

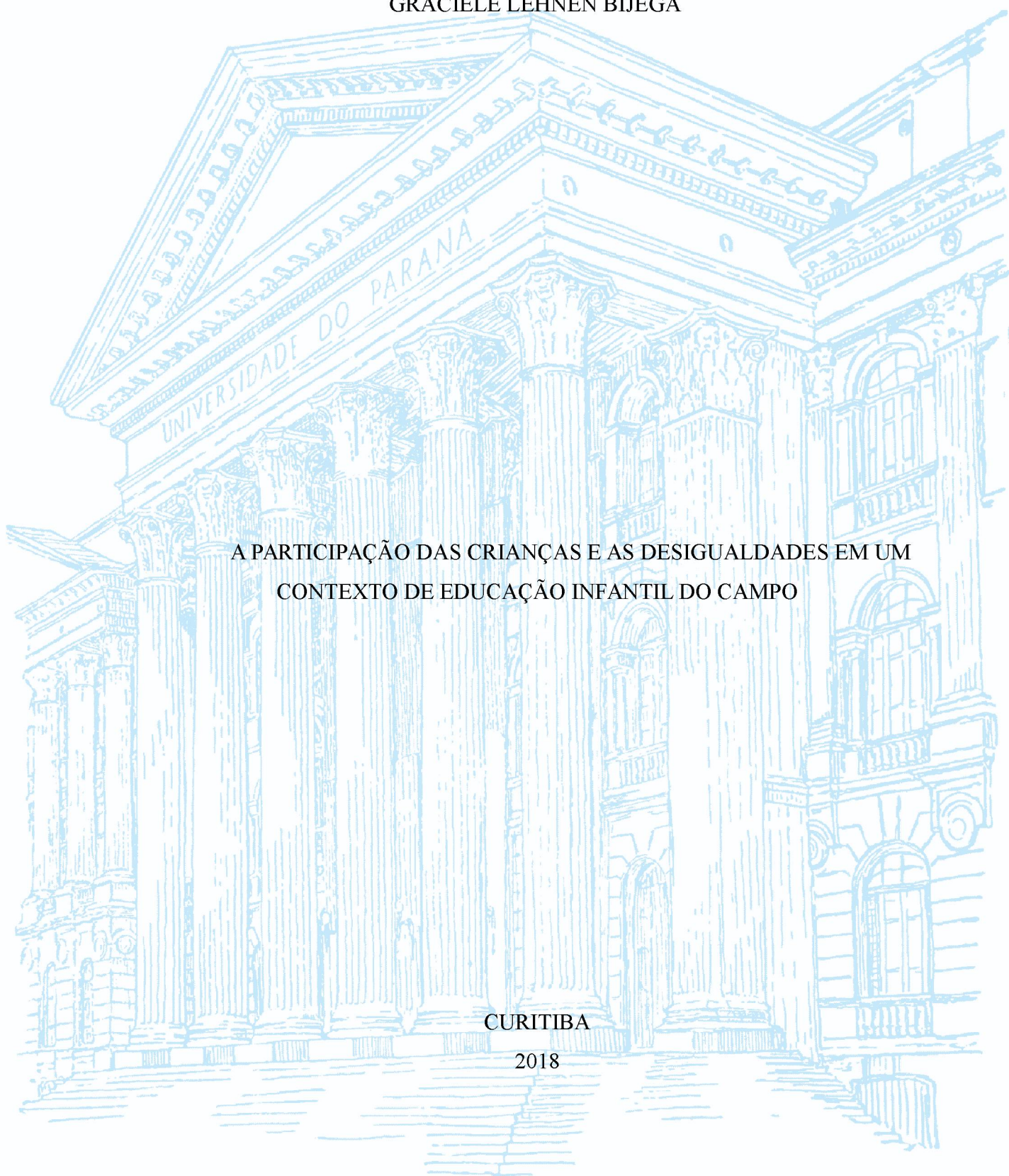
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GRACIELE LEHNEN BIJEGA

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E AS DESIGUALDADES EM UM
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

CURITIBA

2018



GRACIELE LEHNEN BIJEGA

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E AS DESIGUALDADES EM UM
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação diversidade Diferença e Desigualdade Social, Setor de educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Scalabrin
Coutinho

CURITIBA

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bijega, Graciele Lehen.

A participação das crianças e as desigualdades em um contexto
de educação infantil do campo. – Curitiba, 2018.
137 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Ângela Maria Scalabrin Coutinho

1. Educação infantil. 2. Crianças – Educação rural. 3. Escolas
Rurais – Aspectos sociais. 4. Direitos das crianças. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.



UFPR 165
ANOS DE EXCELÊNCIA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **GRACIELE LEHNEN BIJEGA**, intitulada: **A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E AS DESIGUALDADES EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 28 de Março de 2019.


ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
Presidente da Banca Examinadora


JAQUELINE PASUCH
Avaliador Externo (UNEMAT)


VALÉRIA MILENA RÖHRICH FERREIRA
Avaliador Interno (UFPR)

"Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.
A la vuelta contó. Dijo que había contemplado desde arriba, la vida humana.
Y dijo que somos un mar de fueguitos.
-El mundo es eso -reveló- un montón de gente, un mar de fueguitos.
Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.
No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores.
Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco que llena el aire
de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida
con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende".

(Eduardo Galeano)

AGRACEDIMENTOS

Agradeço às crianças e toda curiosidade compartilhada com elas, ser professora não é uma tarefa fácil, me sinto realmente agradecida por cada criança que cruzou comigo na caminhada docente, na caminhada de vida, por esta curiosidade tão valiosa que me apontou detalhes importantes.

Agradeço à minha família, que me deu espaço e cuidado quando precisei, sou feliz por ter chegado ao mundo junto com vocês, em ser amada por vocês. Minha mãe Roseli também professora, que me garantiu os bons detalhes e sempre me respeitou nas minhas manias e nas minhas tão preciosas bugigangas da infância; ao meu pai Valdo o homem das gargalhadas compridas, excelente construtor de engenhocas; a minha madrinha Rosemary que sempre me apoiou, que me presenteava com meus preciosos livros, ela hoje é bibliotecária e eu fui uma criança tão sortuda neste aspecto; a minha avó Lurdes, que também garantia o acervo de livros nas férias de verão, e tanto ela como minha madrinha trocavam cartas comigo durante minha infância quando tive alguns tropeços no meu processo de alfabetização, sou grata pela atenção de vocês. As minhas irmãs Adriele e Daniele, amigas para a vida inteira; aos meus amados sobrinhos Isadora e Benício, que são parceiros a compartilhar comigo as peraltices e seguir brincando com/na vida, agradeço a estes dois últimos em especial por me fazerem sorrir tão largo e por todo amor que me provocam. Agradeço assim imensamente a minha família por me sentir amada e assim, na certeza deste amor pude alçar meus próprios e bastante peculiares voos.

