que dormir depois do almoço? Você tem que se preparar para aprender as letras, os números, as atividades da tarde com a sua professora Inhanguetá*. Eles recolhem o material e colocam no saco para guardar, saem para lavar as mãos e são conduzidos para o almoço. É interessante observar que eles sempre pedem para sair, para ir ao banheiro, para beber água, para brincar. Tudo precisa ser autorizado pelo adulto que os acompanha, não importando o que seja.

Na hora do almoço, apenas Emanuel não quis comer, alegando que estava com dor na barriga. Em conversa com a professora Maria Ortiz e com a assistente Estrelinha, constatamos que a mãe pediu para não insistir quando ele não quisesse comer. A assistente Estrelinha disse que ele já sabe que se comer irá ficar uma meia hora no banheiro e passará mal. A professora Maria Ortiz disse que a situação da mãe é complicada, tendo em vista as dificuldades financeiras pelas quais passam a família.

A literatura, bem como o contexto dos direitos da criança contempla essa condição de vulnerabilidade da criança, sendo esta a principal vítima das mazelas sociais. Segundo Leonelli (2003), vulnerabilidade significa a “condição de quem está exposto, pode ser ofendido, ter seus direitos violados” (p. 112). No caso das crianças e adolescentes, “refere-se às situações que as deixam expostas, ameaçadas, em risco de violência” (p. 112).

Nesse dia fico para o turno vespertino. Algumas crianças ficaram deitadas (há uma imposição para não incomodar quem está ou deseja dormir). Percebo Peter, Felipe, Miqueias e o aluno Vitória acordados. A auxiliar Maruípe autoriza que levistem às 12:50 horas para pegar o lanche (uma maçã) e se preparar para o turno vespertino. Vitor levanta sonolento e não quer comer. As crianças são acordadas de forma carinhosa e são convidadas para pegar os calçados e sair da sala, pois outra turma mista II está chegando para utilizar o mesmo espaço de sala de aula.



Fotografia 20: Calçados organizados em sala antes do horário de sono. Assim que acordam, cada criança busca seu calçado e prepara seu material para sair de sala.

Assim que as professoras chegam, eles são entregues às turmas e começa uma nova rotina. Como ocorrido pela manhã, as crianças foram reunidas no auditório para assistir às apresentações culturais. Ao final, recebem um picolé e são conduzidas às salas ou ao pátio. Foi possível observar as crianças da turma mista II matutino, porém em outra escola, num outro ambiente educacional.

Semana das crianças no CMEI

Essa semana foi reservada para comemorar o “dia das crianças”. No dia 27/10/2011 chego ao CMEI às 08:30h As crianças estão na sala. Converso com a pedagoga Bonfim sobre a programação do dia, pois seria uma rotina diferenciada, com pipoca, algodão doce, cama elástica e “Festa Mix” (momento com músicas com direito à decoração “dançante”). A rotina da turma mista II previa lanche às 07:30h com pipoca e suco; das 08:00 às 09:20 horas a Festa Mix no auditório (na companhia das turmas Grupos V A e B, Grupos VI A e B); lanche às 09:30h com bolo de chocolate e suco; e cama elástica das 10:40 às 11:20 horas. Dirijo-me à sala e encontro as crianças (11 no total, sendo 03 meninas: Beatriz, Patrícia e Luana) se preparando para descer. A professora Resistência pede que as conduza até o auditório e assim o faço. Os professores Romão, Gurigica e Moscoso “comandam” o momento da Festa Mix e interagem com as crianças, motivando-as a dançar. As professoras regentes participam das danças com as crianças, num brincar junto.

As professoras Resistência e Maria Ortiz ficam apenas observando e as crianças da Turma Mista II ficam dispersas no salão. Luana e Patrícia não dançam e ficam olhando os colegas. Elas ficam encostadas na grade de entrada e peço que se aproximem do palco. Elas vão e ficam encostadas rindo dos colegas.

Peter e Felipe ficaram brincando juntos o tempo todo. Ensaíram alguns passos de dança, mas preferiram outras brincadeiras. As demais crianças brincaram de correr e

interagiram com os alunos das outras turmas. Percebo que ora estão envolvidos com as músicas, ora brincando de correr. Assim que as turmas começam a deixar o auditório sobra espaço para interagir com as crianças da turma. Começo a rodá-las pelas mãos e “dançar” com elas no ar. Aos poucos tanto a turma mista II quanto as demais crianças de outras turmas brincam comigo e esperam a vez para rodopiar pelo salão. Quando termino, Patrícia e Luana ficam olhando para mim e perguntam o que era aquela “água na minha testa”. Eu digo que é suor e elas passam o dedo e dizem: - eca!!! Enxugam na minha bermuda.

Lembro-me de Paulo Freire quando nos diz que não é possível estar no mundo de luvas (Freire, 1997, p. 46). Não é possível ficar ausente e à parte das relações humanas estabelecidas com as crianças e demais sujeitos. É um movimento de estar juntos, contagiar e contagiar-se, fazer parte da vida do outro. Em um momento da festa, o professor Moscoso passa o microfone para eles e alguns ficam cantando (João Pedro, Felipe e Miqueias) junto do grupo que cerca o professor.

As crianças são conduzidas para o refeitório e a diretora convida para cantar parabéns a todas as crianças. Em seguida é servido o bolo de chocolate e o suco. Logo após, eles ficam no pátio esperando o horário para ocupar as camas elásticas e comer algodão doce. No pátio, as crianças pedem minha máquina para fotografar. Eu entrego a máquina a Luana, Peter, Felipe, Patrícia, José Felipe e Miqueias. Eles revezam entre si e, em alguns momentos a professora Resistência guarda a máquina, exigindo que não tirem foto dela: - *Se tirar foto minha eu vou colocar de castigo*. Sempre que as crianças iam para o lado dela ela repetia essa frase. Assim que é autorizada a ida para o pátio da árvore, as professoras deslocam a turma.

As crianças ficam numa alegria só. Assumem a cama elástica e brincam com intensidade. Assim que saem, vão até a barraquinha de algodão doce e repetem quantas vezes desejam. Peter se aproxima e diz: - *Tio, fica olhando, vai sumir quer ver?* Coloca o algodão doce na boca e, assim que desaparece, abre a boca. As crianças revezam nas três camas disponíveis e só param de brincar quando dá a hora do almoço.



Fotografias 21 e 22: Festa Mix e semana da criança (pula-pula e algodão doce).

Nesse dia a rotina do banho e do descanso foi suspensa, pois à tarde seria a mesma dinâmica e, também, devido à greve das assistentes, não havia pessoal suficiente para acompanhar o banho das crianças e estar com elas em sala. Saio, e as crianças ficam no refeitório aos cuidados de outros profissionais e da diretora. O Vitória não estava nesse dia. É importante pontuar que a Eliana não veio em nenhum dia dessa semana. A mãe esteve na escola e informou que sua filha estava com inflamação na garganta, sendo necessário atendimento médico. Na semana anterior, a aluna fez aniversário e comemorou em outra escola na sexta-feira.

No dia 08/11/2011 me deparei com um “fato novo”: As crianças estavam no pátio da árvore (não esse, mas o seguinte). A assistente Andorinha contava uma história e todas as crianças estavam sentadas ouvindo atentamente. Ela usava uma dinâmica de convidá-las para participar desse momento, como se fossem os personagens. Era a história da Bela Adormecida. Eu não me aproximei, pois minha presença gera um deslocamento das crianças que buscam me abraçar. Nesse dia estavam presentes 20 crianças, faltando apenas a Branca de Neve (Henrique – Afilhado da assistente Andorinha participa quando ela está presente). As professoras relataram que foi a primeira vez que deu esse quantitativo.

Nesse dia eu ajudei a preparar a tirolesa, juntamente com o professor Romão e o professor Moscoso. A diretora Penha ficou com as crianças no horário de troca de turno,

pois uma assistente não compareceu ao trabalho. Na hora de levantar as crianças eu ajudei, acordando as que estavam dormindo e preparando para deixar a sala. Foi interessante observar que algumas crianças estavam em sono profundo. Como numa troca de turnos (lembrando a passagem de serviço de uma empresa/instituição), os alunos desocuparam a sala para a turma do vespertino assumir o espaço.

Após esse tempo de acompanhamento da turma, percebi a necessidade de indagar sobre a circunstância de escolha/distribuição das turmas em 2011 nesse CMEI. Em 09/11/2011, enquanto as crianças estavam no pátio dos balanços e brincavam livremente, após ser cercado pelas crianças e distribuir/receber abraços, busquei um diálogo com as professoras para saber a circunstância da escolha dessa turma para atuação em 2011. Segundo elas disseram, com as mudanças em 2010 e saída das crianças para o CMEI do Bairro Bela Vista, as turmas tiveram uma redução no número de alunos. No início do ano de 2011 a diretora comunicou que a SEME determinou o fechamento da turma (Grupo II) por falta de alunos. Nessa ocasião propôs que elas assumissem a “turma do integral”. Nessa conversa, ficou acordado que o trabalho seria lúdico, não havendo necessidade de um “trabalho de alfabetização/letramento”. Desta forma, as professoras assumiram a docência da turma mista II, não sendo possível fazer outras opções, tendo em vista a distribuição das turmas ter sido realizada.

A professora Gurigica assumiu a turma e os conduziu para a quadra. Distribui várias bolas e um elástico para que brincassem. Quando me dirigia para o local, percebi que Luana e Paloma estavam sentadas próximas ao auditório e estavam com os semblantes tristes. Após questionar o que estava acontecendo, Luana disse que o pai foi morto. Ele estava vendendo drogas e teria sido morto pela polícia. A Patrícia disse que a mãe também teria sido morta. Pedi que levantassem e fossem comigo para a quadra. Elas assim o fizeram. A assistente Estrelinha e Gurigica perguntaram o que estava acontecendo e expus os fatos. Gurigica disse que “rola um babado desse na casa da Luana”, mas desconhecia se ocorreu a morte do pai. Sobre a mãe da Patrícia, ela disse que era mentira, pois havia visto mãe e filha na hora da entrada. Gurigica confronta Patrícia esclarecendo os fatos. Sobre Luana, ficaram de investigar.

Depois dessa atividade, as crianças foram conduzidas para o pátio da árvore. Nesse dia, estavam disponíveis três atividades: tirolesa, escalada na árvore e “slackline”. A turma desenvolveu a escalada e eu auxiliei na segurança. Foi um momento de desafio e as 14 crianças fizeram a atividade. Nesse dia a assistente Estrelinha pediu para dar banho nas crianças antes do almoço, pois teria que sair para o médico. Desta forma, eles subiram antes do horário para o banho e retornaram para o almoço.

Na sequência das observações de um novo dia (11/11/2011), na tentativa de romper com o “olhar acostumado com a rotina”, busco registrar o diferente (ou será o familiar?) Era uma sexta-feira, dia de educação física com o professor Moscoso. Ele desenvolveu atividades com bolas e giz na quadra. Depois as crianças brincaram na sala com os brinquedos. O aluno Vitória chorava muito nesse dia e só parou quando os brinquedos foram disponibilizados em sala. Desci os quebra-cabeças, os carimbos e uma “mesa de ferramentas”. Peter quis montar quebra-cabeça depois de brincar com as ferramentas. O aluno Vitória quis montar os quatro quebra-cabeças na companhia da assistente Estrelinha. Eu, assim que eles montavam, acompanhava Miqueias e Felipe nas montagens dos mesmos quebra-cabeças. Quando desceram para o almoço eu me afastei.

Ao retornar do meu almoço, depois de meio-dia, deparei-me com as crianças no refeitório. A assistente Joana Darc disse que eles estavam ficando sem lanche e resolveu descer. Ela estava sozinha com as crianças e alegou que não conseguia ficar em sala com eles. Dessa forma, as crianças foram conduzidas, após o lanche, para o pátio da árvore e ficaram brincando o tempo todo. Não percebi nenhuma criança com sono ou querendo dormir. Até as provocava perguntando por que não estavam dormindo. Elas riam e diziam que queriam brincar. A rotina do sono parece-me uma imposição e uma “justificativa” para acalmar as crianças e prepará-las para o turno regular (para a “escola de verdade” e para o aprendizado).

Momento cultural: voz e violão

Durante minha permanência no CMEI, propus fazer um momento musical com as crianças e que elas escolhessem algumas músicas para cantarmos ao som do violão. As professoras Resistência e Maria Ortiz, junto com os alunos, fizeram a lista e me entregaram. Fiquei de marcar uma data para efetivarmos a proposta, pedindo que me dessem um tempo para ensaiar. Nesse dia, as professoras informaram que há um cronograma de plantão de atendimento aos pais (conselho de classe – a Turma Mista II, agendada para o dia 09/12 (6ª feira) das 07:00 às 08:40 horas). As professoras perguntaram se eu estaria acompanhando esse momento. Respondi que era do meu interesse participar do conselho de classe dessa turma. O CMEI enviou um bilhete aos pais, por intermédio das crianças/agenda escolar, que por sinal, ao observar algumas, só tem bilhetes informativos e orientadores da rotina escolar.

Com relação à vivência anunciada, fiz um “ensaio” com o professor Romão no auditório no dia 17/11/2011. Nós preparamos o som, ele trouxe as crianças de outras turmas e tocamos violão. O professor Romão me acompanhou com o batoque. No dia seguinte, preparamos o material e fizemos a vivência com as crianças da Turma Mista II. As crianças assumiam o microfone e cantavam, nós tentávamos acompanhá-las, mesmo que ficassem só no refrão das músicas.

Ao longo da semana, a Auxiliar Maruípe me contou um episódio que se passou na entrada das crianças. O responsável pelo transporte pediu licença à professora Maria Ortiz e retirou o aluno José Felipe de sala, retornou com ele até a “Topic” e fez com que andasse até a sala. Isso aconteceu devido José Felipe ter saído correndo para dentro da escola assim que a Topic parou e, também, por haver desobedecido o pedido do responsável pela entrega das crianças. No pátio, ele estava sentado “sem brincar” porque estava desobedecendo.

A professora Resistência não compareceu ao trabalho e apresentou atestado médico. Segundo informaram, ela sofreu uma intoxicação alimentar e permaneceu em casa. O professor Romão, no seu momento de aula, conduziu a turma para a caixa de areia e entregou o material para as crianças brincarem (latas, vasilhas e peneiras de plástico).

