

CRIANÇAS E INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL

Levindo Diniz Carvalho*
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

RESUMO: Este texto propõe uma leitura de processos infantis de inserção e participação na cena social em novas configurações de institucionalização da infância, em especial a Educação (em tempo) Integral. Os dados analisados foram gerados em uma etnografia multiespacializada de cotidianos infantis, realizada com crianças de seis a oito anos de idade, em uma escola pública de Belo Horizonte. Serão apresentados episódios que contribuem para a compreensão dos condicionamentos estruturais que conformam a experiência da infância e dos significados que as crianças atribuem às suas vivências. As reflexões propostas centram-se nos paradoxos que marcam as infâncias contemporâneas; nos desafios de uma educação que supere o restrito *status* de aluno; e na análise sobre os direitos das crianças. Pretende-se, ao trazer a diversidade e complexidade dos mundos sociais das crianças, interrogar as políticas públicas e fazer emergir impactos e tensões que sofrem as crianças - atores sociais - em uma sociedade desigual.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Educação Integral.

CHILDHOOD AND CHILDREN IN INTEGRAL (FULL-TIME) EDUCATION

ABSTRACT: This essay proposes a reading of children's social inclusion and social participation processes through the analysis of new ways of institutionalizing childhood, in particular, integral (full-time) education. The fieldwork of the case study consists of a multi-sited ethnography of children's daily lives, conducted with children from six to eight years old in a Belo Horizonte public school. Episodes will be presented as a contribution to the understanding not only of structural constraints on children's experience, but also of the way children give meaning to their experiences. Our reflections concentrate on the paradoxes that shape contemporary childhoods and on the challenges of an education that can overcome the limited status children are given as mere students, by analyzing their rights. Focusing on the complexity of children's social worlds, it is necessary to raise questions at public policies, highlighting the impacts and the tensions suffered by children as social actors in an unequal society.

Keywords: Childhoods. Children. Integral Education.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698136686>

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). E-mail: levindodiniz@gmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, a recente tendência de ampliação do tempo da jornada escolar no Ensino Fundamental provoca desafios para construção de propostas educativas que levem em conta as crianças e suas especificidades.

O presente texto analisa processos infantis de inserção e participação na cena social a partir de novas configurações de institucionalização da infância, em especial a educação (em tempo) integral¹. Busca-se examinar como as crianças, em sua ação coletiva, apropriam-se, reinventam e interpretam a cultura adulta; e, ainda, analisar as representações sobre a infância e as políticas de educação e proteção social voltadas para as crianças.

As investigações contemporâneas em ciências sociais desvendam os mundos culturais das crianças e sua *agência*, apontando reflexões que orientam para sua participação em pesquisas e para o modo como suas linguagens são percebidas e explicitadas. Nesse sentido, pretende-se aqui trazer elementos de um estudo de caso, tendo como referência as perspectivas estruturais e interpretativas da sociologia da infância, na interface com os conceitos de “agência” (PROUT, 2005), “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011), “culturas infantis” (SARMENTO, 2003) e infância como “categoria estrutural” (QVORTRUP, 2005).

Os dados analisados foram gerados em uma etnografia de cotidianos infantis, realizada com crianças de seis a oito anos de idade², em uma escola pública de Belo Horizonte, a qual oferece o “Programa Escola Integrada” - PEI³.

No contexto pesquisado, as crianças circulam pelo entorno da escola e utilizam-se de espaços públicos e comunitários. Assim, o trabalho etnográfico ganhou um contorno multiespacializado. Na observação⁴, buscou-se apreender as expressões simbólicas construídas pelas crianças em seus contextos. Nesse sentido o trabalho interpretativo assumiu, ao mesmo tempo, uma narrativa particularizante e panorâmica.

Foram também realizadas entrevistas com conselheiros tutelares, educadores, estagiários, gestores da escola e da Secretaria Municipal de Educação (SMED), a fim de cotejar os dados da etnografia com a análise das concepções reveladas por esses sujeitos, o que contribuiu para a compreensão da complexidade do processo de institucionalização vivido pelas crianças.

Considerando os estudos da infância nas ciências sociais, que legitimam as crianças como atores em seus processos de socialização, reflete-se aqui sobre como uma experiência de educação (em tempo) integral pode levar em conta as especificidades da criança, suas linguagens e sua condição de sujeito de direitos.

ESTUDOS DA INFÂNCIA

Os estudos sobre a infância, ou *Childhood Studies* (CORSARO; HONIG; QVORTRUP, 2009), trazem importantes debates a respeito do lugar da criança na sociedade contemporânea e das contradições presentes nos processos de sua administração simbólica⁵.

A infância interroga as ciências sociais. Como categoria geracional, ela é marcada pelas transformações da contemporaneidade, as quais influenciam seu estatuto social. Por outro lado, as crianças também se modificam e interpretam essas mudanças posicionando-se perante elas.

Dessa forma se evidenciam na contemporaneidade os paradoxos entre as práticas sociais relacionadas com as crianças e o discurso social e político sobre a infância. Simultaneamente, cresce a consciência pública acerca dos direitos da criança, presenciando-se a valorização da infância e tomando-se a criança como um investimento de toda ordem (econômico, afetivo e demográfico).

No bojo dessas contradições e na compreensão da infância como um ciclo da vida atravessado pela diversidade (de classe, gênero, etnia), os estudos sobre a infância, antes predominantemente cingidos pela psicologia, foram, nos últimos anos, ampliados para outros campos disciplinares, o que resultou no surgimento de áreas como: história da infância, antropologia da infância, filosofia da infância, sociologia da infância. Esses estudos apontam para a ideia de uma necessária transdisciplinaridade, a qual se dá, inclusive, pela percepção da condição plural e polissêmica das infâncias contemporâneas. É certo que tal complexidade não pode ser apreendida por um único campo epistemológico e disciplinar. (JAMES, 2003, p. 27).

Nesse caminho, passa-se a chamar a atenção para a categoria “geração” e para a emergência de estudos que tomem a infância como uma construção social específica e os sujeitos concretos – crianças – como produtores de uma cultura própria.

Rompe-se, assim, com as concepções tradicionais dominantes a respeito da infância, que definiam as crianças como seres irresponsáveis, imaturos, incompetentes e meros receptáculos de uma

ação de socialização. Os estudos nesse campo não mais se baseiam em uma concepção da criança na perspectiva de futuro, passando a explorar a infância em si mesma. A socialização pode ser percebida como um processo mútuo, no qual não só as crianças mas também os adultos sofrem modificações (QVORTRUP, 2005).