Agradeço aos meus amigos(as), esta segunda família que o mundo nos dá, a roda é grande, as trocas, os compartilhamentos, quanta coisa boa! Fica mais firme pisar junto a eles(as) pelos tantos caminhos que esta roda faz acontecer. Um obrigada especial às minhas amigas(os) professoras(es), pedagogas(os) que acreditam, assim como eu, na força de uma escola popular, de uma educação de qualidade que lutam por isto. Fran e Ana Júlia, parceiras que encontrei no NEPIE-UFPR, obrigada por todo apoio, toda reflexão, cada abraço de conforto no espaço acadêmico. Às amigas da graduação em Pedagogia, a Kely e Bárbara, pela companhia nos cinco anos desafiadores que foi permanecer na Universidade, por todo carinho. Obrigada especial à nossa roda boa do movimento estudantil, Débora por partilhar a vida na inteireza comigo, Rita por me ajudar a dançar para a vida, Thalita por cuidado e atenção, Catarina pelas conversas longas, pelas paixões em comum pela arte, literatura esta

coisa boa que é descobrir-se viva, Lays a antropóloga que intercambia comigo muitos saberes e compõe nosso “pedagobonde” e me parece que escolheu a docência ou tem um excelente flerte por ela. Ao Emerson que amplia meu olhar, alguém que é tão interessado pelo outro. À Ana Luisa por todo amor, à Bruna Carolina pelo recente e sincero cuidado. Às amigas de infância e da vida Mariana e Caroline (Loly), que tem a coragem de conviver e dividir a vida comigo há 15 e 14 anos, seguimos compartilhando tanta coisa boa a paixão por livros, filmes e música que são da adolescência até agora. A amiga recente Taísa, antropóloga, faxinalense, uma mulher forte no mundo e que me inspira.

Agradeço à amiga e orientadora Ângela, por todo comprometimento, por seu agir ético, acolhedor que esperava o meu melhor sempre, de uma forma que eu espero ter conseguido fazer. Sou feliz por compartilhar com ela a ideia de ser professora desde 2012, seu sempre disposto encorajamento nisto e deu no que deu: escolhi a vida docente. Escolher a nossa própria vida é algo forte, sou muito grata por cada palavra dela na minha trajetória.

Agradeço a fé que nunca me faltou, a esperança que consegui manter viva, tanto amor que encontrei no caminho, a arte em mim que nunca morreu.

O meu sincero e imenso: muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação trata sobre a participação das crianças e tem como tema principal as implicações das desigualdades sobre esta participação em um contexto de educação infantil do campo. Tomamos como quadro teórico os estudos sociais da infância e a nova sociologia da infância, na compreensão das crianças enquanto atores sociais, utilizamos ainda o conceito de ação social em uma perspectiva weberiana, para desenvolver a discussão das ações propositivas das crianças. Compreendemos a categoria infância enquanto uma construção social, uma categoria de tipo geracional que compõe a estrutura social. Nessa compreensão da infância enquanto parte da sociedade buscamos o “Atlas da exclusão social no Brasil” (2012), que nos proporcionou conhecer e identificar desigualdades em âmbito nacional, buscamos também outros documentos para a compreensão das especificidades e desigualdades em relação ao contexto rural como a “Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural” (2012) e outros documentos nacionais que respaldam a etapa de Educação Infantil do Campo. Para isto foi desenvolvida uma investigação de orientação etnográfica para conhecer o contexto, perceber e visibilizar a ação social das crianças bem pequenas e as possíveis desigualdades que se apresentariam. Esta investigação assumiu a postura de observação participante e se desenvolveu por 3 meses, utilizamos o diário de campo, vídeo e fotografia e compartilhamos a rotina diária no espaço educacional com as crianças. A partir da investigação desenvolvida foi possível identificar que a desigualdade geracional entre adultos e criança se apresenta; a desigualdade pela localização do contexto em que a criança vive, no caso o rural, e a desigualdade etária na etapa de educação infantil, que compreende as crianças de 0 a 5 anos, também influenciam de forma desigual o acesso à vaga e infraestrutura. Nesta nossa investigação foi possível visibilizar ações sociais entre pares, ações intencionais e com sentidos visados, em um grupo de crianças de dois para três anos de idade.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo; Participação das Crianças; Desigualdades Sociais.

ABSTRACT

This dissertation deals with the participation of children and has as its main theme the implications of inequalities on this participation in a context of rural childhood education. We take as a theoretical framework the social studies of childhood and the new sociology of childhood, in the understanding of children as social actors, we still use the concept of social action in a Weberian perspective, to develop the discussion of propositional actions of children. We understand the category of childhood as a social construction, a generational category that composes the social structure. In this understanding of childhood as part of society we seek the “Atlas da exclusão social no Brasil” (2012), which allowed us to know and identify inequalities at the national level, we also sought other documents to understand the specificities and inequalities in relation to the rural context as the “Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural” (2012) and other national documents that support the stage of Rural Childhood Education. For this, an investigation with ethnographic approach was developed to know the context, perceive and make visible the social action of very young children and the possible inequalities that would present. This research took the participant observation stance and was developed for 3 months, we used the field diary, video and photography and shared the daily routine in the educational space with the children. From the developed research it was possible to identify that the generational inequality between adults and children presents itself; the inequality by the location of the context in which the child lives, in this case the rural context, and the age inequality in the stage of early childhood education, which includes children from 0 to 5 years of age, also unequally influence access to the vacancy and infrastructure. In our investigation it was possible to visualize social actions among peers, intentional actions and with targeted purposes, in a group of children from two to three years of age.

Keywords: Rural Childhood Education; Child Participation; Social Inequalities.

RESUMEN

Esta disertación trata a respecto de la participación de los niños y tiene como tema principal las implicaciones de las desigualdades sobre esta participación en un contexto de educación infantil en el campo. Tomamos como marco teórico los estudios sociales de la infancia y la nueva sociología de la infancia, en la comprensión de los niños como actores sociales. Utilizamos aún, el concepto de acción social en una perspectiva Weberiana, para desarrollar la discusión de las acciones propositivas de los niños. Comprendemos la categoría infancia como una construcción social, una categoría de tipo generacional que compone la estructura social. En esta comprensión de la infancia como parte de la sociedad buscamos el “Atlas da exclusão social no Brasil” (2012), que nos proporcionó conocer e identificar desigualdades a nivel nacional. Buscamos también otros documentos para la comprensión de las especificidades y desigualdades en relación al contexto rural como la “Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural” (2012) y otros documentos nacionales que respaldan la etapa de Educación Infantil del Campo. Para eso se ha desarrollado una investigación de orientación etnográfica para conocer el contexto, percibir y visibilizar la acción social de los niños muy pequeños y las posibles desigualdades que se presentarían. Esta investigación asumió la postura de observación participante y se desarrolló por 3 meses. Utilizamos el diario de campo, video y fotografía y compartimos la rutina diaria en el espacio educativo con los niños. A partir de la investigación realizada se ha podido identificar que la desigualdad generacional entre adultos y niños se presenta; la desigualdad por la localización del contexto en que vive el niño, en el caso del campo, y la desigualdad de edad en la etapa de educación infantil, que incluye a los niños de 0 a 5 años, también influyen de forma desigual en el acceso a la ola e infraestructura. En nuestra investigación ha sido posible visibilizar acciones sociales entre pares, acciones intencionales y con sentidos apuntados, en un grupo de niños de dos a tres años de edad.