João Pedro começou a chutar José Felipe e o professor Romão o retirou da areia, determinando que ficasse sentado na mesa do pátio. José Felipe começou a jogar o material nos colegas e, após ser advertido para não o fazer, continuou. O professor Romão também o retirou. Felipe estava brincando de tirar o short de Peter e, após recomendação do professor e informar que aquilo não era uma brincadeira legal (poderia fazer isso em casa, com o irmão ou primos se assim o quisesse, mas na escola não era legal) ele continuou e foi convidado a sair da areia e ficar do lado de fora. Logo depois o professor perguntou ao Felipe sobre o que não podia fazer: - Felipe responde: *dar soco no colega*. Romão: - *isso também, e o que mais não pode fazer*. Felipe: - *isso (mostrando em si mesmo a retirada do short)*. Romão: - *muito bem, pode ir brincar agora*. Felipe assim o faz.

Na hora do almoço apenas o Vitória não quis comer. A professora Maria Ortiz o avisa que “a tarde vai ser longa e a barriga vai reclamar”. Mesmo assim ele não come. Converso com a professora Maria Ortiz sobre essa experiência com a turma mista II durante 2011. Ela disse que foi uma boa experiência, mas teve bastante dificuldade no início. Não sabia bem o que fazer e como trabalhar numa perspectiva “mais lúdica”. Com o tempo as coisas foram se ajustando e depois ficaram melhores. (Não houve formação para esse trabalho específico). Com relação ao apoio recebido, disse que a escola não se organizou para isso. Sempre na hora de passagem de turno há necessidade de buscar alguém para ajudar no banho e, também, ficar com as crianças no horário do sono. Os materiais solicitados (principalmente brinquedos – carrinhos e bonecas – e jogos) não foram entregues, tampouco providenciados.

A questão do direito é algo que está imbricado no atendimento à criança pequena, trata-se de um conhecimento que compõe a prática na educação infantil. Referente à forma que se dirige às crianças, ela disse que procura respeitar as crianças. Ela contou que uma vez, devido à mãe do Peter ter solicitado para não dar banho nele, brincou dizendo que ele estava virando um cascudo e era para tomar cuidado. As crianças começaram a chamá-lo com esses adjetivos e isso chegou aos ouvidos da mãe, narrado pelo filho Peter. A mãe veio à escola e conversou com a pedagoga da tarde sobre o assunto. Diante disso, reuniu as partes envolvidas e esclareceu que foi uma brincadeira e não

iria fazer isso novamente, pois tanto o Peter não havia gostado, quanto a mãe. Esse cuidado com a fala e a atitude para com as crianças faz parte da sua prática docente.

Sobre a questão do sono, a professora Maria Ortiz disse que foi uma determinação/procedimento solicitada(o) pela escola/direção e não se opunha a essa prática.

Um galho podre

Um funcionário que estava efetuando a pintura nos muros do CMEI chamou nossa atenção (pesquisador e professor Romão) sobre o perigo que estava na árvore. Ele apontou alguns galhos no chão e disse que havia um bem maior prestes a cair. Olhamos e constatamos o fato. O professor Romão disse que isso já foi relatado e pedido providências junto à Prefeitura. O risco de um acidente com a queda de galhos da árvore é uma realidade e carece de atenção. Ele relatou que iria efetuar o novo pedido de limpeza e poda da árvore.

Quando as crianças estavam no banho, a assistente Estrelinha me chamou para verificar a cabeça do José Felipe. Ela havia catado vários piolhos e encontrado várias lêndeas no cabelo. Eu e ela sentamos na sala e começamos a fazer uma limpeza. Ela comentou que se tivesse pente fino iria terminar o serviço. A pedagoga Tabuazeiro foi convocada para efetuar o registro e fazer o “encaminhamento” da criança. Eu orientei que ele falasse com a mãe e pedisse que fizesse o tratamento adequado. Perguntei se ele vivia com mais alguma criança em sua casa. Ele disse brincar com os irmãos e uma prima. Disse para olhar a cabeça deles também. José Felipe ficou deitado e coçava a cabeça como um louco.

Esse fato repercutiu ao longo da semana. A assistente Estrelinha comentou que a mãe “mandou recado” pelo filho dizendo que ele é muito bem cuidado. Ela havia olhado a cabeça do filho e constatado realmente tratar-se de piolho. Tomou as devidas providências e reclamou, ainda, que o filho não estava tendo as roupas mudadas na troca de turno. Sobre esse caso, a assistente comentou, também, que nem sempre a

mãe envia roupas limpas. Houve situações anteriores que a roupa suja do dia anterior permaneceu na bolsa da criança e foi enviado sem uma nova muda de roupa para troca no dia seguinte.

Ao longo da permanência em campo foi possível observar as mudanças da organização da rotina, principalmente em período de chuvas. Com o pátio molhado pela manhã, após uma noite de chuva, as crianças não puderam usufruir do espaço externo. A professora Maria Ortiz preparou a parede do corredor com papel e ofereceu uma vivência de pintura com guache. As crianças pintaram livremente, escolhendo as cores e fazendo as trocas entre si. O aluno Vitória solicitou uma nova folha para continuar a pintar e foi atendido. As crianças que acabavam de pintar deixavam o material e entravam para a sala. Patrícia foi a primeira e, assim que o grupo se completou (12 crianças, destaque para Branca de Neve que há tempos não vinha. Ela disse que estava passando mal e por isso não estava vindo). As meninas eram Eliana, Beatriz, Patrícia e Branca de Neve).

Nesse dia as crianças formaram grupo de interesse: um grupo de meninos ficou vendo revistas de dinossauros, as meninas ficaram pintando as unhas com esmalte da professora Maria Ortiz (Ela deixa esse material na sala para uso das crianças. Também disponibiliza algodão e acetona para retirar o esmalte). Peter e Anthony ficaram montando o quebra cabeça dos “Marvel” em uma mesa, João Pedro, o Vitória e Peter ficaram montando outros dois quebra-cabeças no chão, ajudando-se mutuamente. Em dado momento, o Vitória sai e passa a olhar o “trabalho” das meninas na mesa com os esmaltes. As professoras observam esse movimento e comentam:

Professora Maria Ortiz: - *Olhar pode!*

O Vitória: - *Só olhar pode!*

Ele, então, busca manusear o material, ora para fechar, ora para guardar, até que sai com um esmalte e diz: - *Vou pintar sua unha, tio*, dirigindo-se a mim. Respondo que não. Segue para a assistente Estrelinha: - *Vou pintar sua unha tia*. Ela responde: - *Sou alérgica a esmalte, outro dia eu trago um antialérgico e você pinta minha unha*. O Vitória: - *OK!* A Beatriz também participa da brincadeira de pintar as unhas. A assistente

Estrelinha e a professora Maria Ortiz comentam que a mãe é evangélica e não gosta que a filha use nada de maquiagem. A mãe costuma chamar a atenção quando isso acontece.

Faço registro fotográfico das atividades e Peter pede para fotografar. Eu respondo que nesse dia era apenas eu que iria usar a máquina. Ele pede, então, para que eu fotografe o boneco do homem aranha caindo. Digo que não dava, pois teria que filmar. Então ele pede que o faça. A gente combina, faço o registro e assistimos juntos.

Conforme diário de campo, no dia 25/11/2011 vieram 10 crianças. A professora Maria Ortiz estava de “licença por ter trabalhado nas eleições”. Conforme a rotina, o professor Moscoso assumiu a turma até 08:40h. Quando as crianças me viram ficaram eufóricas: Miqueias é o primeiro a me ver: - *Tio Alexandre chegou. Vem tio, vem.* A aula estava acontecendo no espaço do auditório, com a rede de escalada e a fita de “slackline”. Assim que acabou, as crianças foram para a quadra acompanhados da professora Resistência e da assistente Andorinha. Eles ficaram brincando livremente com duas bolas. O Vitória estava com a blusa de frio, amarrando-a na cintura. A professora Resistência, assim que percebeu, determinou que guardasse na sala, dizendo: - *Isso não é coisa de homem não. Toma jeito.* O Vitória obedece e sai para guardar na sala. Ainda na quadra, as crianças se organizam para brincar de “A galinha do vizinho”. Ficam no canto da quadra. João Pedro e Andrei ficaram chutando a bola e acertava as crianças que brincavam ao fundo. Eles saem, dão as mãos, fazem uma roda e ficam brincando na rampa. Na hora de dar as mãos, O Vitória faz um comentário:

O Vitória: - *Eu não vou dar a mão para esse boiola não.*

Felipe: - *Boiola? Boiola é você! Vai ver se continuar com isso.*

Eles sentam para recomeçar a brincadeira, porém são interrompidos pela assistente Joana Darc. Patrícia estava com um esmalte rosa pink. Ao perceber o interesse do Vitória pelo esmalte, Miqueias diz: - *Ele é veado mesmo.* Segue-se a brincadeira até o momento que o Vitória segura a bola. O grupo se dispersa. Assim que o pátio de balanço é desocupado por uma turma, eles seguem para esse espaço e permanecem

brincando livremente até serem chamados para tomar banho. A assistente Andorinha, após conversar com a professora Resistência, inicia o banho das crianças antes da descida para o almoço. Essa mudança na rotina foi facilitada pelo quantitativo reduzido de alunos. Percebe-se que isso facilita o trabalho das assistentes e antecipa o horário do sono das crianças.

“Meus irmãos me mataram e me enterraram ao pé da árvore”

Em um novo encontro com meus sujeitos, após um final de semana chuvoso, chego ao CMEI e encontro 05 meninas (Eliana, Branca de Neve, Roberta, Patrícia e Luana) e 11 meninos (faltaram Leonardo, Emanuel, Vitor) brincando no pátio de balanços. O tempo estava firme e a chuva havia dado uma trégua na semana. As crianças me recebem e me abraçam. Dou atenção inicial e procuro guardar a bolsa no armário para retornar ao pátio. Por volta das 09:30h as crianças são conduzidas à sala. Lá a assistente Andorinha trabalha com a turma e passa a fazer algumas atividades com as crianças. Primeiro ela convida a todos para cantar. Faz uma roda e começa uma sequência de três músicas dinâmicas. Estas permitem a assistente trabalhar vários movimentos, lateralidade, tudo acompanhado das crianças que riem a cada situação provocada pela assistente ao longo das músicas.

Após esse momento, ela pede que as crianças se sentem e passa a contar uma história:

“Era uma vez um rei que ficou cego. Ele tinha três filhos, um mais velho, um do meio e o menor. Esse rei ouviu dizer que existia um rio que suas águas poderiam curar a sua cegueira. Então, ele reúne seus três filhos e lhes dá uma missão: procurar o “Rio Betume” e trazer um pouco de suas águas para ele ser curado. Pergunta o que eles gostariam de receber para seguir essa viagem. O filho mais velho, que era muito mulherengo, não podia ver um rabo de saia (Eliana diz: - igual eu tia!) pediu muito dinheiro. O segundo, que gostava de dançar forró e se divertir, também pediu dinheiro. O filho menor pediu apenas que o pai o abençoasse e pedisse para Deus o guardar na viagem. Assim, o rei deu dois sacos de moedas para o mais velho, um saco de moedas para o do meio e abençoou o filho menor. Eles pegaram os cavalos e seguiram viagem até chegar em frente de uma árvore. Lá, existiam três caminhos, um a direita, um a esquerda e um no meio. Então os irmãos combinaram que após um ano eles se encontrariam nesse mesmo lugar, independente se tivessem encontrado a água ou não. O irmão mais velho gastou todo o dinheiro e nem se preocupou em procurar o rio. O do meio também fez o mesmo, divertindo-se. O filho menor não. Ele não descansou até encontrar o rio. Quando chegou lá, pegou uma garrafa de sua

água e retornou até o ponto de encontro (a árvore). Isso já havia passado quase um ano. Ele sentou ao pé da árvore e esperou seus irmãos. Como o tempo estava chegando ao fim, os irmãos mais velho e o do meio voltaram para encontrar com o menor. De longe, avistaram a garrafa de água e, juntos, combinaram de matar o irmão e roubar-lhe a garrafa. Assim o fizeram e o enterraram no pé da árvore. Retornaram para casa e não falaram nada, apenas lavaram os olhos do rei com a água e o rei voltou a enxergar. O tempo foi passando e nada de notícias do filho menor, até que um dia um lenhador foi à floresta cortar a árvore. Quando o lenhador bateu o machado na árvore ela cantou (cantava a história: canta, canta lenhador, fui ao rio betume buscar água para curar o meu pai, meus irmãos me mataram e me enterraram ao pé da árvore). Ele dá um grito assustado e sai para a cidade contar ao povo. O povo se reúne em volta da árvore e quando o lenhador dá uma machadada, a árvore canta sua história. Isso foi parar nos ouvidos do rei que logo quis saber a respeito. Vai até a floresta e pede que o lenhador bata na árvore. Assim que ele bate o machado, a árvore canta sua história. O rei, com muita raiva, pede para buscar os outros filhos. O lenhador bate na árvore e ela canta sua história. O rei ordena que eles cavem ao pé da árvore, mas eles dizem que não têm enxada. O rei ordena que usem as unhas. Os irmãos obedecem e acontece um milagre. Eles encontram o irmão menor vivo. Deus fez um milagre. O rei pede para que se desculpem com o irmão e, como castigo, determina que eles iriam trabalhar para poder comer”.

Os personagens dessa história foram: o rei – Miqueias, os irmãos – o Vitória, Felipe e Luiz, a árvore – Patrícia. Ao final, a assistente Andorinha questiona as crianças sobre a atitude dos personagens, se era certo matar o irmão e como devemos viver. As crianças respondem desaprovando os irmãos mais velhos. A turma ficou o tempo todo “ligada”, participando ativamente de todas as etapas da história. É possível destacar a complexidade da história e a evidente lição de moral que apresenta. A assistente interagia com os atores e efetuava os movimentos e sons característicos de cada momento da história. Depois ela contou a história da “mulher de algodão”, a pedido do aluno José Felipe e João Pedro.

