



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

LEANDRO HENRIQUE DE JESUS TAVARES

EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITO: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

Rio de Janeiro

2015

LEANDRO HENRIQUE DE JESUS TAVARES

EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITO: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio – como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Maria
Fernanda Rezende Nunes

Rio de Janeiro

2015

FICHA CATALOGRÁFICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

LEANDRO HENRIQUE DE JESUS TAVARES

EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITO: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof^a. Dr^a Maria Fernanda Rezende Nunes
Orientadora – UNIRIO

Prof. Dr Luiz Carlos Gil Esteves
UNIRIO

Prof^a. Dr^a Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho
PUC-Rio

Às crianças

AGRADECIMENTOS

Às crianças, pela espontaneidade, alegria e valiosas palavras ao serem escutadas.

À minha mãe, pelo amor dedicado e apoio em todos os momentos da minha vida.

À minha avó Margarida (*in memoriam*) pelo exemplo de mulher guerreira e honesta, que me ensinou valores que me acompanham sempre.

Ao Vanderson, companheiro nas angústias e alegrias nessa trajetória do mestrado.

À minha orientadora Maria Fernanda Rezende Nunes, que com muita dedicação e sabedoria me conduziu nesses dois anos de pesquisa. Agradeço a confiança, o apoio e a amizade em vários momentos, que me possibilitaram crescer como profissional e pesquisador.

Às professoras Guaracira Gouvêa e Maria Cristina Carvalho e ao professor Luiz Carlos Gil Esteves, pelas valiosíssimas contribuições nas bancas de Qualificação e de Defesa.

À amiga Viviane pelo apoio e estímulo para que cursasse o mestrado.

À amiga Marli, que me inspirou e serviu de exemplo mostrando que a educação deveria ser caminho a ser seguido por mim.

À minha amiga Alda, pelas longas conversas nos momentos de maior dificuldade nesse percurso.

À amiga Camila, também pelas conversas e incentivo em todos os momentos, mesmo antes do ingresso na pós-graduação.

À minha amiga Aline, pela companhia e risadas num dos momentos marcantes desse período.

À amiga Simone por ter me escutado nos momentos mais estressantes.

A minha amiga Ulrike pelo incentivo constante e confiança na minha vitória.

À amiga Milse, pela atenção na edição do vídeo das oficinas e ao seu filho Matteo, de 5 anos, por emprestar sua voz aos títulos do vídeo.

Às queridas Cláudia e Patrícia, professoras da instituição, que tanto me auxiliaram nas oficinas.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP), da Unirio.

À professora Sônia Kramer, pela inspiração nas maravilhosas tardes na PUC, quando discutíamos sobre Buber.

A todos os professores das disciplinas do mestrado da Unirio, pelas profícuas discussões que contribuíram significativamente para o presente trabalho.

Às queridas Rosane e Fernanda Bezerra, pelos conselhos e companhia nos eventos e pesquisas de campo.

A CAPES, pelo auxílio financeiro para a realização deste trabalho.

A todos os funcionários e amigos da escola pesquisada.

Três passarinhos pousam no degrau da minha porta e cantam doces canções, melodias puras e verdadeiras dizendo: esta é minha mensagem para você. Não se preocupe com nada porque tudo vai dar certo.

Bob Marley

RESUMO

Esta dissertação aborda a temática do direito à Educação Infantil sob a ótica das crianças de 5 anos de uma instituição pública municipal de Nova Iguaçu. Foram realizadas treze oficinas com 24 crianças, de modo a refletir a respeito da perspectiva delas sobre o que constitui esse direito e suas visões sobre a escola. Nas oficinas, que foram filmadas, nos utilizamos da literatura infantil, de conversas em grupo e individuais e de desenhos como estratégia metodológica para discutir esse tema que soa tão abstrato para que fosse possível uma aproximação pelas crianças, a partir de suas realidades e do que lhes era mais familiar. Dessa forma, durante nove meses de imersão no campo, autores como Corsaro (2005, 2009 e 2011), Campos (2002, 2006 e 2008) e Cruz (2004, 2006 e 2008), que evidenciam a necessidade de reconhecer a competência dos discursos infantis e da urgência de ouvir as crianças, foram interlocutores valiosos que instigaram e se mostraram presentes quando as culturas da infância se sobrepunham aos objetivos que eram traçados para a investigação e a teoria passava a ganhar outros significados na prática. No primeiro capítulo, traça-se um panorama das pesquisas com crianças apresentadas do GT 07 da ANPED de 2009 a 2013. No segundo aborda os instrumentos teórico-metodológicos utilizados. Em seguida apresenta a legislação brasileira que garante o direito à Educação Infantil, a partir da Constituição Federal de 1988 e o quarto capítulo traz o campo, as falas das crianças e problematiza a participação infantil, que muitas vezes é ignorada em múltiplas esferas, sobretudo a educacional. O trabalho pretende contribuir para que os adultos percebam a importância de garantir a expressão infantil e sua escuta, sobre as mais diversas temáticas, que tem relação com a realidade das crianças.

Palavras-chave: direito, Educação Infantil, escuta de crianças

RESUMEN

En este trabajo se aborda la cuestión del derecho a la educación de la primera infancia desde la perspectiva de los niños de 5 años de una institución pública municipal de Nova Iguaçu. Se llevaron a cabo trece talleres con 24 niños con el fin de reflexionar sobre su perspectiva de lo que constituye este derecho y sus puntos de vista acerca de la escuela. En los talleres, que fueron filmados se utilizaron la literatura infantil, conversaciones en grupo e individuales y dibujos como estrategia metodológica para discutir este tema que suena tan abstracto, para que los niños pudiesen enfocarlo de acuerdo con sus realidades y con lo que les pareciese más cercano. Así, durante nueve meses de inmersión en el campo, autores como Corsaro (2005, 2009, 2011), Campos (2002, 2006, 2008) y Cruz (2004, 2006, 2008), que ponen de relieve la necesidad de reconocer la competencia del habla de los niños y la urgencia de que los oigamos, fueron interlocutores valiosos que instigaron y resultaron presentes cuando las culturas infantiles se superpusieron a los objetivos que se establecieron para la investigación y la teoría adquiría otros significados en la práctica. El primer capítulo traza un panorama general de las investigaciones con los niños presentadas en el GT 07, 2009 a 2013 de la ANPED. En el segundo se analizan las herramientas teóricas y metodológicas utilizadas. A continuación se presenta la legislación brasileña que garantiza el derecho a la Educación de la Primera Infancia desde la Constitución Federal de 1988 y el cuarto capítulo trae el campo, las palabras de los niños, y problematiza la participación infantil, que a menudo se ignora en múltiples esferas, especialmente en la educación . El trabajo tiene como objetivo contribuir para que los adultos se den cuenta de la importancia de garantizar el habla de los niños y su escucha en los más diversos temas, que se relaciona con la realidad de los niños.

Palabras clave: el Derecho, la Educación Infantil, la escucha de niños

LISTA DE SIGLAS

ACTNI - Associação dos Conselheiros Tutelares de Nova Iguaçu

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CF - Constituição Federal

CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CMEE - Centro Municipal de Educação Especial

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EF - Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

FÓRUM DCA - Fórum Popular Permanente dos Direitos da Criança e do Adolescente

GT - Grupo de Trabalho

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

NUCREP - Núcleo de Creches e Pré-Escolas Comunitárias da Baixada Fluminense

PIB - Produto Interno Bruto

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEI - Política Nacional de Educação Infantil

PNQEI - Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SFB - Solidariedade França-Brasil

TLCE - Termo de Livre Consentimento Esclarecido

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E DE TABELAS

FIGURAS

Figura 1 – livro “Quem tem medo de dizer não?” - Ruth Rocha

Figura 2 – livro “Quem tem medo de dizer não?” - Ruth Rocha

Figura 3 – livro “Quem tem medo de dizer não?” - Ruth Rocha

IMAGENS

Imagem 1 – desenho sobre a escola – Lucas

Imagem 2 – desenho sobre a escola – Lucas

Imagem 3 – desenho sobre a escola – Ingrid

Imagem 4 – desenho sobre a escola – Tainá

Imagem 5 – desenho sobre a escola – Caroline

TABELAS

Tabela 1 – Oficinas realizadas na pesquisa

Tabela 2 – turmas de EI na rede

Tabela 3 – número de turmas por idade de atendimento

Tabela 4 – comparativo do número de crianças atendidas em 2013 e 2014

Tabela 5 – Atendimento em creche e pré-escola do município de Nova Iguaçu

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo 1 – O QUE REVELAM AS PESQUISAS QUE OUVEM AS CRIANÇAS: GT 07 DA ANPED (2009- 2013)	21
1.1. Tipos de pesquisa, seus objetivos e os procedimentos teórico-metodológicos.	25
1.2. Categorias analisadas: Concepções de criança e infância; escuta de crianças; Relação das crianças com as professoras, Legislação e Qualidade da Educação Infantil.	28
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	36
2.1. O campo e suas relações	38
2.2. Os dados da pesquisa e o tratamento das entrevistas	42
CAPÍTULO 3 – O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	
3.1. Educação – direito social	46
3.2. Criança – prioridade absoluta	51
3.3. Educação Infantil e Políticas Públicas	54
3.4. Acesso à Educação Infantil em Nova Iguaçu	60
3.4.1. Dados do atendimento em EI	62
3.4.2. Breve olhar da gestão sobre a instituição pesquisada	65
CAPÍTULO 4 – O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA E (SEU) DIREITO À EDUCAÇÃO?	68
4.1. A escola como ela é!	75
4.2. Quem quer participar de uma pesquisa?	78
4.3. Quebrando o gelo no piquenique	80
4.4. “Historinhas”	83
4.5. Como você gostaria que fosse sua escola? “Grandona, pra todas as pessoas estudarem”.	88
4.5.1. Do que você não gosta na escola? “fazer bagunça”	94
4.6. “Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha”	96
Reflexões finais	103
Anexos	110
Referências	120

INTRODUÇÃO

Cantar a Dois

Disse o Rabi Pinkhas: – Quando alguém canta e não consegue elevar a voz, e outro vem cantar com ele e consegue elevar a voz, então também o primeiro consegue elevá-la. Eis o segredo da ligação entre os espíritos.

Martin Buber

Minha trajetória pessoal e profissional me levou à escola e ao trabalho com crianças pequenas. Esse caminho começou a ser trilhado desde a decisão em cursar a Formação de Professores. Depois, com a escolha pelo curso de Letras e, posteriormente, Pedagogia. Pensando em fazer algo diferente, voltei-me ao Direito em 2010, entretanto, novamente me via envolto na relação com as crianças, ao buscar na nova graduação os aspectos relacionados a elas, tais como os direitos humanos e o direito das crianças e dos adolescentes.

Nesse período, a discussão em torno da legislação pelos direitos das crianças foi bastante profícua. A começar pela Constituição Federal (CF) de 1988, houve várias conquistas na área da Educação Infantil (EI), fruto de lutas sociais para que esta etapa fosse assumida pelo Estado brasileiro como ação da educação básica.

Ainda que o caminho para que a Educação Infantil tenha percorrido para atingir o status que hoje possui (primeira etapa da Educação Básica) seja bastante longo, a pesquisa parte da CF/1988. Tal opção se deve ao fato de, a partir desse momento, a visão que se tem da criança ser outra. A função da instituição educativa também mudou, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI): não apenas o cuidar é relevante, mas também o educar. Vale lembrar que cuidar e educar são indissociáveis nas instituições que atendem a EI. A partir da CF 1988 a criança é vista como sujeito de direitos. Essa expressão é carregada de sentidos, ao menos no plano teórico. Cada vez mais deve ser garantido que também o seja na prática. De acordo com Leite Filho e Nunes (2013, p. 72)

(...) a Educação Infantil a partir da promulgação da Constituição de 1988 passou a ser direito da criança e a creche foi reconhecida, ao lado da pré-escola, como instituição educacional. A Constituição não

faz distinção de função entre ambas, antes as unifica no conceito de Educação Infantil. Os pais, já não apenas a mulher-mãe, passaram a ter direito, como trabalhadores, urbanos ou rurais, à educação de seus filhos. Conquistou-se, além disso, o direito de a sociedade civil participar da elaboração das políticas de Educação Infantil e do controle das ações governamentais nessa área.

Tal reflexão reitera o disposto na legislação educacional. Cabe o questionamento: o direito é de quem? De fato, o alvo deve ser a criança, ainda que em muitas situações a mãe, sobretudo a trabalhadora, seja a destinatária desse direito. Isso é contrário ao previsto no campo do direito e deve ser combatido.

Como as crianças veem esse seu direito à Educação Infantil? Essa é a principal questão do presente estudo, que teve como objetivo central apresentar a perspectiva das crianças sobre educação, direito e infância. Os objetivos foram dialogar com as crianças de 5 anos, por meio de oficinas; identificar e mapear as condições de acesso às instituições de Educação Infantil na cidade de Nova Iguaçu, bem como conhecer a concepção de direito e Educação Infantil no município, confrontando-as com o preceituado na legislação educacional e nos documentos oficiais.

O campo de pesquisa foi constituído por crianças de 5 e 6 anos de uma turma de Educação Infantil de uma escola pública municipal de Nova Iguaçu¹, cidade situada na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro. O grupo era composto por 24 crianças que vivem num bairro relativamente próximo à escola. Trata-se de um bairro pobre com muitas carências, desde a escassez de atendimento em saúde, meios de transporte adequados, empregabilidade e até mesmo ausência de instituições educacionais que atendam a esta faixa etária. Esta é a única instituição pública que atende exclusivamente à Educação Infantil em todo o bairro no período em que ocorreu a pesquisa.

Segundo Sousa, (2008, p. 177)

Pesquisar a infância requer, para além da formação geral que todo pesquisador deve ter, um olhar centrado no sujeito singular que estamos ouvindo, com o qual interagimos e dialogamos – é possível, sim, dialogar com crianças!”

As crianças da instituição educacional pesquisada tinham certa experiência na participação de ações que possibilitem sua expressão. Em 2013 participaram da

¹ A instituição pesquisada não estava funcionando no prédio original no momento da pesquisa. Por problemas sérios de infraestrutura e de segurança no local, seu funcionamento foi transferido para um CIEP municipalizado próximo.

oficina “O olhar da criança sobre o mundo” e puderam apresentar suas vozes para a formulação do Plano Municipal pela Primeira Infância de Nova Iguaçu. O Projeto “Construindo em Rede”, que promoveu a elaboração do Plano Municipal pela Primeira Infância em Nova Iguaçu, foi resultado da iniciativa da Solidariedade França-Brasil (SFB), com apoio do Instituto C&A, e articulado com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), o Fórum Popular Permanente dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA), o Núcleo de Creches e Pré-Escolas Comunitárias da Baixada Fluminense (Nucrep), a Associação dos Conselheiros Tutelares de Nova Iguaçu (ACTNI), dentre outras organizações governamentais e não governamentais de Nova Iguaçu.

A autoria da criança foi reconhecida na elaboração do plano, pois a oficina permitiu a participação de crianças de realidades e lugares diferentes da cidade (urbana e rural, pública e particular, particular e comunitária etc.), e absorveu impressões sobre dos lugares onde moram, seus gostos, dos espaços que frequentam e das dificuldades e problemas que enfrentam no dia-a-dia.

Entretanto, ainda que a participação seja imprescindível, é inegável que ter a criança como interlocutora é uma experiência bastante diversa da que se tem ao pesquisar outros sujeitos. Pereira (2012) ressalta

A singularidade da pesquisa com crianças, uma vez que dialogar com as crianças e suas produções, ou assumir a infância como temática de estudo funda uma realidade em que a experiência da pesquisa é necessariamente diferente daquela que poderia ser vivida no diálogo com outros interlocutores, temas ou contextos. (PEREIRA, 2012, p. 63).

Neste sentido, perguntar às crianças o que elas pensam sobre determinada questão, como se sentem diante de algumas situações, seja na escola, em suas casas ou no bairro, não parece uma tarefa simples, entretanto, precisa ser feita cada vez mais. Parece um contrassenso seguir valendo-se de intermediários para “traduzir” seu pensamento, ainda que nem sempre seja fácil compreender, à primeira vista, o que querem ou pensam. Afirma Cruz (2004, p. 1) que “parece que ainda não se firmou a crença de que a criança é capaz de dar, em primeira mão, essas informações”.

De acordo com Corsaro (2011, p. 279)

Mais recentemente, ações na linha da Convenção dos Direitos das Crianças levaram a programas para melhorar a participação de crianças em decisões políticas e ações que afetam suas vidas. Em maio de 2002, dois jovens, um da Bolívia e outro de Mônaco, foram

selecionados em um grupo maior, de 400 crianças, para falar em uma sessão especial sobre crianças nas Nações Unidas. Eles falaram sobre sua visão de um mundo futuro adequado para as crianças. Disseram que nesse mundo viam: respeito aos direitos das crianças; o final da exploração, do abuso e da violência; o final da guerra; a provisão de cuidados médicos; a erradicação do HIV/Aids; a proteção do meio ambiente; o final do ciclo vicioso de pobreza; a provisão de educação; e a participação ativa das crianças.

O autor comenta sobre essa fala e de sua grandeza, por ter sido proferida pelas crianças, que indicam enormes desafios a serem enfrentados pelos governos e uma pauta de luta para a sociedade, que deve cobrar medidas que tornem efetivas essas demandas.

A fala das crianças as evidencia como atores sociais, pensamento propagado pela Sociologia da Infância, que propõe “*as crianças como atores sociais*, nos seus mundos de vida, e a *infância*, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída”, que ainda é colocada numa relação de subalternidade nas sociedades, na posição assimétrica de poder que as crianças ocupam relativamente aos adultos, “independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica”. (SARMENTO, 2008, p. 22)

A importância do estudo consiste em evidenciar as potencialidades das crianças que devem ter o direito de se expressarem garantido desde cedo, sobre as mais variadas temáticas, como também identificar algumas estratégias metodológicas que garantem que essa manifestação será ouvida e considerada da melhor maneira pelo pesquisador ou profissionais que atuem com elas nas instituições.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), (volume 1, 2006, p. 15)

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem.

Cruz problematiza a questão, pois reconhece não ser pacífica essa posição de respeitar o direito que as crianças têm de se expressar, sobre todas as temáticas. A autora faz referência ao pensamento de Korczac (1986), que ainda se mantém atual, ao criticar as soluções equivocadas empreendidas pelos legisladores e políticos que tomam suas decisões sem considerar minimamente os maiores

interessados nas políticas voltadas para elas: as crianças. Não há o interesse em ouvi-las, tampouco se pensa em obter sua concordância. Todavia, ouvir as crianças não é um favor. Segundo a Convenção dos Direitos da Criança, elas podem expressar sua posição sobre os temas que as afetarem e isso pode contribuir para que as próprias políticas sejam coerentes com suas necessidades. (CRUZ, 2004, p. 2).

Com relação à qualidade, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 119) afirmam que este “é um conceito construído socialmente, com significados muito particulares, produzidos através do que chamamos ‘o discurso da qualidade’”. Esse discurso da qualidade na Primeira Infância, segundo os autores, surge no início da década de 80 e fomenta tentativas de aplicação, gerando “pesquisas, medidas, padrões e diretrizes sobre a boa prática”. Assim, desenvolvem-se critérios, avaliações e indicadores das instituições, para verificar seu desempenho. (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 132)

No caso brasileiro, há muitos documentos elaborados como subsídios para a qualidade na EI², entretanto, nota-se que apesar de terem sido criados, apenas isso não garante que sejam aplicados corretamente ou que, caso sejam, seus resultados sejam considerados para a formulação de políticas públicas que gerem mudanças nas realidades que não estiverem adequadas com o que preceituam.

Com relação à pesquisa desenvolvida, as questões que a norteiam são: *i)* o que pensam as crianças sobre a escola? *ii)* o que elas pensam sobre o direito? *iii)* o que pensam sobre o direito de ter escola? Dessas questões centrais decorrem várias outras indagações que nos permitem uma aproximação com o tema estudado, tais como: será que os pais buscam a Educação Infantil para seus filhos?

² *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* - caracterizam-se como um instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade;

Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil - visa contribuir com as Secretarias Municipais de Educação no aprimoramento de ações que possam identificar a qualidade das condições e do trabalho realizado nos estabelecimentos educacionais e aportar elementos para sua melhor qualificação;

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades do nosso imenso território e das muitas culturas nele existentes;

Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil - apresentam estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil para que estes se tornem promotores de aventuras, descobertas, desafios, aprendizagem e facilitem as interações.

Referência: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859 – acesso em janeiro de 2015

Em que situações e com quais objetivos? As vagas na EI são direito das crianças ou das mães? De todas ou apenas das que trabalham? Quantas crianças ainda não tem acesso à EI em Nova Iguaçu? Caso nem todas tenham acesso, quais são os critérios de seleção? Há outras possibilidades de acessar a vaga que não dependam de critérios da instituição ou da secretaria de educação? O que fazem as famílias que não conseguem a vaga nas instituições de EI? Qual o papel do Conselho Tutelar nesse processo?

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro traça um panorama das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) 07 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – “Educação de Crianças de 0 a 6 anos”, no período de 2009 a 2013, e visa compreender a produção acadêmica acerca das concepções de criança, infância e a escuta das crianças, assim como as abordagens teórico-metodológicas utilizadas nas pesquisas *com* crianças. Ainda pretendeu identificar de que modo as concepções de criança e infância influenciaram nas estratégias utilizadas pelos autores.

O segundo trata dos procedimentos teórico-metodológicos empregados para a realização da investigação e o terceiro apresenta pontos-chave da legislação vigente no Brasil voltada à criança de zero a cinco anos. Problematisa, também, a visão de criança e sua caracterização, a partir da CF de 1988. Outros documentos que fomentam a política da EI são considerados na análise, tais como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, as DCNEI (2010) e os Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 e de 2014. Também foram analisados aspectos relacionados às Políticas Públicas em Educação Infantil para a garantia da efetivação da educação adequada e de qualidade à faixa etária atendida.

O quarto capítulo aborda teoricamente a pesquisa com crianças, segundo Corsaro (2005, 2009 e 2011), Campos (2002, 2006 e 2008) e Cruz (2004, 2006 e 2008), e conta com a contribuição de outros autores, de modo a apresentar o campo de pesquisa e as análises das oficinas. Traz a fala das crianças por meio da transcrição de trechos dos vídeos das oficinas.

O método utilizado para a pesquisa é a etnografia. Segundo Corsaro (2005, p. 446), a etnografia “exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. (...) envolve um tornar-se nativo”. Dessa

forma, pretendi com a pesquisa fazer parte do universo das crianças, estar com elas, me aproximar cada vez mais, para que fosse possível captar suas vozes e impressões sobre as categorias propostas.

Essa aproximação somente se torna possível por meio da interação com as crianças. Para isso, deve haver um diálogo verdadeiro. Nas palavras de Buber, na epígrafe desta introdução, deve existir o “cantar a dois”. Para que isso ocorra, em primeiro lugar devemos ser aceitos pelas crianças, que precisam estar a vontade diante de nossa presença. Romper a barreira do silêncio, da imobilidade e da invisibilidade das crianças é o primeiro passo para que a aceitação ocorra, pois “é na esfera das relações humanas que a reciprocidade pode atingir seu grau mais elevado. Na relação dialógica a palavra da invocação recebe a resposta”. (ZUBEN, 1981).

Apesar de ter me afastado da escola para a realização do mestrado, no grupo sujeito da pesquisa havia muitas crianças que já me conheciam do início do ano anterior. Isso me auxiliou a entrar no campo, pois muitas já sabiam inclusive meu nome.

Essa dissertação me possibilitou rever minha trajetória profissional revisitando minha formação acadêmica, num exercício de articulação entre as três vertentes: a da Pedagogia, por meio da pesquisa da/na EI, uma etapa educacional; a da Letras, pela necessidade da tessitura textual, na produção de um texto final e a do Direito, por meio da discussão “direitos proclamados X efetivados”, segundo o que dizem as crianças.

CAPÍTULO 1 - O QUE REVELAM AS PESQUISAS QUE OUVEM AS CRIANÇAS: GT 07 DA ANPED (2009- 2013)

“Aquele que não fala”, significado etimológico da palavra infante, revela a postura dominante, por séculos, do que as crianças podem ou devem expressar.

Silvia Helena Vieira Cruz, 2008.

Este capítulo tem como objetivo compreender as concepções de criança, infância e a escuta das crianças nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED do GT 07 – “Educação de Crianças de 0 a 6 anos”, no período de 2009 a 2013, bem como as abordagens teórico-metodológicas utilizadas por seus autores que se propuseram a falar sobre suas pesquisas *com* crianças. Ademais, buscou perceber de que maneira as concepções de criança e infância influenciam nas estratégias utilizadas pelos autores. Para Salgado, Ferrarini e Luiz (2012, p. 3) “torna-se mais nítida a impossibilidade de conceber e tratar as culturas infantis em seu próprio termo, como guetos isolados onde poderia emergir uma suposta essência da criança”.

Nesse recorte foram selecionadas 12 pesquisas³ (9 Trabalhos e 3 pôsteres). Para que se chegasse a esse número, foi realizada a análise das programações na página de cada Reunião. De acordo com os descritores *Educação Infantil, infância, participação, criança, interação, ouvir crianças e sociologia da infância*, no GT 07 foram encontradas 96 pesquisas (79 trabalhos e 17 pôsteres) sobre crianças e infância, no período analisado. Foi realizada a leitura de todos os resumos. Identificados os que se adequavam à temática abordada, foram lidos todos os trabalhos na íntegra e separadas as categorias de análise a seguir: os teóricos privilegiados pelos autores; as estratégias de coletas de dados utilizadas (observação, entrevistas, conversas, gravação em vídeo etc.); as concepções de *infância, criança, relação entre crianças x adultos e relação de pares*; o tipo de pesquisa privilegiada, bem como os objetivos pretendidos pelos pesquisadores.

³ Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles, Rosimeire Costa de Andrade Cruz, Sandra Maria de Oliveira Schramm, Elaine de Paula, Janaína da Silva João, Altino José Martins Filho, Tacyana Karla Gomes Ramos (dois trabalhos), Roseli Nazario, Bianca Cristina Correa, Lorenzza Bucci, Raquel Gonçalves Salgado, Anabela Rute Kohlmann Ferrarini, George Moraes de Luiz, Regina Ingrid Bragagnolo, Andrea Simões Rivero, Zaira T. Wagner.

A pesquisa com crianças tem se revelado um campo que se desenvolve também no Brasil nas últimas décadas, pelo fato de as crianças terem ocupado um novo lugar nas políticas que são frutos da CF, bem como pela imagem da criança como cidadã e sujeito de direitos. Dessa maneira, os pesquisadores tem se interessado em buscar a opinião desses novos sujeitos e dar voz a eles, na realidade, em legitimar a voz que já possuem e garantir na prática o que já lhes é facultado pelo direito. Esse não é um trabalho simples e demanda dos investigadores a busca por metodologias de pesquisas que possibilitem ao adulto a escuta do ponto de vista das crianças.

De acordo com Martins Filho (2010, p. 1)

Podemos dizer que as crianças têm ocupado um lugar de destaque nos estudos sobre a infância. Pesquisadores da área da Educação Infantil, buscam construir uma compreensão cada vez mais abrangente a respeito dessa faixa etária, lançando-se à prática de pesquisas que tenham como sujeito de preocupação a própria criança, o que possibilita conhecer a(s) infância(s) com base nos jeitos de ser criança. Tal interesse os tem levado a examinar e analisar os processos de constituição do conhecimento das crianças como seres humanos concretos e reais em diferentes contextos, bem como suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas, emocionais (Rocha, 1999, 2001), éticas, corporais e afetivas, constitutivas de suas infâncias.