Palabras-claves: Educación Infantil del Campo; Participación de los Niños; Desigualdades Sociales

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
De quem se é, do que me interessa e daquilo que falamos.....	11
Daquilo que falamos ou sobre a importância da alteridade.....	14
Sobre esta pesquisa e aquilo que desejamos compreender.....	15
1. Ação social e participação.....	18
1.1 Sujeito social criança e suas ações.....	18
1.2 A Ação Social.....	22
1.3 Direitos da Infância e o direito participativo: um percurso histórico.....	25
1.3 Documentos nacionais que ampliam o diálogo sobre a participação.....	30
2. A Geração Infância e as Desigualdades: sua condição enquanto categoria.....	34
2. 1 O Brasil e as desigualdades sociais.....	42
2.2 Desigualdades brasileiras de acordo com o Atlas de Exclusão Social no Brasil.....	49
3. Sobre o estudo proposto e o conceito da Educação do Campo e a Educação Infantil do Campo.....	60
3.1 Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural 2012.....	65
4. Pesquisar crianças: compreensões sobre a ação de pesquisar.....	77
4.1 Sobre a investigação e a escolha metodológica.....	79
4.2 Geração de dados e instrumentos de pesquisa.....	83
4.3 Ética na pesquisa.....	85
4.4 Os sujeitos desta pesquisa e o contexto pesquisado.....	91
4.4.1 As crianças e o CMEI.....	92
4.4.2 Sobre o Centro Municipal de Educação Infantil Tiête.....	97
4.4.3 Sobre a rotina diária do grupo observado:.....	99
4.5 Análise de dados da pesquisa: categorias, diálogo com os objetivos e reflexões.....	101
5. Considerações finais.....	117
6. Referências.....	121
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO A FAMÍLIA.....	125
APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO USO DA IMAGEM.....	126
APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO DE USO DA INFORMAÇÕES DIRETORA.....	128
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DE USO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO.....	129
APÊNDICE E– QUESTIONÁRIO ENVIADO AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS.....	130

INTRODUÇÃO

De quem se é, do que me interessa e daquilo que falamos

“O meu olhar é nítido como um girassol Tenho o costume de andar pelas estradas Olhando para a direita e para a esquerda, E de vez em quando olhando para trás... E o que vejo a cada momento É aquilo que nunca antes eu tinha visto, E eu sei dar por isso muito bem... Sei ter o pasmo essencial Que tem uma criança se, ao nascer, Reparasse que nascera deveras... Sinto-me nascido a cada momento Para a eterna novidade do Mundo...”

(Fernando Pessoa)

Desde pequena meus pais diziam que eu sofria de lentidão. Por sofrer de lentidão e ser mais lenta, acho que consegui parar para olhar. Gosto de conhecer o mundo olhando, tem algo no olhar que só consegue ler quem sofre de lentidão. Construímos memórias que nos fazem ser no mundo, memórias são como espaços que ficaram guardados no tempo, onde podemos retornar. Construí grande parte das minhas memórias olhando, as compus com imagens. Imagens que o tempo me devolve sempre que preciso imagens de lugares pelos quais vaguei de tempos que foram, tempos que somos, tempos que virão, é como uma linha de vida que vai se desenrolando. O que foi, veio da mesma meada do percurso que hoje me tece. Olhar é parar o nosso olhar no olhar do outro, ter tempo de fixar, segurar o olhar e entregá-lo de volta. Trocar olhares é falar em linguagem de lentidão, é ter tempo e dar o tempo como um convite para o outro que me interpela.

As crianças desde muito pequenas usam a linguagem do olhar para falar, o corpo acompanha a ponta do dedo, o toque que conhece e vê mais de perto, que ao se aproximar, se espanta, vê no sentir, sente no ver. Mas de antemão é necessário dizer: precisa-se de tempo. O tempo vivo que possibilita o vai e vem, que dá espaço para vagar. O alinhavo que transita para dar o ponto. As crianças interpretam o mundo, seja em suas brincadeiras, naquilo que compartilham umas com as outras, ou naquilo que elas misturam nas palavras quando as seguram pelas mãos, estas ações das crianças não são neutras ou idílicas, há impacto da cultura adulta, da estrutura social, sobre a cultura das crianças, as crianças não estão a parte da sociedade, elas revelam em suas brincadeiras estas representações seja em suas palavras, em suas ações. Elas partilham estes seus trajetos conosco adultos (as) que estamos envolvidos (as) em suas vidas nos espaços educacionais.

Estes sujeitos crianças são quem compõem este espaço do tempo infância. Infância é um recorte de tempo que compõe o trajeto de vida de todas as pessoas, é uma categoria de tipo geracional na estrutura social. Cada criança tem suas preferências, sua organização de vida que é distinta e particular, porém são as condições sociais e estruturais que vetam ou ampliam estas suas possibilidades de escolha. É possível pensar então que não há como caracterizar uma infância e sim que há infâncias, permeadas por estas condições que ampliam ou afunilam as escolhas, os modos de viver a vida são as condições sociais que a estruturam. As crianças compartilham significados, características de onde se vive e para se capturar isto, é preciso estar atento, ter interesse, ser parceira(o) das crianças.

Interessa-me compreender as crianças e suas infâncias, sou adulta e já saí de minha infância, só posso revisitá-la nas imagens de minha memória, ou nas fotografias de família. Porém, estou rodeada preponderantemente pelos sujeitos crianças, caminho assim e me faço no mundo com sujeitos que vivem neste tempo de vida em suas infâncias. A minha adultez se faz também nestas trocas, as crianças me entregam com a ponta dos dedos, recortes de espaços, formas de ver a realidade, elas olham se abaixando e “cutucam” o mundo que as cerca, elas se esticam de corpo inteiro e apontam pedaços do todo, elas me entregam deste modo memórias que compõem minha adultez, talvez retornarei a estes espaços no tempo em minha velhice.

Eu sou mulher, me compreendo no mundo enquanto professora, sou pesquisadora, estudante e alguém muito interessada pelo outro, estudo crianças desde meu segundo ano de graduação, meu trabalho de conclusão de curso foi sobre o desenho das crianças pequenas e bem pequenas e como este pode ser compreendido como um espaço de produção das culturas infantis, eu enquanto pessoa, como já mencionei, gosto muito de conhecer o mundo olhando, sempre gostei de desenhar. Desenhar pode ser mais um jeito de parar e olhar com atenção.

Sou uma pessoa muito curiosa, sou disposta a olhar uma, duas, três vezes ao meu redor, eu gosto de como a escola é um espaço complexo, como nunca existiu nem nunca existirá um jeito pronto e acabado de ser professora, a cada início de ano letivo receber uma nova turma e junto a esta as novidades, os novos desafios, “quais serão as curiosidades deste grupo de crianças sobre o mundo este ano?”. Estar com as crianças é algo que me agrada, pensar sobre a Educação me move como docente, seus processos, os espaços educacionais em que se desenvolvem, as complexas relações sociais, geracionais, de gênero, de raça, de pessoas que a perpassam, os privilégios ou as duras desigualdades de acessos, a possibilidade de ampliação ou afunilamento de repertórios, estas formas e possibilidades ou impossibilidades de se viver a infância, a vida, a creche, a escola.

Nasci em Curitiba na área urbana, em um conjunto habitacional em um bairro distante da região central, tive uma infância na periferia urbana com a presença de muitos amigos(os) e brincadeiras de rua, com visitas a chácara de meus avós e a casa de minha avó no interior. Meus avós maternos são do interior, residentes na área urbana, meus avós paternos vieram do interior de São Paulo, moraram em Curitiba e já mais idosos se mudaram para uma região preponderantemente rural, meu avô paterno sabia mexer e cuidar da terra, plantava fumo por uma época de sua vida e sempre teve horta, sabia plantar e cuidar da terra, mas não viveu dela.

Enquanto professora pude trabalhar em instituições de ensino privado como docente da primeiríssima infância, quando fui para a escola pública escolhi a área rural, pude viver a experiência de alfabetizadora em um município preponderantemente rural da região metropolitana de Curitiba, com uma turma multisseriada, estive nesta escola por apenas 1 ano, este município não se trata do mesmo no qual realizei a pesquisa do mestrado. Somente nestes dois municípios rurais, sendo o primeiro qual trabalhei e o segundo qual desenvolvi a pesquisa, pude me deparar com diferenças bastante distintas entre um contexto e outro, o espaço do campo é diverso e com diferenças bastante particulares a cada espaço.