A legislação internacional⁶, em consonância com os desenvolvimentos científicos, consigna à criança o estatuto de cidadã de plenos direitos. Trata-se, efetivamente, de conferir à criança um estatuto conceitual e cívico em plano de igualdade com os outros grupos ou categorias geracionais⁷, no quadro da sua especificidade.

As abordagens de cunho sociológico afirmam, ainda, que a infância, como grupo geracional, mantém-se independentemente dos sujeitos concretos que a constituem em cada momento histórico (as crianças como indivíduos). Nesse sentido, Qvortrup (2005) propõe um modelo estrutural de estudo da infância, ou seja, a infância “recebe” a criança, inserindo-a na cultura.

Assim, compreender a infância como geração, por oposição aos adultos, é também uma perspectiva que acentua o seu aspecto estrutural. A sociedade, tal como é atravessada por clivagens de classes sociais, dicotomias de gênero, identidades étnicas, etc., assenta-se também em uma ordem geracional, em que coexistem adultos e crianças, “adulter” e infância, opondo-se, porque são categorias binárias dessa ordem. Desse modo, Qvortrup (1994) quer dar visibilidade às crianças, considerando-as a parte dominada e subalterna dessa ordem geracional, mostrando que elas não têm os mesmos direitos de cidadania dos adultos e que estão também privadas de acessar os recursos econômicos.

Entretanto, a criança não está passivamente submetida a essa estrutura; como sujeito social ativo, ela exerce uma “agência” (*agency*) nas relações sociais. Como afirma Honig (2009), essa distinção é possível uma vez que a infância é uma ordem simbólica de conhecimento, e a criança um ator social. Em um contexto relacional - entre membros de distintas gerações e membros de uma mesma geração - a “agência” implica que a criança sinta-se ativa e envolvida, capaz, portanto, de dar um contributo para a sociedade. Emirbayer e Mische (1998, citado por DUNLOP, 2003, p. 72) consideram que:

[...] o conceito de “agência” é multidimensional, inclui definição de objectivos, sentido de intencionalidade, deliberação e avaliação, mas envolve a interface entre tudo isto no sentido do poder de um indivíduo agir em diferentes contextos estruturais de acção.

Compreendendo a criança como um sujeito que constrói e que apreende o mundo de forma singular e relevante, podemos pensar a infância na relação com a cultura e investigar os processos dos quais a criança lança mão para construir e interpretar a vida social. Para Corsaro (1997), é por meio da “reprodução interpretativa”, que as crianças atribuem significado ao mundo. Segundo o autor, o termo “reprodução” aponta para a ideia de que a criança não simplesmente internaliza a sociedade e a cultura, mas age em sua produção e transformação; o termo “interpretativa” relaciona-se ao caráter inovador e criativo dessa participação da criança na sociedade e à sua apropriação ativa das informações que recebe do mundo (CORSARO, 1997, p. 18).

Assim, as crianças, coletivamente, constroem a cultura infantil a partir de uma cultura mais ampla e em diálogo com essa cultura. Nesse sentido, a infância pode ser entendida como uma construção social de adultos e crianças, em que estas não apenas consomem os padrões culturais estabelecidos pelos adultos, mas constroem também suas próprias culturas (CORSARO, 1997).

Desse modo, o campo da sociologia da infância busca superar uma visão “menorizada” da experiência infantil, considerando que a criança constrói formas próprias de significar o mundo a partir de sua singularidade historicamente construída e de seu lugar social.

Ainda segundo Corsaro (1997, p. 96), em oposição a uma tradição dos estudos do campo da psicologia, os quais analisam a criança em sua ação individual, a cultura infantil é essencialmente pública, coletiva, expressando-se nas interações entre os pares, sendo “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores que as crianças produzem e partilham na interação entre os pares”.

Sarmiento (2003) destaca ainda que, na ideia de culturas infantis⁸, se considera a capacidade de as crianças produzirem processos de significação e modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos, não redutíveis totalmente às culturas dos adultos. Para o autor, as culturas infantis são, assim, constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos, que conferem às crianças modos de compreensão simbólica sobre o mundo.

A linguagem da brincadeira ou o brincar, por exemplo, podem ser analisados como uma expressão da cultura infantil, evidenciando aspectos identitários e culturais. Sua análise permite que traços culturais da sociedade sejam evidenciados, tanto porque o mundo infantil constituiu-se nas relações intergeracionais, quanto pelo fato de o brinquedo metamorfosear as marcas do real que atravessam o imaginário da criança.

Assim, as culturas infantis também exercem influência sobre a sociedade por meio da atuação ativa da criança no processo histórico de transformação cultural. Simultaneamente, essas culturas são produzidas e alteradas pelas recomposições e dinâmicas das condições sociais em que vivem as crianças, regendo suas possibilidades de interação com seus pares e com os adultos.

É com base nesses pressupostos que foram construídas as análises a seguir.

EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL E DIREITOS DAS CRIANÇAS

O tema da Educação (em tempo) integral esteve no Brasil frequentemente associado à experiência da Escola-Parque de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro e aos Centros Integrados de Educação Pública, os “CIEPs” de Darcy Ribeiro (1986). Embora Anísio Teixeira (2007), já à sua época, apontasse que a educação pública de qualidade, configurada a partir de uma educação integral em tempo integral, constituía, dentre outros aspectos, direito fundante da cidadania, assim como estratégia para a promoção de uma maior justiça social, foi especialmente a partir da criação dos CIEPs⁹, que essa concepção de educação ganhou destaque.

Na última década, experiências de ampliação do tempo na escola têm sido desenvolvidas e configuram-se como uma tendência importante no contexto das políticas educacionais¹⁰. O debate acerca da educação integral vem ganhando novos matizes e consignando uma pluralidade de compreensões para o tema. Expressões como: “contraturno da escola”, “jornada ampliada”, “atividades socioeducativas”, “ampliação do tempo na escola”, “educação integral”, “educação em tempo integral”, não necessariamente fazem referência à mesma realidade. Entretanto, grande parte das experiências recentes que promovem ampliação do tempo da oferta pública de atividades educativas para a infância pobre ocorre no bojo das discussões sobre a garantia do direito à educação, o qual, porém, não significa apenas direito à escolarização.

Nesse sentido, o tema educação passa a ser pauta dos vários setores da gestão da vida pública, avançando na compreensão de que as políticas de educação podem contribuir para equacionar as grandes contradições e os problemas da nossa sociedade, como, por exemplo, a privação de direitos das crianças que demandam políticas de proteção social¹¹.