A Sociologia da Infância aparece como aporte teórico da maioria dos trabalhos analisados, fato evidenciado tanto com relação aos delineamentos, quanto na escolha de procedimentos teórico-metodológicos. Segundo Martins Filho (2010), essa teoria configura um campo recente do estudo da infância como categoria sociológica, independente do tipo geracional, que evidencia a importância de que os investigadores busquem observar as relações das crianças entre elas, desvelando os jeitos de ser criança. (MARTINS FILHO, 2010, p. 5).

Para falar dessa relação desenvolvida entre as crianças nas instituições pesquisadas, nos trabalhos os pesquisadores usam o conceito de reprodução interpretativa, um processo no qual as crianças produzem e participam de suas culturas de pares, por meio da apropriação das representações e informações do mundo dos adultos. Para Salgado, Ferrarini e Luiz (2012, p. 3) “Elas ao mesmo tempo em que reproduzem, interpretam o que percebem e aprendem nas interações sociais estabelecidas em diferentes contextos e tempos de vida”.

Nas pesquisas desenvolvidas, crianças de diferentes realidades e com idade entre 0 e 6 anos foram levadas a expressar suas dificuldades, gostos, anseios,

angústias e percepções acerca da escola, sua infância, as relações que travam com seus pares.

O papel do pesquisador, os dilemas sobre seu lugar e as dificuldades encontradas neste tipo de pesquisa foram ressaltados, uma vez que a todo o momento as crianças realizavam convites, mesmo durante as observações, para que o investigador participasse das brincadeiras, para que explicasse algo que não tinham compreendido ou para que lhe confiasse segredos, afirmam Bragagnolo, Rivero e Wagner (2013). Desse modo, a interação, o encontro efetivo com o outro foi privilegiado, em detrimento de uma suposta neutralidade que deveria haver. Entretanto, foi feito o exercício de estranhamento, de relativização, de alteridade e de contextualização, evitando que determinadas questões tivessem mais atenção que outras supostamente consideradas mais importantes. (BRAGAGNOLO, RIVERO e WAGNER, 2013, p. 6).

A percepção da rotina foi evidenciada pelas próprias crianças em suas falas: “todo dia o dever é o mesmo!”, “a dona da sala é a tia!”, “o trabalho das crianças é obedecer!”, “a Rute Keli tem que ir agora pra escola e pro reforço porque ela não aprendeu a ler!”, “Ele faz tudo que a professora dele manda porque ele não é ruim”, “se não fizer o dever, a tia bota de castigo!”. Uma rotina que mostra o lugar das crianças e a importância em perceber que só há como sobreviver a esse ambiente se adequando a ele. (CRUZ, 2009, p. 9-12).

A escola aparece, na maioria das pesquisas, como o local da imobilidade, onde os conflitos não tem lugar e os corpos são adestrados com tamanha maestria, que a maioria das crianças atende às ordens da professora sem questioná-las em nenhum momento. As que se rebelam contra isso são postas de castigo, o que confirma a falta de diálogo nesse espaço e a imposição da vontade dos adultos, sobretudo da professora.

As crianças pequenas podem, cada vez mais, ter a oportunidade de participar ativamente das práticas nas quais estão inseridas em todos os ambientes que frequentam, uma vez que, como cidadãos e membros da comunidade, não devem ficar apenas relegadas aos espaços que a sociedade define como os permitidos, tais como a família e a escola. Elas são produtoras de cultura e sujeitos de direitos, conforme definição constitucional. Apesar disso, nem mesmo nas instituições escolares, em muitos casos, tem reconhecido esse direito de expressar-se livremente.

Segundo Corsaro, “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15).

Ao se posicionarem diante dos acontecimentos do mundo, as crianças expressam sua visão da realidade que as cerca. Ou seja, de acordo com o pensamento de Corsaro, agem na sociedade e contribuem para que os adultos entendam um pouco do modo como encaram determinados fatos sociais, tais como a convivência na família e na comunidade, a relação entre a escola e o bairro e sua inserção nesse todo.

Por meio da metodologia pensada pelos pesquisadores, preparada para captar essas vozes, anseios e dúvidas, as crianças puderam apresentar sua percepção acerca da realidade em que vivem, do que as aflige ou lhes agrada, por algum motivo. Essa visão de mundo pode contribuir, também, para a construção de políticas públicas.

De acordo com o Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN)

O Estado e a família, quando fomentam a participação da infância, somam ações de responsabilidade social. Participar é construir comunidade e cidadania, é tomar parte das decisões que constroem e dão vida ao Estado. As políticas públicas, no conjunto de suas instâncias, devem considerar como fator de sucesso a participação das pessoas. Por isso, as políticas de infância devem ser antes de tudo, promotoras da participação, já que elas formam a base da estabilidade social e a promoção do Estado de Direito.

Assim, se um país pretende que a criança se desenvolva como ser crítico e, por sua vez, contribua com a sociedade, deve prever espaços nos quais sua presença visão sobre qualquer temática que lhe diga respeito seja valorizada e considerada. Desse modo, ouvi-las é fundamental, sobretudo com relação à maneira como a cidade e a escola são pensadas para lidar com elas. Ademais, pode colaborar para corrigir os possíveis “desvios” nesse planejamento de quem apenas pensou as políticas sem um olhar alteritário, por não considerar como as crianças também são afetadas pelos planos e políticas desenvolvidos.

Ratificando esse entendimento, diz a Resolução CEB/CNE nº 5/2009 que

a criança é sujeito, que nas interações, brincadeiras, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A resolução supracitada corrobora com a concepção de muitos estudiosos acerca do papel de sujeito ativo que deve ser desempenhado pelas crianças. Entretanto, ainda que haja previsão legislativa a respeito da participação delas nas políticas e em todas as decisões que lhes afetem, muitas vezes falta colocar em prática tais prescrições, por meio de espaços nos quais suas vozes possam ser ouvidas. Além disso, tudo o que é dito por elas deve, de fato, ser levado em consideração, de modo que efetivamente gere ações concretas.

1.1. Tipos de pesquisa, seus objetivos e os procedimentos teórico metodológicos

No que diz respeito aos tipos de pesquisa, muitos trabalhos se referem aos estudos etnográficos, com diversas denominações: estudos de tipo etnográfico (três); estudo de caso de inspiração etnográfica (dois); com orientações da etnografia, sob uma perspectiva qualitativa e interpretativa (um); estudo de casos (um); pesquisa sobre pesquisas (um); pesquisa qualitativa (um). Outros se referem a pesquisas maiores em desenvolvimento e não especificam o tipo de pesquisa (três pôsteres).

Geralmente são estudos de campo realizados por meio de observação participante. Assim, de acordo com Bragagnolo, Rivero e Wagner (2013, p. 4) “a aproximação aos fundamentos etnográficos deu-se, sobretudo, por se tratar de uma perspectiva que compreende a produção de conhecimento como coletiva, intersubjetiva, a partir do encontro com o outro”.

Com relação à perspectiva teórica dos trabalhos, há uma variedade, uma vez que apesar de todos privilegiarem o diálogo com as crianças, os temas são bastante divergentes. Assim, aparecem de acordo com a abordagem de cada trabalho.

Surgem reflexões sobre o fazer filosófico, por meio de contribuições de Deleuze e Foucault. De acordo com Salles (2009, p. 1) “a perspectiva teórica que orienta o trabalho remete a três campos temáticos entrecruzados: a própria filosofia, a infância e o seu ensino”. Outros trabalhos (três) contam com as teorias sócio interacionistas, sobretudo os estudos de Vygotsky, para a efetivação de uma pedagogia da infância.

Vale registrar o que diz Corsaro (2011) a esse respeito. O autor analisa a visão sociocultural do desenvolvimento humano de Vygotsky, que destaca o papel

ativo da criança nesse processo. Assim, relaciona o desenvolvimento social da criança às ações coletivas que ocorrem na sociedade, que possibilita às crianças o desenvolvimento de estratégias coletivas por meio da interação com outras pessoas, para superação dos problemas que surgem. (CORSARO, 2011, p. 26).

Segundo Schramm (2009, p. 3) “o olhar investigador esteve direcionado para captar situações mais especificamente relacionadas a aspectos que dizem respeito à construção do sujeito ou à edificação da pessoa, como se refere Wallon (1981; 1995)”.

A maioria dos trabalhos (sete), sobretudo, fez referência à Sociologia da Infância como teoria, por meio dos estudos de Corsaro, e justificaram a escolha por considerar as crianças sujeitos plenos e competentes, capazes de falarem sobre si.

Houve trabalhos que apresentaram escolhas específicas, como um que propôs uma interlocução com diferentes campos de conhecimento como a História, relacionando a Antropologia, a Sociologia da Infância e a Pedagogia, em especial a contribuição da, ainda em construção, Pedagogia da Infância; outro que apontou pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento (Prout, 2005; Cohn, 2005; Agamben, 2005; Kohan, 2003; entre outros); Campos; Fullgraf; Wiggers (2006); Cruz (2006); Cruz (2009); Brougère (1995, 1998), Oliveira (2005), Pereira (2009).

Os objetivos das investigações foram: I) analisar a visão das crianças sobre uma experiência com a prática filosófica desenvolvida no âmbito da educação pública; II) analisar a visão das crianças de 4 a 6 anos de idade acerca da instituição que frequentam, das práticas pedagógicas relacionadas à organização do espaço e do tempo e das professoras com as quais convivem; III) compreender como a pré-escola está contribuindo para que a criança se construa como sujeito; IV) buscar uma compreensão mais aprofundada das relações estabelecidas entre os adultos e as crianças na creche, em especial uma compreensão daqueles momentos em que se explicitavam conflitos entre as determinações de uns e de outros; V) compreender os sentidos e significações da Educação Infantil para professores, famílias e crianças considerando-as produtoras de cultura, sujeitos ativos e também protagonistas na construção da sua história; VI) investigar as pesquisas que se dedicaram a observar, analisar e compreender jeitos de ser criança, tendo em vista traçar, mapear e examinar os procedimentos teórico-metodológicos utilizados, bem como as concepções de criança e infância subjacentes às escolhas metodológicas dos pesquisadores; VII) identificar como as relações sociais entre crianças e a

professora no berçário da creche podem gerar indicadores da organização de práticas educativas construídas em sintonia com os interesses, necessidades, motivações, pelo viés da escuta e do reconhecimento do protagonismo social dos bebês; VIII) construir narrativas que expliquem se as experiências das crianças alterizam as práticas na “casa lar”, forjando formas para que possam viver a sua condição infantil nesse lugar; IX) analisar o impacto da implantação do Ensino Fundamental (EF) de nove anos sobre a organização do trabalho pedagógico tanto nesta etapa quanto na pré-escola; X) compreender os modos como as crianças, em meio às referências simbólicas da cultura midiática, se organizam socialmente e produzem culturas lúdicas específicas, trazendo à tona valores, saberes e aprendizagens que traduzem os significados que conferem à vida social; XI) capturar o ponto de vista dos bebês como elemento balizador da organização das práticas educativas, explorando suas possibilidades expressivas não-verbais, em situações cotidianas da Educação Infantil; XII) identificar as possíveis relações entre o brincar e o planejamento de tempos, espaços e materiais no contexto das instituições de Educação Infantil.

No que tange aos procedimentos metodológicos e à coleta de dados, em todas as pesquisas foram feitas observações diretas no campo pesquisado, com inserção dos pesquisadores.⁴ Na maioria dos casos ocorreu a observação participante. Os pesquisadores realizaram entrevistas (nove investigações)⁵ com as crianças que, geralmente, foram coletivas. Alguns pesquisadores a chamaram de conversa, Rodas de Conversa e alguns realizaram entrevistas individuais para confrontar com as coletivas e com os desenhos. Em algumas investigações também entrevistaram professores e os familiares das crianças sujeitos das pesquisas.

Outros recursos foram usados pelos investigadores, tais como: registro fotográfico (quatro), videograções (quatro), literatura (um), desenho livre (três), expressões faciais (dois), questionários (um), brinquedos (um), jogos (um), dramatizações (um).

Dois trabalhos fizeram uso das Histórias para Completar e Desenho com Estórias e afirmaram que foi feita a adaptação de instrumentos utilizados na prática clínica psicológica com crianças: História para Completar, baseado nas “Histoires à

⁴ Exceto em uma pesquisa que tratou do “balanço da década (1999-2009)” e investigou as pesquisas que tratavam da temática. (MARTINS FILHO, 2010)

⁵ Exceto a que realizou o “balanço da década” e duas que pesquisaram bebês.

Completer”, de Madeleine B. Thomas, e “Desenhos com Estórias”, a partir dos Desenhos– Estórias, do Dr. Walter Trinca (TRINCA, 1997). Um citou o uso por Silvia Helena Vieira Cruz (1987) em seu mestrado, e Maria Malta Campos (2006) em pesquisa de âmbito nacional e, ainda, por Rosimeire Cruz (2009), em pesquisa realizada em Fortaleza.

As observações tem duração variada. O mínimo encontrado foi de dez sessões (totalizando 40 horas) e o máximo foi de um ano de inserção do pesquisador, de uma a três vezes por semana. Em uma pesquisa, além da observação dos alunos e professores, houve encontros periódicos com os educadores, com vistas a mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa durante sua realização.

Um investigador participou de encontros com as crianças em finais de semana, no período de um ano, além de ter realizado entrevistas com as famílias e encaminhar questionários aos professores. Ademais, realizou observação participante no local onde as crianças moravam/brincavam.

O lócus das pesquisas foi variado, mas a maioria delas ocorreu em escolas públicas e creches municipais de várias cidades do Brasil, dentre elas, Fortaleza, Rondonópolis (Mato Grosso); uma unidade do SESC - Rio de Janeiro; uma “casa lar” na região central de Florianópolis; uma comunidade constituída em um processo de desfavelização na capital de Santa Catarina; em escolas privadas de Educação Infantil.

1.2. Categorias analisadas nos trabalhos: as concepções de criança e infância, a escuta das crianças, a relação das crianças com as professoras, a legislação e a qualidade da EI

Sobre a categoria *crianças e infância*, os trabalhos apresentam outra imagem de criança, menos idealizada. Segundo Salles (2009, p. 1) “o projeto pedagógico da modernidade atribuíu à infância a imagem de um ser frágil, que tem necessidade de cuidados, de disciplina, de proteção, situação que afeta diretamente a escola”. As pesquisas reconhecem que as crianças são sujeitos pensantes. Ainda Salles (2009, p. 3) diz que “a infância é compreendida como aquilo que nos inquieta, abala nossas convicções de saber e poder, pondo em questão os ‘lugares’ que construímos para ela”.

Alguns trabalhos, fundamentados na teoria de Vygotsky (1985), criticam o que foi feito por muito tempo no campo educacional, ou seja, a fixação em concepções de criança e infância advindas da psicologia do desenvolvimento, pautada na herança biológica, conformando-a num modelo universal, abstrato, a-histórico e pré-determinado, que as remetem à condição de subalternidade. (MARTINS FILHO, 2010, p. 2).

Em todas as pesquisas a imagem que se tem da criança é a de um ser competente, ativo, crítico e comunicativo, capaz de posicionar-se sobre as situações que mais diretamente lhe afetam, de representar o mundo e a si mesma, como co-construtora de sua cultura lúdica ao interpretar os conteúdos que atravessam as interações sociais que sedimentam seus jogos e brincadeiras. Dessa forma, tratam da importância de tentar conhecer o que as crianças sentem, pensam e desejam. Segundo Paula (2009, p. 3) é dessa maneira que devem ser vistas as crianças, pela “perspectiva que considera a ação humana e a alteridade como fatores fundamentais para a construção de relações autônomas que respeitem as diferenças”.

As maiores críticas que surgem nos trabalhos residem no fato de muitas práticas revelarem a vontade de apagar esse “ser criança” ativa e crítica, exigindo a renúncia de seu desejo, pela criança, para prevalecer o desejo da professora. Segundo Schramm (2009, p. 7) “opera-se muito precocemente a ‘docilização’ de corpos e adestramento (ou anulação) de desejos”, o que revela, por outro lado, uma desconsideração da alteridade infantil. Ainda para Schramm (2009, p. 8) “parece haver pouca habilidade em apreender o outro em suas diferenças, certamente, mais especificamente, o ‘outro-criança’”. Dessa forma, deve ser fortemente combatida essa organização do espaço educativo que desconsidera os direitos, necessidades e interesses das crianças, sobrepondo-os aos dos adultos, como se elas fossem menos importantes.

Sobre a *escuta das crianças*, as pesquisas afirmam que elas expressam várias questões que nos convidam à reflexão e que, se fossem consideradas, poderiam gerar mudanças efetivas na relação ensino/aprendizagem. Além disso, de acordo com Salles (2009, p. 9) “em suas falas, as crianças colocam em xeque certa linearidade prevista para o ato de pensar, tão comum a uma visão mais racionalista”. Assim, por meio de seus relatos é possível discutir o pensar por meio de sentidos menos fechados, possibilitando que características singulares surjam. Desse modo,

por intermédio de suas narrativas o pensar toma formas diferenciadas, o que permite que a singularidade e a diferença assumam seu papel e cada criança evidencie sua própria inquietação. (SALLES, 2009, p. 10).

Os pesquisadores privilegiaram o que pensavam as crianças, “dando-lhes” voz, principalmente porque, embora as políticas os considerem sujeitos centrais da EI, geralmente há a exclusão de seus pontos de vista, sobretudo na discussão sobre as próprias políticas e as práticas educacionais que as afetam diretamente.

Desse modo, foram apresentadas as visões das crianças sobre uma série de questões, tais como: a vivência em uma pré-escola; as expectativas com relação ao ingresso, aos seis anos de idade, em uma escola de ensino fundamental; sobre os momentos mais prazerosos e os que menos as agradavam nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições pesquisadas; o que elas consideravam boas escolas; o que mais as incomodavam nas rotinas escolares.

Sobre o modo como fizeram essa escuta, Bragagnolo, Rivero e Wagner (2013, p. 5) afirmam que a interação “não se dá com o ‘investigador’ questionando os ‘informantes’, mas sim estabelecendo uma relação de auscultação⁶”. Ancorados em Rocha (2010) evidenciam que a ação não se restringia a meramente receber a informação, mas sim, consistia no esforço de compreender a comunicação feita pelo outro que, sendo criança, deve ter suas próprias intenções consideradas no processo de compreensão. Ademais, sendo o outro uma criança, deve-se ponderar o fato de que a linguagem oral não é central e nem única, e observar outras expressões da criança, como as corporais, gestuais e faciais (ROCHA, 2010, p. 19, *apud* BRAGAGNOLO, RIVERO E WAGNER, 2013, p. 5).

Nesse sentido, ficou clara a intenção de estabelecer relações com as crianças, pois a estada no campo não se restringia à mera presença, na qual o investigador entrava, olhava, anotava e saía, mas, conforme Bragagnolo, Rivero e Wagner (2013, p. 5) “pressupunha uma interação ética com as crianças, que procuramos realizar de modo cuidadoso, respeitoso e não invasivo, ao nos comunicarmos com elas”.

⁶Eloisa A. C. Rocha (2010, p. 19) afirma “[...] *ausculta* redefine nossa ação, não como uma mera percepção auditiva ou recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – a expressão do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – e lembremos que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais”.

Outro ponto ressaltado foi a dificuldade em captar essas falas das crianças. Alguns pesquisadores, em determinados momentos, encontraram crianças pouco à vontade em falar ou com pouca vontade de falar, o que atribuíam às poucas oportunidades que tinham no ambiente escolar de se expressarem verdadeiramente. Em oposição, em outras situações, como nas entrevistas sobre as cenas, as crianças apresentaram boa disposição em verbalizar suas posições.

Ainda nessa direção, Nazario (2011, p. 2) afirma que

desponta-se como um universo por ser desvelado, compreender as inteligibilidades das infâncias e dos sujeitos que compõem esta categoria social, fato que exige um esforço de tradutibilidade das experiências das crianças, do que pensam e “sentem” a respeito de suas vidas e do que lhes é “proposto” nos espaços institucionalizados.

Com relação à terceira categoria analisada, a *relação entre as crianças e as professoras*, surgem questões bastante relevantes para compreender o modo como agem as crianças nesse ambiente, muitas vezes nada interativo, marcado por uma rotina da repetição, do silêncio e da imobilidade.

Algumas investigações trazem como questionamentos o papel que as crianças atribuem a essa profissional da escola e constatam uma ausência da sua função mediadora na construção do conhecimento pelas crianças. Surgem comentários negativos sobre a função repressora exercida pelas professoras quando as crianças falam sobre o “dever” e o castigo.

De acordo com Cruz (2009, p. 16)

a professora é descrita como alguém que: é a dona da sala; impõe regras e limites com rigidez e não permite negociação; a criança deve obedecer incondicionalmente; é a razão para a criança fazer o “dever”; é a única protagonista da rotina: faz e manda fazer coisas; está associada a situações desagradáveis; os alunos têm ressentimentos; briga, grita, “dá carão”; pode expulsar a criança da escola; reclama para a família da criança sobre o seu comportamento, o que resulta em castigo em casa; está longe/separada das crianças; não deixa brincar; pode ser substituída por uma criança cuja forma de ensinar parece ser mais interessante e democrática; é a única pessoa vitimada por um incêndio que acontece na escola; é a única pessoa que vai desaparecer junto com a escola; está junto com as crianças na praia, mas é a única pessoa que é comida por uma baleia enraivecida.

Em certos trabalhos, ficou claro que essa prática repressora e adultocêntrica é reflexo de uma formação inicial e continuada muito deficitária e muitas vezes baseia-se por ideias (sobre infância, criança, educação etc.) pautadas em

experiências e modelos os quais as professoras vivenciaram como alunas, filhas e membros da sociedade e, muitas vezes, não refletem escolhas conscientes.

As professoras são vistas como aquelas que controlam as vontades, moldando-as e uniformizando-as. Que brigam e dão castigos às crianças que fazem bagunça, demonstrando a exigência de disciplina e obediência, muitas vezes, cega. Que “dão ‘atividade’, fazem ‘atividade’ na lousa, pedem para os ‘aluninhos’ pegarem ‘atividade’ para dar, que nem a tia”, de acordo com falas das crianças. (CORREA e BUCCI, 2012, p. 7).

Essa disciplina exigida das crianças, além de poucas possibilidades de brincar, revelam uma concepção adultocêntrica. Em muitos casos, a professora não dá chances de a criança falar ou se explicar diante de determinadas situações. Sua primeira atitude acaba sendo o castigo, o isolamento da criança do grupo.

As crianças reconhecem muito cedo as regras disciplinares das professoras das instituições, o que fica claro na pesquisa de Correa e Bucci (2012), quando as pesquisadoras explicam o significado da palavra “elogiável” como alguma coisa ou alguém que merece ser elogiado, e uma criança responde: “é que está comportado”. Ainda assim, as crianças buscam alternativas para satisfazer seus desejos e necessidades, meios para transformar uma vivência tão opressora, em algo mais significativo.

Algumas pesquisas, porém, apontaram pontos positivos com relação a essa figura, pelo modo como as professoras se relacionavam com as crianças e com suas brincadeiras e a importância de seu papel para o surgimento, diversificação e ampliação das brincadeiras. Por outro lado, ressaltam sua função de mediadora das relações das crianças com os elementos produzidos pela humanidade (VYGOTSKY, 1984, *apud* Bragagnolo, Rivero e Wagner, 2013, p. 16). Salientam que as professoras do grupo organizavam os espaços da sala de modo que contribuía significativamente para o surgimento e prolongamento da brincadeira. Dessa forma, mantinham materiais diversos ao alcance das crianças, organizando-os para permitir que elas fizessem escolhas. Vale acrescentar que algumas professoras brincavam junto com as crianças, observavam suas brincadeiras, auxiliavam-nas a resolver conflitos, sugeriam materiais que permitiam a estruturação das brincadeiras, organizavam previamente os ambientes de modo a favorecê-las, produziam suportes materiais com e para as crianças. (BRAGAGNOLO, RIVERO e WAGNER, 2013, p. 16)

A visão que as crianças têm da *escola* nas pesquisas que abordaram essa temática é, na maioria dos casos, de rejeição e de fuga do tema, sobretudo na produção de Desenho com Estórias.

Para Cruz (2009, p. 8)

As falas das crianças fazem supor que permanecer na escola não é seguro, resulta quase sempre em sofrimento, o que pode, inclusive, perdurar-se até a sua casa. “Sozinho”, “dor de barriga”, “choro”, “raiva”, “zanga”, “mãos presas”, “toda presa”, “acha ruim [a escola, a professora, o dever]”, “trancada”, “apanhar de cinto da mãe [caso não se comporte “bem” na escola]” são palavras e expressões muito frequentes nas situações narradas no ambiente escolar, todas referidas ao personagem infantil.

Nesse sentido, as crianças não consideravam significativa a organização do tempo, dos espaços, das atividades e das regras impostas pela escola, pois tal tarefa não era compartilhada com elas, eram rotineiras e totalmente reguladas pelos adultos, possivelmente em desacordo com seus desejos e necessidades. Assim, resta às crianças fantasiar estratégias para fugir ou para proteger-se da escola. (CRUZ, 2009, p.13).

Com relação ao papel de estudante que as crianças são levadas a crer que devem desempenhar, Cruz (2009) elenca categorias de acordo com suas falas. Para elas, o bom aluno deve “fazer tudo o que a professora manda; gostar de fazer tudo o que a escola exige; ter um 'bom' comportamento; negar as suas preferências”. Assim, quando perguntadas sobre o que não gostam de fazer na escola, elas se referem àquilo que o “bom” aluno não deveria fazer, como, “brigar com uma pessoa”, “bater nos colegas”, “dar língua”, “arrancar [destruir] a porta da sala”, “fazer sujeira” e “arengar com as pessoas”. (CRUZ, 2009, p. 14).

Ainda nesse viés, em outro trabalho, quando questionadas sobre o que uma pré-escola não poderia ter, as crianças falaram somente sobre suas atitudes, afirmando não poder: dar soco, bater no amiguinho, falar palavrão, chutar, bater na cara, ter briga, ter bobeira, xingar, morder. Esses “nãos” representam bem a postura dos adultos diante das crianças. (CORREIA e BUCCI, 2012, p. 11).

Outras questões que surgem são “o silêncio” e as “lições”, evidenciadas pelas frases disciplinadoras usadas pelas crianças: “vamos ficar em silêncio, porque o silêncio é mais bom”. A “lição”, por sua vez, para as crianças seria escrever, pintar e contornar o que a professora mandar, fazer o nome, contornar letras pontilhadas e fazer os números. (CORREIA e BUCCI, 2012, p. 10-11).

Em uma pesquisa, quando solicitadas a desenhar algo bom na escola, aparentemente, não consideraram efetivamente o pedido, o que levou a investigadora a inferir que, talvez, na percepção delas, não haja algo concretamente “muito bom” na escola que frequentam. Em outra, essa falta de ligação com a instituição é evidenciada por meio de desenho, na destruição da escola quando um gigante deixou cair uma pizza pesada em cima dela, e a personagem foi impedida de continuar lá, pois se machucou.

A temática da *legislação* aparece em dois trabalhos encontrados, que afirmam a preocupação com a situação da infância brasileira, pelo menos no plano do discurso. Entretanto, em uma há a crítica de que isso deve se traduzir em práticas que efetivamente melhorem a Educação Infantil e os serviços que são oferecidos às crianças. Enquanto isso não ocorrer, de acordo com João (2009, p. 2) crescerá “o abismo entre as propostas legais e as vivências possíveis nas instituições de Educação Infantil”.

Outra investigação tratou dos efeitos provocados pelas alterações legais que instituíram o ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2005; 2006), e as mudanças que ocorreriam nesse nível de ensino. Dessa forma, investigaram como tal alteração legal afetaria a educação ao antecipar, em um ano, rotinas inadequadas a sua aprendizagem e desenvolvimento, o que na prática, já ocorria antes da mudança legal. (CORREA e BUCCI, 2012, p. 1).