Na minha graduação pude compartilhar alguns espaços, conviver e tecer amizades que caminhavam por “outros” campos também, seja o Movimento Sem Terra (MST), algum contato com o povo tradicional faxinalense, colegas paraenses que são envolvidas(os) com a educação ribeirinha, sempre nutri a expectativa de poder atuar no campo enquanto docente. Nesta minha experiência como docente que citei, atuei no campo que é extrativista, me deparei também com o meio rural que é pobre, que é violento contra a mulher, que é negligenciado em seus direitos básicos habitacionais, de segurança, de saúde, de educação, senti na pele e nos 16 km de estrada de chão percorridos diariamente o medo de ser mulher e junto com o medo o desejo de mudança. A Educação do Campo precisa encontrar uma escola viva, uma escola que conversa com seu contexto, uma ideia de educação que compreende a unicidade de cada caminhada e as dificuldades presentes nela também, percebendo o valor de cada história, há muita potência neste conceito vivo que nasceu lá em 1998.

Daquilo que falamos ou sobre a importância da alteridade

*“Respeito é saber deixar que todos tenham vez.
Ninguém pode ser esquecido”*

(Valter Hugo Mãe)

Participamos e co-criamos a cultura, a vida em sociedade, somos e nos fazemos nos relacionando com o outro, vamos circunscrevendo nossa própria e singular humanidade dentro da ampla vida em sociedade, da cultura, arrodada, neste movimento de circunscrever por dadas condições sociais, por negociações, ou não possibilidade de negociações, as condições sociais podem fechar cercos estreitos, com muros altos que apertam as possibilidades de co-criação, ou este movimento de circunscrever pode ser amplo, digno, respeitoso que se ampliam nas trajetórias de vida. Nós adultos e as crianças nos inscrevemos nestas trocas, nas possibilidades de encontros, estes movimentos são impulsionados pelos nossos desejos, nos lançamos, ou nos recolhemos, movidos (as) pela “bendita” curiosidade. Caminhamos assim nestes rastros do vivido, pegadas no espaço, o pé marca o chão pelo qual pisa, a linguagem compõe a troca entre dois, três, mais. O toque no corpo, corpo este que precisa ser cuidado, grava sobre a pele um modo de ser no mundo, um jeito de acalantar ao outro, ou o seu revés.

Quando escolhemos estar em relação e ir em direção a este encontro com o outro, é necessário que todos tenham vez. Nos espaços de Educação Infantil somos pautados (as), diversas vezes, por relações de poder desiguais, numa lógica adulto centrada os menos experientes, neste caso as crianças pequenas e bem pequenas, não são vistos como sujeitos que intercambiam saberes, experiências, conhecimento, mas como passivos, onde somente um destes sujeitos é quem pautará como esta relação se desenvolverá, quais são seus objetivos, onde se quer chegar. Fato é que as crianças resistem, mas por diversas vezes ficam subjugadas em alguns rumos que não lhe fazem sentido, mas são direcionadas ou não se têm outras opções de escolha. Para que se tenha escolha é necessário poder escolher, é necessário falar e ser ouvida(o) e é fundamental se ter opções, ter possibilidades de ação, ampliar repertório, traçar novos interesses, se lançar movidas(os) pelas paixões.

Quero reconhecer a participação infantil como comprometimento ético, como direito das crianças, espaço para produção da cultura infantil e ação social das crianças, as relações de alteridade são uma condição de respeito em relação à participação das crianças. As crianças participem nos espaços educacionais que ocupam é algo que deve ser levado a sério pelos adultos

que gerem e são responsáveis nestes espaços, no uso do tempo, naquilo que propõem e partilham da vida educacional das crianças. Nestas organizações de tempo e espaço as crianças devem ser sempre consideradas, respeitadas em seus intentos, em suas ações e nos diferentes usos do tempo que serão singulares entre as próprias crianças e entre as crianças e os adultos.

Quero conhecer as crianças, reconhecer seus contextos, compreender as implicações das desigualdades sociais e contribuir para o um diálogo que se preocupa com a infância. Permanecendo com ouvidos atentos para ouvir aquilo que as crianças comunicam, ouvidos que aguardam notícias de infâncias vivas, dignas, respeitadas, feitas em alteridade.

Sobre esta pesquisa e aquilo que desejamos compreender

O meu olhar se volta nesta dissertação em investigar as implicações das desigualdades sociais e geracionais sobre a participação das crianças no contexto da escola do campo, tendo como objetivos específicos: identificar quais são as desigualdades sociais que se apresentam com as crianças no contexto estudado; compreender as relações entre as desigualdades sociais e as possibilidades reais das crianças viverem suas infâncias; visibilizar as relações de alteridade, enquanto condição à participação das crianças.

Para isto foi desenvolvido um estudo de campo de orientação etnográfica, em um Centro Municipal de Educação Infantil do Campo, na região metropolitana de Curitiba. Teve como procedimento de pesquisa a observação participante (GRAUDE; WALSH, 2009), assumindo uma postura de estar atenta a participação exercida ou não pelas crianças neste contexto, sendo assim articularei descrições escritas como tentativa de narrar pelas palavras aquilo que pelo olhar capturei com o uso de fotografia. Toda fotografia é um recorte da realidade, é uma cena que está inserida em um contexto mais amplo. Pela fotografia busquei capturar as ações propositivas das crianças, suas ações sociais em seus grupos de pares e por meio das palavras farei o exercício de contextualizar onde estas imagens estão inseridas.

Buscamos como fonte de dados das crianças a sua ficha de dados cadastrais, quando recorremos a esta estava desatualizada, pois este registro bem detalhado da ficha é realizado no ato da matrícula, ou seja, entre 2 e 3 anos atrás, então decidimos enviar um questionário para a casa das crianças¹, no qual buscamos saber quem são as crianças, de onde provêm, por onde transitam, quais são suas condições de vida, fazendo este exercício de conhecê-las, buscando em qual situação as crianças vivem suas infâncias, de que forma as desigualdades sociais e geracionais impactam as

1 O modelo de questionário enviado está disponível no apêndice E.

suas ações sociais, sua participação nos espaços educacionais, que são espaços públicos e sociais nos quais as crianças vivem e se constituem enquanto cidadãs, sujeitos de direitos, sendo nosso foco principal o direito participativo das crianças.

Faz-se assim legítimo buscar compreender estas implicações, para assim explicitando-as, deixar o caminho aberto para enfrentamentos, resistências, transformações, apontando para a almejada superação de desigualdades. Neste movimento queremos contribuir para aumentar o diálogo sobre as condições de vida das crianças, visibilizar as suas ações sociais, suas produções culturais, seus direitos, suas vozes, seus seres e fazeres, sua participação.

*“Mas o que salva a humanidade
É que não há quem cure a curiosidade
Mas o que salva a humanidade
É que não há quem cure a curiosidade
[...]
A curiosidade
Quem inventou, inventou
A humanidade
[...]
Tudo que nunca foi achado
Ficara também conhecido se procurado
Com curiosidade.”*

(Tom Zé)

A estrutura do texto está organizada da seguinte maneira: No capítulo 1, trataremos sobre a ação social das crianças e sua possibilidade de participação, para isso iniciamos todo nosso trabalho com as crianças e suas ações sociais. Neste momento buscaremos os Estudos Sociais da Infância e nos propomos a trabalhar o conceito de ação social fundamentado em Weber, trataremos sobre os direitos das crianças, tendo como foco principal o direito participativo.