A professora Resistência sai para buscar o aparelho de vídeo e retorna à sala ao final dessa história. As professoras preparam o vídeo que Peter havia trazido: “Bolt, o super cão” e as crianças começam a assistir o DVD. O Vitória também havia trazido um DVD, mas não foi contemplado nesse dia. Ao longo do filme, a assistente Andorinha pede para iniciar o banho das crianças, a começar pelas meninas. Assim segue até a hora do almoço. O Vitória comenta comigo que gostaria de ver seu DVD, mas é chamado para o banho. O filme Bolt é interrompido para as crianças almoçarem e retomado quando chegam à sala após o almoço. É interessante observar que as crianças desejam sentar no meu colo sempre que estou sentado na cadeira, quer ao longo do filme ou quando estou apenas observando a turma. As professoras buscam controlar esse movimento. Eu tento evitar essa situação, mas sou surpreendido em alguns momentos.

Há “o impedimento do toque”, resguardar-se de qualquer má interpretação, evitar essa aproximação com as crianças. O que nos tornamos? Como isso afeta nossas crianças? Quais consequências esse afastamento trará para a formação afetiva das nossas crianças? Como separar/distinguir um gesto afetivo/de carinho com outros gestos pedófilos e hediondos? Como respeitar os sujeitos crianças e os direitos de receber carinho, afeto e atenção dos adultos? O direito à “educação integral” está sendo negado? Tais questionamentos ajudam a refletir sobre a afetividade e a formação humana que as crianças estão submetidas.

É bom destacar um evento ocorrido nessa semana. No período de 30/11 a 02/12/2011 compareceu ao CMEI uma equipe da Unidade de Saúde de Santo Antônio para colher materiais para exames médicos dos alunos dos Grupos VI. Os pais ou responsáveis acompanhavam as crianças até o auditório e a equipe de saúde colhia o material. As crianças da Turma Mista II, apenas as que estavam saindo para o 1º ano no ensino fundamental, fizeram esse procedimento.

Na primeira semana de dezembro/2011 choveu muito e impossibilitou minha ida ao CMEI. As ruas ficaram alagadas e o transporte público funcionou precariamente. Assim que consegui retornar ao CMEI, fui informado pelo professor Romão que poucas crianças compareceram. O refeitório havia sido tomado pelas águas da chuva e o auditório apresentou vazamento no telhado, vindo a provocar interdição do espaço, pois havia risco de desabar as placas de gesso do teto. Romão informou, ainda, que compareceu um militar do Corpo de Bombeiros, responsável pela equipe de podas de árvores, e agendou o corte tão logo as chuvas dessem uma trégua.

Para o dia 09/12/2011 foi agendado o “Conselho de Classe” das turmas mistas. A pedagoga Bonfim conduziu a reunião. Ao final, solicitei uma cópia e fui atendido sem maiores problemas. Nesse documento constava a pauta da reunião e o parecer dos professores sobre os alunos e a relação pedagógica desenvolvida ao longo do semestre.

Na penúltima semana de aula, especificamente no dia 15/12/2011, o CMEI recebeu um brinquedo novo (um conjunto de três escorregadores, com duas plataformas e acessos

diversos da Fresco – peças de plástico). As crianças ficaram brincando no pátio, observando atentamente o movimento de montagem do brinquedo na área da quadra. O local escolhido para disponibilizar a nova atração foi indicado pelos professores de educação física, tendo em vista a necessidade de resguardar o “espaço de aula” no pátio da árvore. As professoras Resistência e Maria Ortiz comentaram que não concordaram com a decisão e a forma que foi tomada. Gostariam que fosse montado em outro local e deixasse disponível o espaço da quadra para outras atividades.

Assim que a área com o brinquedo novo foi liberada, as crianças foram liberadas a brincar e explorar a estrutura de plástico. Como um momento mágico e cheio de novidades, percebia a alegria estampada no rosto das crianças e a euforia em descobrir cada possibilidade de movimentar-se naquele novo espaço.

Nesse dia o CMEI organizou um momento cultural para todas as crianças. Uma equipe do CAJUN (Projeto Social Caminhando Juntos) de Nova Palestina – Região de São Pedro – foi convidada para apresentar números circenses. Compareceram para a apresentação um grupo de 05 meninas – acrobatas e ginastas, 03 palhaços – um adulto e duas crianças, sendo um cadeirante. As crianças da Turma Mista II participaram ativamente das brincadeiras desenvolvidas pelo grupo de palhaços. À tarde, outro grupo compareceu e trouxe novas atrações, a exemplo de atividades no lençol aéreo, acrobacias aéreas no bambolê.

O direito e acesso à atividade cultural poderiam ter sido oferecidos ao longo do ano, tanto no recebimento de grupos quanto nas saídas da escola que foram perdidas. É importante destacar, ainda, que o contexto cultural do bairro Santo Antônio é rico em manifestações culturais e poderia ter sido explorado pela equipe pedagógica, contudo, não se observou tal movimento.

4.2.2 O retorno da pesquisa às crianças

O momento de retorno para as crianças, tendo em vista o encerramento das atividades letivas e o encerramento daquele cenário de pesquisa, correspondeu em apresentar as fotos que registramos (eu e as crianças) ao longo do período. O objetivo era dar um retorno às crianças e mostrar um pouco das vivências que eles tiveram nesse período de observação. A questão do direito a um retorno do pesquisador e a necessidade de convidá-los a participar desse momento de encerramento da pesquisa de campo motivou esse movimento. A intenção era apresentar o material no horário de vídeo na quinta-feira.

Devido à programação do circo, promovida pelo grupo do CAJUN, não foi possível exibir as fotos nesse dia. Cheguei a ligar o computador na sala e apresentar algumas fotos a um grupo reduzido de crianças (Peter, Felipe, a Vitória, Patrícia, Luiz, João Pedro), mas estava no horário de banho e descanso. Isso gerou alteração na rotina e concordamos (eu e as professoras) em adiar para o dia seguinte, utilizando-se da televisão para que todos pudessem assistir. Nesse primeiro momento, algumas crianças conseguiram interagir comigo. Foi interessante ver e ouvir Peter e Felipe comentar cada foto e relembrar os momentos vividos. Reconheciam-se nas fotos e, também, como autores dos registros. – *Essa fui eu*, diziam a cada mudança. As outras crianças comentavam: - *Olha eu aqui*, apontando e colocando o dedo na tela do computador. João Pedro, ao ver a foto da praia, lembrou o fato de termos encontrado uma “cobra” – filhote de enguia – na areia da praia, junto às ondas.

No dia 16/12/2011 conseguimos que as crianças assistissem e comentassem esse momento. Ao todo, foram 202 fotos apresentadas às crianças. Isso possibilitou o acesso à pesquisa e sua efetiva participação nos possíveis resultados. Uma foto onde João Pedro estava sentado de cabeça baixa chamou a atenção. As crianças perguntaram por que ele estava assim. João Pedro respondeu que estava de castigo. Perguntei se ele lembrava o motivo. – *Eu estava jogando bola com um menino e a tia Resistência me colocou de castigo*.

O direito de ser ouvido e ter acesso a um resultado parcial através dos registros fotográficos foi a forma encontrada por mim para reconhecê-los como sujeitos da pesquisa, com direito a um retorno do trabalho desenvolvidos nesses quatro meses de permanência em campo.

4.3 DISCUSSÃO DOS DADOS: CONFRONTOS TEÓRICOS

[...] Pensar a especificidade da infância remete às contradições e relações de poder que instauram os diferentes processos simbólicos que constituem uma cultura humana demarcada como construção histórica. As questões que atravessam a cena social tocam crianças e adultos. A escola, o trabalho, os tempos de lazer, os brinquedos, as brincadeiras, as artes, as cidades, a imaginação, a criatividade, o afeto, a sexualidade, a autonomia, a dependência, a educação e o cuidado nos colocam diante de nossa condição humana relacional (p. 4). [...] Quanto às concepções de infância e Educação Infantil, alguns princípios marcam o momento atual e anunciam outros olhares. Sobressai uma compreensão das instituições de Educação Infantil como espaço coletivo de educação e lugar de direito das crianças e de suas famílias (p. 16). [...] O entendimento da infância requer um olhar capaz de reconhecer e apontar caminhos para a reconstrução da visibilidade histórica e social das crianças, das estruturas e dos sujeitos que com elas se envolvem (p. 38) (DEBORTOLI, 2004).

Essa epígrafe nos provoca a refletir sobre as características da Turma Mista II do CMEI Darcy Vargas. Eles tiveram direito à infância? Foram considerados crianças ao longo da permanência na instituição? Essas duas questões servirão de referência para debruçarmos sobre o cotidiano observado e discutir as questões do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas.

A discussão dos dados exige um retomar ao conjunto da obra, ou seja, não é apenas seguir com o texto, mas, também, resgatar conceitos e debates que norteiam a pesquisa. Desta forma, refletir sobre os direitos indicados na legislação brasileira, na qual reconhece a criança como sujeito social e histórico, merecedor de respeito como pessoa humana e possuidor de direitos universais é o desafio que se coloca na confrontação com os dados produzidos.

Nesse sentido, não seria possível apenas transportar o discurso da lei e confrontar com o cotidiano da educação infantil. Há que se fazer um tensionamento entre as diferentes perspectivas que cada documento indica, a começar pela LDBEN/1996. Esse documento ainda é referência para pensarmos a política pública que amplia o atendimento na educação infantil. O direito ao acesso e permanência no primeiro nível da educação básica ainda é um desafio a ser alcançado. Sendo assim, vivemos há mais de uma década no processo de cumprimento desse direito.

As questões de gênero, tão presentes nas atitudes dos professores e crianças, também são provocações a indagar as posturas e oportunidades de aprendizagem que ficaram no caminho. “Bicha”, termo pejorativo e ofensivo, a todo momento pairava nas relações pessoais presentes no convívio daquelas crianças. Esse fato também pode ser observado na atitude da professora Resistência, na ocasião em que dois alunos seguiam juntos ao banheiro: – *Ei, vão os dois juntos? Emanuel, vocês estão namorando? Estão tendo um caso?* Os professores demonstravam preocupação e vigília, tentando evitar o assunto ou minimizando as circunstâncias que os embates sobre sexualidade e gênero se apresentavam durante a permanência dessas crianças na instituição. A fuga foi a alternativa que esses profissionais apresentaram, na tentativa de “não reforçar” ou “evitar” ideias que pudessem “liberar” a curiosidade das crianças.

Meyer (2003), na contextualização do “gênero”, apresenta algumas implicações do uso desse conceito como ferramenta teórica e política:

1) Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo; 2) O conceito também acentua que, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicas, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade; 3) [...] devem considerar, ou tomar com referência, as relações – de poder – entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como “sujeitos de gênero”; e 4) [...] as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou resignificação (p. 17-18).

Contribui com essa caracterização o trabalho de SAYÃO (2003):

[...] o que está em jogo é a hegemonia do modelo masculino, branco, heterossexual, cristão e de classe média como símbolo do poder social. Pensando mais detalhadamente, o gênero inclui o sexo biológico a partir dos valores e atributos que determinada cultura lhe confere e analisa as construções sociais sobre o masculino e o feminino que são produzidas nas diferentes sociedades. [...] o que importa, neste momento, é entender que, mesmo boa parte das defensoras da concepção que toma o biológico como natural, concebe que tudo que deriva dessa base é cultural e, portanto, histórico. Nessa perspectiva, logo ao nascimento, meninos e meninas têm seus corpos lidos e significados são atribuídos a eles; as diferenças biológicas expressas por seus órgãos sexuais externos e o enquadramento daí derivado vão marcar suas vidas

permanentemente. Daí decorre que o corpo seria a primeira forma de distinção social, derivando e marcando todas as outras construções (p. 71).

Diante dessa perspectiva conceitual de gênero é possível visualizar o aluno Vitória e sua luta para expressar seus desejos e escolhas, mesmo provisórias (como qualquer outro ser humano ao longo de sua vida). Parece-me que a sexualidade já estava determinada no olhar dos adultos e, também, dos pares. Ora, como propõe Meyer, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo, pois existem diferentes modos de viver a feminilidade e a masculinidade.

Corsaro (2011) aborda a questão do gênero na infância e apresenta algumas pesquisas que se debruçaram sobre o brincar e a “diferenciação de gênero” (p. 193). O autor diz “ter visto (mediante as pesquisas relatadas) crianças resistindo à dicotomia dos papéis de gênero e mostrando abertura ao posicionamento múltiplo ou às maneiras de ser homem e mulher” (p. 202).

Esse autor estudou as culturas de pares e percebeu outras possibilidades de como acabar com a rígida segregação de gênero entre as crianças da pré-escola em atividades livres. As brincadeiras infantis permitem um transitar entre as questões de gênero e, conforme a mediação do professor, meninos e meninas podem usufruir da presença um do outro. Contudo, não foi isso que percebemos na Turma Mista II. Os brinquedos eram diferenciados por gênero. Quando o aluno Vitória queria brincar com as meninas, isso gerava um transtorno entre os adultos e havia tentativas de demovê-lo desse desejo. Foi assim, também, quando as meninas brincaram de “pintar as unhas” e o Vitória ficou contemplando, com olhos brilhantes, aquela brincadeira: - “*Só pode olhar, né tia?*” A burla ocorreu em outro momento, quando Luiz trouxe o esmalte de casa e o Vitória fez as unhas do amigo.

Foi justamente nesse momento que a professora Maria Ortiz deixou transparecer na sua fala outra questão de gênero: - *É a mulher quem educa o homem!* Como propõe Hislam (2006):

As crianças habitam um mundo social que é organizado, em grande extensão, segundo o gênero [...]. As expectativas e respostas dos adultos importantes exercem uma pressão sutil, mas poderosa, sobre os meninos e sobre as meninas para que se comportem de maneira apropriada ao seu sexo (p. 52).

Segundo essa autora, muitos educadores observam que os meninos, especialmente, tendem a usar menos os brinquedos do gênero oposto. Os adultos, com frequência, pressionam sutilmente os meninos a se conformarem a expectativas estreitas, e podem expressar desaprovação ou até hostilidade em relação aos meninos que se vestem com roupas “femininas” ou brincam com bonecas. Hislam (2006) expressa sua incredulidade ao considerar que os professores sejam inteiramente neutros em relação a essas questões, mesmo que desejem ser, pois há uma forte censura nessa área. Muito do que se escreve sobre a importância de os educadores darem “livre escolha” às crianças ignora esses problemas ou os conflitos interiores que podem assolar o adulto responsável. Conclui que não é fácil para os adultos fazer intervenções contra a estereotipia em situação de vida real (p. 54).