Com relação à *qualidade*, a pesquisa que abordou a temática ressalta a necessidade de discutir as condições, os parâmetros utilizados, a possibilidade ou impossibilidade de se pensar em critérios únicos e universais de qualidade e, acima de tudo, se os sujeitos que vivenciam a Educação Infantil participaram na elaboração desses parâmetros sobre os quais o discurso da qualidade se erige. Segundo a pesquisadora, somente assim poderá haver clareza sobre qual a proposta de Educação Infantil de qualidade apontada por estes documentos. (JOÃO, 2009, p. 3). Assim, fica claro que ainda não foram oferecidos recursos suficientes para que o aumento da qualidade de atendimento na EI ocorresse na prática.

Ainda nesse sentido, para João (2009, p.3)

ao examinarmos a documentação oficial versus a realidade educacional brasileira percebe-se o grande paradoxo existente nesta relação, ou seja, ao mesmo tempo em que estes documentos delimitam critérios únicos de qualidade, não evidenciam a grande diversidade social, econômica e cultural das crianças brasileiras e suas famílias, desta forma, muito mais do que apenas discutir sobre

o conceito de qualidade. É, portanto, relevante considerarmos que os conceitos de qualidade, assim como todos os conceitos, são construções culturais internalizadas pelos indivíduos ao longo do seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real.

Tal pensamento evidencia a visão de que não existem critérios únicos de qualidade. Ou seja, trata-se de um conceito que a sociedade deve discutir e sobre o qual necessita decidir, de acordo com sua realidade, por meio de uma construção coletiva.

Diante do exposto, as investigações evidenciam que fica patente a necessidade de criar metodologias que captem as vozes e relações das crianças de modo global, ou seja, num diálogo constante desde a apresentação da própria pesquisa para elas, da negociação sobre a participação delas e do tipo de atividade que será desenvolvido. Como se trata de um campo ainda em construção, muitas questões ainda necessitam ser debatidas para que os objetivos das pesquisas sejam alcançados e as vozes das crianças não sejam distorcidas, bem como a visão do próprio investigador não se sobreponha à das crianças participantes.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana seja apenas outra alma humana.

Carl Gustav Jung

Neste capítulo apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para identificar de que maneira as crianças percebem a escola como um direito e sua perspectiva sobre sua inserção na instituição escolar.

Na minha trajetória profissional, desde o curso de Formação de Professores estou envolvido no trabalho com crianças pequenas. Com crianças menores ainda ele teve início em 2009, quando fui convidado a assumir a função de Coordenador Político-Pedagógico em uma escola de Educação Infantil pública do município de Nova Iguaçu, onde atuo como professor há doze anos. Posteriormente à Formação de Professores, cursei Letras e Pedagogia, mas segui na docência do Ensino Fundamental. Apesar de ter iniciado o curso de Direito, em 2010, continuei envolto com direitos humanos, participando de grupos de pesquisa, e flertando com os direitos das crianças e dos adolescentes. Dessa forma, em 2012, resolvi participar da seleção para o mestrado.

Pereira (2012, p. 71) afirma que “o pesquisar é um pensar sobre o mundo onde o pesquisador, do lugar social que ocupa, escolhe na vida uma problemática para tratá-la pormenorizadamente no campo da ciência.” Neste sentido, na Educação Infantil o que sempre me chamou mais atenção foi o modo como a criança se expressa e as impressões que tem do mundo que a rodeia. Isto se revela nos momentos em que estão em minha presença, pois dedico minha atenção a ouvi-las e a dialogar com elas. Em realidade, mais a ouvi-las.

Mas o que é a pesquisa? De acordo com Pereira (2012, p. 62)

A pesquisa é a instauração de um acontecimento que pressupõe uma ativa relação entre os sujeitos que se põem em diálogo, o tema sobre o qual eles dialogam e o contexto no qual esse diálogo se dá.

Desse modo, o diálogo ocorreu entre o pesquisador e as crianças; o tema foi o direito à educação, bem como que sentidos as crianças atribuem à infância e a sua experiência educativa e ao ser crianças, e o contexto, a escola.

Ainda nesta direção, tal como observa Pereira, (2012, p. 72)

Não é a atividade da pesquisa, portanto, que cria a relação de alteridade entre adultos e crianças, experiência já constitutiva da vida social. (...) A pesquisa, entretanto, cria um tipo singular de acontecimento e uma relação de alteridade que lhe são próprios, tanto do plano macro, no que diz respeito à responsabilidade social da ciência, quanto nas minúcias internas ao processo de pesquisa.

Assim, e não poderia ser diferente, os interlocutores, *sujeitos* de pesquisa, foram as crianças e o modo como percebem a infância, a escola e sua noção de direito à educação. Utiliza-se o termo *sujeitos* por concordar com o que afirma Freitas (2007) a esse respeito

A referência à pessoa investigada, assinalada como *objeto*, significa que o pesquisador é quem detém o poder de realizar uma interpretação sobre o *outro* sem lhe permitir um espaço para sua participação ativa no processo. Considerar a pessoa investigada como *sujeito* implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa. (FREITAS, 2007, p. 29).

Como já mencionado, esses sujeitos foram as 24 as crianças que frequentam a turma Infantil 5 do 2º turno da instituição pesquisada. Tal escolha se deve ao fato de ser um grupo com o qual tenho contato mais próximo e por já conhecer muitos pais e responsáveis, o que auxilia sobremaneira nas autorizações para a participação na investigação. O trabalho foi desenvolvido na própria turma e em algumas atividades externas.

O objetivo vai ao encontro do proposto por Freitas (2007), ou seja, justamente dar espaço para a participação ativa das crianças no processo de pesquisa. Entretanto, admitir que o outro participe ativamente do processo de investigação, “dando-lhe” voz, além de reconhecer sua função de construtor do conhecimento, requer uma atitude ética do pesquisador, pois, de acordo com Amorim (2007) o que ocorre na investigação é o fato de que a maneira como olho o outro não é a mesma como ele olha a si mesmo. Desse modo, meu papel de pesquisador na relação com o sujeito da pesquisa foi o de “tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê”. (AMORIM, 2007, p. 14). É o que Bakhtin chama de exotopia e que nas palavras da autora “significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver”. (idem)

Amorim (2001) apresenta a pesquisa como movimento alteritário sem o qual não há objeto de estudo, sobretudo nas Ciências Humanas. Desse modo

A alteridade inerente a toda pesquisa ganha, nas Ciências Humanas, uma especificidade que é o fato de se tratar de uma alteridade humana. [...] Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar. (AMORIM, 2001, p. 28-29)

A autora fala desse movimento de busca do seu outro, o pesquisador, de modo a perceber nuances que, muitas vezes por estar imerso na prática e no automatismo, não são percebidas. Na relação dialógica entre o eu e o outro, o eu não é autônomo. Assim, esse exercício de enxergar através de lentes outras, por meio do diálogo, é essencial para apropriar-se de um discurso também estrangeiro. Afirma a autora (2007) que “(...) entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir”. (AMORIM, 2007, p. 12).

De acordo com Amorim (2001)

num primeiro momento, poderíamos dizer que o pesquisador é aquele que é recebido e acolhido pelo outro. Mas, nesse caso, qual a diferença entre pesquisa e viagem? Na verdade, o que queremos propor é a ideia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la. (AMORIM, 2001, p. 26)

2.1. O campo e suas relações

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola de Educação Infantil pública da cidade de Nova Iguaçu, por meio de oficinas com as crianças de 5 anos, além de entrevistas com a diretora da instituição e uma representante do setor de Educação Infantil do município, tendo como objetivo traçar um breve panorama da instituição e do atendimento em EI no município.

Na relação entre os valores do pesquisador estão imbricadas outras questões, como a dos paradigmas ele possui, suas vivências e interações, os quais

segundo Kuhn (1992, p. 219, *apud* Minayo, 2008) formam o conjunto de crenças, técnicas, valores e opiniões compartilhadas pelos membros de uma determinada sociedade em uma determinada época. “Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham.” Assim, na interação com os atores sociais, se constrói o processo de conhecimento através da pesquisa, partindo da concepção do objeto de estudo até o resultado final do trabalho de pesquisa (MINAYO, 2008).

Vale ressaltar que, para Pereira (2012, p. 64)

O pesquisador nas ciências humanas, será sempre um sujeito debruçando subjetivamente sobre a produção de um outro – um outro que, necessariamente, identifica-se com o pesquisador em sua condição de humanidade, ao mesmo tempo que se diferencia dele pelo lugar social que ocupa na pesquisa. É essa diferença que instaura a possibilidade do diálogo e da pesquisa, conferindo às ciências humanas seu caráter eminentemente alteritário. (p. 64)

A estada no campo ocorreu duas vezes por semana, por nove meses. Foram realizadas treze oficinas, previamente autorizadas pela Direção da escola e as crianças foram avisadas com antecedência, e tinham como objetivo principal dialogar com elas e perceber suas concepções de *educação, direito e infância*.

Tabela 1 – Oficinas realizadas na pesquisa

Oficina	Tema	Material	Desenho	Conversa
1	Apresentação da pesquisa	Filmadora, TCLE	Não	Grupo completo
2	Piquenique	Filmadora e lanche	Não	Grupo completo
3	Direitos da criança	Vídeo, filmadora, papel e lápis de cor	Desenho livre e brincadeira	Dois grupos
4	Direito a família	Livro: “Joãozinho e Maria”, filmadora	Não	Grupo completo
5	Direito a individualidade	Livro: “Eu não sou como os outros”, filmadora	Não	Dois grupos
6	Direito a individualidade	Livro: “Quem tem medo de dizer não?”, filmadora	Não	Dois grupos
7	Direito a escola	Filmadora, papel e lápis de cor	Desenho da escola	Grupo completo e individual
8	Amizade	Filmadora, livro “Tudo vai dar certo”	Não	Em duplas e trios
9	Análise de vídeo	Filmadora	Não	Dois grupos
10	Análise de vídeo	Filmadora	Não	Dois grupos
11	Análise de vídeo	Filmadora	Não	Dois grupos
12	Análise de vídeo	Filmadora	Não	Dois grupos
13	Piquenique e	Filmadora, lanche	Não	Grupo completo

	encerramento da pesquisa			
--	--------------------------	--	--	--

De acordo com Freitas (2007, p. 31), a esse respeito

na observação etnográfica interpretativa está presente a autoridade do pesquisador que representa os sujeitos, enquanto na nova perspectiva o pesquisador está *com* os sujeitos produzindo sentidos dos eventos observados. De fato, o que se busca com esta observação não é realizar uma análise, entendida em seu sentido etimológico, mas uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado.

Nos dois primeiros meses, apenas observei o cotidiano da turma e me familiarizei com as crianças, de modo que, na realização das oficinas, elas participassem o mais ativamente possível. No término desse mês, conversei com as crianças, explicando o trabalho que desenvolveríamos e perguntando quem gostaria de participar, ou seja, pedindo sua autorização como partícipes da investigação.

Segundo Pereira, (2012, p. 79)

A apresentação da pesquisa às crianças, enquanto construção de um ambiente, não é uma atividade menor ou meramente protocolar no contexto da pesquisa. É preciso que o pesquisador tenha clareza de que, ao criar um determinado ambiente de pesquisa, está também criando possibilidades de horizontes para seus interlocutores.

Sobre a questão do “tornar-se nativo”, Corsaro problematiza a maneira como obter essa aceitação, em nosso caso, sendo homens crescidos. Em seus estudos, apresenta como solução para formar parte desse universo das crianças o “não agir como um adulto típico”. (CORSARO, 2005, p. 445). Tal como o autor, a relação que sempre travei com as crianças sempre foi diferenciada da que elas tem com as professoras, talvez por eu não ser visto por elas como uma “figura de autoridade”. Sempre me chamam para participar de suas brincadeiras, aparentemente como igual. Sento-me no chão do pátio, jogamos bola, engatinhamos e corremos juntos. Acredito que sempre me viram como amigo delas.

Corsaro (2011) também aborda a questão ética na pesquisa com crianças. Ele fala da importância das autorizações das instituições, e do consentimento das crianças e de seus pais para a realização da pesquisa. Trata, por outro lado, da utilização de nomes fictícios que garantam a privacidade dos sujeitos investigados. (CORSARO, 2011, p. 70).

A etnografia, de acordo com Corsaro (2011, p. 63)

é um modelo 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.

Outros autores apontam a etnografia como uma possibilidade de o pesquisador observar e analisar uma realidade, a partir da imersão nas formas de vida do grupo. Dessa forma, indicam uma observação intensiva para que se compreenda o que está sendo estudado (BUSSAB e SANTOS, 2009, p. 107). Assim, Bussab e Santos (2009, p. 109) afirmam que “uma característica central da etnografia é a da participação ativa e direta do pesquisador no cotidiano do grupo observado: ele se aproxima, é envolvido e envolve-se com o grupo social”.

Todas as crianças mostraram interesse em participar da pesquisa e autorizaram. Como o grupo era grande, na realização das oficinas foi dividido e contei com uma auxiliar. Desta forma, foram organizados dois grupos para as atividades internas e o grupo permaneceu junto quando foram externas. Foi realizada uma reunião com os pais e responsáveis das crianças, no início da pesquisa, explicando os objetivos do trabalho e pedindo autorização também deles para que seus filhos participassem. Todos concordaram e autorizaram, assinando o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE), diferente do que as crianças assinaram.

Para a montagem das oficinas contei com a participação prévia das crianças. Conversamos sobre o tipo de atividades que mais gostam de fazer (desenhar, pintar, dramatizar, jogar, contar histórias etc.) para adaptar o planejamento das oficinas aos interesses delas.

As oficinas foram gravadas. O próximo passo foi uma análise conjunta com as crianças, de trechos dos vídeos selecionados pelo pesquisador. Num primeiro momento após a realização das oficinas, elas foram chamadas para uma conversa sobre as cenas dos vídeos, para que tivessem a possibilidade de atribuir sentidos próprios ao que disseram e fizeram. Posteriormente, criei categorias para a análise, tendo em vista a análise delas.

Para iniciar o diálogo, a estratégia inicial foi a de apresentar filmes curtos relacionados à temática dos direitos das crianças, bem como, ler histórias, partindo das noções “direitos cumpridos” x “direitos não cumpridos” pela sociedade, relacionado aos lugares que a criança deveria ocupar – baseado no vídeo 1 “Mudar o mundo” e da montagem das oficinas.

No filme “Mudar o mundo”, um menino está numa estação de trem com o avô e vai dar uma volta ao mundo. Pela janela do trem, o que o menino vê é o não cumprimento dos direitos básicos das crianças. Para resolver a situação, ele faz desenhos que retratam como as situações deveriam ser e, como num passe de mágica, o sonho do garoto se torna realidade.

Apresentam-se os seguintes acontecimentos no vídeo: 1º criança negra subnutrida – desenho da criança com direito à alimentação garantido; 2º crianças em situação de rua – criança com direito à moradia garantido; 3º crianças cuidando da casa e de seus irmãos menores, como se adultos fossem – crianças com direito à família garantido; 4º crianças sem escola – crianças com o direito à educação assegurado; 5º crianças trabalhando nas ruas – o direito à brincadeira é garantido; 6º criança sofrendo com a violência física e com a guerra – direito à paz fica assegurado. A ideia principal é mostrar que o que é bom para as crianças constitui um direito que deve ser assegurado por alguém.

2.2. Os dados da pesquisa e o tratamento das entrevistas

De acordo com Bussab e Santos (2009, p. 110)

Os dados empíricos obtidos através da observação etnográfica derivam do envolvimento do pesquisador com as formas de vida do grupo e, também desse exercício de sistematização, o que traz algumas vantagens ressaltadas por Corsaro: a descrição exhaustiva, a possibilidade de incorporar os dados a forma, função e contexto do comportamento de grupos sociais específicos; sua captura de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para análise apurada repetida.

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio das oficinas, com o uso da literatura infantil e das entrevistas com as crianças, com o representante da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e da gestora da instituição. Essas estratégias possibilitaram às crianças expressarem o modo como se veem no contexto da escola e fora dele, além das suas percepções sobre o que consideram mais/menos interessante na escola e sua opinião acerca do direito à Educação Infantil.

Foram utilizadas entrevistas individuais e em grupos. A esse respeito, afirma Corsaro (2011, p. 62), a partir das ideias de Eder e Fingerson (2002), que

Entrevistas, individuais e em grupo, com crianças são um bom método para explorar suas interpretações sobre suas vidas.

Utilizando entrevistas, os pesquisadores podem estudar tópicos das vidas das crianças que são extremamente importantes, mas raramente são discutidos nas interações diárias.

O autor sugere que o pesquisador tenha a consciência de que a idade e o status entre pesquisador e sujeito da pesquisa podem provocar um aumento do desequilíbrio de poder entre eles. Entretanto, isso pode ser minimizado quando se incluem “entrevistas em grupo, a criação de um contexto natural, o uso de vários métodos e o compromisso com a reciprocidade” (idem).

É um desafio para o pesquisador agir no tensionamento entre “o eu e o outro”, sem intervir de forma dominadora, respeitando as culturas infantis e mantendo um afastamento e uma aproximação, de modo a ver o que ainda não foi visto, sob outro enfoque, com outro olhar. São questões que exigem reflexão do pesquisador sobre a pesquisa, seus objetivos e o respeito aos sujeitos investigados.

Redin (2009, p. 116), tratando sobre o desafio do pesquisador, indaga

Como fazer para não nos deixar levar pelo comportamento adultocêntrico que intervém, geralmente de forma dominadora, nos espaços infantis? Como validar culturalmente o grupo pesquisado? Como desenvolver um olhar pesquisador, fazer parte de um grupo, sem invadir sua cultura, mantendo um distanciamento necessário e ao mesmo tempo uma aproximação sensível para capturar momentos significativos que possam ajudar a ressignificar nosso entendimento sobre infância e suas culturas?

Afinal, quais são as características da pesquisa etnográfica? Corsaro (2009 b, p. 84) apresenta as principais estratégias ou procedimentos de pesquisa da etnografia, que incluem

entrada no campo e aceitação no grupo social; coleta e escrita consistente de notas de campo, entrevistas formais e informais e descrição de artefatos; coleta de gravações audiovisuais e de eventos acontecidos espontaneamente; coleta e análise de dados comparativos – incluindo os casos negativos; (...) construção de uma descrição detalhada (ou densa) da cultura do grupo estudado e da história do processo de pesquisa.

Assim, em primeiro lugar, o objetivo foi possibilitar às crianças atribuírem sentido ao que disseram. Foram projetados os vídeos das oficinas para elas e conversamos sobre trechos das oficinas, pedindo para que se expressassem sobre como se sentiram, para que falassem o que quisessem sobre o que disseram e fizeram. Dessa maneira, a “perda” de sentido na comunicação, apresentada por Amorim (2001), talvez pudesse ser minimizada, uma vez que extingui-la seria

praticamente impossível, pois entre o dizer e o atribuir sentido, indubitavelmente, muitas coisas acontecem.

Discutimos o direito que as crianças tem de terem sua opinião respeitada nas oficinas 4 e 5. Foram lidas as histórias⁷ “Eu não sou como os outros” e “Quem tem medo de dizer não”. O objetivo foi discutir com as crianças a possibilidade de agir diferente e de expressar opiniões distintas, pontos de vista diferenciados acerca dos mais variados temas.

Na oficina 8, ouvimos uma música “*three little birds*”, do Bob Marley. Expliquei que na Jamaica, país do cantor, eles falam inglês. Disse que apesar de a música estar em inglês, a mensagem dela era a mesma do livro que eu lia para elas. Expliquei que o tema era a amizade entre uma criança e um passarinho. Falei que elas poderiam cantar, dançar, ficar a vontade. Aproveitei para pedir que as crianças se organizassem em duplas ou trios, escolhendo seus amigos para conversarmos em grupos.

Na análise das oficinas tive bastante dificuldade em captar as vozes das crianças. Em primeiro lugar, porque ficavam eufóricas quando se viam nos vídeos. Ainda que tivesse realizado uma projeção para tentar minimizar esse “estranhamento”, com vistas a que se expressassem acerca das cenas selecionadas nos três encontros seguintes, as crianças continuaram eufóricas com suas imagens e com a de seus pares, dificultando que se focalizassem nos aspectos que havia selecionado para analisarmos. As culturas da infância se sobrepunham aos objetivos que traçava para elas. A teoria passava a ganhar outros significados na prática. Assim, mudei o foco e passei a conversar sobre as temáticas desenvolvidas nas oficinas, sem a preocupação de relacionar a análise às cenas, em si.

Todas as oficinas foram gravadas, os vídeos foram assistidos para que as conversas realizadas nas oficinas e nas entrevistas fossem transcritas. A princípio as transcrições foram organizadas por oficina e, após leitura do material transcrito, foram organizadas as categorias, a partir das principais perguntas da pesquisa: *O que é mais legal em ser criança? O que é mais legal na escola? Do que vocês não gostam na escola? (ou o que acham chato na escola). Vocês conhecem alguma*

⁷ “Quem tem medo de dizer não?” – Ruth Rocha, 2012; “Eu não sou como os outros” – Janik Coat; “Joãozinho e Maria” – Ruth Rocha; e “Tudo vai dar certo” – Cedella Marley.

criança que não “estuda” (não está na escola)? Vocês acham que todas as crianças têm o direito de “estudar” (estar na escola)?

Alguns desenhos feitos nas oficinas foram utilizados na dissertação. Foram selecionados aqueles que tratavam da temática da escola, expressando o que mais chamava atenção das crianças nesse ambiente, e estão relacionados às falas das delas, sobre o que desenharam, acompanhado da explicação delas.

CAPÍTULO 3 – O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo será apresentado o aparato legislativo que garante à criança de zero a cinco anos o acesso à Educação Infantil, apontando a mudança da visão de criança e sua caracterização, a partir da Constituição Federal de 1988, como sujeito de direitos. Abordará o tratamento dado à EI pela CF, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, por meio de pontos-chave.

São analisados aspectos relacionados às políticas públicas em Educação Infantil para a garantia de sua efetivação como direito dos documentos relacionados do MEC e do CNE, que objetivam uma educação adequada e de qualidade à faixa etária atendida.

3.1. Educação – direito social

Parece tão simples afirmar que a educação é um direito de todos, que muitos sequer podem preocupar-se em pensar no caminho trilhado para que tal declaração hoje pareça tão banal. Entretanto, o direito à educação escolar é fruto de demandas constantes no seio da sociedade.

Desse modo, cabe ressaltar que ainda que haja uma Constituição garantindo os direitos, dos mais básicos aos mais específicos, o funcionamento de mecanismos sociais que os garantam é mais importante que os próprios direitos. Bobbio (2004) considera que

a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por "existência" deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 2004, p. 74)

Segundo Cury (2002), vivemos novos desafios no mundo contemporâneo e a cidadania também os enfrenta à medida que deve se reafirmar a todo instante, sem que se esqueça da luta histórica que garantiu os direitos da cidadania. Afirma que a educação, como um desses direitos e uma “dimensão fundante da cidadania”, nunca perderá sua atualidade no debate. Diz ainda que em todo o mundo as legislações garantem o acesso à educação de seus cidadãos. Assim, “tal princípio é

indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional”. (CURY, 2002, p. 246).

Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966. (CURY, 2002, p. 246).

A CF de 1988, conhecida como constituição cidadã, apresenta mudanças com relação ao tratamento dado à Educação Infantil, pois a partir dela esta etapa passa a ser vista como direito da criança, e não da mãe que trabalha. Dos artigos 205 ao 214 apresenta um rol dedicado apenas à Educação e alça a criança a sujeito de direito, garantindo a educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, por força da emenda Constitucional nº 59 de 2009.

Cury trata da importância do direito constar na legislação, em primeiro lugar, para que posteriormente possa ser reconhecido e garantido. Ademais, fala da função da lei, no sentido de indicar “os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras”. (*idem*).

A CF, em seu artigo 6º afirma a *educação* como direito social, ao lado de outros como “a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010)

Segundo Amin (2014, p. 49)

A intensa mobilização de organizações populares nacionais e de atores da área da infância e juventude, acrescida da pressão de organismos internacionais, como o Unicef, foi essencial para que o legislador constituinte se tornasse sensível a uma causa já reconhecida como primordial em diversos documentos internacionais, como a Declaração de Genebra, de 1924; a Declaração Americana Sobre os Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica, 1969) e Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras Mínimas de Beijing (Res. 40/33 da Assembleia Geral, de 29 de novembro de 1985). A nova ordem rompeu, assim, com o já consolidado modelo da situação irregular e adotou a doutrina da proteção integral.

O atendimento à Educação Infantil, entretanto, tem avançado bastante nos últimos anos. Nesse sentido, conforme a Política Nacional de Educação Infantil

(PNEI), de 2006, “a Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica.” (PNEI, 2006, p. 7). Da creche e seu caráter assistencialista ao modelo pedagógico atual muito se discutiu e é inegável que tenha havido evolução, uma vez que tanto crianças como adolescentes não mais são vistos como objetos de “proteção” e se tornam beneficiários da doutrina da proteção integral, o que permite afirmar que, no plano do direito infanto-juvenil, este é um momento único da história brasileira. (AMIN, 2014, p. 43)

Vale ressaltar que

na história da educação de nosso país foi construído um caminho para chegar à criança em sua realidade e concretude histórica, social, cultural, política, econômica, para atender às suas necessidades e, finalmente, chegar a uma política pública de Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, a sociedade e da família que deve ser atendido com prioridade absoluta. (NUNES 2011, p. 9)

Neste contexto, podemos asseverar que em termos legislativos o Brasil já avançou bastante, pois temos o reconhecimento da Educação Infantil como direito na CF, no ECA, bem como na LDB, todavia, temos que avançar no que diz respeito à garantia de que esse direito à educação se efetive na prática e que não seja planejado para ocorrer sem definição de prazos.

A satisfação com o marco legal avançado, no entanto, sofre um impacto negativo diante do precário nível de cumprimento do direito para todas as crianças à Educação Infantil de qualidade e do dever do Estado na sua garantia. A realidade é instada a acompanhar o quadro legal, mas clama por maior e urgente aproximação. O ideal estampado no conjunto de direitos da criança, do dever da família, da sociedade e do Estado e formulado nas políticas públicas de educação (infantil) está distante do que acontece no “pátio da escola”. (MEC, 2013, p. 31)

O que poderiam significar avanços neste campo seria a oferta de vagas nas creches e pré-escolas, a formação adequada dos profissionais para atuarem na EI, dentre outros aspectos igualmente importantes para assegurar não somente a educação, mas a sua qualidade.

De acordo com Leite Filho e Nunes (2013, p. 68)

Nem sempre se teve no Brasil uma legislação específica sobre a infância e a educação das crianças pequenas, o que permite dizer que, por muitos séculos, não se reconheceu o acesso às instituições de educação destinadas a pré-escolares como um direito.

Bobbio problematiza essa questão ao afirmar que “um direito cujo reconhecimento e cuja efetiva proteção são adiados *sine die*, além de confiados à vontade de sujeitos cuja obrigação de executar o ‘programa’ é apenas uma obrigação moral ou, no máximo, política, pode ainda ser chamado corretamente de ‘direito?’”. (BOBBIO, 2004, p. 72)

Ainda nesta direção, o autor assegura que

num discurso geral sobre os direitos do homem, deve-se ter a preocupação inicial de manter a distinção entre teoria e prática, ou melhor, deve-se ter em mente, antes de mais nada, que teoria e prática percorrem duas estradas diversas e a velocidades muito desiguais. Quero dizer que, nestes últimos anos, falou-se e continua a se falar de direitos do homem, entre eruditos, filósofos, juristas, sociólogos e políticos, muito mais do que se conseguiu fazer até agora para que eles sejam reconhecidos e protegidos efetivamente, ou seja, para transformar aspirações (nobres, mas vagas), exigências (justas, mas débeis), em direitos propriamente ditos (isto é, no sentido em que os juristas falam de “direito”). (BOBBIO, 2004, p. 62)

Fica claro, segundo a afirmação do autor, que não se trata apenas de discutir ou exigir que constem nas leis os direitos se, de fato, não se tornam realidade na vida daqueles aos quais se dirigem. De nada adianta haver leis avançadas, no que tange à Educação Infantil, se na prática não há garantia dos direitos que prescrevem.