O pressuposto de que a implantação de políticas de educação integral deve ocorrer em consonância com uma mudança na própria concepção de educação é também uma característica do Programa Mais Educação (PME)¹². Tal programa constitui a mais relevante iniciativa, em âmbito nacional, para “indução” de políticas de educação (em tempo) integral, no Brasil.

Conforme explicitado, os dados que serão aqui analisados foram gerados em uma etnografia com as crianças atendidas pelo Programa Escola Integrada – PEI¹³. Tal programa atua em consonância com o conceito de cidade educadora (TOLEDO, 2004) e pretende integrar a oferta da educação pública a diferentes projetos e espaços sociais. Na perspectiva intersetorial, o PEI é um exemplo de uma recente e visível valorização das políticas sociais voltadas para a infância, as quais combinam a oferta do ensino básico regular com os serviços das políticas públicas de cultura, assistência social, meio ambiente, bem como com as ações desenvolvidas por organizações sociais.

Compreender em que medida essas experiências de educação (em tempo) integral conformam as experiências das crianças e constroem novos modelos de institucionalização da infância é um desafio para as pesquisas em educação.

A seguir, será apresentado o caso de uma criança de seis anos - Igor -, que aponta para as reflexões acerca da educação como política social e sua interface com a garantia de direitos às crianças. Serão analisados diferentes fragmentos das entrevistas e transcrições do caderno de campo que revelam o quanto o PEI deu visibilidade à vulnerabilidade da infância.

É assim, a mãe dele veio aqui e, se ele fosse participar do projeto, não teria ninguém para levar a pequena na UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil). Por que é assim, quando ele sai daqui 11:30 e vai em casa e leva a irmã para escola. A mãe disse que deixa almoço para eles, mas não tenho certeza disso não. Mas assim, a mãe trabalha né!? É melhor deixar ele ir e voltar do que ele perder o projeto, né?! (Entrevista com Gestora do PEI na Escola, dezembro de 2010).

Fui com Igor levar sua irmã na creche por duas vezes. O percurso de ida e volta leva aproximadamente uma hora e vinte minutos. Na volta, é uma subida forte e, no horário do almoço, quando o dia está mais quente, é bem cansativo. [...] Igor almoça depois de levar a irmã, para não ir de barriga cheia. Quando ele chega, a turma dele já almoçou.

Na caminhada, Igor parece muito tranquilo, cumprimenta as pessoas e vai me mostrando a casa dos parentes e de pessoas que ele conhece. Ele disse que antes ele parava na *La House*, mas agora não deixam crianças irem lá sozinhas [...]

Durante os cinco primeiros meses da pesquisa, Igor levou sua irmã aproximadamente três vezes por semana. E também deixou de frequentar as atividades por longos períodos. (Registros do Caderno de Campo, maio de 2011).

O caso de Igor confirma um paradoxo que marca a condição das crianças pobres em meio urbano no Brasil. Existe, na contemporaneidade, um conjunto significativo de sistemas de segurança, proteção, educação e saúde, voltado para as crianças¹⁴. Mas, a despeito desse complexo aparato legal, de fluxos e normas para casos de violação de direitos, persiste um grande número de casos que não é contemplado por esses sistemas e a condição social da criança pouco avançou.

O fato de Igor estar em jornada escolar de tempo integral deu mais visibilidade a seu caso; a tarefa de levar sua irmã à escola só ficou evidente a partir do momento em que se ampliou sua permanência na escola, passando ele a ter um tratamento especial. “Antes ele ficava só meio horário, agora é o dia todo, não podemos não ver isso, teríamos que fazer alguma coisa”(Professora “turno regular” -Transcrição de Áudio, dezembro de 2010).

No quadro das políticas sociais, a educação compõe uma rede de proteção que deveria atuar de maneira articulada com outras instâncias. O caso de Igor é emblemático e evidencia que a escola age de maneira isolada:

Porque se eu denuncio a mãe do Igor, por exemplo, ou de outros meninos!? Será que ir pro abrigo é o melhor lugar? Como a gente não conhece essa rede, eu não sei se é o melhor lugar. [...] Será que esse abrigo é o melhor lugar pra ele, por eu não conhecer? A gente às vezes até quer denunciar, mas será que a gente tá dando pra esse menino uma outra oportunidade melhor? Porque eu não conheço o abrigo, não conheço o trabalho que é realizado. Então tirar da família dele, ruim ou mau, a mãe dele, assim, ela tentava, entende?! Eu via carinho nela. Já tirou em outro tempo o Wiliam, tirou da avó. A avó bebia pra caramba, mas a avó veio aqui chorando, porque assim tem amor. E agora, assim, nesse outro lugar vai ter?! (Gestora do PEI na Escola, dezembro de 2010).

A dificuldade de articulação dessa rede¹⁵ também é expressa pela conselheira tutelar¹⁶, que acompanha a região onde fica a escola:

Muitas pessoas nem sabem o que significa Conselho Tutelar. [...] Eles acham que o Conselho é para tirar a criança, para tomar filho dos outros, e não, mesmo porque, o Conselho trabalha com o Direito Violado. Tem uma vila lá que eu nunca fui, a gente (se refere ao grupo de conselheiros tutelares) está montando um projeto junto com... para levar esse trabalho do Conselho Tutelar para eles saberem para quê funciona. [...] No morro? São muitos, muitos, muitos casos de negligência, até com bebês! Em 2010, foram 47 casos de abuso sexual. [...] Normalmente a escola chama por causa de disciplina, e aí você vai ver de perto: tem a negligência da família, tem vários direitos violados, várias coisas. (Entrevista com Conselheira Tutelar, junho de 2011).

No âmbito das políticas públicas, as ideias sobre a criança e sua cidadania oscilam entre as seguintes visões: usuário/participante ativo, destinatário/sujeito, cliente/cidadão (SARMENTO, 2009). No caso das políticas de educação, muitas vezes, constata-se uma retórica da educação da infância que se associa à construção de uma figura da criança que suscita a “compaixão”, ou seja, destinatário/sujeito. Reitera-se, entretanto, que a educação da infância só faz sentido se considerada como um espaço de afirmação de direitos, considerando a criança como usuária/participante ativa. Nessa medida, Igor interroga as imagens que construímos sobre as crianças na contemporaneidade: vitimadas, puras, sem infância? Fundamentalmente, pode-se refletir: em que medida Igor está tendo respeitados seus direitos à proteção, provisão e participação?

[...] hoje ele levantou acho que era seis e pouquinho da manhã. [...] Ele pega a irmã dele. Se ela tiver que tomar banho, ele dá um banho nela. Aí, ele vai tomar o banhozinho dele, ele já lava o uniforme dele, eu chego lá e o uniforme dele já tá no varal. [...] À noite, quando chamo, nem adianta, já tá na bola. (Entrevista com a Mãe de Igor, março de 2011).