No capítulo 2 trataremos sobre a categoria geracional infância compondo a estrutura social, que afeta e é afetada por ela, sendo um fenômeno social a infância brasileira é afetada pelas desigualdades da sociedade, estas condições irão compor o contexto de vida das crianças. Buscamos o Atlas de Exclusão social Brasileira para identificar estas desigualdades em âmbito nacional, numa tentativa de compreender quais as desigualdades sociais se apresentam e influenciam a vida das crianças.

No capítulo 3 trataremos sobre a Educação do Campo na etapa educação infantil. O conceito de Educação do Campo é bastante potente, trabalhamos com alguns documentos em âmbito

nacional que respaldam a Educação Infantil do Campo buscando compreender este conceito bem como o que está posto em nível nacional.

Neste desejo de entender esta caminhada, no capítulo 4 trataremos sobre a pesquisa de campo realizada em um CMEI do campo em um município próximo a Curitiba, buscaremos neste capítulo dar visibilidade às ações sociais das crianças e analisar se há participação das crianças neste espaço de educação pública de e para as crianças.

1.Ação social e participação

Iniciamos a escrita desta dissertação com as crianças e a concepção de infância a qual corroboramos, para isto dois conceitos são fundamentais neste trabalho: a ação social e a participação infantil. Para tratar sobre ação social nos situamos nos estudos sociais da infância e a discussão das crianças enquanto sujeitos sociais potentes, trataremos sobre o conceito de ação social numa perspectiva weberiana. Para tratar sobre a participação iniciamos a reflexão sobre a recente trajetória dos direitos sociais da infância, aqui temos como foco o direito participativo, buscaremos ainda os documentos em âmbito nacional que respaldam a educação infantil, procurando nestes como os direitos sociais são apresentados e compreendidos e em quais destes documentos há a participação infantil comunicada de maneira explícita e vinculada às crianças a partir de si mesmas.

1.1 Sujeito social criança e suas ações

As crianças que vivem seu tempo de vida infância, partilham o mundo com outras idades, com os adultos, com as(os) idosas(os), com os outros sujeitos. Há diversas formas de viver, há infinitas condições de como esta vida poderá ou não se estabelecer, há inúmeros modos para as infâncias que estes sujeitos crianças vivem. O autor Chris Jenks, um precursor dos Estudos da Infância, nos apresenta com duas questões básicas, mas nada simples. Uma delas permanece em nossa sociedade enquanto impasse, “Como é que podemos começar a entender as crianças?”, e a segunda nos coloca enquanto adultos nesta relação, “Em que pensamos ao contemplarmos as crianças?”. Para ambas as questões é inviável chegarmos a uma resposta, o autor nos convida então a pensar sobre o que temos produzido e estruturado enquanto conhecimento em torno destas duas questões.

Em relação à primeira questão, nos indica que o desejo de entender as crianças está presente desde os primeiros diálogos socráticos, sendo estes diálogos pautados numa lógica prospectiva na especulação do futuro sobre o que esta criança seria e não levando em conta o que ela já era e mesmo depois de séculos passados, sob esta questão Jenks (2002) nos responde que não chegamos a algum consenso, as concepções sobre as crianças são diversas e conflituosas entre si.

Em relação à segunda questão, o autor nos provoca a pensar de que forma nós adultos marcamos a nossa teorização sobre as crianças? As vemos como inocentes e puras, como as tábulas rasas, ou como reproduções de nosso “Eu” adulto? Qualquer uma das opções que assumimos nesta

multiplicidade de perspectivas releva o grande paradoxo acerca das crianças e que em meio a estas incompatibilidades há um consenso: neste paradoxo que as crianças apresentam “uma ordem do ser sistematicamente diferente”. (JENKS, 2002, p. 186).

Então a partir da necessária relação adulto-criança houve o reconhecimento que as crianças estabelecem uma ordem diferente, particular a elas, mas há um binarismo presente, as crianças até são pensadas com uma identidade individual, porém na oposição ao adulto, ou seja, a criança nas duas questões, não são pensadas em si mesmas e por si mesmas, são pautadas na relação com o adulto e o seu mundo adulto, a referência não é a criança e sim o adulto.

Jenks (2002) nos indica dois elementos que parecem ser comuns nas diferentes abordagens dos Estudos da Infância, que seria o consenso de que a criança é particular e diferente, cada qual em si, e o segundo elemento seria o desejo de explicar como integrar estas diferenças numa ordem pré estabelecida, numa generalidade mais ampla que englobe a sociedade adulta, como conformar esta diferença dentro de uma ordem generalizada adulta.

Em ambos os elementos consensuais das diferentes concepções divergentes sobre as crianças, o lado que a criança ocupa é pensado no negativo, isto é comum, as teorias são assim hegemônicas como, por exemplo, a teoria parssoniana de socialização, as teorias do desenvolvimento, que indicam, delimitam e nomeiam as diferenças entre as crianças, reconhecem que há diferença, mas não pensam sobre cada qual e sim numa generalização e desejo de integração compulsivo.

Para a constituição deste sujeito criança, de modo geral, há três concepções sendo: a criança “Selvagem”, a criança “Natural” e a criança “Social”. Para a primeira concepção há uma retomada de um pensamento do século XIX, o “outro” ausente como o não civilizado, aquele que precisa ser desenvolvido para alcançar ao desenvolvimento almejado, a criança que se torna adulto, a vida adulta sendo o ápice deste evolucionismo (JENKS, 2002, p.188).

O nosso modo de construção e o caráter do nosso distanciamento influenciam a constituição tanto do selvagem como da criança. A diversidade histórica da infância demonstra a evolução errática da imagem da infância e as transformações nos modos como é reconhecida e tratada. (JENKS, 2002, p. 189)

Em relação à criança “Natural”, diz respeito à negação da infância enquanto uma construção social, no entendimento de que naturalmente a criança vive sua infância e chega a vida adulta com o curso de seu desenvolvimento, sendo que contemporaneamente todas as abordagens defendem que a infância não é um fenômeno natural e que a transformação da criança em adulto não depende exclusivamente de seu crescimento “natural”. Então, ao naturalizar a criança e a sua infância, negligencia-se a experiência social da infância.

A infância deve ser vista como um constructo social na medida em que se refere a um estatuto social delineado por fronteiras que variam ao longo do tempo e através das sociedades, mas que são incorporadas na estrutura social e assim se manifestam através determinados tipos de conduta que simultaneamente constroem. A infância diz então sempre respeito a um contexto cultural particular. (JENKS, 2002, p.191)

Já a criança “Social”, que perpassa os campos da sociologia e da psicologia, a criança é vista novamente como sujeito que é convidada a adentrar o mundo adulto e para isto precisa ser socializada, precisa de competências que lhe serão assim ensinadas para que esta seja capaz de compor o mundo adulto.