Louro (2003), ao abordar a questão do “currículo, gênero e sexualidade”, destaca que há uma noção singular de gênero e sexualidade sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Argumenta que a instituição escolar “tem obrigação” de nortear suas ações por um padrão:

Haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (p. 44).

Intra (2007), nas conclusões de sua dissertação indica que os professores da educação infantil devem estar atentos às diferentes formas de expressão do ser menina e do ser menino, mediando essas situações sem reforçar estereótipos. Argumenta, ainda, que esse espaço de formação deve proporcionar liberdade para as crianças manifestarem seus desejos e escolhas. Convida esses profissionais a despir-se de concepções que percebem as crianças como “pequenas mulheres” ou “pequenos homens” e ampliem seus conceitos sobre gênero e infância (p. 123).

A mediação, como bem coloca a autora acima, não foi aproveitada nas circunstâncias que as crianças vivenciaram em alguns momentos do cotidiano. Perdeu-se a

oportunidade do aprendizado, tanto para as crianças – que reforçaram estereótipos -, quanto para os adultos – que mantiveram uma postura preconceituosa com relação a gênero e sexualidade. Recordo-me apenas da ocasião que a assistente Estrelinha interveio questionando a fala das crianças. Foi exatamente com o Vitória, pois havia escolhido pintar uma bailarina.

Outro ponto que merece destaque nas análises corresponde à afetividade. A impossibilidade do toque – como forma afetiva de relacionamento e aceitação do outro, como oportunidade de cuidado e manifestação de amor, carinho – pode afetar diretamente a personalidade e a formação dessas crianças. Ora, se a família está ausente e o tempo de permanência no CMEI é prolongado, em qual momento esses sujeitos receberão afeto?

Alguns autores (Oliveira, 2009; Siqueira Neto, 2004; Borba e Spazziani, 2007) defendem que o desenvolvimento infantil é afetado pelo toque físico e pela afetividade. Estes são importantes para a gênese humana, contribuindo nos aspectos psíquicos, físicos, sociais e culturais. A rotina que envolve os diferentes sujeitos na educação infantil, especialmente a Turma Mista II com uma rotina duplicada, não valoriza o contato físico, tampouco reconhece essa dimensão tátil e afetiva da formação humana. Esses autores ratificam a necessidade de reforçar as diferentes formas de interação entre adultos e crianças: o ato de tocar, do contato físico, do colo, da estimulação tátil, das diferentes manifestações afetivas, imbricadas no cuidar/educar da educação infantil, deveriam compor o cotidiano infantil.

Segundo Oliveira (2009), tocar o outro, na dimensão do corpo e do afeto, ampliando as comunicações verbais e não verbais, possibilita o autoconhecimento, a percepção do outro e o reconhecimento de como cada sujeito se encontra entrelaçado nesta rede de relações. Nesta dinâmica relacional, inevitavelmente, estes diversos outros se movimentam, aproximam-se, afastam-se; diferenciam-se em idades, funções, maturidades, estilos de sentir e de viver nos diferentes ciclos existenciais. A autora propõe que todos os sujeitos envolvidos necessitam dessas relações complementares:

crianças, professores, coordenadores, organizações familiares, instituição de educação infantil, comunidade (p. 106).

Debortoli (2004) contribui com essa discussão ao apresentar uma constatação na sua pesquisa:

O corpo instaura relações, afetos, valores, preconceitos, imagens do outro. [...] Em minhas observações, pude notar que algumas professoras não se envolvem muito com as crianças, pouco as tocam e pouco se deixam tocar. Em nenhum momento ouvi qualquer referência para as professoras não tocarem as crianças, mas percebo que o toque é complexo e traz dificuldades e angústia para as professoras e as relações. Quando acontece de forma instrumental, torna-se natural e constitui tarefa corriqueira: toco o outro para limpar, alimentar, ensinar, proteger, ajudar ou, mesmo, obrigar e constranger. Mas o que fazer com corpos que pedem e oferecem afeto? O que fazer com os próprios desejos e necessidades de afeto? (p. 61).

Ao longo da pesquisa, constatei que apenas as assistentes tocaram nas crianças, ora para acalotá-las de alguns desentendimentos entre pares, ora para cuidar em algum aspecto higiênico. Também percebi esse cuidado na hora do almoço e do sono. Este, por sinal, era o momento que as crianças mais recebiam a atenção das assistentes, pois estas ficavam bem juntas deles nos colchões e acariciavam suas cabeças ou costas. Em outros momentos, como nos horários de vídeos, era possível ver as assistentes pentear os cabelos das meninas. Os meninos recebiam a atenção das assistentes nos horários de vídeo e almoço. Eles mesmos procuravam se aninhar no colo ou próximo das assistentes e/ou professora Maria Ortiz. Isso também ocorreu comigo, quando buscavam estar juntos na hora do vídeo.

As culturas infantis, ou cultura de pares como propõe Corsaro (2011), também foram percebidas ao longo da permanência em campo. As diferenças de idade entre as crianças da Turma Mista II permitiram a troca de experiência e a apropriação das culturas vividas tanto no cotidiano da educação infantil, quanto externamente. Corsaro (Idem) define “culturas de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (p. 128).

As crianças menores observavam e interagiam com os colegas a todo o momento. As brincadeiras e atividades desenvolvidas pelos professores e pares permitiram que se apropriassem de regras de convivência e criassem novas formas de se relacionarem com o mundo. Foi possível perceber as culturas de pares nas aulas de educação física, especificamente, quando eles se ajudavam na hora de brincar, ensinavam os movimentos e orientavam as atividades dos colegas. Na hora da atividade de pintura, eles também se posicionavam e influenciavam uns aos outros, quer nas escolhas das cores, quer nos desenhos e na interação com as professoras.

Os momentos de “brinquedos” eram intensos, formavam grupos de interesses, passavam horas brincando e partilhando dos saberes e experiências já adquiridos. Em alguns momentos, era necessária a intervenção dos adultos para minimizar um desafeto ou desentendimento no compartilhar dos carrinhos ou bonecos. O quebra-cabeça foi uma descoberta fantástica. As professoras, em especial a Maria Ortiz, não haviam oferecido esse brinquedo por entender que estava além da especificidade da faixa etária. Quando começamos a brincar com os quatro jogos, ela ficou maravilhada com a resposta das crianças e a apropriação que fizeram desses jogos. Após a primeira vez que brincaram, todas as semanas era disponibilizado esse material como uma brincadeira/um brinquedo a mais. As próprias crianças pediam e se ajudavam mutuamente na tarefa de montar e desmontar os quebra-cabeças. Elas desejavam intensamente esse momento de brincar com o conteúdo daquelas caixas. Como era interessante observá-los produzindo cultura, vivendo a cultura de pares.

E a religiosidade? É possível reconhecer esse direito das crianças apresentarem seus credos sem intervenção dos professores? O evento que apresenta “o dia de “Cosme e Damião” nos dá indícios sobre as barreiras que compõe esse universo educacional. As professoras trataram de justificar a presença das balas para evitar qualquer mal entendido: - *Foi o pai que trouxe para as crianças, pois sobrou do aniversário do filho.* Entretanto, é possível pensar sobre o candomblé, na ocasião da família do aluno Davi, a mãe da aluna evangélica que não permite pintura ou batom. Esse conflito afeta diretamente a dinâmica da escola, exigindo que a equipe pedagógica escreva e envie comunicados e pedidos de autorização para os filhos participarem das programações

culturais. As crianças, salvo quando ocorre a burla, ficam à mercê desses embates dogmáticos, manifestando suas ansiedades para romper com o instituído ou adequando-se à norma institucionalizada.

No evento “de quem é essa roupa?”, a postura da assistente nos revela, dentre outras possibilidades, a visão que essa profissional possui referente à criança: um sujeito que não merece crédito na sua fala. Sarmiento (2010) nos provoca a pensar a criança como um sujeito completo, com capacidade de decisão e escolhas, sendo assim, merecedor de respeito por parte dos adultos. Tal pensamento pode ser confirmado na citação a seguir:

As crianças são *indivíduos* com a sua especificidade biopsicológica, ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação, etc. Mas as crianças são também seres sociais e enquanto tal, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2004).

Esse novo paradigma proposto pelo autor é um desafio à visão adulta. Isso pode ser constatado em diferentes momentos do cotidiano do CMEI. Como exemplo, podemos citar o episódio da pedrinha. A atitude da professora não foi negociada, pois o desejo da criança de permanecer com o objeto foi cerceado por medida de “segurança”. Essa tensão entre os direitos e responsabilidades compartilhadas estava presente a todo o tempo no cotidiano.

O passeio ao Shopping Vitória foi uma experiência significativa para as crianças. A oportunidade de sair do CMEI e conhecer/brincar em outras localidades corresponde à perspectiva de uma “cidade educadora”, na qual seus cidadãos (incluo aqui as crianças) podem usufruir dos diferentes espaços e das propostas de formação humana de uma política pública. Contudo, foi apenas um passeio e poderiam ter ocorrido tantos outros.

Na saída do CMEI para o passeio encontramos a professora Resistência buscando impor o silêncio, na contra mão da euforia das crianças e sua cantoria. No ônibus,

algumas ordens para manter a segurança: não ficar em pé, não colocar o braço ou a cabeça para fora, a todo o momento era lembrado às crianças. Ao longo do passeio presenciávamos várias atitudes de controle, pois as crianças estavam em local aberto, sujeitas a vários riscos. O quantitativo de sete adultos para quarenta crianças possibilitou acompanhar a movimentação do grupo. A didática do “castigo”, por desobedecer às regras e orientações das professoras, foi empregada em alguns momentos. Foi o caso da bola que as crianças compartilharam com os ocupantes do *playground*, do banho de mar do aluno Vitória, do uso da máquina fotográfica e dos deslocamentos acentuados (afastamento do local de controle) que as crianças faziam.

Havia um estresse em toda essa movimentação. A necessidade de “controlar” tudo e todos parecia desmotivar as professoras e, possivelmente, novas saídas com aquele grupo não eram desejadas. O direito de ser criança e brincar ficou condicionado à segurança e orientação dos adultos. Poderia ter sido diferente? Entendo que a responsabilidade recai sobre os profissionais que ali estavam. Compete ao adulto esse planejamento e às crianças compete o ofício de criança: direito ao local seguro para desenvolver culturas de pares e apropriar-se das experiências de brincar, conhecer e ter prazer nas coisas mais simples, como catar conchas à beira mar.

Ser negro ou ser branco, ou como propôs José Felipe “Sou clarinho!”, parece não interferir nas relações estabelecidas naquela turma. As questões de classe social, ou a diferenciação entre uma escola para ricos e outra para pobres, também não foram percebidas nesse cotidiano. As crianças da Turma Mista II partilhavam de diferentes realidades sociais. Pelo que foi observado e colhido ao longo da pesquisa, algumas famílias que foram atendidas pelo Programa de Educação de Tempo Integral apresentavam condições de pagar pelo transporte escolar, de participar da vida “escolar” de seus filhos, outras careciam das condições básicas de sobrevivência, possivelmente, necessitados da alimentação oferecida na escola. A higiene pessoal e os cuidados corporais davam pistas das condições socioeconômicas desses sujeitos.

A Semana das crianças e o momento cultural: voz e violão permitiram ampliar as vivências e o acesso à cultura infantil. Possibilitaram que as crianças se divertissem,

quebrassem a rotina imposta pela instituição e vivessem outras experiências nesse universo educacional. Outros momentos como estes poderiam compor o fazer docente dessa turma, entretanto, ficaram restritos a apenas duas semanas letivas. Então, o que ficou da escola? Ou melhor, o que ficou desse tempo na educação infantil para essas crianças de uma turma em tempo integral? Quero entender que foram experiências significativas, como propõe Sarmiento (2010) ao falar sobre a escola, ressaltando a importância desse espaço, alegando ser este um *espaço público*, onde elas são reconhecidas como membros de uma sociedade, e de *convivência*, tendo em vista ser fundamental conviver com outras crianças e poder desenvolver as culturas de pares.

Na constatação do “galho podre”, observado por um funcionário do serviço de obras da PMV, introduz outra questão: o cuidado. Na educação infantil, cuidar e educar andam juntos; há o imbricamento desses conceitos. Durante a permanência em campo, observei que o caráter “não pedagógico” poderia ser traduzido como uma prática assistencialista, mas que havia um esforço no conjunto dos profissionais em dar visibilidade ao trabalho segundo as diretrizes da educação infantil em relação à necessária articulação entre cuidar e educar. As diferentes práticas observadas no cotidiano da Turma Mista II permitem reconhecer “movimentos de vida”, nos quais as crianças e os adultos fazem juntos, dão sentido ao tempo que permanecem na instituição, distanciando-se de uma prática assistencial, ou simplesmente, de guarda/tutelamento.

Esse cuidado também foi percebido na hora do almoço, na preocupação com o tempo de permanência das crianças no CMEI. Sempre que existia a dificuldade em se alimentar, havia uma mobilização da equipe (incluo aqui as merendeiras). Em alguns casos, percebi a impaciência com aqueles recorrentes. Aos que recusavam almoçar o cardápio do dia era oferecido apenas um componente ou a combinação “feijão com arroz”. O importante para aqueles profissionais era que a criança comesse alguma coisa, pois a “jornada era longa”. A responsabilidade pelo cuidado e pela integridade física das crianças permeava essa relação cotidiana. Havia o desejo de acompanhar o crescimento saudável e, também, havia o reconhecimento que estar por 10 horas na

instituição era um tempo significativo da ausência da família, suas relações de cuidado e afeto ficavam para os profissionais do CMEI.

Pensar a presença de quatro profissionais (02 professoras e 02 assistentes) trabalhando diretamente com as crianças implica reconhecer que as funções operacionais são diferenciadas. A remuneração e a carga de trabalho das assistentes em relação ao professor, bem como o plano de cargos e salários que ainda carecem de atenção por parte do sistema de ensino de Vitória demonstram que cuidar e educar estão dissociados, mesmo que as diretrizes curriculares apontem o contrário. O quadro funcional desses profissionais apresenta uma rotatividade acentuada, no qual à medida que assumem outro cargo público exoneram da função de Assistentes de Educação Infantil.