Aparentemente, o fato de Igor ter a atribuição de cuidar da irmã coloca-o à margem de um modelo hegemônico de infância. Percebê-lo, no âmbito dos valores e das condições sociais e culturais do contexto em que sua vida se inscreve, desafia-nos a pensar a sua “agência”, sua participação ativa na vida familiar e suas formas de exercer a cidadania¹⁷ (COLONNA, 2012).

Pode-se dizer que Igor encontra-se à margem das políticas e dos programas assistenciais. O precário fluxo das redes de políticas sociais intersetoriais e as imprecisões dos indicadores sociais¹⁸ podem, nesse caso, ter contribuído para o silêncio e a invisibilidade dessa criança.

Assim, esse caso ilustra a necessidade de se estudar a infância nas ciências sociais, em seu conjunto, de modo interdisciplinar, em uma análise que articule conhecimentos da psicologia, da pedagogia, da demografia, da economia, das políticas públicas e, obviamente, da sociologia, levando em conta os elementos de homogeneidade (como os direitos únicos assegurados pelo ECA) e de heterogeneidade (nesse caso, a classe social), uma vez que as crianças estão desigualmente distribuídas nas diferentes categorias sociais (SARMENTO, 2003).

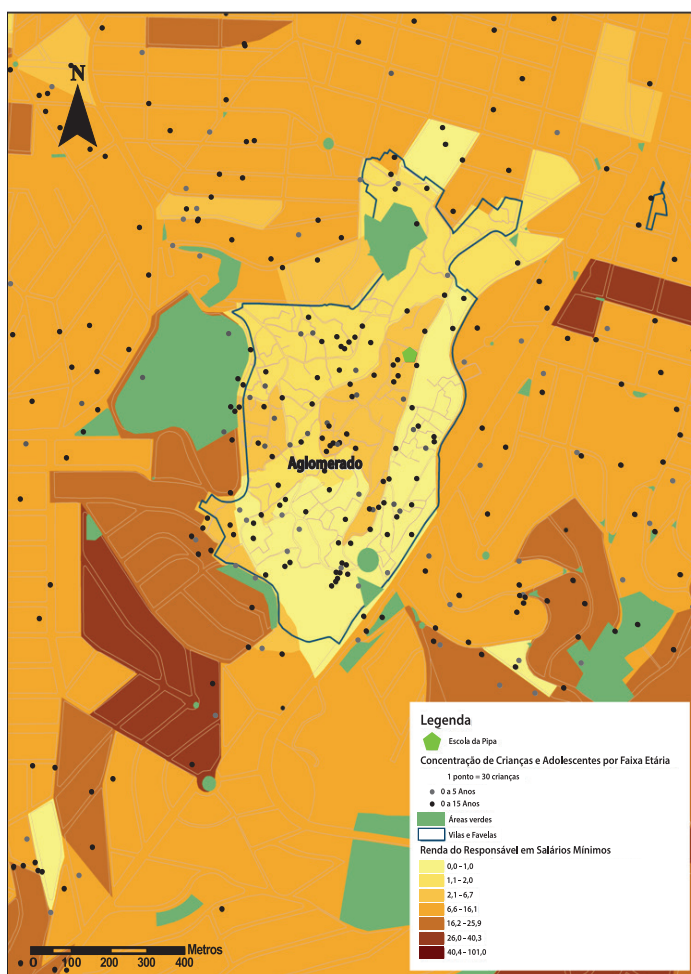
Considerando essa realidade, vale ressaltar uma recente pesquisa (CENPEC, 2011)¹⁹ a qual evidenciou que, apesar de as metrópoles concentrarem a riqueza econômica, elas apresentam também um fator de segregação territorial com significativos efeitos negativos. No Brasil, a persistência das fortes desigualdades sociais

faz das crianças o grupo etário mais afetado pela pobreza e pela violência geradas por essas desigualdades. No quadro dos problemas sociais urbanos, é fundamental destacar que a cidade é fragmentada e desigual, e essa fratura social cria condições de vulnerabilidade ainda maiores para as crianças pobres.

A Figura 1 apresenta um mapa que ilustra o quantitativo de crianças na vila e no seu entorno e as diferenças da renda *per capita* nesses “territórios”:

FIGURA 1

Concentração de crianças e renda na região da escola pesquisada



Fonte: Mapa adaptado e atualizado pelo autor com base em Lansky (2012) e executado por Lauro Fráguas (Base de dados do Censo 2010).

O mapa evidencia a desproporcionalidade da distribuição de renda, que tem direta relação com os problemas sociais vividos

pelas crianças mais ou menos favorecidas. Para Qvortup (2005) essas desigualdades têm também efeitos distintos entre as diferentes gerações (adultos/crianças) e entre as crianças de diferentes grupos sociais. Assim, dentro de uma mesma cidade e amparadas pelas mesmas legislações e políticas, as crianças da cidade não têm acesso aos mesmos direitos. O que se levanta aqui é que Igor não foi acolhido com eficácia pelas políticas.

A leitura do mapa evidencia também a ideia de que proximidade não significa acessibilidade. As regiões mais centrais da cidade são as que têm mais estrutura, entretanto, no caso de Igor, essa proximidade não significou acesso. Ou seja, o fato de a vila estar próxima à região central da cidade não garantiu a sua proteção social.