As leis não fazem a realidade, são, antes, motivadas por ela em vista de valores e princípios que a sociedade quer ver conformando sua organização e moldando a vida coletiva. Em outras palavras, as leis representam marcos de conquista de direitos. (MEC, 2013, p. 32)

Na medida em que a legislação se torna “letra morta”, cabe à sociedade, cada vez mais, buscar alternativas que assegurem a efetivação dos direitos das crianças.

Para Cury (2002)

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de

oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. (CURY, 2002, p. 247)

Sobre essa questão, Bobbio alega que “com relação aos direitos políticos e aos direitos sociais, existem diferenças de indivíduo para indivíduo, ou melhor, de grupos de indivíduos para grupos de indivíduos, diferenças que são até agora relevantes”. (BOBBIO, 2004, p. 65)

Dessa maneira, a educação, como direito social, requer a atuação do Estado para a garantia de sua efetividade e acesso a todos. Nesse sentido, o mesmo autor diz sobre os direitos sociais que “para sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à sua proteção efetiva, (...) é necessária a ampliação dos poderes do Estado.” (BOBBIO, 2004, p. 67). Assim, de acordo com Nunes (2011), há um Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente em nosso país que cumpre esse papel. Desse modo, tanto o Conselho Tutelar, os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Ministério Público, bem como outras organizações da sociedade, existem porque devem cuidar para que esses direitos se efetivem, desde o nascimento das crianças. (NUNES, 2011, p. 33).

Para Amin, (2014, p. 51)

Crianças e adolescentes deixam de ser objeto de proteção assistencial e passam a titulares de direitos subjetivos. Para assegurá-los é estabelecido um sistema de garantia de direitos, que se materializa no Município, a quem cabe estabelecer a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, por meio do Conselho Municipal de Direito da Criança e do Adolescente (CMDCA), bem como, numa cogestão com a sociedade civil, executá-la.

Ainda que haja previsão legal e sejam instituídos Conselhos dedicados à fiscalização do cumprimento das leis, a implantação do sistema de garantias é uma tarefa árdua que requer dos operadores da área da infância e juventude muito trabalho e cobrança. (AMIN, 2014, p. 51)

Com essa acepção, Bobbio (2004) afirma que há dois planos, um ideal e outro real. Prossegue dizendo que os direitos do homem se modificam a cada dia, se ampliando cada vez mais. Dessa maneira, não bastam argumentos para defendê-los, mas sim, devem-se criar alternativas para que sua efetividade seja protegida, uma vez que as pretensões devem ser acompanhadas por mecanismos que as satisfaçam. Segundo o autor, “poder-se-iam multiplicar os exemplos de

contraste entre as declarações solenes e sua consecução, entre a grandiosidade das promessas e a miséria das realizações”. (BOBBIO, 2004, p. 60)

3.2. Criança – prioridade absoluta

Com relação ao dever de garantir a EI, a CF 1988 elenca em seu art. 205 que tal função cabe ao Estado e à família, em colaboração com a sociedade de modo geral.

Art. 205. A educação, direito de todos e *dever do Estado e da família*, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Fica claro após a leitura do artigo a quem cabe a garantia do direito à educação, mas é o artigo 227 que esclarece o lugar que a criança passa a ocupar na sociedade regida pela nova CF.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, *com absoluta prioridade*, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à *educação*, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (grifos nossos)

Além do novo lugar ocupado pela criança no campo dos direitos, a Carta Magna apresenta os princípios que devem reger a educação nacional no art. 206. Para esta pesquisa, interessam sobretudo os incisos I, IV e VII.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o *acesso* e permanência na escola;
IV - *gratuidade* do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - garantia de padrão de *qualidade*.

Assim, os estudos teóricos realizados tanto por universidades como por centros de pesquisa brasileiros tem contribuído para que surgisse uma nova concepção das crianças e sua capacidade criadora, passando a ser vista como produtor de cultura e sujeito de direitos, bem como um ser sócio-histórico que atua na sociedade na qual está inserido. Desse modo, é afirmada a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, possibilitando, por outro lado, outra função para as ações

que são desenvolvidas com as crianças, segundo suas especificidades. (PNEI, 2006, p. 8).

O ensino deve ser gratuito em estabelecimentos oficiais, de qualidade e deve-se garantir igual acesso a todos que o demandarem. De acordo com a emenda Constitucional nº 59 de 2009, dos 4 aos 17 anos.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita *dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade*, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). *(grifo nosso)*

Essa caracterização da criança como um ser que merece proteção especial não surge naturalmente na sociedade, antes, é fruto de uma evolução e de estudos e debates que comprovam essa necessidade de especificação. Para Bobbio (2004), a ampliação dos direitos do homem ocorre de acordo com categorias específicas. Nesse sentido, o homem deixa de ser visto de maneira genérica para ser encarado de acordo com suas especificidades. Ou seja, são levadas em consideração características de sua diversidade que os distinguem, quais sejam, a idade, o sexo ou as condições físicas, por exemplo, que não possibilitam que sejam tratados igualmente. O autor conclui que “a mulher é diferente do homem; a criança, do adulto; o adulto, do velho; o sadio, do doente etc.” (BOBBIO, 2004, p.64)

O ECA – Lei 8.069/90, por sua vez, regulamentando o art. 227 da CF, ratifica a visão da criança e do adolescente apresentada pela CF e, por sua vez, os considera merecedores de proteção no que tange aos direitos humanos.

De acordo com Amin (2014, p. 50)

Coroando a revolução constitucional que colocou o Brasil no seleto rol das nações mais avançadas na defesa dos interesses infanto-juvenis, para as quais crianças e jovens são sujeitos de direito, titulares de direitos fundamentais, foi adotado o sistema garantista da doutrina da proteção integral. Objetivando regulamentar e implementar o novo sistema, foi promulgada a Lei n. 8.069, de 13 de

julho de 1990, de autoria do Senador Ronan Tito e da Deputada Rita Camata⁸.

Segundo Amin (2014, p. 50) “O Estatuto da Criança e do Adolescente resultou da articulação de três vertentes: o movimento social, os agentes do campo jurídico e as políticas públicas.” Em seu artigo 3º ficam expostos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, os quais a criança e o adolescente devem ter assegurados para que seja possível seu “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990). Para Nunes, (2011, p. 26) “o ECA, de 1990 é que vai fazer a revolução conceitual e criar os mecanismos operacionais para a implementação dos direitos da criança no Brasil”.

Essa Lei é importantíssima, pois revela o caráter protetivo às crianças e adolescentes com relação aos direitos humanos. O ECA determina um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, visando impedir os desvios de verbas e violações dos direitos das crianças, além de mudar o olhar para a ela, que passa a ser vista como ser autônomo e portador de direitos. Apesar de ser uma lei avançada, é criticada pela visão adultocêntrica na sua elaboração e universalizar demasiadamente os conceitos de infância e família, por não contextualizar essa criança e esse adolescente à realidade brasileira. (FERREIRA, 2000, p. 184).

Sobre as mudanças empreendidas pelo ECA, que corroboram para a alteração do modo como eram vistas as crianças, Nunes afirma que

o ECA é o estatuto jurídico da criança cidadã. Ele consagra uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira, afastando o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do Código de Menores e coloca, no lugar dele, o da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação. Adota a *doutrina da proteção integral*, em oposição ao *princípio da situação irregular*. (NUNES, 2011, p.32)

O art. 53 do mesmo diploma legal reitera o recomendado pela CF, ou seja, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania”. Bem como

⁸A lei n. 8.069/90 é originária do Projeto de Lei n. 5.172/90, ao qual foi anexado o projeto de Lei n.1.506/89, do Deputado Nelson Aguiar, de maior abrangência, ao qual também foram apensados vários projetos de lei. São eles os de n. 1.765/89, 2.264/89, 2.742/89, 628/83, 75/87, 1.362/89, 2.079/89, 2.526/89, 2.584/89 e 3.142/89.

o art. 54, em seu inciso IV, trata do dever do Estado em oferecer atendimento às crianças de zero a seis anos em creche e pré-escola, uma vez que o Estatuto foi criado antes da lei nº 11.274 de 2006, que expandiu o Ensino Fundamental, cujo início passou a ser aos 6 anos.

O ECA ainda apresenta no Capítulo II, art. 136, inciso III, alínea “a” a importante atribuição do Conselho Tutelar de promover a execução de suas decisões, podendo “requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, *educação*, serviço social, previdência, trabalho e segurança”. Se por um lado esse poder constitui uma garantia da vaga da criança na escola, por outro configura um desserviço à qualidade da educação, uma vez que em geral, a imposição da matrícula de uma criança na escola pode implicar a superlotação de uma sala de aula cuja capacidade de atendimento já ultrapassou os limites.

3.3. Educação Infantil e Políticas Públicas

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, de acordo com seu art. 21 “a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela *Educação Infantil*, ensino fundamental e ensino médio”. Em seu Art. 29 afirma que a EI “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A lei máxima da educação, a respeito da EI trata do direito à Educação e do dever do Estado, da configuração dos sistemas de ensino, da incumbência dos municípios, da oferta da EI em creches e pré-escolas, de sua organização, da educação especial, dos profissionais da educação e de sua formação.

No artigo 4º, inciso I, afirma que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada em “pré-escola, ensino fundamental e ensino médio”. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). O inciso II do mesmo artigo, por sua vez, diz que a Educação Infantil é gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

A Lei nº 12.796, de 2013, regulamenta a EC 59/2009, pois estende a obrigatoriedade do Estado em oferecer educação para todos, dos 4 aos 17 anos. De acordo com a alteração proposta pela Lei nº 11.700, de 2008, no inciso X do art. 4º da LDB, no caso da EI e do Ensino Fundamental, a oferta de vaga deve ocorrer em escola pública mais próxima da residência de toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Assim, conforme a PNEI (2006) “a autonomia dos entes federados e o regime de colaboração são dois princípios indissociáveis no sistema federativo brasileiro”. Nesse sentido, a garantia dos direitos da criança à educação será possível na medida em que haja cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, cumprindo o previsto na CF. (PNEI, 2006, p. 14-15).

Os municípios geralmente compõem seu sistema de educação próprio, podendo ainda compor o Estadual. O sistema de ensino municipal compreende, segundo o art. 18 da LDB “I - as instituições do ensino fundamental, médio e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos municipais de educação.”

Ainda a LDB afirma, na seção II, art. 30 que “a Educação Infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Segundo Bobbio (2004),

mesmo hoje, quando o inteiro decurso histórico da humanidade parece ameaçado de morte, há zonas de luz que até o mais convicto dos pessimistas não pode ignorar (...). É nessa zona de luz que coloco, em primeiro lugar, juntamente com os movimentos ecológicos e pacifistas, o interesse crescente de movimentos, partidos e governos pela afirmação, reconhecimento e proteção dos direitos do homem. (BOBBIO, 2004, p. 51).

O direito à educação escolar é fruto de demandas constantes da sociedade, que podem gerar as Políticas Públicas para atendê-las. Ou seja, os governos, de modo político e articulando os apoios necessários, buscam satisfazer a essas demandas postas pelos diversos atores sociais, de acordo com o interesse dos diferentes grupos, incluindo aquelas que os agentes do sistema político formularem. (RUA, p. 3).

Para Leite Filho e Nunes (2013, p. 69)

A década de 1980 foi decisiva na formulação de uma consciência e de uma nova postura em relação aos direitos das populações infantis e juvenis. No âmbito específico da educação, é um período no qual a sociedade civil organizada pauta a criança pequena e sua educação em suas reivindicações.

O lugar da criança também na política pública corrobora com a visão que permeia a legislação nacional da atualidade, ou seja, de sujeito histórico, protagonista e cidadão, que deve ter garantida a educação desde que nasce em instituições que assegurem o cuidar e o educar indissociáveis e que possibilitem seu desenvolvimento integral, em seus múltiplos aspectos (NUNES, 2011, p.9).

Mas o que são exatamente as Políticas Públicas? De acordo com Rua,

as políticas públicas (policies), por sua vez, são outputs, resultantes da atividade política (politics): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. (...) Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. (RUA, p. 1).

Dessa maneira, a educação pode constituir uma demanda, ou seja, um problema que, necessitando de resolução, pode ser transformado em uma política pública quando se buscam alternativas para solucioná-las, por meio dessas estratégias e decisões. A demanda torna-se um *input*, graças à sua inclusão na agenda do governo, o que requer a formulação de alternativas que levam à implementação.

Assim, a sociedade se organiza e realiza pressões para que sejam garantidos seus direitos civis, políticos e sociais. As demandas educacionais são chamadas públicas dado seu caráter de “imperatividade”. Ou seja, as decisões que emanam delas são revestidas de autoridade soberana do poder público. (RUA, p. 2). No que tange à Educação Infantil, o tratamento da criança como prioridade é fruto de luta e de mobilizações da sociedade em prol da criança e da infância (LEITE FILHO e NUNES, 2013, p. 70).

Segundo a PNEI (2006, p. 6) “Um aspecto importante na trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos, gerado pela sociedade, é a pressão dos movimentos sociais organizados pela expansão e qualificação do atendimento”. Esse movimento nem sempre é facilitado pelas instâncias de poder e são fruto de embates sociais que visam a garanti-los. Para Cury (2002) “esses direitos são também um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da

classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política”. (CURY, 2002, p. 253)

Como já exposto, segundo a caracterização da EI como um direito da criança desde o nascimento, de acordo com a LDB, para Nunes (2011) a EI “vem-se tornando não só uma demanda cada vez mais expressiva, um objeto explícito da política educacional e um dever dos organismos governamentais, mas também um claro empenho de organizações da sociedade civil.” (NUNES, 2011, p.15). Desse modo, não se modifica apenas a visão da criança, mas também, do papel do Estado para que a EI seja garantida a todos, a partir dos 4 anos de idade.

A PNEI (2006) determina que cabe ao Estado a formulação de políticas e a implementação de programas, bem como viabilizar os recursos necessários com vistas a garantir à criança o desenvolvimento integral complementando a ação da família. (PNEI, 2006, p. 5).

A Política Nacional de Educação Infantil (2006) estabeleceu as seguintes Diretrizes: a) A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional; b) A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação; c) A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas; d) É dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos; e) A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade; f) A qualidade na Educação Infantil deve ser assegurada por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade; g) O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar; h) As instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e com a participação das professoras e dos professores; i) As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem explicitar concepções, bem como definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a

comunidade escolar; j) As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos; k) A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério; l) Os sistemas de ensino devem assegurar a valorização de funcionários não-docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil, promovendo sua participação em programas de formação inicial e continuada; m) O processo de seleção e admissão de professoras e professores que atuam nas redes pública e privada deve assegurar a formação específica na área e mínima exigida por lei. Para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso; n) As políticas voltadas para a Educação Infantil devem contribuir em âmbito nacional, estadual e municipal para uma política para a infância; o) A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular com as de Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como com as modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos, para garantir a integração entre os níveis de ensino, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como o atendimento às crianças com necessidades especiais; p) A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular às políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem como aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil. (PNEI, 2006, p. 17-18)

É possível notar que essas diretrizes são amplas, mas reiteram o previsto na legislação constitucional e infraconstitucional que trata da educação, como a responsabilidade pela EI ser do setor educacional, e não mais da assistência social, como ocorreu por muito tempo; a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e a complementaridade da EI à ação familiar; o dever do Estado em oferecer a educação (nesse aspecto, o que muda é a opção da família por escolhê-la, ao menos a partir dos 4 anos de idade, graças à expansão da obrigatoriedade a partir de 2016); a integração das crianças especiais nas escolas regulares.

A respeito da Educação Especial, prevista no item “e” da PNEI, cabe acrescentar que a Lei da Educação diz no artigo 58 que “entende-se por educação especial (...) a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede

regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” e garante o atendimento, de preferência, na rede regular de ensino, de acordo com o art. 4º “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. O atendimento deve começar já na EI, segundo o § 3º do art. 58 “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil”. Ainda sobre esse aspecto, apresenta a possibilidade do uso de serviços especializados.

Art. 58 (...) § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A relação entre a garantia em lei e a efetividade da educação especial é a mesma existente a respeito da EI. A existência de políticas públicas afirmando o direito, não necessariamente garante sua execução na prática. Assim, são necessários os órgãos de controle e fiscalização, como os Conselhos Tutelares, por exemplo, visando à concretização das previsões legais. Entretanto, eles devem ser acionados pelos pais ou responsáveis pelas crianças.

Além disso, a PNEI afirma a responsabilidade das instituições em elaborar sua proposta pedagógica com participação das(os) professoras(es); trata de seu papel e dos demais profissionais que atuam nas escolas de EI; da importância do brincar; da formação de todos os profissionais da educação e da crianças de planos de cargos e salários; da articulação das políticas de EI com as de Ensino Fundamental, Médio e Superior e com as demais modalidades, bem como às demais áreas, como Saúde, Justiça, Direitos Humanos, Assistência Social etc.

A LDB também apresenta sua concepção de profissionais da educação e atribui à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios a responsabilidade pela formação.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

É importante que a LDB evidencie a preocupação com a formação do profissional, uma vez que ela é uma das condições para que se tenha um ensino de qualidade em nosso país. Desse modo, o nível médio fica elencado como o mínimo para o trabalho com a Educação Infantil.

3.4. Acesso à Educação Infantil em Nova Iguaçu

Entrevista com uma das responsáveis pelo setor de Educação Infantil do município revelou que o atendimento a essa faixa etária foi intensificado a partir do ano 2.000, quando a responsabilidade pelas creches passou da Assistência social para a Educação. Quanto à modalidade de atendimento, informou que é oferecido em creche e pré-escola, como também em turmas no Ensino Fundamental. Atendem tanto no horário parcial como no integral, dos 2 aos 5 anos.

Sobre a formação dos profissionais, disse que eles participam atualmente do programa de formação em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com cursos de especialização em docência na EI. Além de haver formações esporádicas para professores e outros funcionários e reuniões mensais com diretoras de EMEIs.

Afirma que as instituições têm propostas pedagógicas e orientam as instituições no sentido de mantê-las atualizadas e possibilitar que todos participem de sua elaboração.

Com relação à função da EI, acredita que seja a base da formação da criança e possibilita o fortalecimento da autonomia e da identidade. Uma EI de qualidade, segundo a entrevistada, acontece quando os profissionais acreditam no

papel da EI na vida da criança, desde que haja respeito à autonomia e identidade dela. Não se deve encarar a EI como se tivesse apartada da educação. Mas crê que essa visão melhorou bastante.

Para ela os pais e responsáveis não buscam a EI para os filhos, como antigamente. Diz que essa visão melhorou muito e que hoje muitos já entendem a necessidade da EI e que muitas crianças já falam que querem ir para as instituições. Assevera que esta etapa da educação básica constitui direito da criança.

No que tange ao acesso às vagas disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de acordo com a portaria SEMED nº 092, de 13/11/2014

Art. 3º - O preenchimento das vagas para alunos da Rede Pública Municipal de Ensino de Nova Iguaçu também levará em conta, preferencialmente, os seguintes critérios:

- I. Requerentes com deficiências;
- II. Disponibilidade física de cada Unidade Escolar;
- III. Requerentes com domicílio na Cidade de Nova Iguaçu;
- IV. Proximidade entre a Unidade Escolar e o domicílio do interessado;
- V. Crianças com irmãos na Unidade Escolar;
- VI. Alunos oriundos da Rede Pública Municipal de Ensino de Nova Iguaçu que retornarem aos estudos;
- VII. Alunos oriundos de Unidades da Rede Estadual de Ensino
- VIII. Alunos oriundos de Unidades Privadas de Ensino;

Art. 4º - Quanto à idade do requerente para matrículas na Educação Infantil e nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, deverão ser obedecidos os seguintes critérios, em conformidade com o Art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 07, de 14/12/2010 e Parecer nº 022/CME/2014, de 30/10/2014:

- I. Educação Infantil – Creche e Pré-Escolar
 - Infantil 2: De 2 (dois) anos até 2 (dois) anos e 11 (onze) meses, até 31/03/2015.
 - Infantil 3: De 3 (três) anos até 3 (três) anos e 11 (onze) meses, até 31/03/2015.
 - Infantil 4: De 4 (quatro) anos até 4 (quatro) anos e 11 (onze) meses, até 31/03/2015.
 - Infantil 5: De 5 (cinco) anos até 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, até 31/03/2015.

A portaria estabelece os critérios preferenciais para o acesso às vagas, bem como estabelece as idades para ingresso em cada “turma”, consoante a resolução nº 6 de 20/10/2010 que define as Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Segundo a entrevistada, quando não são atendidas todas as crianças, geralmente as instituições fazem listas de espera para que acessem as vagas à

medida que forem surgindo. Afirmou, por outro lado, que a demanda vem sendo ampliada, mas que há expectativa de construção de 22 novas creches, algumas com recursos do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), do governo federal. Ainda neste sentido, disse que o Ministério Público e o Conselho Tutelas às vezes fazem a intermediação com a SEMED e a instituição para a garantia da vaga.

Ela informou que ainda não há previsão de concurso específico para a EI. Os profissionais são selecionados em concurso para professor II (EI e Ensino Fundamental) e realizam a escolha pela instituição no setor de Recursos Humanos da SEMED. Há previsão de concurso específico para Estimulador Infantil, Supervisor Escolar e Nutricionista.

3.4.1. Dados do atendimento em EI

A rede escolar do município pesquisado possui 137 instituições. Desse total, há uma unidade de Educação Especial, 21 Escolas Municipais de Educação Infantil, que atendem exclusivamente crianças a partir dos 2 anos de idade e duas unidades atendem apenas a faixa etária de 4 e 5 anos no horário parcial. Há ainda atendimento em 94 Escolas de Ensino Fundamental (das 115 unidades existentes). Dessa forma, há atendimento em 116 unidades, o que corresponde a cerca de 85% da rede.

Tabela 2 – turmas de EI na rede

Turmas de Educação Infantil na rede municipal	
Unidades	Nº de turmas
Centro Municipal de Educação Especial (CMEE)	3
Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI)	71
Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF)	251
Total	325

Tabulação própria. Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, referentes ao ano de 2014

Tendo essa tabela como referência, percebe-se que o maior número de turmas se concentra nas unidades de Ensino Fundamental (77%). O atendimento nas instituições de EI chega a quase 22% e no CMEE é de quase 1%.

Tabela 3 – número de turmas por idade de atendimento

Turmas por idade atendida					
Unidades	Idades atendidas				
	II	III	IV	V	Total 1
CMEE	0	1	1	1	3
EMEI	5	22	26	18	71
EMEFs	2	2	90	157	251
Total 2	7	25	117	176	<u>325</u>

Tabulação própria. Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, referentes ao ano de 2014

Com relação a esta tabela, nota-se uma preponderância no atendimento às crianças de 5 anos, com um total de 176 turmas, das 325 existentes na rede, o que equivale a quase 55%. Há apenas 7 turmas para crianças de 2 anos, o que corresponde a pouco mais de 2%. Esse número aumenta um pouco para as de 3 anos. São 25 turmas, ou seja, quase 8%. Há um número bastante alto de atendimento para os de 4 anos, com 117 turmas, correspondendo a cerca de 36%. Esses dados revelam a prevalência do atendimento na pré-escola, em detrimento da creche, sobretudo em unidades de Ensino Fundamental, e não em instituições de Educação Infantil, que seriam as mais adequadas para as crianças dessa faixa etária.

Os dados mostram, por outro lado, que das 116 unidades que atendem a EI, apenas 3 unidades crianças de todas as idades são atendidas (de 2 a 5 anos). Dessas 3, duas são EMEF e uma é EMEI. Das 20 EMEIs, 13 atendem a partir dos 3 anos e 2 a partir dos 4 anos e 3 unidades atendem dos 2 aos 4. Das instituições de Ensino Fundamental, em 37 há apenas turmas para crianças de 5 anos, o que equivale a quase 40%.

Tabela 4 – comparativo do número de crianças atendidas em 2013 e 2014

Escola	Total em dez 2013	Total em dez 2014	Perda/ganho	%
CEE	58	57	-1	-1,72%
EMEI s	1384	1434	50	3,61%
EMEF s	4429	5376	947	21,38%
Total	5871	6867	996	16,96%

Tabulação própria. Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, referentes ao ano de 2014

Com base nesta tabela, pode-se afirmar que em 2014 houve um aumento substancial no número de matrículas na rede, que quase alcançou os 17%. Entretanto, a maior parcela desse aumento ocorreu em turmas do Ensino Fundamental. As perdas nas instituições de Educação Infantil acontecem por diversos motivos. Um deles pode ser o fato de 2 das 21 unidades estarem funcionando em prédios que não são sua origem, por problemas estruturais sérios. Nesses casos, algumas vezes há uma queda no número de matrículas, pois as crianças passam a compartilhar um espaço que, a princípio, não foi pensado para elas, o que pode provocar uma diminuição na demanda pelos pais.

O aumento do atendimento, por outro lado, se deve ao fato de haver aumentado o número de unidades escolares de ensino Fundamental, pois houve inauguração de escolas novas na rede e reforma de outras.

Apesar dos números apresentados, nota-se que o percentual de atendimento ainda é baixo, contrariando inclusive as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001

Meta 1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. (PNE, 2001)

Com relação ao novo PNE (2014), a meta para o atendimento em creche é mantida, ou seja, atender, no mínimo 50% das crianças até o final de vigência, que termina em 2024. Com relação a pré-escola, a proposta é universalizar o atendimento até 2016, o que demandará uma série de esforços da sociedade e do Estado para seu cumprimento.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no

mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (PNE, 2014)

A diferença com relação ao primeiro PNE é o aporte financeiro, uma vez que, de acordo com a meta 20, o investimento público em educação está conectado ao Produto Interno Bruto (PIB) do País, de modo que até o final do decênio alcance o equivalente a 10% (dez por cento).

3.4.2. Breve olhar da gestão sobre a instituição pesquisada

Essa unidade foi municipalizada em 1993. Seu prédio original é o anexo de um CIEP. A Educação Infantil começou a funcionar no ano 2.000, com uma turma em cada turno. Como a construção é bastante antiga, do governo Brizola, apresenta vários problemas estruturais. Dessa forma, em 2012, passou a funcionar “provisoriamente” no CIEP vizinho, também municipalizado, de modo que obras de reparo fossem feitas.

A instituição funciona no 2º pavimento do CIEP e são utilizadas duas salas grandes para as salas de atividades, parte do corredor, uma sala que funciona como cozinha e refeitório e dois banheiros exclusivos para as crianças. Para atividades ao ar livre, a gestora solicita autorização da direção do CIEP para utilizar o “terraço”, a quadra ou a área verde do térreo, nos horários de menos fluxo.

A unidade atende apenas pré-escola, com turmas de 4 e 5 anos funcionando em horário parcial. O total de crianças atendidas em 2014 foi de 104, sendo 50 de 4 anos (duas turmas com 25) e 54 de 5 anos (25 alunos no 1º turno e 29 no 2º). Segundo a diretora, a instituição tem capacidade de atender no máximo 100 crianças. Vale ressaltar que as professoras atuam sozinhas com as crianças, uma vez que a figura do auxiliar não existe na instituição. Havia as estimuladoras materno-infantis, em regime de contrato, até o mês de outubro de 2014, quando o contrato foi encerrado.