É importante destacar a participação das Assistentes de Educação Infantil nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças da Turma Mista II. A formação que apresentam e a experiência com a docência em outras escolas possibilitaram que as intervenções fossem significativas. As crianças nos davam essa referência da aprovação com os sorrisos e a alegria que demonstravam ao participar das histórias contadas e vividas pela assistente Andorinha. Presenciei três desses momentos, porém fiz o registro de apenas um: “A história de um rei que ficou cego”. As crianças viveram esses momentos com muita intensidade e se entregaram à história. Como eu não sabia o enredo, fiquei surpreso com o avançar da narrativa, até que ouvi “Meus irmãos me mataram e me enterraram ao pé da árvore”. Pensei: nossa, isso foi forte! O desenvolvimento da história me prendeu junto com as crianças, meu olhar ficava atento à encenação produzida com as crianças, aos rostos de expectativa dos que estavam vendo a história acontecer diante de nossos olhos.

Ao visitar esse registro, recordei do meu tempo de infância. Minha avó reunia um grupo de netos e contava várias histórias assustadoras. A “Mula sem cabeça” era a que mais gostávamos, mesmo que ficássemos com muito medo, pedíamos que contasse essa história várias vezes. Há, o “Curupira”, as bruxas, tudo era assustador. Pensar o contexto educacional e como essa profissional apresentou aquelas histórias é

reconhecer que as crianças vivem o mundo imaginário diferentemente do adulto. O espanto que me tomou pela história, para as crianças significou um convite à imaginação e à magia de “voltar à vida” no final da história. As lições de moral, presentes naquela experiência, poderiam indicar as intenções “pedagógicas” daquele momento. Prefiro acreditar que eles se deram a um “bom encontro”, sem preocupações alheias, apenas viveram aquela experiência com intensidade, num tempo *aiônico*.

Retomando os direitos elencados nos demais documentos orientadores da educação infantil, dentre eles o direito a brincar, à dignidade e ao respeito, à felicidade, ao prazer e à alegria, ao convívio social, ao conhecimento e à educação, ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero, foi possível perceber a complexa relação de poder existente nessa instituição, com espaços e tempos bem demarcados entre adultos e crianças.

Sarmiento (1998) contribui com essa análise ao trazer o embate do reconhecimento da criança como sujeito de direitos na escola. O autor faz três questionamentos: 1) O que significa falar de direitos da criança neste contexto? 2) De que modo tais direitos se harmonizam ou conflitam com os direitos do Estado à regulação geral da educação, dos professores ao desempenho profissional autônomo, das comunidades ao usufruto da educação escolar? 3) Como garantir a viabilização dos direitos a seres humanos numa franja etária em que, ao mesmo tempo que se lhe reconhecem direitos próprios, outros, designadamente alguns direitos fundamentais de cidadania, são jurídica e socialmente retirados? Suas conclusões indicam a complexidade desse universo, no qual há reconhecimentos de direitos, mas, também, negação de direitos. Segundo o autor, “estas questões delimitam uma problemática que constrange expressivamente a afirmação da lógica dos direitos das crianças nas escolas” (s/p).

As crianças, nas suas diferentes linguagens, reclamavam seus direitos, exigiam a atenção merecida, confrontavam os diferentes discursos que perpassam as práticas pedagógicas da educação infantil. Como não levar em conta o tempo de permanência no CMEI e as particularidades dessa Turma Mista? Esses sujeitos se manifestaram por

diversas formas: choros, risos, fugas, corpos encurvados (posição de tristeza), desatenção, silêncio e obstinação.

Da mesma forma, os adultos que estavam com esses sujeitos exigiam a adequação à regra, à norma de conduta. Havia o reforço do discurso da adequação dos sujeitos constituintes desse cotidiano. O que significava para as crianças estar por dez horas submetidas a uma rotina institucional? O Programa de Educação em Tempo Integral, segundo as diretrizes municipais, deveria garantir “a efetivação dos direitos referentes à vida, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (PMV, 2010, p. 28).

Nesse sentido, as práticas educacionais na Turma Mista II garantiram a permanência das crianças na educação infantil, todavia, a qualidade desse tempo pode ser questionada. É bem verdade que as condições estruturais careciam de adequações, bem como a necessidade de diferenciar as atividades por turno. A presença de professores com formação superior não foi garantidor de uma proposta que atendesse as exigências do Programa.

No tocante ao direito, Bobbio (2007a) nos diz que “atribuir a alguém um direito significa reconhecer que ele tem a *faculdade* de fazer ou não fazer algo conforme seu desejo e também o *poder* de resistir” (p. 11). Partindo da afirmação de que a criança é sujeito de direito, confronta-se com a visão que os documentos e legislação oficiais apresentam: um ser em desenvolvimento. Eis o ponto nevrálgico, o qual Sarmento nos ajuda a compreender:

Os estudos da criança não negam o desenvolvimento, mas assumem como pressuposto de que ele é comum a todos os ciclos da vida e, sobretudo, consideram-no no quadro das múltiplas relações sociais (familiares, institucionais, no grupo de pares, com os media, com adultos de referência, no espaço público, com os outros indiferenciados) que as crianças estabelecem. Desse modo, as crianças devem ser consideradas como seres competentes, ainda que vulneráveis e carecendo da proteção adulta (SARMENTO, 2008).

Sendo assim, pensar a participação das crianças nas práticas pedagógicas do CMEI Darcy Vargas exige um olhar múltiplo, o reconhecimento das diferentes linguagens da criança. Exige, ainda, o reconhecimento do outro, num constituir-se compartilhado. Pino (2005) traz uma contribuição significativa a esse respeito:

A constituição da criança como um ser humano é, portanto, algo que depende duplamente do outro: primeiro, porque a herança genética da espécie lhe vem por meio dele; segundo, porque a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, por ele [...]. Isso não significa que a criança seja um agente passivo no processo que a *converte* num ser *humano*. Muito pelo contrário, ela participa ativamente desse processo, de maneiras e em graus diferentes em função do próprio amadurecimento biológico. A mediação necessária do outro não impede que seja ela o sujeito do processo de *internalização* das funções culturais, as quais já fazem parte da história social dos homens. [...] a mediação do outro é condição necessária, mas não suficiente para que ocorra esse processo, pois ele implica uma transformação ou *conversão* da qual ela é o principal agente, tenha ou não consciência disso. Todavia, essa conversão tem lugar no quadro das possibilidades reais que o seu meio social e cultural lhe oferece. (p. 154).

Conforme observado na pesquisa, as crianças da Turma Mista II estabeleceram essa relação com os professores, com os pares, com as assistentes e com os demais profissionais da instituição. Não havia passividade no movimento das crianças, eram sujeitos com desejos e conhecimentos, praticantes do cotidiano do CMEI, produtores de sentidos. Mesmo que as oportunidades tenham sido minadas em alguns momentos, eles burlaram essas barreiras e produziram cultura(s). A mediação, mesmo que tenha ocorrido falha, se estabeleceu na relação entre os diferentes sujeitos que compunham esse espaço de formação humana.

Referente aos sujeitos adultos participantes dessa pesquisa é necessário diferenciar o trabalho de cada grupo. As professoras regentes são responsáveis legalmente pelo planejamento das atividades e rotinas das crianças da Turma Mista II, cabendo, ainda, compartilhar essa função com a pedagoga. As assistentes têm a função, dentre outras, de auxiliar/cooperar com as professoras e, se possível, participar do planejamento. Os professores de educação física se encarregam dos conteúdos dessa área, contribuindo para a transmissão do conhecimento sistematizado, o acesso à(s) cultura(s), ao lazer, ao brincar e ao viver experiências prazerosas nas instituições, articulando-se com os demais profissionais da educação infantil.

O que se viu no cotidiano do CMEI, ao longo do período pesquisado, foram práticas que não apresentaram articulações. O discurso “do caráter lúdico” das intervenções, possivelmente, possibilitou os desencontros entre os diferentes profissionais que atuaram com essas crianças. A questão do caráter “não pedagógico” das intervenções das professoras regentes pode ter contribuído com uma prática não articulada com o cotidiano dessa instituição, senão vejamos: a função mediadora e a transmissão do conhecimento pedagógico, mediante os planejamentos sistemáticos das intervenções e as intenções didáticas, não estavam autorizados para aquela turma. O “não dar aula” retira o professor da situação de mediador de um processo educativo. O que fica seria apenas o brincar? Como ensinar algo diferente ou propor dinâmicas diferenciadas da “rotina”? Essas dúvidas pairavam no fazer docente daquelas profissionais.

As negativas, destacadas no parágrafo acima, permitem outro viés interpretativo, visto que as professoras e assistentes foram provocadas a pensar/criar e executar novas práticas pedagógicas. Elas, a princípio, não sabiam o que fazer estavam despotencializadas diante do novo, do inusitado mundo de uma Turma Mista II, atendidos por um Programa de Educação em Tempo Integral. Entendo que foram práticas possíveis, compartilhadas com as crianças ou enredadas por elas mediante acordos tácitos (subentendidos).

Os direitos legalmente previstos para atender esses sujeitos que são acolhidos na instituição infantil, tais como o direito ao acesso à educação, a locais planejados, a mobiliários adequados, a profissionais qualificados¹¹, o acesso ao conhecimento sistematizado, à cultura, não foram garantidores de uma prática de reconhecimento da criança como sujeito desses direitos e de outros. Existe uma carência de maior atenção por parte dos profissionais dessa instituição. Há necessidade de perseverar no discurso e nas ações formativas para consolidar o entendimento dos profissionais referente a essa questão.

¹¹ Refiro-me aos profissionais com formação superior, licenciados ou graduados conforme a especificidades de cada área de conhecimento presentes na educação infantil de Vitória. Refiro-me à qualificação profissional.

Quanto à qualificação profissional, mediante formação superior, não significa necessariamente garantir o reconhecimento das questões dos direitos das crianças no cotidiano escolar. Todavia, a não formação é um impedimento legal para atuação na educação infantil. Essa dualidade pode ser percebida na atuação dos diferentes profissionais que atuam nesse cotidiano. As assistentes, que se exige formação até o nível médio completo, exerceram, na minha avaliação, papel significativo no reconhecimento dos direitos das crianças. Mesmo tendo constatado que todas possuíam formação superior, as funções de “cuidado” e apoio às atividades pedagógicas “sobejaram” na atuação com as crianças da Turma Mista. As professoras, sendo-lhes negado o caráter de “aula” das intervenções, restaram administrar o tempo e propor atividades com caráter lúdico.

Presenciei esforços no sentido de reconhecer o compromisso com as crianças por parte de algumas assistentes de educação infantil. O cuidado, a atenção desprendida, o zelo e cada momento exigido marcaram esse tempo de convivência no campo de pesquisa.

Destaco o trabalho da assistente Estrelinha. Essa profissional não pertencia ao quadro de funcionários dessa instituição, mas cumpria uma carga suplementar de trabalho. Ela atuava em outro CMEI no período vespertino, situado na “Grande Santo Antônio” e revezava com a assistente Andorinha os períodos de trabalho. No cotidiano e ao longo da convivência com Estrelinha no tempo de permanência em campo, percebi a preocupação em oferecer atenção às crianças, em assisti-las e em minimizar a ausência de cuidados que percebia existir naquele contexto educacional. Ela, como mãe de um menino adolescente, a todo o momento se questionava (mediante conversas durante a pesquisa de campo) como era possível deixar as crianças tanto tempo na escola, como deixar de cuidar da saúde bucal das crianças, como a higiene pessoal de alguns era negligenciada, o que fazer para tornar o tempo na instituição algo agradável e acolhedor para esses sujeitos crianças... Tantas outras questões que me fizeram reconhecer uma prática comprometida com a oferta de uma educação em tempo integral: com cuidados que a faixa etária exige, com tempos de acolhimento, com reconhecimento de direitos, com possibilidade de ouvir as crianças, com participação desses sujeitos, com acesso ao conhecimento e ao prazer.

No tocante à apropriação da concepção de criança como sujeito de direitos pelo campo da Educação Infantil, é possível destacar que os profissionais demonstraram conhecer a legislação que orienta e rege a conduta dos diferentes sujeitos desse cotidiano. A Secretaria de Educação do Município estabelece comunicação direta com cada unidade de ensino, possibilitando formação ao longo do tempo de permanência desses profissionais nessa instituição, emitindo normas e regulamentos. A conduta individual faz ressonância com a história de vida de cada profissional que esteve com as crianças da Turma Mista II. A postura “amarga” ou de “mal com a vida” de alguns profissionais não deve ser deslocada dessa perspectiva. A “indiferença” que as crianças demonstravam quando afrontados, o sorriso que expressavam após uma fala deslocada, o olhar de reprovação dirigido a um possível ofensor, o “bico”, “o rosto fechado”, a tristeza e/ou choro indicam o posicionamento reivindicador dos seus direitos. Em momento algum é possível falar em passividade, tendo em vista a dinâmica existente no cotidiano da educação infantil. Mesmo que não tenham a consciência do discurso da Lei, eles são sujeitos de direito, visto que a norma vigente dá essa prerrogativa desde a concepção e nascimento.

Quanto às implicações do reconhecimento da criança como sujeito de direito nas práticas pedagógicas, faz-se necessário debruçar sobre “a rotina” que essas crianças viveram no CMEI. O trabalho de Barbosa (2006), ao falar das rotinas na educação infantil, reconhece que o caráter didático das atividades desenvolvidas nas instituições de educação infantil ditam uma rotina repleta de programas, estratégias, objetivos e avaliações, às quais as crianças são submetidas. Tudo isso em nome da organização dos tempos e espaços, visto que a convivência e os trabalhos didáticos devem respeitar o planejamento dos horários.

É importante considerar, conforme Bobbio (2007), que o direito positivo circunscrevia ao proibir e ao permitir, passando a contemplar o promover e o estimular ao longo do século XX. Reportando-se ao contexto da educação infantil e às questões referentes à criança como sujeito de direito, o cotidiano do CMEI pesquisado é atravessado por essas características do direito, ora com seu caráter proibitivo, ora promotor de condutas/comportamentos.

A rotina estabelecida para a Turma Mista II acompanhava, em alguns aspectos, a dinâmica do CMEI, diferindo nos tempos de banho, descanso (sono) e permanência na instituição para o turno vespertino. Analisar como os direitos, que estão previstos na legislação e nos documento norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil, foram tensionados pelos sujeitos perpassa os diferentes tempos e espaços desse cotidiano.