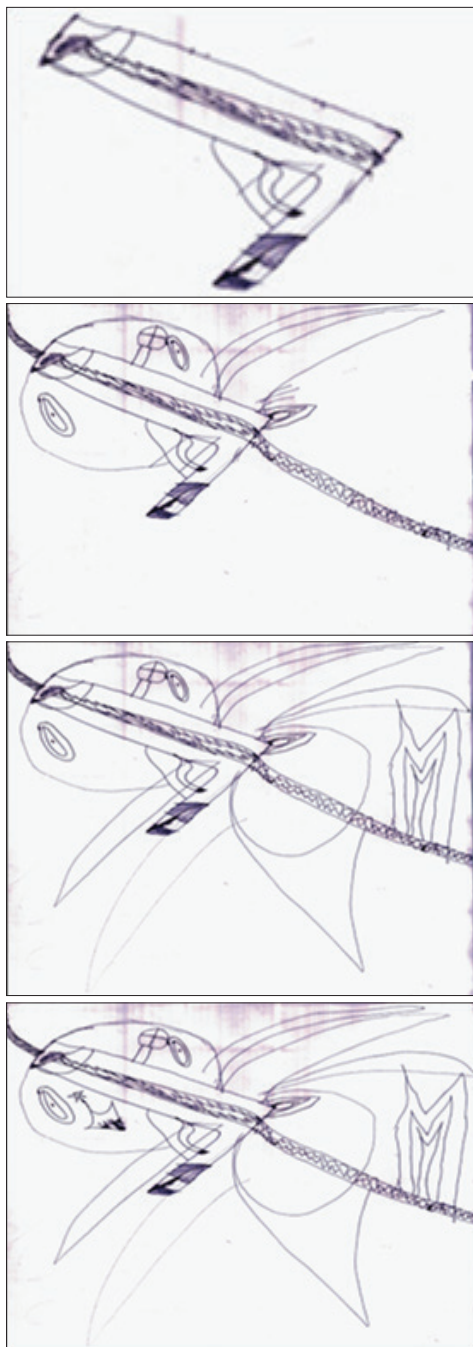
Ainda em consonância com o que afirmam os resultados da pesquisa do CENPEC (2011), acredita-se que as propostas de intervenção e as políticas públicas voltadas para as crianças precisem reconhecer e fortalecer os conhecimentos e os esforços educativos das pessoas e instituições que atuam nos territórios vulneráveis. O caso de Igor revela a necessidade de políticas focalizadas, que levem em conta os desafios colocados em um contexto de vulnerabilidade, uma vez que o direito à educação não pode estar desarticulado dos outros direitos sociais dessas crianças.

Essa desconexão entre a educação da infância e os direitos das crianças revela os desafios que a Escola deve enfrentar para se relacionar com os territórios de vulnerabilidade social. Vê-se aqui o isolamento da escola em relação aos outros equipamentos da área social e a ausência de interfaces das políticas sociais voltadas para as crianças. Nesse sentido, problematiza-se se as atividades oferecidas e a dinâmica do Programa Escola Integrada podem favorecer ou não alguma mudança significativa na vida de Igor.

SER CRIANÇA OU SER ALUNO: JOGOS DE ALTERIDADE

Nesse item apresenta-se um fragmento do trabalho de campo que exemplifica como a prática educativa no PEI pode negar expressões da cultura infantil e, ainda, problematizam-se as concepções de criança e de aluno com base no episódio descrito. O relato abaixo é de um episódio ocorrido na oficina de artes plásticas do Programa Escola Integrada. A proposta do estagiário era a de que as crianças produzissem desenhos com diferentes materiais e técnicas. O diálogo transcrito ocorreu entre um grupo de duas crianças, João de seis anos e Alissom de sete anos. Cada um desenhava em sua folha, ambos compartilhavam a mesma mesa.

FIGURA 2
Sequência do desenho “Polvo Revólver”



Fonte: Fac-símile do desenho de uma das crianças do grupo observado, março de 2011.

João: *Olha, professor! ele ia fazer uma arma e desmanchou.*

Educador: *Voce ia fazer uma arma mesmo?*

Alissom: *Ja não, aqui, é um polvo.* (faz rapidamente o contorno de um polvo em volta da arma)

Educador: *Pode falar a verdade, o que é isso aqui?* (aponta para o desenho e acompanha a forma da arma com o dedo)

Alissom: *Isso não é arma, você já viu arma com símbolo do galo?* (desenha um símbolo do time de futebol)

Educador: *Por que vocês gostam de desenhar arma?*

João: *Eu não gosto.*

Alissom: *Eu gosto, por que é da hora.*

João: *Eu também gosto, por que a gente gosta da polícia militar. Não, eu gosto do bandido militar.*

Educador: *Mas você já viu uma de verdade?*

Alissom: *Já.*

João: *Eu já vi.*

Educador: *Onde?*

João: *Na mão do moço lá. Ontem mesmo, o cara tava com uma 38, ele saiu vazado, nem apontou a arma para mim. Ele saiu lá para o morro lá, eu sei que ele foi atirar.*

Alissom: *Ab, professor, eu vejo todo dia.*

Educador: *Todo dia? Onde?*

Alissom: *Na rua.*

Educador: *O cara fica mostrando?*

Alissom: *Não, lógico que não, mas é para ele matar.*

Educador: *Olha, aqui no projeto não pode desenhar e nem ficar falando esses assuntos de arma, tá?*

(Transcrição de Áudio e Registros do Caderno de Campo, março de 2011).

O episódio acima pode ser analisado sob diferentes perspectivas. Fica claro como as crianças compreendem uma ordem que está estabelecida. Entretanto, elas conseguem, na relação com os adultos, instituir uma ordem infantil que, por sua vez, contempla outras ordens sociais e culturais, aqui enunciadas pelo contexto da violência. Dessa forma, coexiste com a ordem adulta, ou do adulto, (que vê a criança como aluno) uma ordem infantil. A atitude do educador pode tornar as crianças e suas visões de mundo menos presentes, ressaltando a condição das crianças como alunos, aprendizes, para quem o tema do revolver ou da violência não seria pertinente.

Se pensarmos a infância na sua relação com a “adulterez”, coexistem intercalados e articulados a criança e o aluno, assim como no desenho coexistem “polvo” e “revólver”. O modo como nós, adultos, pensamos as crianças interfere no modo pelo qual nos relacionamos com elas, e é na esteira dessas reflexões que os campos da sociologia da infância e sociologia da educação questionam as ideias do que é ser criança e do que é ser aluno.

O afastamento inicial entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância deu-se em função da Sociologia da Educação ter estado sempre voltada, tanto em sua vertente estrutural-funcionalista quanto no âmbito das teorias da reprodução, para as macro relações entre escola e sociedade. O “ofício de criança” e o “ofício de aluno” têm neste contexto uma complexa existência cujo desvendamento auxilia na compreensão das construções teórico-metodológicas no seio destas disciplinas e nas suas tensas articulações. (MARCHI, 2010, p. 183).

Os conceitos de “ofício de criança” e “ofício de aluno” devem ser compreendidos no quadro interpretativo do paradigma da infância e da criança como construções sociais. Para Sacristán (2005, p. 32), o aluno é uma “invenção”, que surge na medida em que a escola se configura como um espaço/tempo para “acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar em grupos as crianças”²⁰.

A escola, tendo sido criada para a criança, prescreveu para esta um “ofício de aluno”²¹. O episódio descrito acima contribui, ao mesmo tempo, para pensarmos as representações do que é ser aluno e/ou ser criança na escola, mas também para compreendermos as representações sociais destes sujeitos – crianças –, os quais se encontram subsumidos na condição de aluno.