Há diferenças entre adultos e crianças, as crianças operam em lógicas diferentes do mundo adulto, uma criança pequena obviamente necessita de cuidado, de um adulto capaz para tal, mas a criança não é vazia e desprovida de seus próprios conhecimentos, suas próprias hipóteses. As crianças não serão compreendidas se não tivermos o interesse em entendê-las em suas próprias lógicas, as acolhendo em suas hipóteses, se não respeitarmos os seus próprios tempos, se não lhes dermos espaço e, principalmente, se usarmos os mesmos mecanismos unilaterais do mundo adulto. Se nós adultos não formos capazes de escutá-las, então será uma tarefa difícil conseguir compreendê-las em suas próprias e singulares “vozes”. Uma imagem da criança que a valoriza e se compromete em compreendê-la é bastante recente e tem sua origem na cultura europeia contemporânea, onde a sua infância é reconhecida como uma categoria formal e ser criança como um estatuto social, a partir do qual a criança em seu ofício passa a ser vista e sua infância compreendida como “construção social de um contexto histórico particular” (JENKS, 2002, p. 189), há consciência da pluralidade da infância e recusa de uma ideia homogeneizadora de tal. Jenks (2002) nos sugere algo bastante precioso para uma Sociologia da Infância que se faça comprometida com a criança e sempre no esforço de compreendê-las:

A minha sugestão continua a ser a mesma: que uma sociologia da infância deve nascer de práticas constitutivas na base da criança e da relação criança adulto. Qualquer potencial estudioso(a) da infância que se envolva numa análise deste tipo, tal como eu tentei fazer com a “teoria da socialização” e com a “psicologia do desenvolvimento”, verificará também ele(a) é responsável pela constituição da criança, e que as diferentes imagens e representações da criança são fruto dos diferentes mundos sociais teóricos que habitamos. (JENKS, 2002, p. 214)

Estes sujeitos sociais crianças não estiveram ausentes das pesquisas no âmbito de áreas como a Sociologia, Psicologia e Pedagogia, as representações de quem eram/são as crianças vão sendo construídas desde a antiguidade, representadas como “homúnculos”, como seres pré-sociais e suas infâncias como um caminho para a vida adulta, para o trabalho, a contribuição futura e garantia

de uma perpetuação e desenvolvimento da sociedade. Estas concepções não privilegiavam o que tange a sua participação, o reconhecimento enquanto sujeitos sociais e de direitos.

Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são invisíveis porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existe porque não estão lá: no discurso social. (SARMENTO, 2009, p. 19)

Não ter um discurso social que é pautado nas crianças como sujeitos de direitos em si mesmas é invisibilizar o seu papel social ativo, as crianças desde muito pequenas estabelecem ações sociais e interpretam o mundo a sua volta. Outro fator que dificultou a promoção de um discurso social sobre as crianças é o esforço de as manter em espaços privados, acompanhando a lógica inicial de como surgem as primeiras instituições ou espaços de “cuidado” para as crianças, mobilizados por um impulso eugenista, que retira do espaço público as crianças marcadas por uma indigência econômica. Confinar as crianças nos espaços privados e retirá-las da esfera pública social é inviabilizar mais uma vez a constituição de um discurso social sobre a infância, sobre as crianças que as constituem, sobre a ação das crianças na e da sociedade.

A privatização da infância não apenas opera um efeito de ocultamento e invisibilização da condição social da infância - como acontece por exemplo de forma idêntica com o trabalho doméstico da mulher, não tematizado como atividade social e não referenciado tradicionalmente como atividade econômica - como concita um tipo específico de olhar científico, durante muito tempo sociologicamente considerado de modo não problemático: a das ciências do indivíduo, da pessoa, da esfera privada e da intimidade, especialmente da Psicologia e algumas das derivações, nomeadamente a Psicopedagogia, a Puericultura, a Pedopsiquiatria. (SARMENTO, 2009, p. 19)

Além de ocultar a presença da infância na vida social, no espaço público, no campo de disputa que é a política, há também concepções e modos de olhar a criança de uma forma individualizada, que dificultaram esta afirmação de que as crianças são parte da sociedade. Sarmiento (2009) critica então este movimento de privatização da infância, no qual o foco é no individual, a criança descolada de seu contexto. Podemos entender que é como recortar este sujeito criança não considerando que a criança é um ator social, permeado por um contexto no qual vive, e por mais local que possa ser seu saber, suas ações e repertórios, ela é um sujeito em relação. Relação que é estabelecida na complexidade do social, por maior que seja o esforço de privatizar a infância, não há como se constituir isolada de uma cultura, a infância é permeada pelas complexas tramas do social. No contraponto também há o tensionamento em como articular a constituição da categoria geracional infância sem cair no erro de uma identidade universalista, que não abarca as identidades locais e reconhecimento de uma infância viva.

Nos propomos então nesta presente dissertação a pensar sobre esta condição social da infância, compreendendo quais desigualdades sociais um grupo de crianças em específico vivencia.

O que apresentamos é o esforço de pôr este texto em diálogo com quem neste momento o lê, apresentar inquietações, apontar algumas características das infâncias com as quais compartilhamos e realizamos a pesquisa de campo, apontar para a fundamental importância das crianças serem respeitadas enquanto atores sociais de direito, com suas vontades, seus interesses, e pensar sobre a potência que é a participação das crianças e que este não é um direito menos urgente perante um contexto desigual, onde as crianças necessitam também da proteção e da provisão para vivenciar suas infâncias de forma digna.

Sendo assim, a participação, a provisão e a proteção necessitam ser olhadas enquanto uma tríade, é um grande desafio colocar estas três categorias de direitos com uma mesma necessidade de urgência lado a lado, e ainda não nos esquecermos da participação enquanto condição intrínseca à cidadania, à voz, ao respeito, o poder da palavra de se pôr no mundo, de fazer parte e se apresentar a ele.

1.2 A Ação Social

Ações sociais são sempre parte de sistemas mais amplos e de processos de compreensão intersubjetiva, o que introduz a questão do papel do agente (“mediação humana”) nos processos através dos quais as ações são coordenadas. (Dicionário do pensamento social do século XX, 1996)

O conceito de ação social nos Estudos da Infância e mais especificamente na Sociologia da Infância, reposiciona as crianças e as pauta enquanto sujeitos sociais, as crianças são orientadas pelo meio, as crianças agem constituindo e fazendo parte de um meio social, elas se constituem em suas ações. Neste capítulo trataremos do conceito de ação social numa perspectiva weberiana, para isto abordaremos a ação social e a sociologia como ciência que compreende de modo interpretativo a ação.

Max Weber, foi quem conceitualizou a ação social, inova com a tradição idealista de sua época que compreendia os fatos sociais somente no conjunto e não levava em conta o sujeito social em si. A racionalização do conceito da ação social tem este autor como precursor, compreendendo que a ação social é um comportamento com seu significado atrelado em relação ao outro, há assim uma intenção em cada ação que foi elaborada dentro de uma trama social, a ação social está então situada, compreendida pelo sujeito social que coordena esta ação (agência) (WEBER, 2015).

A sua formação profissional se desenvolve baseada na empiria e a detalhista tradição do pensamento histórico alemão. As suas teorias se iniciam na própria escola historicista, estes seus

estudos no campo histórico do direito se voltam cada vez mais com uma preocupação em relação a fatores “materiais” e a influência destes no desenvolvimento de assuntos jurídicos. Weber olha para os fatores materiais, mas leva em conta também a organização do sistema militar. Como tratado em seu ensaio “Agrarverhältnisse im Altertum”, ele chama a atenção não somente para o fator econômico, mas como a organização social e as relações estabelecidas influenciaram, neste caso aqui pensado por ele, nos assuntos jurídicos (PARSONS, 2010, p. 659).