Atuam na instituição treze profissionais. São 4 professoras regentes, 1 Orientador Pedagógico (OP), 1 diretora, 1 auxiliar administrativo, 1 Coordenadora de turno e 1 Secretária Escolar, todos concursados. Há também profissionais contratados: 2 auxiliares de serviços gerais e 1 merendeira. A Supervisão é

realizada por profissional concursada da SEMED e a Nutricionista é contratada. Ambos são profissionais itinerantes.

Com relação à formação desses profissionais, temos que a diretora, 3 professoras e o OP possuem especialização concluída, e 1 professora está cursando especialização. A diretora e o OP são pós-graduados em gestão escolar, duas professoras em Educação Infantil, uma em Literatura, mas cursa outra especialização em Educação Infantil e a quarta também se especializa na mesma área (uma participa da formação da PUC-Rio e a outra da UFRRJ).

Segundo a gestora, a função da Educação é ampliar os conhecimentos que as pessoas já possuem. A da Educação Infantil, por sua vez, é permitir a socialização da criança, possibilitando que interaja com os colegas, no meio em que vivem, com as outras pessoas, de modo que sejam capazes de se expressar e compreender os direitos que possuem.

Para ela, uma EI de qualidade acontece num espaço físico agradável e adequado, com meios que possibilitem às crianças se desenvolverem e aprenderem por meio da ludicidade, experimentando, sendo acolhidas. Para que seja possível construir seu aprendizado com significado, não mecanicamente. Afirma que a EI é direito da criança, ainda que alguns pais ainda encarem a instituição apenas como um lugar para deixá-la sem maiores pretensões.

Quando solicitada a responder, de modo equilibrado, que aspectos considera mais relevantes para uma EI de qualidade, a entrevistada listou como “muito relevantes”: o prédio ser adequado ao atendimento das crianças, a escola possuir acessibilidade e atender crianças com deficiência e a escola possuir área externa que possibilita uma movimentação ampla. Como “relevantes”: os profissionais terem formação adequada para o trabalho na EI, a escola ser equipada com biblioteca, brinquedos e sala de informática e a organização do espaço na sala de atividades atender às necessidades e desejo das crianças. Apesar de haver a opção “pouco relevante”, não considerou nenhum como tal.

Disse que a instituição não prepara para o EF e as crianças tampouco são alfabetizadas até os 5 anos. Afirma que ainda que a escola não desenvolva valores religiosos, uma profissional apresenta aspectos proselitistas em sua prática pedagógica, que não comunga com os pressupostos e orientações presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição.

Com relação ao PPP, afirma que foi construído coletivamente e participaram de sua elaboração o OP, a direção, as professoras e uma comissão de responsáveis e funcionários.

Há reuniões bimestrais para o planejamento e as atividades são planejadas pelas professoras, com orientação do OP, que tenta assessorar sem impor um planejamento pronto. Segundo ela, algumas professoras tem buscado pesquisar e respeitar um pouco o desejo das crianças, o que tem sido facilitado pelo projeto de intervenção da PUC, que está sendo desenvolvido na instituição.

As crianças têm liberdade para brincar com as outras e tem autonomia na seleção de tarefas que atendem as suas necessidades dependendo da professora regente. Segundo a entrevistada, algumas ainda apresentam certa resistência, mas tem mudado a pratica aos poucos.

Quanto aos procedimentos para o período de adaptação, adotam o horário reduzido nas primeiras semanas e permitem a entrada dos pais, no caso de crianças mais agitadas. Fazem reuniões com os pais para informarem sobre o funcionamento da escola, sobretudo por estarem compartilhando um espaço que não é próprio e nada adaptado às crianças.

A instituição estimula a participação das famílias de várias maneiras, tais como nas reuniões bimestrais, nas festas e eventos organizados, que são abertos à comunidade. Inclusive, eles participam do Conselho Escolar.

Com relação à avaliação, é feito um relatório semestral para cada criança, todo dissertativo, feito pelas professoras, que apontam o desenvolvimento das crianças em cada eixo desenvolvido.

A entrevistada diz que alguns pais ainda não entendem muito bem a função da EI, pois querem que as crianças sejam preparadas para o EF, que aprendam a ler e a escrever, que ainda comparam a instituição às escolas privadas pouco sérias, que antecipam o EF.

Afirma que a EI é um direito da criança, mas nem todas possuem acesso. Quando a demanda aumenta, há uma lista de espera na instituição, e a matrícula é feita por ordem de chegada. Com relação às intervenções como a do Conselho Tutelar, disse que geralmente solicitam a vaga, mas quando não há possibilidade, ela envia um ofício informando da impossibilidade e que nunca teve problemas relacionados a essa questão.

CAPÍTULO 4 - O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA E (SEU) DIREITO À EDUCAÇÃO?

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry

Neste capítulo trato teoricamente sobre a pesquisa com crianças, segundo Corsaro e Cruz, bem como apresento a abordagem de outros autores, de modo a apresentar o campo de pesquisa e as análises das oficinas.

É maravilhoso poder compartilhar esse momento tão especial, a pesquisa de mestrado, com as crianças. Elas que são genuínas, espontâneas e especiais, foram o elemento fundamental do presente trabalho e muito pouco exigiram em troca: apenas escuta e respeito ao que pensam e dizem. Desse modo, apresento as impressões do que vi e vivenciei no campo, a luz do referencial proposto, por intermédio das oficinas que realizamos.

De acordo com Sousa, (2008, p. 175)

A opção por estudar/pesquisar a infância parte do pressuposto de que a criança, na vida que vive e nas diversas formas de subjetivação que produz, revela e desvela o mundo e expressa a história dos homens. Assim, estuda-se a infância, buscando captar a criticidade da criança sobre o mundo e a do pesquisador sobre a relação criança-mundo.

Para Sarmiento (2008), a infância é uma categoria social criada historicamente como diferença. Entretanto, esse reconhecimento “diferencial e desigual das pessoas de idade mais nova não foi sempre assente, sendo a infância considerada como um fruto da Modernidade”. O autor cita os estudos de P. Àries (1973) como “gênese do sentimento da infância”, ainda que isso seja relativizado por Sarmiento, ao afirmar que ainda que a modernidade não tenha “descoberto a infância”, foi determinante para a constituição de uma noção moderna da infância, que permeia os estudos atuais e o modo de ver as crianças, segundo a realidade em que vivem. (SARMENTO, 2008, p. 22-23)

Nesse sentido, os PNQEI, (2006, v. 1, p. 16 e 19), definem a criança como ser integrante da sociedade, que tem direito à dignidade e ao respeito, bem como à autonomia e participação. Desse modo, devem ser “apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a expressar sentimentos e pensamentos, desenvolver a

imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão”. Para o atendimento a esses preceitos, devem ter espaço garantido para se expressarem.

Esse respeito ao que dizem é uma exigência delas que ficou clara em muitos momentos, nos quais mesmo tentando problematizar o que disseram, para que refletissem sobre outras possibilidades, elas davam outro *acabamento*, segundo termo de Bakhtin.

Pesquisador – adulto não pode brincar não?
 Lohan⁹ – não!
 Rafinha – pode sim, brincar de futebol, de pique esconde.
 Wendel – não aqueles maior que fazem comida.
 Pesquisador – eu faço comida. Não posso brincar?
 Lohan – não!
 Pesquisador – por que não?
 Lohan – (rindo) porque não.

Assim, Fernandes, Carvalho e Campos (2012, p. 104) asseveram que “o educador vê o educando a partir de um tempo e de um lugar orientado por valores que singularizam o perfil da interação em que acontece, concretamente, a mediação pedagógica”. Essa relação é permeada pela incompletude que, momentaneamente, adquire relativa completude e acabamento. Entretanto, esse acabamento é provisório, uma vez que é da natureza do ser humano o inacabamento. Os autores apresentam a visão de Bakhtin acerca do diálogo dotado de certo acabamento que, na tensão dialógica, “na convivência de coincidência e não-coincidência entre os dizeres, prevalece seu caráter de inacabamento”. (FERNANDES, CARVALHO e CAMPOS, 2012, p. 97).

Vale ressaltar o pensamento de Francischini e Campos (2008), que evidenciam que essa assimetria e esse inacabamento somente podem ser superados por meio do diálogo entre pesquisador e criança, que possuem papéis diferentes. Falam os autores da

necessidade de que se considere, na ação investigativa, a diversidade de processos que tecem as relações entre pesquisador e criança, entre os quais destacamos a assimetria nessas relações. Essa assimetria decorre das diferentes posições e papéis sociais assumidas por esses sujeitos. (FRANCISCHINI e CAMPOS, 2008, p. 107).

Seguem na análise utilizando-se das ideias de Bakhtin sobre esses papéis assumidos pelos sujeitos na relação dialógica. Para os autores, “os sujeitos

⁹Os nomes usados na pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelas crianças.

assumem determinados posicionamentos, e seu discurso é sempre atravessado por vozes, ora divergentes, ora, ainda, complementares ao discurso do outro.” (FRANCISCHINI e CAMPOS, 2008, p. 107)

Com relação ao envolvimento das crianças na pesquisas, Campos (2008) aponta que muitos autores indicam a inserção delas desde a “participação no planejamento e organização da pesquisa, na análise de dados, na validação das informações e como assistentes de pesquisa”. (CAMPOS, 2008, p. 37). Segundo Campos (idem), no caso do trabalho com crianças menores que 6 anos, a melhor categoria seria a de respondentes (*informants*). Essa é a faixa etária dos sujeitos da pesquisa, crianças de 5 e 6 anos.

A autora prossegue questionando alguns pressupostos que podem ser assumidos pelos pesquisadores no que tange à investigação com as crianças.

1. os pesquisadores adultos assumem que sabem quais são as questões significativas;
2. os pesquisadores assumem que as crianças possuem percepções e opiniões sobre as questões que os preocupam e que essas percepções e opiniões podem ser rapidamente expressas quando as perguntas são feitas;
3. os pesquisadores esperam respostas sinceras a suas questões. (idem)

Esses pressupostos me acompanharam durante a condução da pesquisa. De fato, o pesquisador tem sua hipótese e questões a serem tratadas e planeja um caminho que procure solucioná-las. Entretanto, na pesquisa com as crianças temos de ter o cuidado de não apagar a figura central, os sujeitos das pesquisas, as crianças. Essa é uma tarefa muito difícil quando tentamos direcionar o trabalho de modo a responder às questões. É necessária uma consciência ética no desenvolvimento do trabalho que impeça que esse apagamento aconteça. Ademais, as crianças devem ser “empoderadas” (*empowered*), para que tenham a possibilidade de construir sua representação do mundo social. Isto ocorre quando o pesquisador se utiliza de recursos que sejam adequados a faixa etária pesquisada e considerem o ambiente cultural no qual as crianças estão inseridas. (CAMPOS, 2008, p. 38).

Corsaro fala desse “empoderamento” quando afirma que “a apropriação e o enriquecimento de modelos adultos pelas crianças se referem primariamente a *status*, poder e controle”. Desse modo, as crianças adquirem poder ao assumirem papéis adultos, utilizando-se da “licença dramática da brincadeira imaginativa para

projetar o futuro”. A idade adulta será quando as crianças poderão controlar-se e aos demais. (CORSARO, 2009 a, p. 34)

Outros fatores a serem considerados pelo pesquisador, de acordo com Campos (2008), são: i) a idade, pois “crianças menores sentem dificuldade de se expressar oralmente; outras formas de expressão podem ser utilizadas, como jogos e desenhos” (idem); ii) o nível de desenvolvimento da linguagem e escolaridade “crianças escolarizadas já adquiriram um modelo escolar de reagir a perguntas, sentindo mais dificuldade em se expressar livremente do que as que ainda não tiveram essa experiência”; iii) quais crianças são ouvidas dentro de um grupo, ou seja, “quais são as mais comunicativas? As que possuem maior liderança? Elas são representativas do grupo?”(CAMPOS, 2008, p. 38-39)

Com relação ao primeiro item, foram realizadas oficinas com uso de Literatura Infantil, bem como desenhos e vídeos; atendendo ao segundo, atentei para as respostas que as crianças davam em coro, e busquei utilizar oficinas com grupos maiores, menores, e entrevistas coletivas e individuais; para o terceiro item, tentamos organizar grupos diferenciados de trabalho, trocando as crianças e colocando os líderes em grupos separados, para que todos tivessem a oportunidade de se expressar.

Com vistas a compreender a visão das crianças sobre seu direito à EI e sobre a escola, como já mencionado, as crianças ouvidas eram oriundas de famílias de baixa renda, cujos pais, majoritariamente, são empregados domésticos, pedreiros, trabalhadores informais e do comércio. Algumas mães se intitulam do lar.¹⁰

De acordo com Corsaro (2011, p. 278)

De todos os fatores que contribuem com os problemas sociais das crianças, a pobreza é o mais penetrante e maléfico. A pobreza claramente rouba a infância e, com frequência, as próprias vidas de muitas crianças no mundo em desenvolvimento.

Dessa forma, em uma pesquisa que tem as linguagens e a expressão das crianças como ferramenta para seu desenvolvimento, vale ressaltar a discussão de Campos (2008) acerca da desigualdade de nosso país como um dos fatores que contribuem para que o desenvolvimento da linguagem das crianças e sua capacidade de expressão sejam reflexo de sua situação econômica. A autora

¹⁰ Dados obtidos nas fichas de matrícula das crianças

apresenta como exemplo o registro das falas das crianças na *Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil*, na qual os níveis sociais das crianças influenciaram diretamente nas entrevistas coletivas realizadas. Ela afirma que “no caso das falas das crianças mais pobres, foi necessário adaptar o material transcrito, pois as respostas eram geralmente constituídas por palavras isoladas, com muitas repetições”. (CAMPOS, 2008, p. 40)

Essa discussão também aparece no documento PNQEI (2006, volume 1, p. 23)

Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero.

Durante as oficinas, algumas crianças apresentaram dificuldades na expressão de suas ideias e opiniões. Ainda que repetisse a pergunta, simplificando ao máximo ou tentando dar exemplos para que pudessem entender, algumas pareciam fugir do assunto ou não entender a questão. Segundo Campos (2008, p. 41), “é preciso saber relacionar as respostas das crianças ao meio ambiente no qual vivem seu cotidiano”. E problematiza: “quantas outras respostas dariam se não tivessem limitadas em seu potencial de expressão? Como reagiria outra criança de outro meio social a essas mesmas condições impostas às crianças daquela instituição?” (idem)

Pesquisador – o que você mais gosta de fazer na escola?

Arvin – desenhar.

Pesquisador – e além de desenhar?

Arvin – eu estudo.

Pesquisador – o que é estudar?

Arvin – estudar é passar dever.

Pesquisador – o que é dever?

Arvin – dever é assim, ó. (e faz uns rabiscos imaginários com o dedo sobre o sofá).

Arvin interagiu pouco tanto nos grupos como nas conversas comigo. Quando não queria falar, chupava o dedo, balançava a cabeça, fechava os olhos e se deitava no chão ou no meu colo. No trecho supracitado, nem sempre conseguia expressar seu pensamento por meio de uma frase e tinha que recorrer aos gestos, imitando uma escrita do que, para ele, representava os “deveres” que fazia na sala.

Anita, por sua vez, interagiu muito bem com vários colegas. Entretanto, quando estava nos grupos, quase sempre se mantinha introspectiva e não falava muito, mesmo quando perguntava algo diretamente para ela. Costumava se encolher, “dar de ombros” e sorrir, mas poucas vezes se expressava por meio das palavras, apesar de sempre esperar que as crianças formassem seu pensamento, para que refletissem. Acredito que não se tratava apenas do tempo, mas sim de expressão. Ou talvez porque para elas o que já tinham dito fosse suficiente para esclarecer as questões e eu sempre buscasse mais.

Você pode me explicar o seu desenho?

Anita – eu desenhei uma escola e o mato.

Pesquisador – e o que você mais gosta de fazer na escola?

Anita – pintar e desenhar.

Pesquisador – o que você não gosta de fazer na escola?

Anita – não sei.

Pesquisador – o que você acha chato?

Anita não responde.

Pesquisador – não quer falar?

Balança a cabeça negativamente.

Por outro lado, essa é uma questão apontada por Corsaro (2005, p. 448), em seus estudos. O autor afirma que

os adultos querem iniciar conversas com crianças, mas não se sentem à vontade com as respostas mínimas das crianças e sua tolerância para o que (para os adultos) parecem ser longos silêncios.

Nesse sentido, nem sempre os silêncios podem ser interpretados como incapacidade para expressarem sua opinião. Talvez seja apenas o tempo necessário para que as crianças reflitam a respeito das indagações e formulem, de fato, sua opinião.

Itamar sempre dava prosseguimento às indagações da pesquisa, todavia, muitas vezes abordava outras temáticas, que não tinham relação com os tópicos tratados naquele momento. No trecho abaixo, quando indaguei sobre a questão de gênero que apresentava em sua fala, ele não conseguia explicar exatamente o que era “brinquedo de menina”, nem se utilizar de frases que expressassem sua opinião sobre o tema. Percebe-se que sabia claramente o que eram brinquedos que “considerava masculinos ou femininos”, porém, ele não conseguia expressar por meio de exemplos ou com uma frase que traduzisse seu pensamento.

Pesquisador – você brinca de que?

Itamar – de brinquedo de homem e de desenhar.

Pesquisador – o que é brinquedo de homem?

Itamar – é boneco e carrinho de boneco.

Pesquisador– e o que seria brinquedo de menina?

Itamar – quem brinca com negócio de menina.

Pesquisador– mas o que é negócio de menina?

Itamar – negócio de menina.

Essas cenas evidenciam os pressupostos da Sociologia da Infância acerca das crianças e de suas infâncias, pois cada uma tem sua história de vida e contextos que implicarão no modo como vivem e se relacionam com o mundo. Ademais, como sujeitos “independentes e interdependentes” dos adultos, elas recebem e recriam, transformando as informações e vivências. Como diz Corsaro (2011), acerca da relação entre criança e infância, “as crianças já são uma parte integrante da sociedade desde o seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade”. Assim, a infância é um período que se constrói socialmente, no qual as crianças vivem. Prossegue o autor, “as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto; e a infância é uma forma estrutural ou parte da sociedade”. (CORSARO, 2011, p.16)

Sousa (2008) corrobora com essa visão ao afirmar que a criança deve ser reconhecida como sujeito concreto inserido num contexto específico que “ajuda a produzir e que o produz”, de modo a ser possível a compreensão de que o processo pelo qual ela se forma está inserido numa realidade mais ampla, que indica a posição que ocupa. (SOUSA, 2008, p. 176).

Campos, (2008, p. 40), nesse sentido, afirma que, não partindo para a seara das teorias da privação cultural, é preciso atentar para o “repertório cultural” ao qual a criança está submetida no seu espaço social, muitas vezes mais prejudicado por um trabalho em creches e pré-escolas que também privam as crianças “do contato com as formas mais ricas da cultura popular brasileira”.

Na realidade, o que geralmente se observa é um padrão empobrecido e despido de estímulos, com a presença de alguns elementos da cultura de massas, sem nenhuma crítica, em que as possibilidades do florescimento daquilo que se chama de cultura da infância são bastante limitadas. (CAMPOS, 2008, p. 41)

Autores como Cruz e Campos evidenciam a necessidade de reconhecer a competência dos discursos infantis e da urgência de ouvi-las. Cruz (2008, p. 12) afirma que as “ideias de criança como pessoa completa, competente, curiosa e criativa, com direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades específicas” surgem tanto nos discursos dos profissionais envolvidos com elas, como nas pesquisas e estudos que propõem uma “escuta e olhar sensíveis e livres de pré-

conceitos”, de iniciativas capazes de “ver e ouvir crianças concretas, vivas, reais”. Nessa direção, os PNQEI (2006, v. 1, p. 13) afirmam que os novos paradigmas apresentam uma perspectiva diferente da criança, que a define “como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra.”

Essa concepção da criança como incapaz de oferecer “de primeira mão” as informações também é criticada por Sousa (2008). A autora assevera que muitas vezes esse questionamento é disfarçado pelo discurso do rigor acadêmico

a criança é um sujeito confiável? Como acessar o seu discurso? O que ela “fala” tem importância? Na realidade, tais discursos expressam a condição subalterna (Charlot, 1986) a que a infância tem sido submetida. E, mesmo na aparência da sociedade capitalista contemporânea, em que a infância parece posta em destaque – em função do estímulo exagerado ao consumo, da exposição à mídia etc. –, a criança continua, cotidianamente, não confirmada como sujeito de seu tempo e da sua história. (SOUSA, 2008, p. 177)

Vale registrar o que afirma Corsaro a respeito da marginalização e da subalternização da criança na sociedade, vista como alguém que “virá a ser” e não “que é”. Segundo o autor, “é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva”, ou seja, “raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos” (CORSARO, 2011, p. 18)

Corsaro, ao analisar o modelo construtivista, afirma que os autores dessa corrente passaram a ver a criança como competente, numa posição mais ativa que passiva e capaz de construir uma interpretação própria do mundo. (CORSARO, 2011, p. 22).

4.1. A escola – como ela é!

Como já mencionado nesta dissertação, a escola está situada em um bairro pobre, no qual há vários direitos não efetivados, a começar pelo precário atendimento em saúde, a falta de meios de transporte adequados, poucas oportunidades de emprego e baixa oferta de instituições educacionais que atendam a faixa etária pesquisada. E a única instituição pública que atende exclusivamente à Educação Infantil em todo o bairro. Há previsão de construção de uma creche próxima a esta instituição, mas as obras sequer começaram. Entretanto, em entrevista com uma representante da Educação Infantil do município, na Secretaria

de Educação, fui informado de que a instituição será inaugurada em maio de 2015, uma vez que a estrutura dela será pré-fabricada.

Falar de direito à educação infantil neste cenário: atendimento no município a partir dos 2 anos de idade; escassez de escolas no bairro pesquisado; crianças de 4 e 5 anos freqüentam um espaço que não é o adequado, pois a instituição de origem está desativada aguardando obras, soa quase como uma contradição e um desafio, ao mesmo tempo. As crianças foram convidadas a debater sobre um direito que para muitos não está sendo garantido e para elas não é ofertado de maneira adequada.

Cabe problematizar também o atendimento na instituição de origem. Como muitas do município ela não oferece um espaço acolhedor para as crianças. Há duas salas relativamente amplas, mas ocupadas por vários armários e mesas, o que retira parte da área livre que poderia ser usada pelas crianças. Entretanto, tem uma área externa grande, com uma parte verde, que era muito utilizada, na qual podiam correr e brincar, o que não acontece no CIEP onde estão alocadas.

No CIEP as salas são amplas e possibilitam a movimentação das crianças. As cadeiras geralmente são organizadas em grupos de seis e permitem outros arranjos. Há janelas de vidro que permitem a visualização do espaço externo, que conta com muitas árvores e várias casas do condomínio vizinho à escola.

As professoras improvisaram um esconderijo para as crianças, fazendo cortinas de TNT e colocando-as numa mesa grande, onde elas podem brincar. Algumas levam brinquedos como bonecas, carrinhos e panelinhas para lá.

O espaço mais freqüentado fora das salas é o corredor, que é estreito e escuro. Algumas vezes na semana as professoras levam as crianças para brincar no térreo do CIEP, mas nem sempre podem fazer atividades ao ar livre, por não contarem com auxiliares e a quantidade de crianças ser grande (25 em cada turma), o que dificulta dar atenção a todas em ambientes muito abertos.

Outro aspecto já ressaltado na pesquisa foi a participação das crianças no ano de 2013 oficina “O olhar da criança sobre o mundo”¹¹, que teve como objetivo a

¹¹ A oficina “O olhar da criança sobre o mundo” foi realizada para que as crianças apresentassem suas vozes para a formulação do Plano Municipal pela Primeira Infância de Nova Iguaçu. O Projeto “Construindo em Rede”, que promoveu a elaboração do Plano Municipal pela Primeira Infância em Nova Iguaçu, é resultado da iniciativa da Solidariedade França-Brasil (SFB), com apoio do Instituto C&A, e articulado com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, o Fórum Popular Permanente dos Direitos da Criança e do Adolescente – Fórum DCA, o Núcleo de Creches e Pré-Escolas Comunitárias da Baixada Fluminense – Nucrep, a Associação dos

formulação do Plano Municipal pela Primeira Infância de Nova Iguaçu. Assim, elas foram convidadas a apresentarem sua contribuição para o projeto “Construindo em Rede”.

De acordo com Rocha (2008, p. 46)

Deixar as crianças falarem não é suficiente para o pleno reconhecimento de sua inteligibilidade, ainda que nem isso tenhamos conquistado no campo científico e da ação; depende da efetiva garantia de sua participação social e da construção de estratégias, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte e que têm representado espaços e contexto privilegiados das vivências da infância.

Nesse sentido, a instituição tem o papel e a responsabilidade de prever esses espaços de participação, nos quais as crianças, mais que ouvidas, sejam *auscultadas*, de modo que sua opinião seja considerada e gere efetivas mudanças. A começar pela proposta pedagógica, que constitui um espaço privilegiado no qual a criança deve poder se expressar acerca de seus desejos e expectativas com relação a sua institucionalização. Indubitavelmente, essa não é uma tarefa fácil e requer metodologias capazes de captar essas vozes e transformar esses desejos em ações. Segundo Rocha (2008, p. 47) “nessa perspectiva, os projetos pedagógicos deixam de ser apenas **para** as crianças, para serem definidos a partir das crianças e **com elas**” (*grifos da autora*)

De acordo com o PNQEI (2006, v. 1, p. 16)

As iniciativas dos adultos favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que faz com que aprendam a perceber-se e a levar em conta os pontos de vista dos outros, permitindo a circulação das ideias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros.

Para possibilitar que as crianças se expressem, as instituições sociais, sobretudo a escolar, devem garantir espaços para que isso ocorra, sobre as mais diversas temáticas. Assim, vale registrar o pensamento de Campos e Cruz (2006, p. 67) sobre essa questão

As informações que as crianças podem oferecer são relevantes não apenas para se conhecer melhor o que se passa nas instituições que deveriam acolher todas as crianças, cuidando-as e educando-as com respeito, mas também para entender como elas vêm, como se sentem, o que temem e o que desejam na sua experiência educativa.

4.2. Quem quer participar de uma pesquisa?

O pesquisador e a criança não iniciam sua relação de alteridade tendo o mesmo ponto de partida no que se refere ao significado da pesquisa, mas é justamente essa diferença que os identifica e os posiciona em todo discurso produzido no interior dessa relação.

Pereira, 2012.

A participação das crianças ocorreu desde o primeiro momento, na apresentação da pesquisa. Após permanecer dois meses observando a rotina e interagindo com as crianças, duas vezes por semana, durante quatro horas por dia, oficialmente apresentei a pesquisa para elas. Perguntei se haviam reparado que eu sempre ia à instituição escolar e ficava com elas, conversava nas rodinhas e brincadeiras que faziam, bem como nos grupos que formavam na sala. Responderam afirmativamente e, quando perguntei se sabiam por que eu estava fazendo isso elas também disseram que sim, mas não souberam explicar o motivo. Então eu disse que estava fazendo uma pesquisa. Elas olharam curiosas pensando numa possível resposta, que no momento não lhes ocorria. Algumas repetiram como se tentassem entender do que se tratava.

Vitoria Omar- uma “petisa”.
Lucas - (corrigindo) é pesquisa!