Para ampliar o olhar sobre essa categoria – rotina –, mais uma vez recorro a Barbosa (2006):

[...] o uso de uma rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumentação teórica para a sua efetivação. Ela está profundamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições, e nem sempre deixa espaço para a reflexão. [...] as rotinas são criadas a partir de uma sequência de atos ou de um conjunto de procedimentos associados que não dever sair da sua ordem; portanto, as rotinas têm um caráter normatizador. Dessa forma, podemos observar que a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação (p. 45).

Conforme Barbosa (Idem), “os modelos de atividades de rotina para as instituições infantis geralmente centram sua atenção no corpo das crianças e em seus aspectos biológicos”. Mesmo reconhecendo que cuidar e educar estão imbricados, é possível identificar as “horas” compartimentadas por tarefas de higiene, biológicas e lúdicas. A autora reconhece que “os atos relacionados aos cuidados das crianças, apesar de estarem determinados pela natureza, também estão impregnados de sentidos socioculturais” (p. 169).

Nesse sentido, a valorização do horário de banho, a obrigatoriedade do horário de descanso, a atenção no horário do almoço, a vigilância na movimentação das crianças, reforçam as preocupações de assistência e higiene. É bem verdade que isso foi negligenciado no tocante à higiene bucal das crianças. A Turma Mista II, devido às peculiaridades (permanência na instituição nos dois turnos, necessidade de intervenção não pedagógica) indicava essa possibilidade de trabalho. Contudo, as professoras manifestaram não aceitar o modelo assistencialista, pois se tratava de um Centro de Educação Municipal Infantil, com profissionais da educação.

O reconhecimento do direito das crianças de brincar, ou a garantia desses momentos nas rotinas do CMEI, seguiram uma lógica institucional: a escolar. Todos os dias ocorria um movimento de ocupação do pátio e uma dinâmica que valorizava os momentos de brincadeiras livres. Contudo, os profissionais que atuaram com as crianças eram responsáveis pelo planejamento desse tempo, propor algo que ampliasse as oportunidades de vivências e aprendizados nesse espaço infantil. Mais uma vez o “não pedagógico” foi um impedimento para o planejar desse espaço.

No que se refere ao contexto investigado, a professora Maria Ortiz apresentava uma preocupação com o que oferecer de atividade para as crianças, tentando transitar entre conteúdos de pinturas, contação de histórias. As próprias crianças percebiam essa diferença, fato confirmado por Peter: - *Tia, por que nós não fazemos dever?* A valorização do “tempo livre” (leia-se: sem intervenção do adulto), no qual as crianças usufruíam dos espaços e materiais fixos do CMEI, de certa forma, permitia o “não planejamento” daquela parte da rotina. Pensar o direito da criança a uma educação de qualidade, com disponibilidade de cinco planejamentos para os professores, poderia sinalizar um maior envolvimento dos adultos. Contudo, mais uma vez estava sendo reforçado o caráter “não pedagógico” das intervenções.

É importante destacar que a inexistência de um modelo de práticas pedagógicas para a Turma Mista significou, também, a abertura para outros fazeres docentes, uma ruptura com os modelos escolares (ou da educação infantil). O direito das crianças de usufruírem desse espaço educacional significou novas aprendizagens, não apenas no reconhecimento de direitos, mas, também, no protagonismo infantil – no fazer junto com os adultos uma prática nova. Creio que se trata de um reposicionar dos sujeitos, não só das crianças como sujeitos de direitos, mas o reposicionamento dos adultos nessa nova perspectiva relacional.

A concepção de criança como sujeito de direito estava colocada para o adulto que atendia esses sujeitos. Essa afirmação pode se encontrada no trabalho de Brayner (2008): Os “direitos das crianças” não são algo que compete às crianças observar, da mesma maneira como nós, adultos, observamos, requisitamos ou exigimos quando eles

são atingidos: os “direitos da criança” são uma questão dos adultos (p. 105). No caso, há necessidade de reforçar a dinâmica de reconhecimento dos direitos e, também, discutir com as crianças o que a legislação determina como seus direitos. Não identifiquei nenhuma atitude que desvele à criança o que ela poderia exigir do adulto. Pelo contrário, houve o reforço da submissão do aprendiz.

A legislação e documentos norteadores do trabalho desenvolvido na educação infantil revelaram outros direitos das crianças, tais como: de expressar seus sentimentos; de manifestar-se como criança em todos os tempos e espaços institucionais; o direito de ampliar as suas experiências de maneira prazerosa, de garantir atenção e afeto. Ao longo da permanência em campo percebi, em alguns momentos, que esses direitos foram desrespeitados. Os direitos de ficar acordado (expressar sua opinião), por exemplo, eram negados em função do discurso de “melhorar o rendimento escolar” no turno regular. Todavia, havia aquelas crianças que realmente descansavam (manifestar-se como criança e garantia do afeto). Nesse caso, percebo o embate entre os direitos dentro do grupo, prevalecendo a lógica do adulto.

Identifiquei que o tempo prolongado de permanência no CMEI produz/gera uma fadiga nas crianças. Segundo relato da professora Resistência, isso poderia interferir no “rendimento escolar”; potencializa, ainda, a falta de atenção nas atividades dirigidas em sala. Em conversa com as professoras do turno vespertino, esse fato não foi confirmado. A fadiga existe devido à jornada de 10 horas na instituição. Na avaliação das assistentes e professoras, o banho e o descanso contribuem para minimizar essa carga de “trabalho” das crianças.

Esse caráter escolar das experiências vividas pelas crianças na instituição, especialmente as crianças da Turma Mista, indica um distanciamento das perspectivas formativas para as crianças da educação infantil. Reconheço que corresponde ao primeiro nível da educação básica, entretanto, o modelo escolar e as preocupações com os conteúdos e a aprendizagem sistematizada dos conhecimentos não deve ser a preocupação última. Como bem colocado na legislação que regulamenta e orienta as práticas nessas instituições, trata-se de garantir o desenvolvimento integral das

crianças, nos aspectos históricos, sociais, emocionais, psicológicos, econômicos, afetivos, higiênicos, etc. Sendo assim, as preocupações educacionais são pertinentes, contudo, são atravessadas por diversas questões que compõem a formação humana.

O Programa de Educação em Tempo Integral (PMV, 2010) foi implementado com o propósito de efetivar os direitos humanos, com ações articuladas que alcancem a promoção, a proteção e o fortalecimento do exercício da cidadania, atendendo crianças em situação de vulnerabilidade. Seu objetivo geral contempla a formação do sujeito que interage com a sua realidade de forma questionadora, reflexiva, crítica e transformadora, reconhecendo as crianças e as famílias como sujeitos de direitos. Essas ações devem ser articuladas entre as diferentes secretarias (Cidadania e Direitos Humanos, Assistência Social de Vitória, Cultura, Educação, Esportes e Lazer, Gestão Estratégica, Meio Ambiente, Saúde, Segurança Urbana, Trabalho Geração e Renda, Transporte e Infraestrutura Urbana).

Evidenciei uma discrepância entre a política de Educação em Tempo Integral, como um mecanismo de fortalecimento do reconhecimento dos direitos da criança, e a realidade observada na Turma Mista. O risco social e a vulnerabilidade que justificaram a inscrição dessas crianças no Programa foram minimizados com a permanência na instituição. Entretanto, sinaliza para a necessidade de políticas articuladas com outras Secretarias para efetivação da garantia de direitos.

Serpa (2010), ao traçar um panorama sobre o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) do município de Vitória, relata que há uma articulação com a educação. A Proteção Social Básica caracteriza uma aproximação preventiva, tendo doze Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) para acompanhar famílias atendidas por Programas Federais (por exemplo: Bolsa Família) e que devem manter seus filhos na escola, frequentando regularmente. No bairro Santo Antônio, sede do CMEI pesquisado, encontra-se instalada uma Unidade de Inclusão Produtiva (UPI) que atendem aos Programas de transferência de renda e benefícios.

Ao longo da pesquisa de campo, em especial no caso do aluno Pedro, na ocasião que os avós – conforme relato do professor Moscoso – não queriam enviar a criança para o

CMEI, evidenciou uma articulação entre as diferentes secretarias e uma mobilização para o retorno ao Programa e, conseqüentemente, para o ensino regular. É possível perceber essa articulação no acompanhamento da família do aluno Emanuel. O CMEI sabia das condições sociais e econômicas por conta do serviço de acompanhamento social da equipe CRAS da região e havia uma interação, mesmo que mínima – a título de relatar e descrever. Todavia, a condição de risco social persistia no convívio familiar. Estar no ambiente da educação infantil é um reconhecimento dos direitos das crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo conhecimento é temporal e provisório, até que alguém decida seguir adiante. Assim foi comigo nessa pesquisa, pois me apropriei de vários trabalhos que discutem a criança e as questões do sujeito de direito. Parti das minhas inquietações como professor da educação infantil e das observações empíricas do cotidiano da docência que exerço. Desde 2007 as discussões sobre a infância e sua educação fazem parte da minha trajetória como pesquisador, impulsionando-me a analisar, neste trabalho, a apropriação da concepção de criança como sujeito de direitos pelo campo da Educação Infantil e a indagar as implicações do reconhecimento da criança como sujeito de direitos no cotidiano da educação infantil.

A educação de tempo integral é um direito da criança ou é uma alternativa à negação do atendimento que deveria receber da família? Constatei que a permanência na instituição, segundo fala do professor Romão, é uma tentativa da “escola” (ou do poder público) de equilibrar a ausência da família. Parece-me que se está buscando garantir o direito de ser cuidada e resguardada das mazelas sociais que as crianças são acometidas/envolvidas sócio, cultural e economicamente. Contudo, o questionamento da assistente Consolação ecoa: “e quando eles retornarem para casa? Não voltam a estar em risco?” Ela mesma indica a necessidade de um “trabalho com o serviço social ou outra secretaria que permitisse mudar o panorama dessas famílias”.

Concernente aos questionamentos acima, é importante destacar que a história da infância está imbricada com a história da família, consequentemente, o direito da família está intimamente ligado ao direito da criança. Esse fato pode ser constatado nas palavras de Kuhlmann Junior (1998):

[...] As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. – e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da educação infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criam instituições educacionais específicas (p.16).

Sendo assim, o direito à educação em tempo integral como uma experiência da/na educação infantil e a permanência nessa instituição são direitos da criança, assistida pela família, que também vê seus direitos atendidos por uma política de Estado.

Ser sujeito de direito significa, à luz do campo do direito, que adultos e crianças estão sujeitas ao direito. O reconhecimento dos direitos da criança deve partir do(s) responsável(is) que o acompanha(m) em todos os momentos que está no CMEI. Pensar pela ótica da criança, ou seja, buscar que surja da criança as reivindicações das questões do direito é algo que, ainda, não foi encontrado no cotidiano dessa instituição de Educação Infantil. Exige-se uma mudança de postura, numa abordagem pró-ativa que desvele às crianças seus direitos.

Significa, também, que as crianças já não são apenas objeto do direito, mas merecedoras de atenção do Estado como sujeitos, como pessoa humana. A Constituição Federal (Brasil, 1988) ratifica que:

Art. 5º: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; [...].

O Código Civil Brasileiro (Brasil, 2002), nos seus três primeiros artigos, apresenta que toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil e que a personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida, considerando absolutamente incapazes os menores de dezesseis anos. Estar sujeito ao direito significa a garantia de conquistas e a previsão, em Lei, de condutas e costumes da vida em sociedade, no respeito aos direitos humanos, na dignidade da pessoa humana, sem discriminação por raça, idade, sexo, cor e quaisquer outras formas de preconceitos.

Ser sujeito de direito está posto para todos os indivíduos, como encontramos no Documento Orientador da Educação Infantil do município de Vitória:

No que se refere à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a exigência por políticas públicas articuladas não pode prescindir do reconhecimento das crianças e das diferentes categorias de trabalhadores como sujeito de direitos, portanto, como cidadãos. E é em função do reconhecimento da existência cívica das crianças e dos trabalhadores da educação como cidadãos de direitos que qualifica o sentido de suas demandas, pois suas necessidades e interesses são reconhecidos como válidos e seus direitos legítimos (SEME, 2006, p. 26).

Nesse sentido, o espaço público – numa concepção Arendtiana: “espaço da deliberação conjunta através do qual os homens, na medida em que capazes de ação e opinião, tornam-se interessados e responsáveis pelas questões que dizem respeito a um destino comum” (SEME, 2006, p. 24) – é um compartilhar de direitos. Falar de reconhecimento da criança como sujeito de direitos implica, dentre outras coisas, dizer que os direitos dos demais profissionais da educação infantil e da família estão diretamente relacionados. Há negação de direitos no CMEI pesquisado, inclusive para esses profissionais, como o próprio Documento reconhece:

Além da melhoria salarial, o reconhecimento dos trabalhadores da Educação Infantil, passa pelo reconhecimento às condições de trabalho mais dignas, política articulada de recursos humanos e projetos de formação permanente, garantias de participação democrática na formulação, discussão e decisão nas questões afetas à educação (SEME, 2006, p. 26 – nota de rodapé).

Os direitos que a legislação orientadora da educação infantil apresenta para o atendimento das crianças nas instituições educacionais infantis são continuamente tensionados no cotidiano desse CMEI. Os direitos de brincar, de ser criança e de uma educação infantil prazerosa conflitam com as expectativas da escola, com regras próprias e uma lógica formativa do ser humano. O Programa de Educação em Tempo Integral ainda carece de articulações, no qual o reconhecimento da situação de vulnerabilidade e risco social gere práticas diferenciadas na longa jornada de permanência na instituição infantil. Há necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos sociais e históricos, partícipes da sociedade. Como propõe Hernandes-Piloto (2008): “pensar numa escola que inclua a infância e a criança como sujeitos de direitos, com vez e voz própria, esse, sim, é um dos nossos maiores desafios” (p. 126).

Há um nó conceitual referente à criança como sujeito de direitos correspondente à negação ao direito de participação política. Trata-se do não reconhecimento desse

sujeito como cidadão civil, respaldado no discurso de proteção, provisão inerente à visão de infância presente no campo do Direito positivo. Bem como a presença do conceito de criança incompleta, em desenvolvimento, e, conseqüentemente, a vigência das Leis com primazia para proteção desse “incapaz”.