No episódio, fica clara uma tentativa de escuta do educador. Ele faz uma série de perguntas e abre um diálogo com as crianças sobre o tema do desenho e sobre o interesse de Alissom e João pelo assunto. Entretanto, ele censura um tema de interesse das crianças – a violência e a arma –, o qual tem forte presença no contexto social em que elas vivem.

Assim, mesmo sendo um espaço de uma oficina de artes, prevaleceu um modo “normalizado” e uma expectativa de desempenho social da criança-aluno. A postura de negação da expressão das crianças denota a transmissão de uma norma adulta em um movimento de socialização vertical.

Essa postura “adultocentrada” pode ser expressa por modos mais autoritários ou mais liberais de dominação adulta, criando rotinas, temporizações e práticas coletivas conformadas pela e na cultura adulta (SARMENTO, 2003). Ainda assim, o processo que institui o papel da escola e do trabalho pedagógico, que “institucionalizou” a infância e criou o “aluno”, não é absoluto. As instituições são também transformadas pela presença e ação das crianças.

No relato, Alissom compreende essa regulação adulta de forma direta e participativa. Ele exerce um protagonismo e, por meio do diálogo, “joga” com o educador e resiste à interpretação inicial feita sobre o desenho. Ao ocultar a arma, Alison não apenas sucumbiu a uma ordem adulta, mas revelou-se capaz de compreender e transpor essa ordem.

O “ofício de aluno” pode ser definido antes de tudo como a “aprendizagem das regras do jogo” escolar. Ser “bom aluno” não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a “jogar o jogo” da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que revela tanto *conformismo* quanto *competência*. (SIROTA, 1993 citado por MARCHI, 2010, p. 47).

Nesse caso, Alissom administrou tanto *conformismo* quanto *competência*, lidando com a expectativa do professor quanto ao seu comportamento. Assim, esse episódio ilustra imagens de criança e infância reveladas nas experiências vividas pelo grupo e mostra ainda como, na experiência da Escola Integrada aqui pesquisada, emergem as tensões entre as práticas educativas e as culturas infantis²².

O fato de Alissom não falar sobre o que desenhava não tira a legitimidade da escolha do tema de seu desenho. Ao tentar ocultar do adulto seu interesse, ele retira-nos, com muita competência, a chance de compreender o significado do que ele fez que, decerto, é muito mais complexo do que se pode apreender.

Outro elemento importante é que a análise do desenho de Alissom revela as várias dimensões do processo de simbolização, o qual envolve aspectos linguísticos, culturais e sociais; pois o desenho é uma maneira própria das crianças de se comunicarem. O processo de produção de significados e sentidos – gráficos e simbólicos – foi mediado pela linguagem oral. Ainda que a linguagem seja também

uma forma de produção simbólica, ela, nesse episódio, assume um papel de mediadora, pois o diálogo sobre o desenho é produzido na medida em que Alissom desenha. Há, aqui, uma ação dupla da linguagem que tanto produz a grafia quanto media sua significação.

Nesse caso, a “proibição” do tema de interesse de Alissom fez com que ele optasse por ocultá-lo e construísse toda uma verbalização²³ e um grafismo na tentativa de negá-lo. Ainda assim, o produto final de seu desenho pode ser entendido como um artefato cultural que evoca sua expressividade ao representar o vivido, o percebido e o imaginado.

Por fim, cabe destacar que a compreensão das múltiplas linguagens como expressões e formas típicas de apreensão do mundo pelas crianças é pressuposto essencial para uma educação que supere o restrito status de aluno. Nesse sentido, educar integralmente é levar em conta diferentes dimensões de formação²⁴ e criar espaços para que a criança se expresse e simbolize o mundo por meio de diferentes linguagens.

PISTAS PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL E CIDADANIA NA INFÂNCIA

Com contornos preliminares, buscou-se neste texto evidenciar uma trama que envolve as reflexões acerca da infância e da educação (em tempo) integral, no Brasil. A proposta aqui não foi realizar uma avaliação do programa Escola Integrada, mas sim analisar como sua especificidade contribuiu para uma maior compreensão da criança e de suas formas de participação na vida social.

Se considerarmos que a escola não escapa de nenhuma das dimensões que estruturam a vida da criança, tais como a condição social, o gênero, o pertencimento étnico e cultural, emerge como desafio superar a imagem idealizada do aluno e caminhar na direção de uma escola que reconheça as crianças como sendo sujeitos.

Ao pensar na perspectiva geracional, olhar o que é comum – neste caso, crianças pobres dos grandes centros urbanos brasileiros em um programa de educação (em tempo) integral – permite reflexões sobre as crianças que vivem os mesmos tipos de condicionamentos estruturais em outros contextos. Evidenciou-se a necessidade de articulação entre educação e a proteção social, na prevenção de situações de violação dos direitos da criança, principalmente em territórios vulneráveis. Assim, concorda-se com Moll (2010, p. 2) quando a autora afirma que “a educação (em tempo) integral está relacionada ao compromisso democrático e republicano de uma escola para todos, *locus* de enfrentamento de desigualdades sociais”.

Em termos da micropolítica, a etnografia permitiu tornar visível uma teia de relações, quer entre adultos e crianças, quer entre as crianças, e contribuiu para a compreensão do modo como os adultos implementam determinadas decisões e orientações e de como as crianças, simultaneamente, apropriam-se delas e reconstroem-nas. O episódio do “polvo-revólver”, por exemplo, aponta para uma concepção de infância e de educação que reitera o papel das crianças a partir do que elas não sabem ou não podem, legitimando exclusivamente a sua condição de aluno e ainda nos desafia a ver as crianças como participantes e não apenas destinatárias de uma política.

Fez-se aqui o exercício simultâneo de “falar de”, “falar por” ou “de fazer falar” as crianças, mas se coloca, sobretudo, o desafio de escutá-las. A tentativa é a de entender suas vozes e as condições conjunturais em que seus discursos são produzidos. Assim, buscase ultrapassar o caráter aparentemente anedótico das situações apresentadas e construir uma análise ampla que contribua para o aprofundamento da compreensão do papel da educação (em tempo) integral na interface com a garantia de direitos às crianças e com o reconhecimento de suas culturas.

Os referenciais da Sociologia da Infância aqui apresentados não criaram modelos, mas contribuíram para a análise das políticas e práticas na educação da infância, introduzindo novos tópicos para a compreensão da criança como sujeito. Nesse sentido, ao nos aproximarmos dessas crianças e de suas realidades, foi possível apreender uma pequena parte de suas relações com o mundo e com os outros, construída no exercício de sua “agência” e em suas “reproduções interpretativas” da realidade. Esse movimento elucidou questões relativas à cultura e à identidade social desse grupo e também problematizou uma dada proposta educativa para a infância.