Disse que nessa pesquisa nós conversaríamos sobre uma coisa específica e outras coisas mais. Sobre a escola, sobre ser crianças e mais questões que surgissem. Perguntei quem sabia escrever o nome e expliquei que quem quisesse participar da pesquisa ia ter que dar a autorização, ou seja, quem concordasse ia assinar o nome dizendo que queria fazer parte. Li para elas o que estava escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Quando disse o nome da pesquisa “Educação Infantil e Direito: o que pensam as crianças”¹², perguntei se sabiam a que crianças eu estava me referindo e me responderam que eu falava sobre elas mesmas. Perguntei se estudavam na Educação Infantil e a resposta confirma o lugar da creche e da pré-escola naquele universo

¹²Esse era o título inicial da pesquisa, que foi modificado na ocasião da Qualificação.

Wendel – Não! Nós estudamos na Creche das crianças¹³. – a maioria concordou com o raciocínio de Wendel, menos Mateus, que retrucou.
Mateus – Eu não disse não!

A justificativa foi o nome da instituição onde estão inseridas. Perguntei quem conhecia alguma criança que não estudava ainda e se elas achavam que havia escola para todas as crianças. A maioria disse que conhecia acreditavam que havia escolas para todos. Questionadas sobre o direito de estudar, afirmaram quase em uníssono que todas as crianças têm esse direito.

Sobre a questão “o que é direito a estudar”, parecia bastante cedo para encontrar uma resposta. Quando fiz essa indagação, isso Itamar respondeu: “para trabalhar”, talvez porque seja essa a resposta que escute sobre a necessidade de estudar, para no futuro conseguir um emprego. Ademais, a maioria acredita que todas as crianças têm acesso à escola.

Perguntei o que mais gostavam de fazer na escola e o que gostariam que tivesse na pesquisa que realizaríamos

Lucas – eu quero desenhar!
Vitória – brincar!
Mateus – jogar futebol!
Vitoria Omar – comer lanche.
Itamar – fazer o relógio do Ben 10.
Lucas – eu quero lancha e brincar.
Vitória – escrever o nome.
Lohan - fazer dever”.
Pesquisador - Mas o que é fazer dever?
Wendel - Ah! Dever é chato.
Pesquisador – só isso? Mas e histórias, vocês querem?
Crianças – queremos!
Itamar – chocolate!
Wendel – ir no parque!

As respostas foram variadas, mas todas acabaram seguindo uma mesma direção, até então pensada por mim. Entretanto, quando Wendel disse que gostaria que fossem ao parque, afirmei que seria bom escolher coisas que pudéssemos fazer no espaço da instituição, o que causou frustração em algumas, que suspiraram “Ahhhh!!!”. Essa fala remete ao desejo que as crianças têm de sair desse ambiente onde ficam praticamente durante todo o ano letivo, pois as atividades extraclasse são escassas. Assim, surgiu a ideia de realizar um piquenique na área externa da instituição, como primeiro encontro da pesquisa.

¹³O nome da escola também é fictício.

4.3. Quebrando o gelo no piquenique¹⁴

Tainá – E a turma da tia Joana¹⁵?
 Professora Cíntia¹⁶ – a turma da Joana ficou lá em cima lanchando.

A primeira pergunta na roda formada para o piquenique antecipou uma das questões que seriam postas na atividade. O direito a um lanche diferenciado que foi oferecido à turma com os sujeitos da pesquisa.

A estratégia de começar pelo piquenique foi escolhida como uma forma de mostrar para as crianças que tomaria um lugar diferente do ocupado pelos demais profissionais da instituição. Seria um pesquisador que conviveria com elas, utilizando-se de outras estratégias, com objetivos que foram explicados na apresentação da pesquisa. Nesse momento, a ideia foi interagir com elas, aproximar-me um pouco de sua vivência na instituição.

Conversamos sobre piqueniques.

Pesquisador – quem aqui já participou de um piquenique antes?

Crianças – eu!!!

Pesquisador – vocês fizeram onde?

Lucas – na minha casa!

Tainá – eu fiz na casa da minha avó.

Vitória – lá em cima, na escola.

Pesquisador – hoje vamos fazer aqui fora. Aqui fora é mais legal?

Crianças – é!

Pesquisador – por quê?

Tainá – e tem sol quente. Igual lá em casa.

Vitória – (apontando para a quadra) tio, aquilo ali é educação física.

Itamar – tio, eu vi uma borboleta bem preta.

Ingrid – a lá, um cavalo.

Mateus – eu tô vendo o cavalo.

Algumas crianças, como já se podia prever em um ambiente aberto e atrativo, se interessavam por diversas cenas, já que no primeiro momento, pela euforia de estar em um espaço diferente do da sala, elas observaram atentamente o local. Então surgiram os comentários sobre o que outras crianças estavam fazendo ou sobre o que acontecia no momento em que conversávamos. Relataram que faziam piquenique em casa e até mesmo na escola, no corredor, aproveitando o período da merenda, mas acabaram não se concentrando muito tempo, pois o ambiente convidava a fazer coisas mais movimentadas.

¹⁴O piquenique aconteceu na área verde da instituição.

¹⁵Os nomes das professoras, como os demais usados na pesquisa, também são fictícios.

¹⁶Cíntia é a professora regente da turma pesquisada.

Aproveitei para mudar de ares e pedi às crianças que escolhessem nomes para elas. Perguntei que outro nome gostariam de ter se pudessem escolher. Disse que esses seriam os nomes utilizados na pesquisa. Um nome que elas mesmas teriam a oportunidade de se atribuir. Foi bastante curioso que muitas crianças escolheram os nomes dos colegas da turma. Um escolheu o nome do pai e outro o meu nome. Fiquei muito feliz.

Falei que eles estavam fazendo um lanche especial, ao que Tainá respondeu: “ainda bem!”. As crianças queriam sentar-se em volta da toalha, como num autêntico piquenique, mas fazia sol e aquele era o único lugar plano o suficiente para dispor as comidas e bebidas. Sentamos na grama que foi forrada com toalhas plásticas, por haver formigas e outros insetos.

Vitória disse que não podia comer cachorro-quente, pois tinha alergia, mas adorou o sanduíche. A alegria das crianças foi ainda maior quando perceberam que eu havia levado o chocolate que elas tanto queriam.

Durante a organização da comida, as crianças se sentaram e foram escolhendo ao lado de quem ficariam. Entrou uma pessoa na escola, longe de nós, acompanhada por um cachorro. Lucas disse “O cachorro pode comer as nossas coisas”.

Elas brincavam com tudo. Com o mato, com as folhas no chão, com pedras. Algumas ficaram rindo de quem pegou a folha da árvore porque disseram que não era folha, mas sim cocô. Ficaram um tempinho rindo e repetindo a palavra e outras relacionadas a ela. Depois me mostraram as folhas maiores. Aproximei ao meu rosto e olhei através dos furos que tinham e Itamar gritou, propondo uma brincadeira de faz de conta:

Itamar – o tio parece um pirata! Vamos ser pirata?

Pesquisador – vamos. Mas onde é que vocês viram um pirata?

Mateus – na televisão! Eu vi o barco dele.

Crianças – naquele desenho.

Larissa – no desenho do Peter Pan.

Pesquisador – no Peter Pan tem pirata?

Crianças – tem!

Pesquisador – como é que é o nome dele?

Larissa – é Piratas do Caribe!

Pesquisador – mas o do Peter Pan é um capitão. Que não tem uma das mãos.

Como é o nome mesmo?

Tainá – Capitão Gancho!

Pesquisador – ele é o mocinho ou o vilão?

Crianças – o vilão!

Pesquisador – por que ele é vilão?
Lohan – porque ele quer matar o *Perte Pan!*

Quando perguntei se queriam suco ou refrigerante, Larissa disse que queria cerveja. Embarcando na brincadeira, Vitória disse que queria cerveja de uva, se referindo ao suco que também era desse sabor. No primeiro momento não tinha me dado conta que se tratava de faz de conta e fui logo dizendo que cerveja fazia mal e que crianças não podiam beber. Mas logo reparei que a afirmação não era séria e que elas estavam apenas “brincando” que era essa bebida.

João fez um binóculo com a própria mão, olhou para longe e propôs aos colegas: “Vamos fazer uma caça ao tesouro”. Enquanto comiam bolo, Tainá começou a jogar folhas secas no Lohan. Ele jogou de volta e ela disse: “É guerra!” e começou a rir.

Para Corsaro (2011, p. 175)

O estudo dos jogos de faz de conta revelou muito sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. (...) É especialmente importante o trabalho que captura a natureza complexa improvisada do jogo de fantasia e documenta como as crianças abordam medos, preocupações e valores compartilhados em tais brincadeiras.

O conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) pode auxiliar na análise, uma vez que “numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução”. Nesse sentido, o autor prossegue afirmando que o mais importante nessa perspectiva de socialização é reconhecer a atividade coletiva e conjunta como primordial, ou seja, é bastante relevante a maneira “como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si. (CORSARO, 2011, p. 31)

O termo *reprodução interpretativa* surge como uma proposta para superar a conotação individualista que o termo socialização sugere. Segundo Corsaro (2011), o termo *interpretativo* se refere ao fato de as crianças se apropriarem criativamente de informações do mundo adulto para resolverem suas próprias questões, por meio da criação e participação em culturas próprias, as quais o autor denomina *cultura de pares*. O termo *reprodução*, por sua vez, está relacionado “a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem*

ativamente para a produção e mudanças culturais (CORSARO, 2011, p. 31-32).
(grifos do autor)

Corsaro (2011, p. 128) define “cultura de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com os demais”.

Larissa me chamou dizendo que alguém tinha jogado o lixo no chão. Kátia falou “quem jogou, pega!”. Viraram fiscais do lixo. Larissa: “Ô Lucas. Lucas foi você que jogou esse papel que tá atrás de você?”. Lucas respondeu negativamente, mas mesmo assim recolheu o papel e o jogou na sacola.

O sanduíche de maionese com atum foi um fiasco. Quase ninguém gostou. Exceto Tainá, que disse: “Tá muito bom. Queria comer uns vinte!” Deveria ter perguntado que recheio agradava mais às crianças. O cachorro-quente, porém, foi um sucesso, assim como o chocolate, os biscoitos e doces.

Brincamos de pega-pega, outros ficaram conversando e comendo e reparei que João estava olhando para o céu. Fiquei apenas imaginando no que ele estava pensando, mas não quis interromper a contemplação. Ele é um pouco tímido quando questionado, então apenas observei. Ele disse, ainda olhando para o céu: “Que dia bom!”. Fiquei emocionado e feliz por ter atendido à ideia do lanche e ainda mais pelo dia estar ensolarado e por termos podido fazer o piquenique ao ar livre, como o planejado.

Quando peguei a câmera Larissa pediu para filmar. Ela foi a primeira a se interessar pela câmera, mas quando as demais descobriram que era possível manuseá-la, todas quiseram o mesmo. Enquanto filmava, Mateus exclamou ao ver algo comprido e fino no chão: “uma cobra!”. Itamar respondeu: “não é. É uma borracha (mangueira)”. Mateus insistiu: “não é borracha! É uma cobra!”. E começaram o “faz de conta” com a mangueira representando uma cobra.

4.4. “Historinhas”¹⁷

A proposta das oficinas foi utilizar a Literatura Infantil para possibilitar que as crianças discutissem a temática do direito de modo lúdico, por meio da fruição e do poder de sedução que as histórias têm com este público específico. O objetivo foi

¹⁷ Esse título foi inspirado na fala das crianças, que na apresentação da pesquisa disseram que gostavam de ouvir “historinhas” na escola.

permitir às crianças pensarem a temática do direito e da liberdade para expressarem suas opiniões, para perceberem que isso seria justamente o que faríamos no decorrer da pesquisa.

Segundo Francischini e Campos (2008, p. 108)

Contada, lida, recriada, dramatizada, qualquer que seja a modalidade de expressão, a história faz parte do universo infantil. Os Contos de Fadas tradicionais e a literatura infantil, de modo geral, são recursos extremamente ricos e diversificados, no sentido de possibilitarem aos pais, aos educadores, aos profissionais que lidam com as crianças, um instrumento que, por suas características (...) possuem um poder de sedução e de centralização da atenção da criança incomparável com outras estratégias.

Dessa forma, como os objetivos da pesquisa estão relacionados ao direito à educação e à percepção que as crianças têm desse direito, as histórias selecionadas tiveram como mote oferecer a elas a oportunidade de pensar questões afetas aos direitos das crianças, inclusive o de expressarem sua opinião, como ao ler a história “Quem tem medo de dizer não”, de Ruth Rocha, cujo objetivo era justamente mostrar para as crianças que é natural terem opiniões diferentes e saber dizer não é uma forma de expressar essa opinião. No primeiro grupo, discutiram bastante a expressão “engolir sapo”. Depois da leitura e discussão, perguntei a cada uma quais eram seus medos.

Pesquisador- “de tanto ser boazinha, to sempre engolindo sapo”

Itamar – que nojo!

Larissa – Eca!

Pesquisador– mas ela não ta engolindo de verdade. “engolir sapo” é uma expressão. Modo de falar. Quer dizer que a pessoa aceita as coisas sem reclamar. Alguém nunca ouviu a mãe falar assim? “Cansei de engolir sapo”?

Todas as crianças reagem com nojo...

Pesquisador– não é engolir de verdade não gente. É isso que eu falei. É um jeito de falar.

Itamar – a minha mãe engole sapo de verdade.

Caroline – Se engolir sapo ele pula dentro da barriga.

Larissa – Tio, a minha mãe come sapo. De verdade!

Pesquisador– não é rã?

Larissa – não. É sapo!

Lohan – Não tem o tio Edu? *(como se eu o conhecesse)* Ele come sapo e rã de verdade.

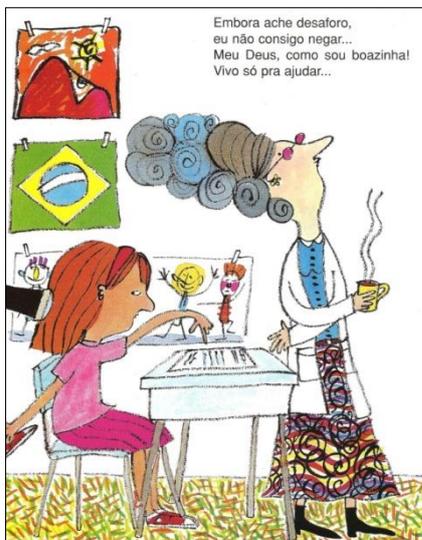
Pesquisador– A menina da história só diz sim pra tudo. Certo? Vocês também são crianças. Vocês dizem sim pra tudo?

Algumas crianças – sim...

Outras crianças – não!

Lohan – eu fui na casa de um colega e a mãe dele me ofereceu comida e eu falei “não!”

No segundo grupo, uma das crianças, fez uma brincadeira com o título da história. Assim que li “Quem tem medo de dizer não”, Tainá disse “*Não é sim. Sim é não!*”. Foi imediatamente corrigida por Rafaeli “*Sim é sim. Não é não!*”. Esse grupo interagiu bastante com as ilustrações da história, como fica evidenciado nos trechos abaixo.



Tainá – (apontando para o livro) olha ali a bandeira do Brasil.

Figura 1

Vitoria Omar – Ali tem um super herói.
 Pesquisador–que super herói é esse?
 Vitoria Omar – esse daqui é o Batman.Tio, o Batman é meu filho.
 Pesquisador– Ah é?
 As outras crianças riem
 Mateus – Tio, ele é bem meu amigo.
 Tainá – Ela fala que tá namorando com o Neymar.

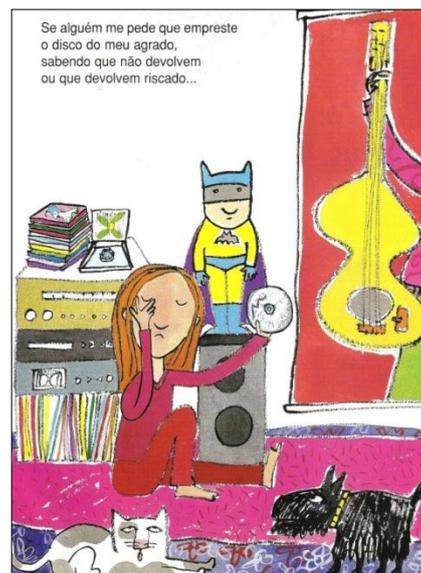


Figura 2

A fala de Tainá remete à discussão de Corsaro (2011) a respeito do gênero e do fascínio que assuntos ligados ao casamento, sexo e bebês despertam nas crianças, que gostam de falar sobre o assunto e ficam ansiosas ao abordá-los. (CORSARO, 2011, p. 197). Para o autor

A “conversa sobre casamento” é significativa no sentido de proporcionar um roteiro acerca do que uma relação próxima entre um homem e uma mulher envolve. Tal roteiro muda a maneira como as crianças vêem seus pares do sexo oposto, e as encoraja a pensarem relações entre pessoas de sexo oposto como fundamentalmente diferentes das relações entre pessoas do mesmo sexo. (CORSARO, 2011, p. 197-198)

Essa temática também surgiu numa das brincadeiras livres que as crianças realizaram na sala de atividades. As meninas brincavam de casinha e dois meninos de luta, quando Vitória Omar disse, referindo-se a Lohan “*Ele me chamou de gostosa*”. Ao que o menino respondeu “*Não chamei nada!*”. A conversa prosseguiu com a intervenção de Tainá: “*eles tão namorando*”. Lohan “*Não to nada!*”. (Caderno de campo, 11/04/2014)

Quando li as biografias de Ruth Rocha e Mariana Massarani (ilustradora) para as crianças, essas falavam de seus medos. A ilustradora disse ter medo que sua mãe a esquecesse num táxi. De acordo com a realidade das crianças, possivelmente pouquíssimas já utilizaram táxi como meio de transporte e, ao notar que Andressa pareceu não compreender esse medo, ao fazer uma “cara de dúvida”, perguntei

Pesquisador– como é o táxi?

Ingrid – é igual o trem.

Tainá – é amarelo.

Vitoria Omar – E também é rosa. Tio, eu já fui em Nova Iguaçu sozinha.

Pesquisador– Sério?

Mateus – eu também fiquei.

Vitoria Omar – é! Eu e ele fomos.

Nesse sentido, de acordo com Müller e Carvalho (2009)

O conceito de reprodução interpretativa é apresentado como alternativo ao pensamento tradicional, mostrando que as crianças produzem culturas e que este processo não é somente uma imitação do mundo adulto, mas uma apreensão criativa.

As falas de Vitoria Omar sobre o Batman ser seu filho e o fato de ter ido à Nova Iguaçu, referindo-se à ida ao local com um companheiro da mesma idade, revela a reprodução que faz das ações dos adultos, (ir ao centro da cidade e a maternidade). Mas ela não é simplesmente genitora, é mãe do Batman. Corsaro fala dessas interações das crianças com o mundo adulto e da maneira como as crianças lidam com elas. Segundo ele, nesses mundos de “faz de conta”, “as crianças podem executar uma atividade normalmente realizada por adultos”, como a ida ao centro da cidade. (CORSARO, 2011, p. 174).

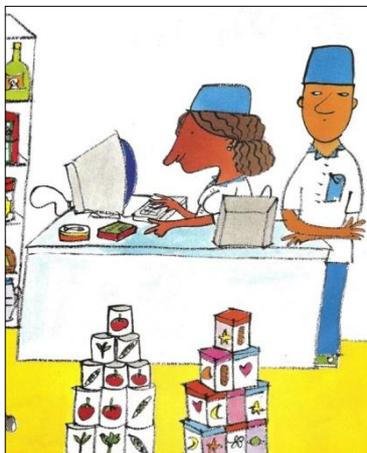


Figura 3

Ainda interagindo com ilustrações do livro, olhando a imagem do supermercado, Andressa viu uma caixa registradora e disse:

Andressa – a tia mostrou isso pra gente.

Andressa estava se referindo à caixinha registradora que a professora levou para a sala para que as crianças brincassem de mercado, com embalagens vazias e “dinheirinho”. Nesse evento ficou clara a relação que estabeleceram com seu cotidiano. Entretanto, em outros momentos as relações que estabeleciam não ficavam muito claras e, quando pedia explicação, nem sempre conseguia entender o que as crianças queriam expressar.

Os trechos mostram como a história mobiliza as crianças para os mais variados assuntos. Alguns parecem ter relação direta com a história e com as imagens. Outros emergem da criatividade das crianças e das interpretações que tem sobre o mundo que as cerca. As crianças, porém, algumas vezes são influenciadas pelas outras ou por informações das histórias, como ocorreu ao expressarem seus medos. Perguntei a cada uma “você tem medo de que?” e como todas estavam na sala, umas repetiram os medos da outra e certas crianças repetiram os medos da autora e ilustradora, que eu tinha lido para elas.

Pesquisador – você tem medo de que?

Larissa – tenho medo de tubarão e de lagarto.

Pesquisador – só?

Marcia – e de peixe.

Vitória – tenho medo de tubarão e de “largata”.

Yngrid – “largata”

Itamar – de “dubarão” e de cobra.

Kátia – tubarão, “largata” e bandido.

Caroline – não tenho medo de nada. Só de barata.

Ingrid – de leão.

Andressa – de tubarão. E só de tigre.

Vitória Omar – é. Do... do.. do... “leião”

Mateus – tenho medo de “lagato”.

Rafaeli – de cobra.

Cauã – de leão.

Vitória – de cobra.

Lucas, Leandro, João, Rafinha e Tainá disseram não ter medo de nada.

Pesquisador – você tem medo de que?

Lucas – de nada.

Pesquisador– você é corajoso assim?

Lucas – eu tava nadando na água, o tubarão quase me pegou e eu matei ele.

4.5. Como você gostaria que fosse a escola? “Grandona. Pra todas as pessoas estudarem”¹⁸

Para conversarmos mais detidamente sobre a escola, como eles a veem, do que mais gostam e o que não agrada a elas, partimos de um desenho cuja temática era justamente o universo escolar. De acordo com Gobi (2009, p. 71) “o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural”.

Quando solicitadas a desenharem algo relacionado à escola, em primeiro lugar pediu-se a concordância delas em participar da atividade. Combinei de conversar com cada um depois sobre o que tinham desenhado. A princípio, todos pareceram concordar, mas no decorrer da atividade Caroline mostrou que não estava realmente interessada em desenhar, pois me perguntou o porquê de estarmos ali.

Caroline – (meio desanimada, apoiando a mão no rosto, enquanto fala) o que a gente tá fazendo aqui?

Pesquisador– o que você tá fazendo?

Caroline – desenhando.

Pesquisador– você tá desenhando sobre o que?

Caroline – coisa da escola.

Pesquisador– por que você perguntou isso? Você não queria estar aqui?

Caroline balança a cabeça afirmativamente.

Pesquisador– você não tá gostando de desenhar não?

Balança a cabeça negativamente.

Pesquisador– então não precisa desenhar. Você quer fazer o que?

Não responde.

Pesquisador– você quer ir pra sala?

Balança a cabeça negativamente e continua desenhando.

Cruz (2004) problematiza a questão das estratégias para captar o ponto de vista das crianças na faixa etária pesquisada. Fala sobre a questão do desenho relacionado à escola “um exemplo significativo é o fato das crianças gostarem de desenhar outros temas, mas reclamarem ao serem solicitadas a desenhar ‘qualquer coisa de escola’ ou ‘qualquer coisa de creche’ (CRUZ, 2004, p. 9). Ainda segundo a autora

¹⁸ Trecho da entrevista individual sobre o desenho feito por Lucas

Aos cinco anos, a criança já acumulou conhecimentos suficientes para saber o que um adulto prefere ou não ouvir, isto é, quais as suas opiniões e desejos considerados “bons” ou não; aliado a isso, começa a ter a possibilidade de exercer algum controle sobre o que quer ou não dizer ao pesquisador. (CRUZ, 2004, p. 4)

Desse modo, além das entrevistas individuais e dos desenhos, organizei grupos de diferentes tamanhos para que as crianças se sentissem mais confortáveis e a conversa possibilitasse sua expressão mais livre acerca das temáticas discutidas. Outra estratégia utilizada foram observações na escola e na turma Infantil 5 B, o que possibilitou uma aproximação com os sujeitos da pesquisa.

Ainda sobre a faixa etária pesquisada, Cruz (2004, p. 8) aponta, baseando-se em Winnicott, (1979) que se deve esperar uma concepção mais subjetiva que objetiva do mundo na expressão das crianças, uma vez que a capacidade de percepção delas ainda está se desenvolvendo. Por esse motivo Cruz indica a necessidade de buscar as mais variadas modalidades de comunicação das crianças.

Se a apreensão do ponto de vista do outro já se constitui por si só num desafio, a faixa etária enfocada nesses trabalhos torna-o ainda maior, uma vez que o discurso da criança expressa o seu modo particular de pensamento, às vezes de difícil compreensão. As crianças de cinco anos geralmente estão no estágio pré-operacional descrito por Piaget (1986, por exemplo), ou sincrético na concepção de Wallon (1988, entre outros), e as de sete anos podem estar ingressando no estágio operacional concreto piagetiano ou começando a superar o sincretismo do pensamento e adquirir a capacidade conceitual, de acordo com Wallon. (CRUZ, 2004, p. 8)

Com relação às observações no Campo, no que tange à organização das crianças na sala, as mesas e cadeiras estão dispostas em grupos de seis crianças. Geralmente elas têm liberdade para escolherem seus assentos. Algumas vezes a professora solicita que certas crianças troquem de lugar. Durante a observação procurei sentar em grupos diferentes todos os dias. Isso gerou certa comoção por parte de algumas crianças. Larissa sempre colocava uma sétima cadeirinha espremida entre a dela e a de Ingrid e ficava me olhando de longe, com um movimento de cabeça e de olhos que me convidava a ir para lá. Eu fazia outro gesto que indicava que em breve iria fazê-lo.

Algumas cenas cotidianas evidenciavam a maneira que as crianças se organizavam, como selecionavam seus pares para as brincadeiras ou para ficarem

mais próximos nas cadeiras. Faziam desenhos, organizavam jogos, brincavam de fazer comidinha com a massa de modelar

Lucas – olha. Eu fiz um bombom de massinha. Se “seja” de verdade eu ia comer o bombom.

Lohan – coloca no forno.

Lucas – não. Vai derreter.

Lohan – mas não é bombom. É amendoim.

Lohan – (dirigindo-se ao pesquisador) sabia que a minha mãe me chama por vários nomes? Cada dia um nome?

Pesquisador – ah é? Mas por quê?

Lohan – não sei.

Itamar – toma para você um bombom.

Pesquisador – obrigado!

Lohan – Cuidado! Ta quente.

(Caderno de Campo, 11/04/2014)

Convidavam-me, esporadicamente para dar minha opinião e auxiliá-las a resolver seus conflitos, ainda que eu tentasse me manter neutro naquele contexto específico de observação. Felizmente resolveram em seu grupo a questão, com um pedido de desculpas.

Larissa – tio, ela chamou a Rafaeli de gorda. (se dirigindo a Rafaeli) Ela te chamou de baleia assassina.

Vitória – Isso não pode. É apelido.

Kátia – Desculpa.

Rafaeli balançou a cabeça, desculpando Kátia.

(Caderno de Campo, 16/05/2014)

A professora conversou com os alunos sobre a mascote da Copa, explicando sobre os motivos de sua escolha e propôs que as crianças elegeassem a mascote da turma. Levou um moranguinho e um sapo, ambos de pelúcia, para que realizassem uma votação. Depois também escolheram o nome da mascote. As crianças ficaram empolgadas em participar da escolha e por verem que realmente tiveram o poder de decisão.

Depois fez uma brincadeira com as crianças. Todas fizeram um círculo e começaram a brincar como no “passa-anel”, mas o jogo consistia em adivinhar que objeto imaginário estava sendo passado de mão em mão, a partir das dicas que a professora dava.

Professora Cíntia – não é bicho. Usem a imaginação de vocês, crianças.

Caroline – é uma bolinha?

Professora Cíntia – não.