A hipótese levantada de que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos gera mudanças no conceito de infância, nas concepções de criança, proporcionam novas formas de nos relacionarmos com as crianças e estas com o mundo e que as práticas educativas acompanhariam esse movimento no campo escolar parece legítima. O cotidiano do CMEI Darcy Vargas é permeado por essas questões. Entretanto, conforme Certeau (2007) nos apresenta, o espaço corresponde “ao local habitado e praticado pelos sujeitos”, o reconhecimento do sujeito criança e de seus direitos é continuamente tensionado por seus praticantes.

A relação de trabalho entre os professores regentes, educação física, artes e música não apresentaram uma articulação no planejamento para atender a Turma Mista. Não há, também, um planejamento coletivo, articulado pela pedagoga do CMEI, configurando-se uma carência no cotidiano dessa instituição. O Programa de Educação em Tempo Integral prevê, dentre outras possibilidades, o desenvolvimento de projetos que atendam a todas as crianças, com agendamento de passeios e visitas a cinema, museus, planetário, praças, extensivos a todos os alunos, uma prática pouco observada durante a pesquisa.

O caráter lúdico, atribuído à Turma Mista II, provocou, em minha opinião, um desafio para os professores e profissionais que atuaram com essas crianças ao longo do ano. As práticas educacionais não foram auxiliadas por novas formações. Simplesmente receberam a incumbência de assumir o desafio e construir uma metodologia de trabalho diferenciada. Às crianças, coube assumir uma rotina que não pode ser negociada.

O Sistema Municipal de Educação de Vitória, ao denominar o estabelecimento de educação infantil como “Centro Municipal de Educação Infantil”, assume o caráter educacional do trabalho com as crianças de seis meses a seis anos. Desta forma,

pensar uma intervenção “não pedagógica” para a Turma Mista II poderia indicar uma prática de assistencialismo, garantindo-se apenas a oferta de um serviço – a proteção, a guarda. Isso não significa dizer que as práticas assistenciais no contexto da educação infantil representam a ausência de intervenções e intenções pedagógicas. Kuhlmann Junior (1998) defende que historicamente as práticas educativas sempre estiveram presentes na educação da infância, mesmo no modelo assistencial. As observações e registros não permitem dissociar cuidar e educar. Desta forma, as práticas pedagógicas que as crianças vivenciaram no cotidiano do CMEI assumiram uma abordagem “lúdica”, sendo tensionadas continuamente pelos profissionais dessa instituição.

Kramer e Bazílio (2008) nos convidam a refletir sobre algumas questões: “Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade?” (p. 84); “Como respeitar os direitos de cidadania das crianças?” (p. 90). Esses autores “entendem as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem” (p. 91). Kramer e Bazílio (Idem) alertam, ainda, sobre o descompromisso moderno em educar as crianças, fruto de equívocos provocados pelas mudanças globais:

“[...] o reconhecimento do papel social da criança tem levado muitos adultos a abdicarem de assumir seu papel. Parece que usam a concepção de ‘infância como sujeito’ como desculpa para não colocar regras, não expressar seu ponto de vista, não se posicionar. O lugar do adulto fica desocupado, como se, para a criança ocupar um lugar, o adulto precisasse desocupar o seu, o que revela uma distorção profunda do sentido de autoridade [...]. O equilíbrio e o diálogo se perdem, e esses adultos, ao abrirem mão da sua autoria (de pais e professores), ao cederem seu lugar, só têm, como alternativa, o confronto ou o descaso” (p. 120).

Podemos entender, com base nesses autores, que a educação compõe um cenário complexo, onde o reconhecimento do direito passa por processos de negociação, exigindo equilíbrio dos adultos e responsabilidade pela educação das crianças.

Quanto aos direitos poderem nascer nesse cotidiano pesquisado, afirmo que nascem com a pessoa humana, inseridos socialmente numa sociedade organizada. As obrigações que a função docente nos impõe são um convite a reconhecer o outro (a

nós mesmos) como digno da vida, da liberdade, da igualdade e da fraternidade. Trata-se de um compartilhar a vida, esta que pulsa e se reinventa a todo instante.

A questão da rotina vivida na Turma Mista II pode ser observada como um comportamento padrão e um *modus operandi* da educação infantil como propõe Barbosa (2006):

Atualmente, a rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisariam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias. Além de fornecer a sequência das atividades diárias, a rotina, na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação, como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais. Além desses aspectos mais visíveis, percebe-se também a ação das rotinas como constituidoras de subjetividades. [...] As rotinas nas escolas infantis também são rituais, que foram empobrecidos, banalizados. Ressignificar as ritualizações presentes nas rotinas, considerando o seu importante conteúdo simbólico para as formações grupais e para a estruturação subjetiva, é um desafio que se coloca aos educadores infantis (p. 201-203).

Pensar essa rotina para uma turma do Programa de Educação de Tempo Integral torna-se difícil de compreender. Afinal, essas crianças pertencem ao referido Programa ou são alunos da Educação Infantil? Oferta-se um serviço de guarda e assistência ou trata-se de um direito à primeira etapa da educação básica? Acredito que essa complexidade reflete as dicotomias que estão presentes nas relações humanas. Pensar por uma lógica não binária, mas rizomática talvez fosse a solução. Conforme Deleuze e Guatarri (1995-1997), as crianças ocupam um entre lugar, estão sempre no fluxo e a ideia de rizoma e suas conexões, com os nós, os encontros, daria a dimensão desse embricamento. As crianças são ao mesmo tempo um e outro, pertencem ao mesmo plano relacional. Desta forma, elas são atendidas pelo Programa que acontece no espaço da educação infantil. É o direito ao espaço de proteção e à educação que está garantido a essas crianças.

Aprofundando as questões das linhas, apontadas por Deleuze (1998), o autor afirma que “indivíduos ou grupos, somos feitos de linhas, e tais linhas são de natureza bem diversa” (p. 101). Conforme destaca, são três tipos de linhas: **a segmentária** (de

segmentaridade dura); as moleculares ou **molares** (mais flexíveis, “são fluxos moleculares a limiares ou quanta” – p. 101); e a terceira, que o autor reconhece como potência de vida, as linhas de **fuga**:

Ao mesmo tempo ainda, há como que uma terceira espécie de linha, esta ainda mais estranha: como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente. Essa linha é simples, abstrata, e, entretanto, é a mais complicada de todas, a mais tortuosa: é a linha da gravidade ou de celeridade, é a linha de fuga e de maior declive [...]. essa linha está aí desde sempre, embora seja um contrário de um destino: ela não tem que se destacar das outras; ela seria, antes, primeira, as outras derivariam dela. Em todo caso, as três linhas são imanentes, tomadas umas nas outras (DELEUZE, 1998, p. 101-102).

Esse autor propõe que as linhas segmentárias dependem e reforçam uma lógica diacrônica, são dicotômicas. Referindo-se à educação e à formação dos sujeitos, indica que “a educação do sujeito e a harmonização da forma não para de obcecar nossa cultura, de inspirar as segmentações, as planificações, as máquinas binárias que cortam e as máquinas abstratas que as recortam” (106). Deleuze reconhece que a potência está na fronteira, no entre lugar.

Para esta pesquisa, reconheço que o professor ocupa essa linha dura – segmentar – com uma rotina que é imposta e incorporada pelos diferentes sujeitos que compõe esse cenário educativo. As crianças, estas sim, transitam na fronteira, vivem os fluxos das linhas sem se deixarem prender, fixar. Em alguns momentos, é possível ver linhas de fugas no cotidiano do CMEI Darcy Vargas. Nesse sentido, quando se propõe uma lógica rizomática pretende-se que esses sujeitos se encontrem nas fissuras, nas fronteiras que unem os indivíduos, adultos e crianças da Turma Mista II.

O Programa de Educação em Tempo Integral almeja a formação cidadã e a afirmação de direitos, bem como a formação humana. Contudo, é possível afirmar que o atendimento à Turma Mista II foi atravessado por interpretações que se distanciaram das diretrizes do Programa. O reconhecimento dos direitos das crianças em vulnerabilidade social deveria ser garantido por políticas públicas articuladas, no qual o direito de aprender, de permanecer na escola, ter acesso a diferentes bens culturais da cidade e de ser atendido nas suas necessidades sociais, biológicas e históricas fossem uma conquista permanente.

7 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Odilio Alves. A resistência em Hannah Arendt: da política à ética, da ética à política. In: DUARTE, André; LOPREATO, Christina; MAGALHÃES, Marion Brepohl (Orgs.). **A banalização da violência**: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ALTOÉ, Sônia (Org.). **Sujeito de direito, sujeito do desejo** – direito e psicanálise. Rio de Janeiro, RJ: Revinter, 2004.

ARCE, A. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Caderno CEDES, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 9-25, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2006.

AVELINE, Ricardo Strauch. **O Desafio da implementação dos direitos da criança no Brasil**: Uma análise dos instrumentos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente. Dissertação de Mestrado em Direito. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETTO, Vicente de Paulo (Coordenação). **Dicionário de filosofia do direito**. São Leopoldo/RS: Unisinos; Rio de Janeiro/RJ: Renovar, 2006.

BARROSO, Larissa Machado de Souza. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos:** um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia.** São Paulo: Brasiliense, 2007a.

BOBBIO, Norberto. **Da estrutura à função:** novos estudos de teoria do direito. Barui, SP: Manole, 2007b.

BORBA, Valdinéia R. S.; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Afetividade no contexto da educação infantil.** Anais da 30ª Reunião da ANPED, GT 07, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Brasília, DF: 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: DF, 2006. 2v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI No 10.406 (Código Civil), 10 de janeiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009b.

BRAYNER, Flávio Henrique A. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

BRITO NETO, Galdino Toscano. **Infância e direitos fundamentais**: a educação infantil como forma de proteção social. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, 2008.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p. : il. (1ª Edição 1995).

CARVALHO, Carolina Freire de. **A criança sob o olhar de conselheiros de direitos**. Mestrado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil** – o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAVA, Patrícia Pereira. **Criança constituindo-se sujeito na sala de aula**: uma fabulosa emergência de complexidades. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas**. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHERMONT, Leane Barros Fiuza de Melo. **Direitos humanos e a proteção da criança e do adolescente no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Direito. Universidade Federal do Pará, 2004.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, José Maria. **Uma história da Educação no Espírito Santo**. Departamento Estadual de Cultura. Secretaria de Produção e Divisão Cultural. Vitória: ES, 1993.

DA SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques. **O direito de brincar: construindo a autoria do pensar**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, 2006.

DA SILVA, Silvio Júlio. **A modernidade e o direito subjetivo: uma abordagem dialética**. Mestrado em Direito. Universidade de São Paulo, 2008.

DA SILVA FILHO, Walter Rodrigues. **A lei e o sujeito de direito no dizer da psicanálise - diz solução do direito público moderno: uma investigação epistemológica a partir do discurso psicanalítico**. Dissertação de Mestrado em Direito. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, 1996.

DA SILVA FILHO, Walter Rodrigues. **O direito como campo de gozo e o laço social - direito, pragmática e o discurso psicanalítico: uma crítica na razão jurídica**. Tese de Doutorado em Direito. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. **Infâncias na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil – um estudo de caso em Belo Horizonte**. 231 f.

Tese (Doutorado em Educação) Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2004.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (Org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DELEUZE, Gilles. Políticas. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995-1997.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESPIRITO SANTO (ESTADO). GOVERNADOR 1951-1955 (J. SANTOS NEVES). **O Espírito Santo trabalha e confia, 1951-1955**. Rio de Janeiro, 1958.

ESPIRITO SANTO (ESTADO). Governador, 1951-1955 (J.S.Neves). **Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa Estadual por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1954**. Vitória: Departamento de Imprensa Oficial, 1954.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Políticas para a infância e adolescência e desenvolvimento**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Políticas sociais - acompanhamento e análise, nº 11, ago, p. 171-177, 2005. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_11/ENSAIO1_Vicente.pdf. Acesso em: 13/07/2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. et al. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 1, 2004, p. 139 – 159.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**: técnica, decisão, dominação. São Paulo: Atlas, 2008.

FERREIRA, Viviane Lovatti. **A História dos Grupos Escolares do Espírito Santo**. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000.

FERRERI, Marcelo de Almeida. Educação e direito no “século da criança”: a consolidação da internacionalização da infância. (In) NEVES, Paulo S. C. (Org.) **Educação, Cidadania**: questões contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FRANCO, Raquel Rodrigues. **A fundamentação jurídica do direito de brincar**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual De Londrina, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALVÃO, Ana M^a O.; BATISTA, Antônio A. G. Manuais escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cynthia G.; FONSECA, Thais N. L. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOUVÊA, M. C. S. A escolarização da meninice nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. de L. e F. (Orgs.) **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica/CNPq, 2003.

GUARA, Isamaria Ferreira Da Rosa. **Crianças e adolescentes**: necessidades e direitos. Mestrado em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

HECHLER, Ângela Diana. **Tecendo redes de proteção para crianças e adolescentes**: caminhos e descaminhos na construção da condição de sujeitos de direitos. Mestrado em serviço social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

HERKENHOFF, João B. **Como Aplicar o Direito**: à luz de uma perspectiva axiológica, fenomenológica e sociológico-política. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. **(Des)naturalizando a criança no cotidiano da educação infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Do Espírito Santo, 2008.

HESS, Regina Rodrigues; FRANCO, Sebastião Pimentel. **História do Espírito Santo, 4º ano ou 5 ano**. São Paulo: Scipione, 2008.

HEYWOOD, Collin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época Contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HICKMANN, Roseli Inês. **Dos direitos das crianças no currículo escolar**: miradas sobre processos de subjetivação da infância. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

HISLAM, Jane. Experiências do brincar diferenciadas pelo sexo e pelas escolhas das crianças. (In) MOYLES, Janet R. (Org.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

INTRA, Zínia Fraga. **A constituição do “eu” entre crianças na educação infantil**: diferentes modos de ser menina e de ser menino. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2007.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I. (Org). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia et al. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. In: Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan/jul, 2005.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Rev. Bras. Educ., n. 14, Rio de Janeiro, Mai/Ago, 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância (p.15-34). In: FARIA FILHO, L. M. (Org.) **A Infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: a contribuição de Hannah Arendt. Estudos Avançados, v.11, n. 30, São Paulo, maio/ago. 1997.