Assim, a educação (em tempo) integral pode desempenhar um papel importante na transformação das funções da educação pública. Tal transformação se assenta nas formas como o seu público tem sido tratado. Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar carrega um potencial que pode contribuir para a mudança da própria concepção de educação escolar, isto é, do papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007).

Ao se pensar a formação integral das crianças, é necessário possibilitar espaços e tempos educativos que sejam dialógicos e reflexivos. A educação (em tempo) integral pode criar oportunidades de formação em dimensões vivenciais, cognitivas, afetivas, emocionais, contribuindo, em amplitude, para a formação humana. Com base

nesses pressupostos é necessário ir além da pedagogia propedêutica, visando à construção de uma pedagogia vivencial que inter-relacione cognição, imaginação e múltiplas linguagens, e que contribua para que a escola seja um espaço de encontro de culturas intergeracionais e de construção de saberes pelas crianças.

Por fim, espera-se que as questões aqui apresentadas permitam alargar a compreensão das formas infantis de viver e de significar as experiências de mundo e, principalmente, contribuam na reflexão de que a educação da infância só faz sentido enquanto espaço de afirmação dos direitos das crianças e de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE - Lei 10.172/01.
- BRASIL Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb. 11.494/2007.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei 8.069/90.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Ações Sócio Educativas no âmbito das políticas públicas*. São Paulo: CENPEC, 2005.
- CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1.015-1.035, 2007.
- CENPEC. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*. Relatório de pesquisa. São Paulo: CENPEC. 2011.
- CORSARO, W.; EDER, D. Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, Palo Alto, Estados Unidos, n. 16, p. 197-220, 1990.
- CORSARO, W.; HONIG, M.; QVORTRUP, J. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan, mai. 2009.
- QVORTRUP, Jean; CORSARO, William (Org.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave, 2009.
- CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, Porto-Portugal, n. 17. p. 113-134, 2002.
- CORSARO, W. *The sociology of childhood*. Califórnia: Pine Forge, 1997
- _____. *Sociologia da infância*. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Rev. Maria Leticia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COLONNA, E. “*Eu é que fico com a minha irmã*” - Vida cotidiana das crianças na periferia de Maputo. 2012. xxx f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga-Portugal. 2012.
- CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

- DUNLOP, A.W. Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Education Research Journal - Transitions. Themed Monograph Series*, n.1, p. 67-86, 2003.
- GOBBI, M., LEITE, M. I. Desenho Infantil e Oralidade. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- GOUVEA, M. C. S. de. Infância: Entre anterioridade e alteridade. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: jan. 2011.
- GUARÁ, I. M. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p.65-81, abr. 2009.
- HONIG, Michael. How is the Child Constructed in Childhood Studies? In: QVROUTRUP, Jean; CORSARO, William (Org.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave, 2009.
- JAMES, A. *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Routledge, 2003.
- LANSKY, S. *Na cidade, com crianças: uma etno-grafia espacializada*. 2012. 230f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012.
- MARCHI, R. de C. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Rev. Portuguesa de Educação*, Lisboa, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.
- MOLL, J. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)
- MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-404, 2005.
- PINTO, M; SARMENTO, M. (Coords.). *Crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997.
- PROUT, A. *The Future of Childhood*. Londres e Nova Iorque: Routledge/Falmer, 2005.
- QUINTEIRO, J. *Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos*. 2000. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2000.
- QVROUTRUP, J. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, P; JAMES, A. (Orgs.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 73-96.
- RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- RIZZINI, I.; RIZZINI, I. *A institucionalização de crianças no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.
- SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.) *Crianças e Miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2003.
- SARMENTO, M. J. Criança, Aluno, Cidadão: a (re)constituição do “Ofício de Criança”. Conferência Culturas da Infância: Criança, Educação e Práticas Sociais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA OMEP/BRASIL. 6., 2009, Cuiabá. *Conferência*, Cuiabá, 2009.

_____. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

TOLEDO, Leisle; *et al.* *Cidade Educadora: A experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

NOTAS

¹ Considerando a especificidade desse debate e as diferentes perspectivas de interpretação do termo Educação Integral, sobretudo incluindo, ou não, a dimensão do tempo, neste trabalho, optou-se por utilizar a expressão “Educação (em tempo) Integral”, entendendo que, assim, se abarca tanto a ideia da integralidade da formação dos sujeitos quanto o tempo integral na escola, ambos aspectos de interesse neste trabalho.

² As abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas. Foi negociada com cada criança a participação na pesquisa e foram assinados termos de consentimento e livre esclarecimento pelos pais/responsáveis das crianças do grupo observado.

³ Criado em 2006, o programa amplia a jornada escolar para nove horas diárias, com a oferta de atividades de esporte, arte, cultura e acompanhamento pedagógico, e possui parcerias com espaços comunitários e culturais e com universidades. Em 2013, estava implementado em 133 escolas e atendia 32.000 crianças da Cidade de Belo Horizonte, Brasil. Dados os limites desse texto, não serão apresentados seu histórico e dinâmica detalhada do atendimento.

⁴ O trabalho de campo teve duração de dez meses. Para observação, foram, ao todo, 78 visitas à escola, com carga horária variada, mas tendo uma média de 5 horas diárias. Buscou-se, no exercício etnográfico, a identificação de recorrências e particularidades, quer das instituições, quer das crianças, para uma compreensão mais profunda de suas experiências no programa.

⁵ Segundo Sarmento (2009), a administração simbólica da infância define-se por um conjunto de procedimentos, normas, atitudes e prescrições que permeiam a vida das crianças na sociedade, por exemplo: 1) a frequência ou não a certos lugares e o tipo de alimentação; 2) a definição da área de reserva para os adultos; ou 3) a configuração de um “ofício de criança” ligado à escola. Ainda, segundo o autor, essas normas tendem, sobretudo, a produzir uma normatividade definida pela negatividade e, na segunda modernidade, desenvolvem-se e potencializam-se sob uma forma contraditória: “[...] refinaram-se os procedimentos de controle das crianças e ao mesmo tempo definiram-se e afirmaram-se os seus direitos” (SARMENTO, 2009, p.8).

⁶ Em especial: a “Carta Internacional dos Direitos da Criança”, de 1987, a qual simboliza o acesso da criança, no final de uma longa história de emancipação, ao estatuto de sujeito e à dignidade da pessoa; a “Declaração Universal dos Direitos da Criança”; e, no Brasil, o “Estatuto da Criança e do Adolescente”. Ainda, pode-se relativizar esse direito se considerarmos a pouca participação política das crianças em tomadas de decisão que lhes dizem respeito.