Kátia – é uma tromba.

Professora Cíntia – não. É uma coisa que só uma pessoa pode usar. Na copa do mundo o juiz vai usar. O que vocês acham que é?

Crianças – um tatu!

Professora Cíntia – não é a mascote. O que o juiz usa para falar das faltas dos jogadores?
 Rafinha – Uma bandeira?
 Kátia – é um apito!
 (Caderno de Campo, 23/05/2014)

A professora conversou com as crianças sobre a função do apito e combinou como a turma poderia ser organizar para o jogo que aconteceria na escola:

Professora Cíntia– quando o juiz usa o apito?
 Kátia – no pênalti.
 Mateus – o juiz usa quando dá falta.
 Lucas – e quando o jogo começa e acaba.
 Professora Cíntia– e além do apito, o que mais o juiz usa?
 Kátia – o cartão.
 Professora – sim. E o cartão é de que cor, vocês lembram?
 Crianças – amarelo e vermelho.
 Professora Cíntia– e pra que serve cada um? O que acontece quando o juiz mostra o cartão vermelho?
 Kátia – o jogador sai.
 Professora Cíntia– e o amarelo?
 Kátia – nada. O jogador continua jogando.
 Professora Cíntia– no dia do nosso jogo vamos ter cartão, apito e juiz. A nossa mascote também vai pro jogo. Vamos enfeitar a mascote? Qual é o nosso grito de guerra?
 Crianças – Uh, moranguinho! (repetem várias vezes batendo palmas)
 (Caderno de Campo, 23/05/2014)

Nessa e em outras observações pude constatar que a professora procurava envolver as crianças nas decisões. Em determinados momentos, elas costumavam brincar sozinhas e, em outros, a educadora brincava com elas. Algumas atividades eram dirigidas e individuais, mas a maioria era realizada coletivamente.¹⁹

Ainda acerca da oficina sobre a escola, propus para as crianças que desenhassem alguma coisa legal na instituição. O que elas mais gostavam, algo que achassem legal. Combinei que depois falaria com cada uma para que explicasse o desenho. Deixei claro que também poderiam desenhar algo de que não gostassem. Surge o seguinte diálogo:

Tainá – tio, a Rafaeli, disse que na hora do lanche essa escola é um nojo!
 Pesquisador – ah é? (a princípio não tinha entendido bem a afirmação) E por que será que você acha isso?
 Tainá – A Rafaeli que disse.
 Pesquisador – ah tá. E você acha isso também?
 Tainá – não!
 Pesquisador – o que você acha da escola?

¹⁹ Diferentemente do que apontam muitas pesquisas, essa professora é bastante envolvida com os temas/autores da EI e esse envolvimento reflete em sua prática pedagógica. Ademais, ela realiza um curso de Especialização em EI e participa de um projeto de intervenção pedagógica na instituição.

Tainá – A Vitória, ela disse...

Pesquisador – me diz o que você acha.

Tainá – eu acho bonita.

Pesquisador – mas como ela podia ser melhor pra você? Pra ela ser mais bonita?

Tainá fica pensando, mas não responde nesse momento.

Naquele momento em que o evento ocorreu, não havia compreendido bem a situação descrita por Tainá. Inclusive perguntei por que a menina achava que a escola era um nojo, quando na realidade ela dizia que outra criança havia comentado sobre o assunto.

Os desenhos sobre a instituição remetem a algumas cenas do cotidiano escolar e outras revelam os desejos delas, como os relacionados ao futebol. A Copa do Mundo e as atividades que foram realizadas na instituição em decorrência dela foram muito marcantes para algumas crianças, como Lucas.



Imagem1

Pesquisador– Lucas, o que você desenhou?

Lucas – o campo de futebol, as letras e os números.

Pesquisador– por que você desenhou o futebol?

Lucas – porque eu adoro.

Pesquisador– e o que futebol tem a ver com a escola?

Lucas – porque quando eu ser grande eu vou entrar no Brasil. Vou ser o goleiro.

Pesquisador– o que você mais gosta na escola é do futebol?

Lucas – futebol, brincar de carrinho, brincar de brinquedo. Eu pinto futebol, letra.

Pesquisador– você gosta de letra? Onde você aprendeu?

Lucas – estudando.

Pesquisador– o que você estuda?

Lucas – desenhar, fazer as letras.

Pesquisador– e o que mais você gosta de fazer?

Lucas – lanchar, comer a comida.

Pesquisador– e como você gostaria que a escola fosse?

Lucas – grandona. Pra todas as pessoas estudar.

Pesquisador– ah é? Por quê? Tem gente que não estuda? Quem não estuda?

Lucas – as pessoas que fica em casa, chorando. Pra escola, pra aprender. A mãe falando pra



Imagem 2

arrumar a casa ele não entende nada. Aí ele precisa da escola.

Pesquisador– e o que você gostaria que tivesse na escola?

Lucas – muito brinquedo. Muito livro pras pessoas ler.

Lucas falava euforicamente sobre futebol. Seus olhos brilhavam. Neste momento e em outras oficinas e conversas deixou isso claro. No desenho quase tudo estava relacionado ao universo do futebol. As letras tinham relação com o seu nome, segundo ele, mas os números formavam os placares dos jogos.

A fala de Lucas sobre como gostaria que a escola fosse “*grandona. Pra todas as pessoas estudar*” reflete a visão que as crianças estão exprimindo nesse momento da pesquisa, a de que as crianças têm direito a educação, mas esse direito somente se efetivará se houver escola disponível e, conseqüentemente, vagas para que todos sejam atendidos.



Imagem 3

A fala de Ingrid ressalta um aspecto bastante interessante. A insistência em

considerar o momento de beber água ou ir ao banheiro o que ela mais gosta de fazer na escola talvez se deva ao fato de constituírem esses momentos os de maior liberdade da instituição, uma vez que elas fazem isso sozinhas. Ainda que sempre haja alguém no corredor, para a segurança das crianças, elas aproveitam para correr, se encontram com as crianças da outra sala, conversam no bebedouro. Essa opinião é compartilhada por Wendel que cita como coisas que gosta de fazer “beber água, ir no banheiro e lanchar.”

Pesquisador – você pode me explicar o seu desenho?

Ingrid – eu fiz eu bebendo água.

Pesquisador– o que você mais gosta de fazer na escola?

Ingrid – beber água.

Pesquisador– beber água?

Ingrid – e fazer xixi.

Pesquisador– mais o que você gosta?

Ingrid –só isso.

Pesquisador– mas o que você faz aqui na escola? E na sala?

Ingrid – estudo.

Pesquisador– como é que você estuda?

Ingrid– pinto. Às vezes desenho.

Pesquisador– e o que você mais gosta de fazer?

Ingrid – (apontando para o desenho) beber água.



Imagem 4

Pesquisador– você pode me explicar seu desenho?
 Tainá – isso daqui é as mesas onde a gente senta. Isso aqui também. E aqui são os brinquedos.
 Pesquisador– você desenhou a sala? O que você mais gosta de fazer na sala, com a professora?
 Tainá – brincar, desenhar, fazer dever.
 Pesquisador– gosta de brincar de que?
 Tainá – de boneca. De tudo. De carrinho.
 Pesquisador– o que você acha mais legal na escola?
 Tainá – ir lanchar.
 Pesquisador– o que você acha que não é legal na escola?
 Tainá – tudo é legal.
 Pesquisador– não tem nada eu você não goste?
 Tainá – não!
 Pesquisador– o que você acha chato na escola?
 Tainá – nada.
 Pesquisador– como você acha que a escola deveria ser?
 Tainá – ué. Pintar de rosa e de azul.
 Pesquisador– você acha que tem alguma coisa na escola que você gostaria que tivesse, mas não tem?
 Tainá – tem tudo aqui que eu gosto.

Tainá foi a criança que mais pareceu pensar no que seria adequado dizer. Talvez pelo modo como reagi a afirmação dela sobre a “escola, na hora do recreio, ser um nojo”, que pode ter parecido uma reprovação ao que disse. Cruz (2004) aborda a questão da criança frente ao adulto. Essa relação assimétrica pode ser intimidadora para a criança, uma vez que se trata da maneira como essa criança percebe o adulto e o que pensam que ele quer saber, o que aceita ou aprecia. Tudo isso influencia o que as crianças pensam que seria adequado dizer. (CRUZ, 2004, p. 11-12)

4.5.1. Do que você não gosta na escola? “fazer bagunça”

Quando indagadas sobre o que não gostam na escola, como ocorre em outras pesquisas deste tipo, as crianças citam coisas que os adultos não gostam que elas façam no ambiente institucional.

Pesquisador – e aqui na escola, do que você não gosta?
 Lucas – se jogar no chão. Correr, pra não se machucar.
 Pesquisador – mas você não gosta de correr? Eu gosto de correr.
 Lucas – não...

Ingrid – fazer bagunça.

Mateus – quando dão carrinho no futebol.

Wendel– não gosto de fazer sujeira e bagunça.

Pesquisador – você não gosta de fazer bagunça ou alguém falou que você não pode fazer bagunça?

Wendel– é que eu não quero.

Pesquisador – você não gosta de mais o que?

Wendel– não gosto de pegar as coisas dos outro.

Caroline– não gosto de ficar de castigo nem fazer bagunça.

Pesquisador– o que é fazer bagunça?

Caroline– fazer bagunça é pegar os brinquedos, jogar tudo, e depois não brincar mais e não arrumar.

Pesquisador – e você já ficou de castigo alguma vez?

Balança a cabeça negativamente.

Campos e Cruz (2006, p. 34) comentam sobre essa questão de “não poder ter indisciplina”, quando afirmam que

Tanto nos atos contra a escola e seus materiais quanto nas agressões contra colegas, ficam ressaltados os “maus comportamentos” das crianças, o que *elas* não devem fazer. Essa tônica parece expressar que, pelo menos no nível do discurso, assimilaram muitas regras e proibições. Infelizmente, elas são bastante presentes nessas instituições, com a característica de ter como foco exclusivo a criança.

Dessa maneira, fazer bagunça, pegar as coisas dos outros, fazer sujeira ou correr, ações que são recriadas pelos adultos, são apontadas pelas crianças como coisas que não gostam na escola, pois são ensinadas a não fazerem isso na instituição. Mesmo questionando a origem do que estão dizendo, elas afirmam que esse posicionamento partiu delas. Apenas a fala de Mateus parece expressar algo diferente “quando dão carrinho no futebol”, mas ainda assim sugere a proibição de machucar os demais, mais uma vez a visão do adulto.



Imagem 5

Pesquisador – Caroline, o que você desenhou?

Caroline – o portão da escola.

Pesquisador – por que você desenhou o portão da escola?

Caroline– porque eu gosto do portão da escola.

Pesquisador – do que mais você gosta?

Caroline– da comida da escola, da sala, das tias.

Pesquisador – o que mais você gosta de fazer na escola?

Caroline– brincar dos brinquedos.

Pesquisador – como você gostaria que a escola fosse?

Caroline– boazinha.

Pesquisador – por quê? A escola não é boazinha?

Balança a cabeça negativamente.

Pesquisador – por que não?

Caroline – porque a tia é bonita, mas escola nasceu ruim. De onde a escola nasceu, tio?

Pesquisador – de onde ela nasceu?

Caroline –sei lá!

Pesquisador – as pessoas não fazem as escolas, com tijolo? Como ela nasce ruim?

Caroline– não sei!

Pesquisador - como a escola ficaria boa?

Caroline– só as tias ficar boas comigo que a escola fica boazinha.

Pesquisador – mas elas não são boas contigo?

Balança a cabeça afirmativamente.

Ainda que Caroline não soubesse explicar naquele momento, e tenha lançado a pergunta para mim sobre o motivo de a escola ter “nascido ruim”, algo a incomodava. “A solução para a escola “ser boazinha”, segundo ela, seria as “tias” ficarem boas” com ela. O tom dela era bastante sério quando disse que a escola nasce ruim, como se a escola não fosse boa por natureza, mas as “tias” a transformassem em algo melhor. Isso também é expresso quando Caroline diz que uma das coisas que gosta da escola são “as tias”. Assim, parece que quanto está chateada com algo que possam ter dito ou feito, a escola “estaria ruim”, mas quando tudo se resolve, a escola estaria boa novamente.

4.6. “Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha”²⁰

Terminando pelo começo, apenas para refletir sobre o que o campo apresentou, notamos que as noções de direito aparecem nas falas das crianças desde a projeção do filme²¹ “Mudar o mundo”. Dividi as crianças em dois grupos e expliquei do que se tratava a história²². Disse que após assistirem ao vídeo depois de nossa discussão, faríamos uma brincadeira. As crianças festejaram: “Ehhhhhh!” Larissa disse: “*uma brincadeira muito divertida!*”. Após iniciada a projeção, ao

²⁰ Trecho da entrevista em grupo.

²¹ O termo projeção se refere às gravações que são apresentadas às crianças e assistidas na TV e vídeo quando são retirados trechos das filmagens produzidas no decorrer da pesquisa, nas oficinas.

²² No filme “Mudar o mundo”, um menino está numa estação de trem com o avô e resolve dar uma volta ao mundo. Pela janela do trem, o que o menino vê é o não cumprimento dos direitos básicos das crianças. Para resolver a situação, ele faz desenhos que retratam como as situações deveriam ser e, como num passe de mágica, o sonho do garoto se torna realidade.

perceber que Lohan e Wendel começaram a cochichar, em vez de olhar para a TV, Larissa disse: *“tio, ninguém tá prestando atenção”*. Elas olhavam as cenas com admiração, como quando viram uma criança bastante desnutrida; outras, com certa naturalidade, como ao ver crianças dormindo na rua.

Larissa – são mendigos!
Ingrid – eles não tem casa.

Como o menino do filme alterava a situação das cenas que via no seu percurso pelo mundo, por meio de seus desenhos, as crianças associaram logo na segunda a cena o desenho à alteração dessa situação da vida das crianças das cenas, o que fica claro pelo que disse Andressa *“ah lá. Ele tá desenhando pra eles ter casa”*.

Decorridos três minutos do filme, que tinha 10’ de duração, Larissa, que antes havia recriminado duas outras crianças por “não prestarem atenção”, começa a cochichar. Alguns não se concentram mais em assisti-lo e Larissa diz: “não acaba esse vídeo não?”. Talvez o tempo do vídeo tenha sido muito grande para as crianças. Poderia ter pensado em dividir a projeção em duas partes, para manter o interesse e melhorar a qualidade do debate.

Algumas crianças se deitaram nos colchonetes e continuaram assistindo. Kátia “chamou a atenção deles” dizendo para se levantarem. Sua fala parece remeter a ideia de que os corpos devem manter uma postura rígida para assistirem a TV, como se fosse errado mudar essa posição.

Discutindo sobre o filme, fiz algumas perguntas que, no momento da conversa, achava que as crianças não tinham entendido. Mas ao assistir aos vídeos de nossos diálogos, percebi que não havia compreendido como estavam se expressando.

Pesquisador – vocês acham que todas as crianças têm direito a ter alimentação? A ter comida?
Crianças – não!
Pesquisador – não?
Crianças – sim!
Pesquisador – são duas coisas diferentes. Todas as crianças têm comida, no mundo?
Crianças – tem!
Pesquisador – mas não têm crianças que passam fome, como aquelas do vídeo que vocês viram agora?
Lucas – eu falei não!
Pesquisador – mas todas deveriam ter comida?
Crianças – sim.

Quando pergunto se todas as crianças têm direito a ter alimentação, as crianças respondem que não. Mas não pareciam querer dizer que elas não tenham esse direito, mas sim, que esse direito não é garantido porque elas sabem que algumas passam fome. O mesmo acontece quando pergunto se todas têm comida e elas respondem que sim. Provavelmente querem expressar que todas devem ter esse direito. Enquanto eu achava que as crianças não tinham compreendido as perguntas, na realidade eu que não tinha entendido as “respostas”. As crianças mudam seu posicionamento sobre a questão quando sinalizo que não era o esperado por mim, pois percebem que eu espero por uma única resposta, quando deveria perguntar o motivo de terem outra opinião. Deveria ter explorado melhor isso nesse momento da pesquisa, pois algumas realmente poderiam ter algum motivo para pensar diferente e deveriam ter tido esse espaço para se expressarem. Não deveria ter a preocupação de informar às crianças sobre o que realmente acontece no mundo, mas sim, explorar o que dizem que acontece, por meio de seus argumentos a respeito disso. Percebendo que poderia estar confundindo as crianças, tento explicar melhor o que significa “ter direitos”

Pesquisador – vocês acham que todas as crianças têm o direito a ter uma casa?

Crianças – não!

Pesquisador – elas têm que ter uma casa?

Crianças – sim!

Pesquisador – quando eu falo assim “ter o direito”, eu gostaria de saber se vocês acham que elas têm que ter isso.

Lucas – eu falei sim, ela que falou não.

Pesquisador – não tem problema, cada um pode dizer o que acha. As crianças do vídeo não tinham ninguém cuidando delas. Vocês acham certo isso?

Crianças – não!

Falamos sobre a importância de as crianças terem alguém cuidando delas. Ressaltamos que as famílias têm configurações diversas e cada criança falou um pouco da sua. Algumas disseram que são cuidadas pelos avós, outras pelos pais, algumas apenas pela mãe e outras por tias. Apesar de a temática das famílias ter interessado bastante as crianças, eu queria passar para o próximo tópico, do trabalho infantil, que também apareceu na projeção, mas elas insistiam em falar do tema, disputando quem tinha mais parentes. Talvez quisessem mostrar que tinham assegurado esse direito à família.

Pesquisador – A família não é só o pai e a mãe, é quem cuida de você. A tia, a avó, o avô...

Andressa – eu tenho quatro avó.

Larissa – eu tenho seis!

Pesquisador – seis o que?

Larissa – seis anos.

Todos rimos.

Lucas – eu tenho cinco.

Pesquisador – depois a gente viu crianças trabalhando. Tá certo isso?

Lohan – ta!

Pesquisador – você trabalha?

Lohan – não!

Lucas – eu tenho sete avós.

Wendel – o Lucas falou que tem dezessete avós.

Pesquisador – agora a gente já pulou do tema da avó e tá onde?

Larissa – na tia!

Pesquisador – no trabalho.

Larissa – eu tenho cem tias.

Wendel – eu tenho sessenta tias.

Pesquisador – quantos parentes vocês têm! Tá vendo? Vocês têm o direito a ter uma família e tem uma enorme.

Pesquisador – vocês trabalham?

Larissa – sim!

Pesquisador – você faz o que?

Larissa – trabalhinho na escola.

Campos e Cruz (2006) tratam dessa questão no relatório da “Consulta sobre qualidade em Educação Infantil (2006, p. 100), quando falam da *perseveração*, ou seja, quando as crianças insistem a falar sobre um mesmo assunto. Quando isso acontece, o pesquisador deve estar atento a esses fenômenos e buscar alternativas para continuar o diálogo, estimulando as crianças a expressarem sua opinião ainda nesses casos.

Na realização de todas as oficinas, quando estávamos discutindo as temáticas, buscava relacioná-las ao direito e à escola. Nessas conversas, as crianças sempre apontavam para o fato de que conheciam alguém que não estudava, geralmente crianças próximas a elas, como irmãos, primos ou vizinhos. Várias diziam que tinham irmãos de 1, 2, 3 e 4 anos que não estudam. No começo elas achavam que todos tinham escola, mas quando pensavam em alguém de seu cotidiano, de uma realidade mais próxima a delas, percebiam que nem todos conseguem estudar, uns porque, na concepção delas, são muito pequenos, outros porque a mãe não conseguiu a vaga nas escolas existentes no bairro.

A *vaga* (ou a falta dela) indica o lugar que as crianças ocupam nas políticas públicas de nosso país. O acesso às escolas de Educação Infantil somente é possível a partir do momento que haja instituições em número suficiente para atender a todas as crianças. No caso da pré-escola, há políticas que visam a expansão da rede para o atendimento dessa faixa etária, como o Proinfância, que é um programa nacional. Entretanto, isso suscita outra questão, que é o investimento

nas instituições que atendem à faixa etária de 0 a 3 anos, também um direito das crianças. Sabe-se que o atendimento em creche já é deficitário antes mesmo do advento da obrigatoriedade da pré-escola.

Pesquisador – Será que todo mundo tem escola?

Yngrid – meu irmão vai fazer 4 anos e não tem escola.

Wendel – meu irmão acabou de fazer 4 anos.

Pesquisador – e ele estuda?

Wendel – ele vai estudar aqui só ano que vem.

Mateus – meu irmão tem 3 anos e não estuda.

Caroline – o meu irmão também tem 3 anos e não estuda.

Pesquisador – por que você acha que ele não estuda?

Caroline – porque ele é criancinha.

Pesquisador – mas você não acha que ele poderia estudar?

Caroline – eu fiquei triste porque não tem escola pra ele.

A temática do direito a educação suscitou outros direitos em algumas conversas com as crianças, como o direito à saúde e a ter um atendimento adequado, uma vez que a criança também deve ser atendida com prioridade quando necessita de cuidados médicos. Infelizmente a fala de Caroline não reflete a efetivação desse direito na realidade das crianças

Tainá – uns meninos que tavam na rua de bicicleta, sem estudar. Quase o carro atropelou eles. Um de 6, um de 5 e um de 7.

Caroline – um carro já passou na rua e me atropelou. Esse pé aqui meu ficou a marca do carro.

Pesquisador – quem estava com você nessa hora?

Caroline – eu tava na rua brincando com as minhas colegas. Aí, quando eu fui entrar, eu tava na calçadinha e o carro passou em cima do meu pé. E não teve nenhum hospital pra mim.

Pesquisador – sério? Como assim?

Caroline – não teve, tio, não teve. Eu juro por Deus (junta as mãos, como se estivesse orando). Aí o carro ficou em cima do meu pé. Eu fiquei chorando. Aí meu primo falou pro carro chegar pra trás. Aí quando eu cheguei no hospital, não teve nenhum hospital pra mim.

Pesquisador – quem te levou no hospital?

Caroline – a minha irmã.

Pesquisador – como foi quando você chegou lá?

Caroline – a moça do hospital foi lá aí falou, tudo bem, não tinha nenhum hospital.

Pesquisador – e como você ficou depois?

Caroline – eu fiquei dentro de casa e chorando.

Tainá – lá perto de casa tem um hospital.

Caroline – eu fui num hospital, nesse hospital não teve. Fui no outro, não teve, fui no outro, não teve.

Pesquisador – quando você diz “não teve”, você quer dizer que ninguém te atendeu, no hospital?

Caroline – todo mundo me atendeu. (corrigindo) Todo mundo não!

Pesquisador – mas não tinha um médico pra te atender, então? Não cuidaram do seu pé.

Caroline balança a cabeça negativamente.

O relato de Caroline evidencia o descaso com a saúde da criança nessa situação, pois segundo ela, houve três tentativas de atendimento, mas nenhuma foi bem sucedida. Foi interessante ver que, imersa na temática do direito, Caroline estabeleceu uma relação, a partir da fala da colega, desse direito negado quando precisou dele.

Quando conversamos sobre a escola, algumas disseram que gostam desse ambiente, outras duas disseram que não, apesar de não quererem explicar os motivos. Uma das crianças falou de sua angústia em ir para a escola e achar que não teria “aula” naquele dia. Quando conversei com ele sobre isso, disse que não gosta de ficar em casa. Que preferia ir para a escola para brincar com seus amigos. Surge o tema do “dever”, para alguns considerado chato. Ainda que na maioria das vezes remetam ao desenho ou à pintura, o que costumam achar chato são as atividades repetitivas, que exigem pouca criatividade e imobilizam as crianças nas cadeiras.

Pesquisador – vocês viram as crianças do vídeo sem escola? Rabiscando no chão?

Crianças – a ham! Sim!

Pesquisador – Vocês acham que todas as crianças têm direito a estudar?

Crianças – não!

Lucas – eu já vi uma pessoa sem escola!

Leandro – tio, eu pensei que tinha aula, né? Minha mãe não me botou pra escola.

Wendel – ele tava chorando. Eu vi ele chorando.

Pesquisador – o que vocês mais gostam de fazer na escola?

Crianças – estudar.

Pesquisador – mais o que?

Larissa – a Kátia não gosta de estudar.

Andressa – nem eu!

Pesquisador – me diz por que você não gosta de estudar.

Andressa – não vou falar não.

Pesquisador – ta bom. Mas me digam, o que é estudar?

Wendel – fazer dever.

Pesquisador – o que é fazer dever?

Larissa – dever é desenhar, é pintar.

Pesquisador – vocês não gostam de desenhar e de pintar?

Larissa – eu gosto.

Crianças – eu também.

Quando falamos sobre a violência sofrida pelo menino da projeção, Wendel falou num tom bastante assustado ao referir-se à faca utilizada pelos agressores que roubaram a bicicleta e a mochila do menino.

Pesquisador – a gente viu as crianças na guerra, sofrendo com a violência. Vocês acham legal isso?

Crianças – não.

Wendel – roubaram a bicicleta do menino. Com uma faca. Com uma faca!

Leandro – e roubaram a mochila dele.

Na hora da brincadeira propus que imaginássemos estar num meio de transporte. Alguns escolheram trem, outros, ônibus, carro, moto, avião. Larissa disse: *“já viu um ônibus bonito que voa? Quem escolheu o ônibus, o ônibus tem duas cadeiras, atrás da outra”*.

Assim, organizamos com as cadeiras nosso meio de transporte e começamos a brincadeira. Pediram que eu fosse o motorista, mesmo uma das crianças tendo escolhido estar numa moto. Convidei as crianças a olharem pela janela e dizerem o que estavam vendo nas paradas que fazíamos no caminho. Quando freava o “ônibus”, as crianças acompanhavam com os movimentos. Faziam o mesmo quando virávamos para a esquerda ou direita. Narravam o que as crianças que viam pelo caminho faziam:

Pesquisador – vocês chegaram onde, agora?

Larissa – no shopping.

Pesquisador – o que as crianças estão fazendo ali?

Larissa – tão brincando, tão desenhando, tão comprando coisas, tão saindo, tão se divertindo nos brinquedos. (começa a rir e abraça Kátia, que está ao seu lado)

REFLEXÕES FINAIS

A exotopia exige ir ao outro – experimentar o desafio de ver o mundo como se fosse ele. Esse exercício implica, num primeiro momento, abdicar ideologicamente de si e aceitar a perspectiva do outro como uma possibilidade legítima de ver o mundo. Só depois, tendo experimentado ver o mundo com a perspectiva do outro, é possível exceder essa visão com aquilo de singular que só eu (...) do lugar que ocupo, posso acrescentar.

Pereira, 2012.

Como pesquisador, pretender entrar e ser aceito na vida das crianças, segundo o preceituado por Corsaro (2011), constituiu o primeiro desafio da pesquisa. Outros surgiram no caminho na tentativa de buscar a opinião das crianças, de modo a ecoar nessa dissertação suas vozes por meio das palavras, gestos, entonações e silêncios. Inspirado no que afirma Amorim (2007), busquei praticar o exercício bakhtiniano da exotopia, no papel de pesquisador, de modo a tentar olhar o outro “um pouco mais como ele se olha”, na configuração daquilo que vejo sobre o que ele vê de si mesmo. Desse modo, foram utilizadas como estratégias metodológicas conversas com as crianças em grupos, entrevistas individuais, em duplas ou trios e desenhos, de modo a “captar” suas vozes, sobre sua realidade e seus desejos.

Vale ressaltar o que assevera Pereira (2012, p. 76)

Do lugar exotópico que o pesquisador ocupa, ele experimentará constantemente o exercício de tentar ver o mundo pelos olhos infantis a fim de buscar entender esse universo, e de retornar ao seu lugar singular de pesquisador, para, com o excedente de visão de que dispõe de sua pesquisa, dar continuidade ao processo e construir suas análises.