A sociologia compreensiva, está interessada de modo interpretativo, a conceber o conceito racionalizado da ação social, explicando esta ação casualmente em seu curso e em seus efeitos, entende-se por ação social “uma ação que quando seu sentido visado pelo agente, se refere ao comportamento de outros, orienta-se por este em seu curso”. (WEBER, 2015, p. 3). Este curso da ação é assim orientado e atrelado ao sujeito outro que não si mesmo, é a possibilidade de agir intencionalmente visando um sentido. Na subjetividade haverá a relação com o outro, as crianças agem intencionalmente no curso de suas ações sociais, as crianças visam um sentido que está atrelado a um outro que partilha o curso desta ação com ela, assim é intencionalmente visado a partir de um sentido atrelado ao outro que não ela mesma.

Este sentido é de forma subjetivamente visado pelo sujeito, sendo elaborado de duas formas: na realidade ou em um tipo puro. Quando esta elaboração de sentido se assenta na realidade, este é historicamente dado pelo agente ou em uma dada quantidade de casos, num sentido puro a caracterização desta ação poderá ser reativa (sem sentido) ou com sentido. É bastante difícil realizar esta distinção da ação de tipo puro, por exemplo, os processos psicofísicos e místicos não são uma ação social, uma vez que só é possível acessar este sentido e interpretar a ação se esta for vivida, ou seja, é impossível fazer esta ação compreensível por palavras.

Toda a interpretação sobre uma ação social estabelecida tem como intuito alcançar a evidência, que pode ser de caráter racional ou intuitivamente compreensível: a) racional – sendo lógico ou matemático, aquilo que se compreende intelectualmente de modo cabal, o racionalmente compreensível; b) intuitivamente compreensível – sendo assim emocional ou intuitivamente artístico (necessário tornar inteligível o desenrolar na ação), por exemplo, “avaliar intelectualmente seus efeitos sobre a orientação e os meios da ação” (WEBER, 2015, p. 4), a interpretação sobre as ações sociais serão assim racionalmente ou intuitivamente compreensíveis.

A compreensão pode significar: a) compreensão atual do “sentido visado de uma ação” como, por exemplo, apontar uma arma para atirar, levar a mão a maçaneta de uma porta; b) compreensão explicativa “compreendemos pelo motivo, que sentido que tem em mente (...)” (WEBER, 2015, p.4), atribuímos a proposição a esta ação, uma conexão de sentidos compreensíveis, a qual consideramos uma explicação do curso efetivo da ação. Por exemplo, o

lenhador corta a lenha para ter um salário, esta atribuição de sentido que damos à ação é a apreensão, “apreensão da conexão de sentido a que pertence o significado causal “desta” explicação”, compreensão significa em todos estes casos apreensão interpretativa do sentido ou da conexão de sentido”. (WEBER, 2015, p. 5). Então a interpretação sobre uma ação se torna compreensível de duas formas em um sentido visado ou explícito.

O motivo em relação à ação social, diz respeito a “uma conexão de sentido que, para o próprio agente ou para o observador, constitui a “razão” de um comportamento quanto ao seu sentido”. (WEBER, 2015, p. 8). Pode-se entender como este comportamento adequado ao sentido que se desenrola de maneira articulada com hábitos, modos de pensar e sentir, constituindo uma conexão de sentido típica (correta); ou o contrário, “causalmente adequada”, uma sequência de fenômenos segundo regras da experiência, possivelmente se estabelecendo de uma mesma maneira (recorrência).

Retomando o conceito de ação, podemos entendê-lo como orientação compreensível sempre enquanto um comportamento “o objeto a ser investigado é precisamente a conexão de sentido das ações.” (WEBER, 2015, p.9). A ação social pode ser determinada de quatro modos:

- 1- **modo racional referente a fins** - “por expectativas quanto ao comportamento de objetos do mundo exterior e outras pessoas, utilizando estas expectativas como “condições” ou meios para alcançar fins próprios, ponderadores e perseguidos racionalmente como sucesso”;
- 2- **modo racional referente a valores** - “pela crença consciente no valor - ético, estético, religioso ou qualquer que seja sua interpretação - absoluto e inerente a determinado comportamento como tal, independente do resultado”;
- 3- **modo afetivo** - “especialmente emocional: por afetos ou estados emocionais atuais”;
- 4- **modo tradicional** - “por costume arraigado.” (WEBER, 2015, p.15).

Segundo Weber (2004, p. 17) na ação social é possível perceber regularidades, “o curso da ação repete-se sempre com o mesmo agente”, sendo a regularidade condicionada pela situação de interesse “depende unicamente de que os indivíduos orientem por expectativas, ações racionais referentes a fins (é algo bem distinto de costume condicionado ao hábito inveterado); pode a ação social também ser orientada pelo lado dos participantes, “representação da existência de uma ordem legítima” e a probabilidade que isto venha a ocorrer é chamado de vigência.

A vigência de uma ordem significa mais do que regularidades, regularidade tem a ver com situação de interesse (empresa anuncia regularmente “frete” nas datas em que as pessoas mais se mudam), a vigência “explica-se em (em regra: também) pela “vigência” de uma ordem (regulamento de serviço) como mandamento, cuja violação não apenas seria prejudicial, mas – normalmente - também é abominada de maneira racional referente a valores, por seu “sentimento de dever” (ainda que com graus muito variados de eficácia)”. (WEBER, 2015, p. 19). A vigência está para a ação social e esta para a relação social, o “comportamento reciprocamente referido” consiste então na probabilidade que se aja socialmente de uma dada forma indicada (pelo sentido).

O conteúdo do sentido de uma relação social é chamado a) ordem, a ação se orienta por máximas indicáveis e, b) vigência, a ação está orientada por outros motivos (a circunstância o lado dos outros motivos), também além destas máximas; a ação ainda pode se orientar não pela vigência desta ordem, mas contornando ou violando esta vigência (ex: o ladrão que orienta sua ação pela legislação penal, ocultando-a) (WEBER, 2015, p. 20).

A legitimidade de uma ordem poderá estar garantida com a atitude interna de modo afetivo (entrega sentimento), de modo racional referente a valores (valores supremos e obrigatórios: morais estéticos ou outros quaisquer), de modo religioso (sua observância depende a obtenção de bens da salvação) e pelas expectativas de determinadas consequências externas, também envolve a situação de interesse, mas estas expectativas terão determinado gênero >> a ordem é denominada: a) convenção: vigência garantida externamente em relação à probabilidade que, dentro de um círculo de pessoas a ação em questão será reprovada; b) direito: garantida externamente pela coação física ou psíquica exercida por determinado quadro de pessoas, que forçam a observação desta ordem<<. A vigência legítima atribuída a uma ordem pelos agentes pode se dar pela tradição; crença afetiva, crença racional, estatuto existente, no qual a legalidade se credita pelo acordo ou imposição. (WEBER, 2014, p. 21).

1.3Direitos da Infância e o direito participativo: um percurso histórico

Ter o direito de aparecer e de falar é algo básico para a sobrevivência, a dignidade e liberdade. Eu me sinto grata ao pensar que, depois de passar toda uma parte inicial da minha vida sendo silenciada, por vezes de modo violento, tornei-me adulta e consegui ter uma voz. São circunstâncias que sempre vão me unir aos direitos daqueles que não têm voz. (Rebecca Solnit)

A compreensão das crianças enquanto sujeitos de direitos é algo que historicamente é recente, para isto anteriormente foi necessário pensar as suas infâncias enquanto uma construção social, e uma nova concepção em torno de quem são as crianças que vivem as suas infâncias. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é resultado de um percurso histórico em resposta a um processo desumanizador que foi a Segunda Guerra Mundial, pensar o valor da dignidade humana enquanto pessoa/indivíduo reverberou em repensar também a minoria infância que até então não estava pensada nesta sua dignidade enquanto pessoa em si, em seu tempo de vida infância e sim enquanto caminho para a vida adulta.