⁷ A noção de infância nasce de uma construção sócio-histórica (ARIÈS, 1978). As crianças, hoje, assumem uma distinção em relação às experiências do adulto e são seres ativos na construção e determinação da própria vida. No entanto, tal distinção não é absoluta, os processos de construção social e cultural da criança se dão na relação com o adulto.

⁸ Para o autor, esse conceito plural constrói-se sob outras duas perspectivas: a primeira evidencia-se em um conjunto de produções culturais adultas, socialmente produzidas para as crianças e voltadas para sua educação, materializadas na literatura e na música infantis; a segunda fundamenta-se na existência de uma indústria cultural para crianças e em toda uma produção midiática na qual essa indústria opera: os brinquedos industrializados, os desenhos animados e, ainda, nos serviços para crianças.

⁹ Os CIEPs, instituições públicas de ensino fundamental, foram idealizados por Darcy Ribeiro, na década de 1980, durante o primeiro governo de Leonel Brizola à frente do Estado do Rio de Janeiro (1983-1986).

¹⁰ Destacam-se em âmbito legal: a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN-9364/96) que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar diária dos estudantes do Ensino Fundamental (a critério dos estabelecimentos de ensino); a Lei 10.172/01, que instituiu o PNE (Plano Nacional de Educação) e a Lei 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). As duas últimas apontam para a educação integral como um direito.

¹¹ Proteção social é a política pública necessária a todo cidadão que se encontra fora dos canais e redes de segurança social. É voltada para os cidadãos não incluídos ou que usufruem precariamente dos serviços das políticas básicas (saúde, educação, habitação) e/ou cidadãos desprotegidos, porque estão fora das malhas de proteção alcançadas pela via do trabalho ou porque perderam relações e vínculos sociofamiliares que asseguram pertencimento (CARVALHO, 2005).

¹² O PME, implementado por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, integra diversos Ministérios: da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Em 2013, o programa estava presente em 49 mil escolas no país (32%), abrangendo 4.846 dos municípios brasileiros (86,9%) e atendendo aproximadamente 2 milhões e 900 mil alunos.

¹³ O objetivo do PEI consiste em ampliar o tempo diário de atendimento escolar por meio da utilização de espaços físicos externos à escola. O programa pressupõe que o alargamento do tempo e do espaço vinculado à instituição escolar seja uma condição necessária à melhoria da aprendizagem e do ensino na perspectiva de formação integral. São garantidas aos alunos nove horas diárias de ação educativa por meio de acompanhamento pedagógico, com atividades culturais e esportivas, lazer e formação cidadã.

¹⁴ Segundo Quinteiro (2000), somente na Constituição de 1988, consagraram-se os direitos específicos da criança. Logo depois, o governo brasileiro sancionou a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e, através do Decreto Legislativo 28, de 14 de setembro 1990, aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), ONU, novembro de 1989.

¹⁵ Essa articulação pode ser exemplificada por uma prática da escola, que é acionar o Conselho Tutelar em caso de muitas faltas consecutivas sem justificativa. Segunda a diretora da escola, após três faltas consecutivas sem justificativa, é feito um contato telefônico com as famílias. Caso as faltas persistam, a família recebe uma carta registrada, expondo o número de faltas do estudante e solicitando que a família intervenha no processo. O Conselho só é acionado caso essas duas iniciativas não tenham resultado.

¹⁶ No Brasil, os Conselhos Tutelares são órgãos municipais destinados a zelar pelos direitos das crianças e adolescentes. Sua competência e organização estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 131 a 140).

¹⁷ A esse respeito o trabalho de Colonna (2012), uma etnografia realizada com crianças que vivem na periferia de Maputo, discute a prática de crianças que cuidam de seus irmãos mais novos. Para a autora essa situação revela-se como um “fenômeno social emblemático da condição e da construção da infância”, contudo, para entendê-la como um problema sociológico, é necessário ultrapassar a ideia de vulnerabilidade e dar às crianças um estatuto de ator social.

¹⁸ Ressalta-se também a necessidade de haver indicadores que permitam desvendar alguns aspectos da infância pobre. O Censo demográfico 2010, por exemplo, é frágil nesse aspecto, homogeneizando os dados do aglomerado e da vila nas mesmas áreas de ponderação.

¹⁹ A pesquisa investigou como a vulnerabilidade social do território em que as escolas se localizam e a vulnerabilidade social das famílias dos alunos influenciam na qualidade da educação escolar. Em linhas gerais, a pesquisa revelou que há um efeito da vulnerabilidade do território onde se localiza a escola sobre a qualidade do ensino e sobre as oportunidades educativas oferecidas aos alunos.

²⁰ Para Narodowski (2001), citado por Marchi (2010, p. 198), se a infância, para a pedagogia, é um fato dado ou um pressuposto indiscutível a partir do qual se constrói, teórica e praticamente, o aluno, as escolas são instituições especializadas em produzir adultos.

²¹ Para Sirota (2001, p. 4), “a emergência atual de uma sociologia da infância poderia ser simbolizada mediante a aparição da noção de ‘ofício de criança’ [métier d’enfant]. Tomar a sério a criança, reservando-lhe o lugar de um objeto sociológico em sentido pleno, é o primeiro desafio da noção de ‘ofício de criança’, pois representa uma ruptura difícil de efetuar no modo de pensar da sociologia da educação [...]”.

²² Entretanto, cabe ressaltar que escola também é, na contemporaneidade, importante espaço de expressão das crianças e suas culturas.

²³ Gobbi (2005, p. 71) traz uma valiosa contribuição na conjugação que faz entre desenho infantil e oralidade. Para isso, ela capta as falas expressas pelas crianças no momento da execução dos desenhos. Sua pesquisa veicula informações sobre como meninos e meninas estão concebendo o contexto histórico e social no qual estão inseridos. Para a autora, as falas emergentes no momento de execução do desenho podem ser “reveladoras dos olhares e concepções da criança pequena sobre seu contexto social, histórico e cultural [...]”.

²⁴ Para Guará (2009, p. 71) a formação integral deve levar em conta “(...) aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes”.

Recebido: 27/06/2014

Aprovado: 12/02/2015

Contato:

Universidade Federal de São João del-Rei
 Departamento de Ciências da Educação
 Praça Dom Helvécio, 74, Bairro Fábricas
 São João del-Rei | MG | Brasil
 CEP 36.301-160