A observação etnográfica possibilitou estar com as crianças, na produção dos sentidos dos “eventos observados” e vivenciados, nas palavras de Freitas (2007). Estar imerso no campo possibilitou uma reflexão mais apurada, uma reformulação sobre o modo como via as crianças. A análise dos vídeos, por sua vez, permitiu mudar de opinião acerca da maneira como entendia as explicações das crianças na realização das oficinas. Isso não foi possível da primeira vez que os assisti. Não em todos os casos. Algumas vezes meus olhos e meus ouvidos me

enganaram e tive de pensar, uma vez mais, no sentido que aquelas frases e pensamentos talvez expressassem. Ainda assim, a sensação de incompletude continua presente, uma vez que de fato “a pesquisa começa depois do fim”, muito há que se estudar e muitas questões ainda precisam ser postas e debatidas com as crianças, com essas e com outras.

O direito à educação, que nas palavras das crianças pertence a “todas as pessoas”, é fundamental a todos os seres humanos e no Brasil é garantido pela legislação. A começar pela CF (1988), passando pelo ECA, pela atual LDB e pelos PNEs, em termos legislativos a situação do país é bastante favorável, entretanto, com relação a efetivação desses direitos, não é tão promissora. Entretanto, a efetividade do direito a educação é vital para o desenvolvimento econômico, cultural e social da população e do país, pois se trata de um direito humano que deve ser garantido pelo Estado para todos, a começar pelas crianças de 0 a 5 anos. De acordo com Bobbio, essas aspirações “nobres, mas vagas” e exigências “justas, mas débeis”, devem ser transformadas em direitos propriamente ditos.

Esse direito se efetiva por meio da “vaga” nas instituições. Mais uma vez se manifestam as crianças: *“meu irmão vai fazer 4 anos e não tem escola”*(Yngrid). *“Eu fiquei triste porque não tem escola pra ele”* (Caroline). Elas percebem que para ser possível a todas terem acesso, são necessárias as instituições educativas, o que é assegurado pelo ECA, que dá poder aos Conselhos Tutelares nessa garantia. Todavia, as instituições não devem apenas garantir que as crianças sejam atendidas, mas sim, devem oferecer condições adequadas para que desenvolvam todas as suas potencialidades, com espaço amplo, profissionais com formação adequada e devidamente valorizados (inclusive financeiramente), e todos os requisitos fundamentais para que esse desenvolvimento ocorra. Nesse sentido, fica clara a importância da intencionalidade da ação pedagógica nesta etapa de ensino, para que seja possível desenvolver as capacidades infantis.

Segundo Campos e Cruz (2006, p. 103)

Para atingir uma boa qualidade, que respeite os direitos da criança e de sua família, é indispensável que ela seja construída com a participação ativa de todos os protagonistas envolvidos, o que inclui desde as autoridades responsáveis, nos órgãos oficiais e nas entidades, até os adultos que trabalham nas instituições, com a contribuição de pais, mães e das pessoas da comunidade mais próxima.

Sabe-se que a Educação Infantil requer do professor e da instituição uma prática educativa capaz de adaptar-se às crianças e suas peculiaridades. Não o oposto. A prática precisa se adequar à realidade e às mudanças sociais que ocorrem, para que sua função primordial não se perca, ou seja, a garantia de que a criança tenha acesso, por meio da proposta pedagógica, segundo as DCNEI “a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens”. Da mesma forma, preceituam que deve ser assegurado “o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” (DNCEI, 2010, p. 18).

Apesar da elaboração de diretrizes, planos e referenciais e da construção de uma nova visão de criança, infância e do papel das instituições escolares, determinadas práticas pedagógicas ainda desconsideram tudo isso, muitas vezes refletindo as condições precárias com as quais as crianças e os profissionais convivem. É inegável que houve avanços no país no que diz respeito à formação, entretanto, ainda há dificuldade nessa “tradução” das concepções teóricas em práticas educacionais. A teoria por si mesma não garante que sejam empregados métodos educativos adequados. Esse deve ser o papel da Universidade, formar os docentes para que sejam capazes de transformar a teoria em práticas carregadas de sentido para as crianças, adequadas às suas realidades, que atendam às suas especificidades.

Campos e Cruz (2006) revelam um panorama da situação da EI no Brasil, evidenciando suas desigualdades e desafios, apresentando as vozes das crianças e seus desejos, bem como impressões dos adultos que lidam com elas.

Siqueira e Carvalho (2013) também denunciam essa precariedade, existente não apenas nas instituições públicas, mas também nas privadas. As autoras relatam que as experiências pelas quais passaram nessas instituições, além das inquietações, provocaram reflexões e questões sobre as práticas e políticas que ignoram que as crianças são singulares e possuem especificidades que não devem ser desconsideradas. (SIQUEIRA E CARVALHO, 2013, p. 170-171). Dessa forma, fica patente a força do sistema educacional hierarquizado e do desafio da EI em, muitas vezes convivendo com o Ensino Fundamental no mesmo espaço, ter sua identidade respeitada e compreendida.

Com base nessas concepções de Educação Infantil, criança e proposta pedagógica, fica claro que a educação das crianças pequenas no Brasil não se limita à mera instrução, mas sim, constitui fonte importante para auxiliar no desenvolvimento infantil, de modo a promover as capacidades das crianças. Uma delas é o direito à participação das decisões, dentro e fora das instituições. Para que isso ocorra, tais concepções devem ser bem compreendidas pelas escolas, professores e comunidade escolar, e o trabalho pedagógico deve tê-las como norteadoras, de modo a desenvolver a criticidade das crianças, estimulando-as a expressarem suas opiniões.

Siqueira e Carvalho (2013, p. 171), a esse respeito, afirmam que

Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e a Educação Infantil como espaço privilegiado de promoção desse desenvolvimento em todos os aspectos – social, cognitivo, afetivo, motor –, o exercício de escuta do que a criança tem a narrar se torna um imperativo no trabalho cotidiano, abrindo, assim, possibilidade de uma educação para a diversidade, que respeite as diferenças e que possibilite a construção de uma sociedade mais ética e justa.

As crianças, por meio de sua espontaneidade, mostraram na pesquisa o que os teóricos revelam em seu estudo: o prazer em serem escutadas e a necessidade de que respeitemos o que pensam e dizem. Elas foram inseridas, como preceitua Campos (2008), desde a organização da pesquisa, quando apontaram o que gostariam que fizéssemos: desenho, lanche, brincadeira, ir ao parque. Demonstraram frustração quando souberam que as ações ocorreriam apenas no ambiente da escola. Isso revelou o desejo de saírem desse espaço e motivou a realização de um piquenique na área externa como primeiro encontro.

O piquenique evidenciou a importância dos jogos e das brincadeiras nas instituições como momentos nos quais o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) ficava claro nas ações das crianças e indicava esse processo de apropriação, reinvenção e reprodução. A Sociologia da Infância valoriza a atividade coletiva, pois permite às crianças negociarem, compartilharem e criarem culturas.

Os pressupostos de Campos (2008) se revelaram cada vez mais desafiadores. Lidar com as dificuldades de se expressarem oralmente em alguns momentos; o fator da escolaridade, que fornece às crianças um modelo escolar de reagir a perguntas, pode inibi-las de se expressassem mais livremente; tentar não assumir que minhas preocupações e questões não eram exatamente as mesmas

das crianças no momento que as expunha ou esperar que se expressassem sinceramente e rapidamente, foram as maiores dificuldades na investigação e exigiram vigília e uma postura ética como pesquisador. Desse modo, foram organizadas oficinas com uso de Histórias, desenhos e vídeos; as crianças foram divididas em grupos maiores, menores, e foram realizadas entrevistas coletivas e individuais; visando compreender a visão das crianças sobre seu direito à EI e sobre a escola.

Ainda assim algumas crianças não conseguiam expressar o pensamento por meio de palavras e recorriam aos gestos ou ficavam em silêncio, que poderia ser o tempo necessário para que pensassem a respeito das indagações e formulassem sua opinião. Outras vezes não falavam muito, o que pode significar que, na concepção delas, já tinham esclarecido as questões postas. Por outro lado, a história de vida e contextos de cada criança, muitas vezes empobrecidos de estímulos, podem limitá-las em sua expressão.

Isso apenas reforça a responsabilidade da instituição de criar espaços de participação, possibilitando que as crianças sejam *auscultadas*, que deem em primeira mão as informações sobre suas vidas e anseios. A participação na elaboração da proposta pedagógica é um bom momento para que a criança fale de seus desejos e expectativas sobre a instituição escolar. Mas isso requer metodologias adequadas e uma escuta sensível e livre de pré-conceitos.

A estratégia das histórias infantis foi importante para impulsionar as discussões da temática do direito por meio da fruição, pois as histórias compõem o universo infantil, são ricas e diversificadas e capturam a atenção das crianças de modo lúdico.

As falas das crianças da instituição pesquisada revelam que os principais aspectos relacionados a ser criança são: brincar, ir ao parque, tomar banho de piscina, jogar futebol, brincar de pique esconde, correr, estudar e fazer dever. Os ligados à escola são: fazer dever, brincar, lanche, comer merenda, pintar, brincar de massinha, recreio, aprender a ler, aprender o alfabeto, aprender os números, desenhar, ir ao banheiro, beber água e jogar futebol. A imagem que as crianças têm da escola é positiva, pois veem a instituição como um lugar agradável, no qual encontram os colegas, pintam, desenharam, aprendem. Entretanto, ainda devem ser criados mais espaços de participação das crianças nas instituições, para que a ida

ao bebedouro e o passeio pelos corredores não sejam os principais momentos nos quais elas tenham mais liberdade.

Com relação ao que não gostam na instituição, surgiram as seguintes falas: brigar, de fazer muito dever, fazer bagunça, bater, machucar, deixar os brinquedos desorganizados. Como acontece em muitas pesquisas, isso reflete geralmente regras impostas pelos pais ou pelas instituições às crianças. O que indica uma criança, quando questionada sobre as orientações recebidas nesse sentido.

Pesquisador – vocês não gostam ou alguém disse que não pode fazer isso?
Caroline – a gente não gosta. E a minha mãe já falou.

Não se trata de negar a importância de as crianças receberem orientações para que respeitem os colegas e sua integridade física, mas sim, de indicar a necessidade de se escutar as crianças também na construção das regras da escola. Cruz (2006) fala inclusive da possibilidade delas indicarem também as regras que os profissionais da instituição devem seguir. Ou seja, o foco das regras não deve ser exclusivamente as crianças.

Essa necessidade de escutar as crianças se torna cada vez mais urgente, sobretudo na atual situação da obrigatoriedade da pré-escola, segundo a lei 12.796/2013, pois nesse contexto a EI, mais do que nunca, corre o risco de se tornar uma extensão do EF. Ademais, a vaga na pré-escola passa a ocupar papel central nas políticas públicas de nosso país e demanda a criação de programas que a garantam, como o Proinfância. Todavia, deve haver o cuidado para não permitir a redução do investimento nas instituições que atendem a creche, que também constitui direito das crianças.

De acordo com Campos e Cruz (2006, p. 112)

Quando se consideram as reais condições nas quais essas crianças passam grande parte de seus dias (como em instituições onde os brinquedos são quase inexistentes e as oportunidades de brincar, muito limitadas), pode-se avaliar a imensa distância que separa o desejo das crianças e o que a sociedade lhes oferece.

Quando conversamos especificamente sobre a escola, algumas crianças demonstraram dificuldade em dizer não às solicitações dos adultos. Ainda que estivéssemos num contexto diferente do da sala, desenhar algo relacionado ao ambiente no qual estávamos imersos pareceu desinteressante para uma criança, entretanto, ela não foi capaz de dizer não para o pedido. O que revela a assimetria entre adultos e crianças, que pode ser intimidadora para ela e para o modo como

percebe o adulto, de acordo com Cruz (2004). A conversa sobre a escola mostrou que as crianças desejam ela seja colorida, tenha brinquedos e que seja “grandona, pra todas as pessoas estudarem”. A brincadeira é sempre relacionada à diversão animam as crianças.

Com relação ao direito, no início da pesquisa as crianças diziam que todos tinham escola assegurada. No entanto, ao relacionar crianças mais próximas, irmãos e primos, que ficavam em casa enquanto elas mesmas iam para a instituição, notavam que havia algo diferente entre o que pensavam e o que acontecia na prática. Como muitas possuem irmãos que não tem acesso às instituições por não haver escolas que os atendam, no decorrer da investigação notaram que alguns não têm acesso à escola, ou porque “são muito pequenos” ou porque “a mãe não conseguiu a vaga”. Sendo assim, a maioria espera completar os 4 anos para entrar na instituição pesquisada, a única do bairro que atende crianças de 4 e 5 anos.

O debate sobre a garantia do direito a educação suscitou outros, como o direito à saúde, à família e a não violência. Alguns dos demais direitos negados às crianças, quando deveriam ser assegurados como prioridade.

Cabe a problematização de até quando as crianças vão ser ignoradas em seus desejos e expectativas pela sociedade e pelas instituições. É urgente a necessidade de que as metodologias que estejam mais próximas às suas realidades e que haja pessoas disponíveis para escutá-las verdadeiramente.

ANEXO 1 - PERGUNTAS PARA AS CRIANÇAS

- O que é mais legal em ser criança?
- Do que você mais gosta na escola?
- Do que você não gosta na escola? O que acha mais chato?
- Você acha que todas as crianças estudam? Por quê?
- Você conhece alguém que não estuda? Quem?
- O que você faz quando não está na escola?

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DIRETOR DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

BLOCO I - Características da Unidade

1. Breve Histórico da Unidade (quando a instituição foi criada, ano de início das atividades etc.)
2. Modalidade de atendimento
3. Turnos de atendimento
4. Total de crianças atendidas nesta Unidade, segundo a idade da criança
5. Total de crianças que esta Unidade poderá atender, segundo a idade da criança
6. Total de profissionais atuando na Instituição, segundo o tipo de vínculo
7. Total de profissionais atuando na Instituição, segundo o nível de instrução
8. Quantos profissionais participam atualmente de Programa(s) de Formação Continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação?

BLOCO II: Educação Infantil, Proposta Pedagógica e Planejamento

1. Para você, qual a função da Educação de modo geral?
2. E a função da EI?
3. O que seria uma EI de qualidade?
4. A EI é direito de quem? Dos pais, da criança, de ambos?
5. Quais os aspectos mais relevantes para uma EI de qualidade? (Uma opção para cada item. A escolha das opções “muito relevante” e “relevante” deve ser equilibrada)

Aspectos	Muito relevante	relevante	Pouco relevante
O prédio é adequado ao atendimento das crianças			
A escola possui acessibilidade e atende crianças com deficiência			
Os profissionais tem formação adequada para o trabalho na EI			
A escola é			

equipada com biblioteca, brinquedos e sala de informática			
A escola possui área externa que possibilita uma movimentação ampla			
A organização do espaço na sala de atividades atende às necessidades e desejo das crianças			

6. A instituição prepara para o Ensino Fundamental?
7. As crianças são alfabetizadas até os 5 anos?
8. A escola desenvolve valores religiosos?
9. Na escola as crianças aprendem a ter limites e a saber se comportar em outros espaços?
10. As crianças tem liberdade para brincar com as outras e tem autonomia na seleção de tarefas que atendem as suas necessidades?
11. A instituição tem uma proposta pedagógica?
12. O PPP é construído coletivamente e é implementado?
13. Caso afirmativo, quem participou da sua elaboração?
14. Há reuniões periódicas para o planejamento? Qual a periodicidade?
15. Como são planejadas as atividades? (descrever)
16. A instituição possui procedimentos específicos para o período de adaptação das crianças? Em caso positivo, quais são?

BLOCO III: Cooperação e Troca com as Famílias

1. A instituição estimula a participação das famílias?
2. Os responsáveis podem entrar na Instituição?
3. Os responsáveis podem ir às salas?
4. Há Conselho Escolar atuando?

5. Em caso positivo, quais são suas principais atividades?
6. Há reuniões coletivas com os responsáveis? Em caso positivo, qual a periodicidade?
7. Como é feita a troca de informações entre Unidade escola e pais?
8. A unidade organiza exposições abertas aos familiares e à comunidade?
9. A instituição tem um relatório de avaliação para cada criança?

BLOCO IV: Direito à Educação

1. Você acha que os pais buscam a educação infantil para seus filhos?
2. Em caso positivo, em que situações e com quais objetivos?
3. As vagas na EI são direito das crianças ou das mães? De todas ou apenas das que trabalham?
4. Quantas crianças ainda não tem acesso à EI na unidade pesquisada? Há lista de espera?
5. Como é o acesso às vagas oferecidas na unidade?
6. Se nem todas tem acesso, quais são os critérios de seleção?
7. Há outras possibilidades de acessar a vaga que não dependam de critérios da instituição ou da secretaria de educação?
8. O que fazem as famílias que não conseguem a vaga nas instituições de EI?
9. Qual o papel do Conselho Tutelar nesse processo?

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

BLOCO I - Características da Educação Infantil

1. Breve Histórico da Educação Infantil no município
2. Modalidades de atendimento
3. Turnos de atendimento
4. Total de crianças atendidas no município, segundo a idade da criança
5. Informe o total de crianças que o município poderá atender, segundo a idade da criança
6. Os profissionais participam atualmente de Programa(s) de Formação Continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação? Quais programas são oferecidos?
7. As instituições tem uma proposta pedagógica?
8. Caso afirmativo, quem participa da sua elaboração?
9. As propostas são atualizadas?

BLOCO II: Direito à Educação

1. Na sua opinião, qual a função da EI?
2. O que seria uma EI de qualidade?
3. Você acha que os pais buscam a educação infantil para seus filhos?
4. Em caso positivo, em que situações e com quais objetivos?
5. As vagas na EI são direito das crianças ou das mães? De todas ou apenas das que trabalham?
6. Quantas crianças ainda não tem acesso à EI no município? Há lista de espera?
7. Como é o acesso às vagas oferecidas pela rede?
8. Se nem todas tem acesso, quais são os critérios de seleção?
9. Há outras possibilidades de acessar a vaga que não dependam de critérios da instituição ou da secretaria de educação?
10. O que fazem as famílias que não conseguem a vaga nas instituições de EI?

11. Qual o papel do Conselho Tutelar nesse processo?

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - CRIANÇAS**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
CARTA ÀS CRIANÇAS**

Prezada criança,

Realizaremos a pesquisa “**Educação Infantil e direito: o que dizem as crianças**” na sua escola. Queremos saber o que vocês pensam sobre a escola, sobre o direito e sobre o direito de estudar. Para fazer isso, observaremos você e sua turma no horário em que você está na escola.

As observações não oferecem quaisquer riscos para você ou para seus colegas. Se você se sentir “sem graça” com as observações, é só conversar com a gente. Se você não quiser, a gente não observará você.

Essa pesquisa poderá ajudar a sua escola a entender melhor o que vocês pensam sobre a escola e sobre o direito de estudar. Qualquer coisa que você quiser saber, é só nos perguntar a qualquer momento.

Fornecemos, abaixo, nossos contatos e o do Comitê de Ética da UNIRIO. Contatos dos pesquisadores: Leandro Henrique de Jesus Tavares (Telefone: 21-969711419; e-mail: leandromestradounirio@yahoo.com.br). Maria Fernanda Rezende Nunes (telefone: 21- e email: fernandanunes@domain.com.br) e contatos do Comitê de Ética da UNIRIO - CEP HOSPITAL UNIVERSITÁRIO GAFFRÉE E GUINLE – HUGG (21) 2264-5177 ou mandar um *email* para cephugg@gmail.com , caso surja qualquer problema durante a pesquisa.

Caso você concorde em participar da pesquisa, gostaríamos que você assinasse a declaração abaixo:

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG _____

_____, declaro que alguém leu para mim as informações contidas neste documento e fui informado(a) pelos pesquisadores Leandro Henrique de Jesus Tavares e Maria Fernanda Rezende Nunes dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações e que posso, a qualquer momento, retirar meu consentimento.

Nova Iguaçu, _____, de _____ de 2014.

Assinatura da criança

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –(RESPONSÁVEIS)

 _____, _____, _____
 (nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), residente à _____,
 neste ato representado por mim, _____
 _____,
 _____, _____, _____,
 _____, (nome do responsável pelo sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), residente à _____

_____, está sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado **Educação Infantil e direito: o que dizem as crianças**, cujos objetivos e justificativas são: identificar o que pensam as crianças sobre a escola; o que elas pensam sobre o direito; o que pensam sobre o direito de ter escola. Dessas questões centrais decorrem outras indagações que nos permitem uma aproximação com o tema estudado, tais como: 1) será que os pais buscam a educação infantil para seus filhos? Em que situações e com quais objetivos? 2) as vagas na EI são direito das crianças ou das mães? De todas ou apenas das que trabalham? 3) quantas crianças ainda não tem acesso à EI em Nova Iguaçu? 4) se nem todas tem acesso, quais são os critérios de seleção? 5) qual o papel do Conselho Tutelar nesse processo? Desse modo, pretende apresentar a perspectiva das crianças sobre educação e direito, legitimando suas vozes sobre essa temática que lhes afeta tão diretamente.

A sua participação no referido estudo será no sentido de interagir nas oficinas realizadas com o objetivo de captar suas vozes e opinião sobre seu direito à educação. Serão apresentadas pequenas vídeo gravações com temática relacionada ao direito, bem como Literatura Infantil que contemple os temas: direito à educação, à família, amizade, ser criança e que valorizem sua opinião.

Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, é possível esperar alguns benefícios para o meu representado, tais como possibilitar que interajam com os colegas de classe sobre uma temática que lhes afeta; que debatam e se expressem criativamente.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, caso o(a) menor se sinta desconfortável em participar da pesquisa, pode sair a qualquer momento.

Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado(a) de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são **Leandro Henrique de Jesus Tavares – Unirio** e **Maria Fernanda Rezende Nunes – Unirio** e com eles poderei manter contato pelos telefones **986481453 / 969711419**.

É assegurada a assistência do meu representado durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação de _____.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de _____, na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

No entanto, caso haja qualquer despesa decorrente da sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: **mediante depósito em conta corrente**. De igual maneira, caso ocorra qualquer dano decorrente da participação no estudo, este será reparado, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP HOSPITAL UNIVERSITÁRIO GAFFRÉE E GUINLE – HUGG (21) 2264-5177 ou mandar um *email* para cephugg@gmail.com.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2014.

(Assinatura e RG do representante legal do sujeito da pesquisa)

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIN, A. R. **Doutrina da proteção integral**. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade. (coordenação) **Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. – 7. ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2014.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

_____. (2007). **A contribuição de Mikail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica**. In: FREITAS, Maria; SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: 2. ed. Cortez, 2007

BOBBIO, Norberto, 1909. **A era dos direitos** / Norberto Bobbio; tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. – Nova ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRAGAGNOLO, R. G.; RIVERO, A. S. WAGNER, Z. T. **Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil**. 2013 - ANPED

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Lei nº 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em janeiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília. DF v.I; il. 1, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. **Lei nº 1.796 de 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Último acesso em janeiro de 2015.

_____. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em janeiro de 2015.

BUBER, Martin. **Histórias do Rabi** / [Compilado e redigido por] Martin Buber; [tradução Marianne Arnsdorff... et al.]. – São Paulo: Perspectiva, 2013.

BUBNOVA, Tatiana; BARONAS, Roberto Leiser and TONELLI, Fernanda. **Voz, sentido e diálogo em Bakhtin**. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* [online]. 2011, vol.6, n.1, pp. 268-280. ISSN 2176-4573.

BUSSAB, Vera Sílvia Raad e SANTOS, Ana Karina. **Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação**. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**. – São Paulo: Cortez, 2009. (p. 104-114)

CAMPOS, Edson Nascimento. **Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido**. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* [online]. 2012, vol.7, n.2, pp. 95-108. ISSN 2176-4573.

CAMPOS, Maria Malta (Assessora). **Consulta sobre qualidade da educação na escola**. 2002.

_____. **Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica**. In CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. – São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, Maria Malta e CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CORREA Bianca Cristina e BUCCI, Lorenza. **A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças**. ANPED, 2012.

CORSARO, William. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. **Reprodução interpretativa e cultura de pares.** In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças.** – São Paulo: Cortez, 2009 a. (p. 31-50)

_____. **Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças.** In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças.** – São Paulo: Cortez, 2009 b. (p. 83-103)

_____. William. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa.** Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2004.

_____. Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** – São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **A pré-escola vista pelas crianças.** 2009 - ANPED

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DESBIENS, Francine. **Mudar o mundo.** National film board Canada, 1992. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pJ5LjmO9FZ8>. Último acesso em janeiro de 2015.

FERNANDES, Júlio Flávio de Figueiredo, CARVALHO, Mauro Giffoni e CAMPOS, Edson Nascimento. **Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido.** Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 95-108, Jul./Dez. 2012.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, Marília. **Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FNDE. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em 14 de agosto de 2014.

FRANCISCHINI, Rosângela e CAMPOS, Herculano Ricardo. **Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas.** In CRUZ, Sílvia Helena

Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** – São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Maria; SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: 2. ed. Cortez, 2007.

GOBBI, Márcia. **Desenho infantil e oralidade.** In FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 3ª Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

JOÃO, Janaína da Silva. **Crianças, professores e famílias: (co)protagonistas da Educação Infantil.** 2009 - ANPED

LEITE FILHO, A. G.; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política.** In KRAMER, Sonia; NUNES, M.F.R.; CARVALHO, M.C. (orgs.). **Educação Infantil: Formação e responsabilidade.** 1ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José. **Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED.** 2010

MINAYO, M.C.S. (org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Editora Vozes, 2004.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro.** – São Paulo: Cortez, 2009.

NAZARIO, Roseli. **Narrativas das experiências de crianças pequenas no contexto de uma “casa lar” do município de Florianópolis – SC.** 2011 - ANPED

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** In NUNES, M. F. R.; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

_____. **Repercussões das Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: O programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos.** Relatório de Pesquisa, 2014.

OEA. **La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas.** 2010. Disponível em <<http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/librilloESPAnOL.pdf>>. Acesso em janeiro de 2015.

PAULA, Elaine de. **Conformação ou transgressão: as relações das crianças no interior da creche.** 2009 - ANPED

PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (orgs.). **Infância em pesquisa.** – Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Pesquisa com crianças**. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. **Infância em pesquisa**. (orgs.). – Rio de Janeiro: Nau, 2012.

REDIN, Marita Martins. **Crianças e suas culturas singulares**. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**. – São Paulo: Cortez, 2009. (p. 115-126)

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar**. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

RUA, Maria das Graças. **Análises de Políticas Públicas: conceitos básicos**. Disponível em: <http://projetos.dieese.org.br/projetos/SUPROF/Analisepoliticaspublicas.PDF>. Acesso em 14 de agosto de 2014.

SALGADO, R. G.; FERRARINI, A. R. K.; LUIZ, G. M. **Crianças mirando-se no espelho da cultura: corpo e beleza na infância contemporânea**. ANPED, 2012.

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de. **Infância e filosofia: um encontro possível? O que dizem as crianças**. ANPED, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância: correntes e confluências**. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. **A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola**. ANPED, 2009.

SIQUEIRA, Rejane Brandão e CARVALHO, Maria Cristina. **Literatura e cultura como convite aos professores**. In: In KRAMER, Sonia; NUNES, M.F.R.; CARVALHO, M.C. (orgs.). **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. 1ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SOUSA, Sônia M. Gomes. **O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social**. In CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. – São Paulo: Cortez, 2008.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. **O Primado da Presença e o Diálogo em Martin Buber**. In: ENCONTRO Internacional de Filosofia da Linguagem. Campinas: UNICAMP, 1981. Disponível em: <http://fae.unicamp.br/vonzuben/presenca.html>. Acesso em: 15 nov. 2013.