LEGENDRE, Pierre. Seriam os fundamentos da ordem jurídica razoáveis? In: ALTOÉ, Sônia (Org.). **Sujeito de direito, sujeito do desejo** – Direito e Psicanálise. Rio de Janeiro, RJ: Revinter, 2004.

LEITE, Gisele. **O novo conceito de sujeito de direito**. Revista Âmbito Jurídico.com, 2009. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/pdfsGerados/artigos/5971.pdf>. Acesso em: 13/07/2010.

LE MOS, Flávia Cristina Silveira. **Crianças e adolescentes entre a norma e a lei**: uma análise foucaultiana. Tese de Doutorado em História. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis, 2007.

LEONELLI, Vera. (Org.) **ABC Direitos Humanos**: dicionário. Salvador: UNICEF, 2003.

LIZANA, Inês Julia de Oliveira. **Direito à educação escolar**: limites e possibilidades rumo à efetivação do paradigma da proteção integral de crianças e adolescentes. Dissertação de Mestrado em Direito. Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, 2009.

LOURO, Guacira L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. (In) LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARANGON, Cristiane. **Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento**. Revista Educação, n. 161, 16/9/2010. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12965>. Acesso em: 03/04/2011.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, Maria C.; BRETAS, Silvana A. **O que dizem as crianças sobre sua escola?** O debate teórico-metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil. 31ª Reunião Anual da ANPEd, GT-07: Educação de Crianças de 0-6 anos. Caxambu, 2008.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. (In) LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MIRANDA JÚNIOR, Hélio Cardoso. **A pessoa em desenvolvimento**: o sujeito de direito e o discurso psicológico nas leis brasileiras sobre a infância e juventude (1927, 1979 e 1990). Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

MORAES, Andréa Alzira. **"Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação nas produções acadêmicas recente (1997-2002)"**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

MOTA, Silvia Maria Coelho. **Escola de tempo integral**: da concepção à prática. Anais do VI Seminário de Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente, UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

MOUGIN-LEMERLE, Régine. Sujeito do direito, sujeito do desejo. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). **Sujeito de direito, sujeito do desejo: direito e psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Revinter, 2004.

NASCIMENTO, Antonio Benedito. **O juiz da infância e juventude e o direito internacional**. Tese de doutorado em Direito. Universidade de São Paulo, 2001.

NERY, Sebastião Araújo. **Direito constitucional da criança e do adolescente: porquê esse direito deve ser como é**. Dissertação de Mestrado em Direito. Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. **Tocar e trocar... o corpo, o afeto, a aprendizagem: uma experiência de formação continuada em um Centro de Educação Infantil**. Construção Psicopedagógica [online], vol.17, n.15, p. 91-110, 2009.

OLIVEIRA, Sonia Cristina.; GOMES, Cleomar Ferreira. **A abordagem de pesquisa etnográfica: reflexões e contribuições**. Psicopedagogia on line. Publicado em 18/07/2005. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=702>. Acesso em: 08/12/2010.

PAGEL, Sandra Denise. **A educação infantil, os direitos das crianças pequenas e as políticas públicas educacionais no município de Blumenau**: Um estudo de caso. Dissertação (Profissionalizante). Gestão de Políticas Públicas. Universidade do Vale do Itajaí, 2005.

PATINO, Joana Fontes. **Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

PIERSON, Lia Cristina Campos. **Lacan: sujeito e direito**. Dissertação de Mestrado em Direito Político e Econômico. Universidade Presbiteriana Mackenzie 01/09/2007.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINSKY, Jaime. **A infância e a Lei**. Artigo publicado no jornal Correio Brazileiro em 23/8/2009. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.etc.br/index.php?limitstart=126>. Acesso em: 09/08/2010.

_____. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coord.) **As crianças**: contextos e identidades. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA (PMV). **Programa de Educação em Tempo Integral**. 2010. Disponível em: www.vitoria.es.gov.br. Acesso em: 08/07/2012.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. (In) FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

RAMIDOFF, Mário Luiz. **Direito da criança e do adolescente**: por uma propedêutica jurídico-protetiva transdisciplinar. Tese de Doutorado em Direito. Universidade Federal do Paraná, 2007.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças**: a era da criança cidadão. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

ROCHA JÚNIOR, Francisco de Assis do Rêgo Monteiro. **Sujeito, direito e Legitimidade**. Dissertação de Mestrado em Direito. Universidade Federal do Paraná, 2002.

ROMERA, Mario. **Criança e adolescente como sujeitos de direitos**: entre o discurso normativo e a realidade. Dissertação de Mestrado em Direito. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, 2002.

ROSSI, Roberto. **Direitos da criança e educação**: construindo e ressignificando a cidadania na infância. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2008.

SARAVALI, Eliane Giachetto. **As ideias das crianças sobre seus direitos**: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SARMENTO, Manuel J. **Autonomia das escolas**: dinâmicas organizacionais e lógicas de ação. Centro de Formação Francisco de Holanda, 1998. Disponível em: http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_6.htm. Acesso em: 05/04/2011.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; SARMENTO, Manoel J. (Orgs.). **Infâncias (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2007.

SARMENTO, Manuel J. **Gerações e alteridade**: Interrogações a partir da sociologia da infância. Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Modernidade, Incerteza e Risco, 2004.

SARMENTO, Manuel J.; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania ativa das crianças. (In) RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva, São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 141:159.

SARMENTO, Manuel J. **Crianças: educação, culturas e cidadania ativa** - refletindo em torno de uma proposta de trabalho. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, Manuel J. **“Estudos da criança” como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento**. Interacções, n. 10, p. 1-5, 2008.

SARMENTO, Manuel J. **“Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças”**. Entrevista à Fernanda Campagnucci da redação do De Olho no Plano. 04/04/2011. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/deolhonoplano/not0036.html>. Acesso em: 03/04/2011.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do século XIX. (In) SAVIANI, Demerval [et al]. **O legado educacional do século XIX**. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

SAYÃO, Déborah. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. (In) **Dossiê: Educação infantil e gênero**. Revista Pro-posições, Faculdade de Educação – Unicamp, v. 14, n. 3 (42) – set./dez. 2003.

SEME – Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. **Secretaria Municipal de Educação Infantil: um outro olhar**. Vitória/ES: Multiplicidade, 2006.

SERPA, Ana Maria P. **O SUAS ou a Rede de Proteção Social não Contributiva**. Revista da Prefeitura de Vitória, ano I, n. 01, p. 15-22, dezembro, 2010.

SILVA, Silvio Julio da. **A modernidade e o direito subjetivo**: uma abordagem dialética. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito da USP, 2008a. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-09092008-155836/pt-br.php>. Acesso em: 17/02/2011.

SILVA, Vanderler F. **O que é direito?** Data: 08/04/2008b. Disponível em: <http://www.infoescola.com/direito/o-que-e-direito/>. Acesso em: 19/08/2010.

SIMILI, Ivana Guilherme. **A construção de uma personagem**: a trajetória da primeira-dama Darcy Vargas (1930-1945). Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero, 2010. Disponível em:

http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos//Ivana_Guilherme_Simili_42.pdf. Acesso em: 12/12/2011.

SIQUEIRA NETO, Armando Correa de. **A importância do ato de tocar**. Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos, 2004. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/imprimir.php?codigo=A0179>. Acesso: 19/04/2012.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XIX**. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

TAVARES, Johelder Xavier. **Escola no parque**: processos de institucionalização da educação infantil na cidade de Vitória (ES) no século XX. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

THÉRY, Irene. Novos direitos da criança: a poção mágica? (In:) ALTOÉ, Sonia. **A Lei e as leis**. Rio de Janeiro: Revinter, 2007.

TONIN, Marta Marília. **O princípio do melhor interesse da criança e os limites do direito**: uma análise da jurisprudência brasileira. Tese de doutorado em Direito. Universidade Federal do Paraná, 2001.

VANDRESEN, Thaís. **Limites e possibilidades da categoria sujeito de direito no século XXI**. Dissertação de Mestrado em Direito. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

XAVIER, Aracely. **As ações, lutas, estratégias e desafios do movimento de defesa dos direitos das crianças e adolescentes no Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado em Política Social. Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecimento I

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos **profissionais e crianças** (sujeitos da pesquisa) do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI – Darcy Vargas, da unidade da Rede de Ensino de Vitória/ES, o projeto de pesquisa intitulado “A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, de autoria do mestrando Alexandre Freitas Marchiori, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. O objetivo da pesquisa é compreender o processo de apropriação do discurso referente à criança como sujeito de direitos e suas implicações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Os objetivos específicos correspondem: a) Investigar os processos históricos produzidos em torno da ideia da criança como sujeito de direitos; b) Analisar a apropriação da concepção de criança como sujeito de direitos pelo campo da Educação Infantil; e c) Investigar as implicações do reconhecimento da criança como sujeito de direitos no cotidiano da educação infantil. A pesquisa de campo será realizada em 2011, nos diferentes espaços do CMEI, através de observação participante, com registros fotográficos e registro de diário de campo. Solicitaremos às famílias consentimento para participação das crianças na pesquisa com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados. Para garantir o tratamento ético dos dados, o nome do CMEI será mantido por considerar a relevância histórica dessa instituição, contudo, serão utilizados nomes fictícios de crianças. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final que será apresentado na dissertação com possibilidade de publicação. Por isso, solicitamos autorização para que o mestrando Alexandre Freitas Marchiori possa desenvolver seu trabalho acadêmico de acordo com os objetivos propostos, no período de setembro a dezembro de 2011.

Na expectativa de uma resposta o mais breve possível,

Atenciosamente

Dr^a Vânia Carvalho de Araújo

Vitória, setembro/2011

Nome do profissional	Função	Assinatura	Telefone

ANEXOS

ANEXO A: Planilha de ônibus para educação em tempo integral

CMEI	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
AFL	-	01	05	16	02	04	07	-
AST	25 - 26	20	22	09	-	06	09	-
CCP	-	02	22	23	12	20	09	-
CM	31	03	-	24	12	25	24	-
DCM	-	03	25	24	13	-	30	08
DV	-	06	06	23	13	05	03	-
DJBMA	-	06	-	03	21	-	30	08
EMSB	-	07	-	03	21	24	-	02
GTF	20 (2)	07	-	04	05	03	-	02
GAR	-	24	20	16	-	20	08	-
JAF	-	27	-	25	30	-	04	13
JFSS	-	08	28	22	06	21	23	-
JPA	-	08	28	22	20	-	23	13
LMC	-	27	-	04	30	-	03	14
LRF	-	20	21	17	06	21	08	-
LCG	-	09	21	17	22	26	14	-
LPMC	-	21	-	25	05	26	24	-
MDMC	-	09	06	18	14	05	07	-
MGCC	-	10	29	18	14	06	21	-
MNM	-	10	20	19	15	04	21	-
MOS	-	13	-	05	22	-	22	16
NSB	-	02	-	05	-	03	04	16
ONA	-	10	27	08	23	-	18	-
OS	-	21	-	08	23	-	03	14
PGB	-	-	01	26	02	24	-	06
PFR	-	01	-	09	26	27	-	06
RJNP	-	13	29	26	15	25	22	-

ANEXO B: Projeto Institucional

PROJETO INSTITUCIONAL

“CONVIVENDO EM COMUNIDADE”

1. INÍCIO- ABRIL DE 2011

2. JUSTIFICATIVA:

Desde sua origem o homem vive agrupado com seus iguais e em diferentes tipos de comunidades. E de um modo geral, comunidade pode ser entendida como um conjunto de seres vivos inter-relacionados que habita um mesmo lugar. Este lugar, por sua vez, não é um espaço homogêneo. É um campo, de pessoas permeado por conflitos e disputa de interesses, devido á cultura individualista que o mundo vive hoje, os seres humanos estão cada vez mais agindo em busca do sucesso pessoal sem se preocupar com a coletividade.

A família e a vizinhança são grupos de clima associado e cooperação, e é nestes grupos que os indivíduos tem suas primeiras e básicas experiências da unidade social: estar junto, divertir-se,etc.

Porém a crescente participação da mulher no mercado de trabalho, a reorganização dos arranjos familiares e dos papéis de cada membro da família remetem a projetos individuais que estão se constituindo ao lado dos projetos que deveriam ser coletivos familiares. Diante do mundo atual, a família e a vizinhança estão ficando a deriva, sem referência, impotentes e desprotegidas diante dos embates do consumismo, bombardeadas pelos meios de comunicação e incapazes de darem uma resposta a esses ataques.

E de acordo com nossas observações e acúmulo de experiências vividas na escola, entendemos que a ausência da família, numa maior intervenção junto a escola e o filho é um dos fatores que contribuem para o fortalecimento da

naturalização do individualismo e consequentemente da violência, seja ela qual for.

Desta forma o projeto proposto vem como alternativa para trazermos a família para junto da escola, onde poderemos através de várias ações planejadas, sensibilizá-la da necessidade da construção de uma cultura da paz.

3. OBJETIVO GERAL:

Participação da família na escola, visando a construção da cultura da paz, e uma maior interação no processo de alfabetização.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Incentivar a participação da família nos eventos escolares.
- b) Despertar e fortalecer vínculos escola-comunidade..
- c) Ampliar a vivência sócio cultural e educacional dos alunos.

5. DESENVOLVIMENTO:

Nosso projeto abordará os seguintes eixos: formação de valores (identidade,família, comunidade); consumo consciente(lixo, água, energia); respeito a diversidade(raças, religiões, gênero, relações interpessoais).

Cada professor desenvolverá um projeto de sala considerando os eixos temáticos e de acordo com as vivências e narrativas de seu grupo.

É relevante destacar que teremos este projeto como norte, durante todo ano letivo, perpassando por outros temas, objetivos e conteúdos da Educação Infantil.

6. ESTRATÉGIAS:

- Utilização de recursos didáticos/pedagógicos e audiovisuais.

- Passeios educativos
- Palestras e oficinas junto aos pais.
- Contação, leitura e interpretação de histórias
- Arte, movimento e musicalização
- Murais educativos alusivos ao projeto
- Apresentação de teatro.
- Exposição das atividades
- Uso de DVD's e CD's
- Brincadeiras
- Poesias e cantigas de roda
- Confeção de livros
- Produção de trabalhos manuais
- Outros

7. AVALIAÇÃO:

Será realizada durante o desenvolvimento do projeto, e das produções das atividades propostas.