Foram três grandes declarações: a Declaração da independência dos Estados Unidos da América de 1776, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e então a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, esta inova quando apresenta o princípio da dignidade humana.

Inegavelmente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 representa a culminância de um processo ético, que, iniciado com a Declaração da Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa, levou ao reconhecimento da igualdade essencial de todo ser humano em sua dignidade de pessoa, isto é, como fonte de todos os valores, independente das diferenças de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição, como se diz em seu artigo II. E esse reconhecimento universal da igualdade humana só foi possível quando, ao término da mais desumanizadora guerra de toda a História, percebeu-se que a ideia de superioridade de uma raça, de uma classe social, de uma cultura ou de uma religião, sobre todas as demais, põe em risco a própria sobrevivência da humanidade. (COMPARATO, 2010, p. 240)

Em relação às crianças são dois os principais documentos internacionais, sendo a Declaração dos Direitos das Crianças em Genebra, de 1923 que culmina na Declaração dos Direitos das crianças de 1959, e a Convenção dos Direitos das Crianças de 1989. Ambos os documentos são suscetíveis a inúmeras críticas e estão perpassados por interesses, podem também ser entendidos enquanto espaços de disputa que pautam a agenda global de políticas e direitos das crianças, porém quando as crianças e suas infâncias são pensadas globalmente, há relevância social nisto, toma-se fôlego e amplia-se um diálogo que antes não existia enquanto espaço socialmente relevante.

A Declaração de Genebra de 1923 é resultado de lutas travadas pela inglesa Eglantine Jebb, que foi a fundadora do movimento internacional Save the Children Fund International Union, base para a promulgação da Primeira Declaração dos Direitos das Crianças conhecida como a Declaração de Genebra de 1923, buscando esta Declaração é possível indicar que se foca somente na sobrevivência das crianças, que naquele contexto histórico era algo fundamental.

Em 1946, pós Segunda Guerra Mundial, com a demanda social das crianças órfãs, a Organização das Nações Unidas (ONU) cria o United Nations Internacional Child Emergency Fund (Unicef), com o intuito da criação de um fundo internacional de ajuda a esta infância necessitada, a

atenção inicial quando criada a Unicef foram as crianças europeias, chinesas e refugiadas da Palestina. Em 1953 a Unicef torna-se um órgão permanente da ONU, em 1958 os seus investimentos tornaram-se também serviços sociais para as crianças e suas famílias, abrangendo agora os serviços educacionais (FERNANDES, 2005, p. 12). Foi com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças de 1959, que a criança é vista enquanto um sujeito de direitos, expressa assim no sétimo de seus dez princípios.

DIREITO À EDUCAÇÃO GRATUITA E AO LAZER INFANTIL

Princípio VII

- **A criança tem direito** a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.

O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito. (ONU, 1959)

O direito participativo das crianças, declarado pela Convenção dos Direitos das Crianças de 1989, aponta outra possibilidade de compreender as crianças, indicando não apenas a demanda por proteção e provisão, mas também pela participação, a CDC inova na ideia de que as crianças são sujeitos sociais, ativos, que têm o direito de participar nos contextos nos quais se inserem. O grande desafio se situa no fato de que entre a declaração e a efetivação deste direito participativo das crianças, temos a realidade social, a condição de vida das crianças que vivenciam suas infâncias, estes sujeitos sociais que são interpelados pelo contexto social que vivenciam, que lhe afetam, possibilita ou veta estas ações, as possibilidades de estar em diálogo, ter uma voz e modo de se pôr na relação com os adultos, com os outros.

Rosemberg (2010) traça uma fundamental análise de como a CDC exerceu influência no contexto brasileiro, no que diz respeito à nossa Constituição brasileira de 1988 especialmente em seu artigo 227², bem como ao Estatuto da Criança e do Adolescente e que enquanto sociedade precisamos ter mais consciência de quais são os embasamentos de nossos marcos legais. A CDC embasa assim uma nova perspectiva em torno de quem são as crianças e que esta ideia nova de crianças enquanto atores sociais, reverbera em posicionamentos divergentes em torno de seus

2 “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (BRASIL, 1988, art. 227)

direitos, uma tensão bastante conflituosa em torno dos direitos à proteção e de suas liberdades. Vale ainda pensar quem são as crianças da CDC, da Nova Sociologia da Infância, os bebês e as crianças bem pequenas são considerados? As relações de dominação de idade, dentro de uma cultura adulto centrada, estão postas e precisam ser consideradas nesta sua especificidade, avançar em outras desigualdades não abarca a especificidade da desigualdade geracional do 0 aos 3 anos, é necessário pontuar estas relações de idade não somente as desigualdades que a categoria infância está exposta.

Assim, entendemos a delimitação das etapas de vida também como construção social que, no ocidente contemporâneo, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice desta hierarquia. Nesse sentido, ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação. Porém, as relações de dominação não atuam de forma sincrônica, seja na trajetória social, seja na história individual. Isso significa por exemplo, que a busca de compreensão e superação de relações de dominação de classe (ou gênero, raça-etnia, nação) pode gerar ou sustentar relações de dominação de idade. Por exemplo, mesmo teorias feministas contemporâneas, que rompem com máxima essencialista na compreensão das relações de gênero, podem sustentar a naturalização da infância ao assumir, sem problematização, a máxima da imaturidade biológica da criança. (ROSEMBERG, 2010, p. 696)

Ao mesmo tempo que a CDC influencia nossos marcos legais, os marcos legais e este discurso político também são influenciados pelo discurso social, de quais são as representações públicas em torno da infância, em torno das crianças, esta negociação política é tensionada também por estas construções sociais sobre as crianças, que estão suscetíveis a mudanças, (re)conceptualizações.

Enquanto sociedade hierarquizamos problemas sociais a partir de arcabouços pessoais, padrões éticos, interesses ideológicos, a mídia cumpre um papel fundamental nesta construção dos problemas sociais e urgências, é algo bastante tênue a conscientização de um problema social que as crianças vivenciam ou a delegação de um espetáculo midiático em torno destes problemas, por diversas vezes é sustentado e midiaticizado uma dramatização em torno desta construção social sobre as crianças (ROSEMBERG, 2010).

Nós, profissionais, políticos, ativistas e acadêmicos da causa da infância, com frequência ultrapassamos o limite do que pode ser tênue, entre a publicização de uma necessidade social intensa e a dramatização espetacular de um problema social. O risco, que pode decorrer dessa passagem é a canalização de recursos humanos e financeiros para o espetáculo, em detrimento de outras urgências com menor apelo midiático. (ROSEMBERG, 2002, p. 698)

A CDC inova ao outorgar as crianças todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos, e há aí uma tensão política em torno destas liberdades uma vez que a criança necessitam também de cuidados, de proteção e de provisão, e que delegar as crianças esses direitos individuais as responsabilizaria a família, as próprias em demandas e casos também de carência que

o Estado deveria cumprir. Então é algo bastante embativo pensar os direitos a liberdade, que envolveria o direito participativo, uma vez que para estes direitos e a liberdade serem acessados é necessário fundamentalmente a dignidade vivenciada pelas crianças, é um equilíbrio então se pensar a liberdade, a participação em condições e contextos desiguais, como então sermos competentes e idôneos com estes sujeitos crianças para quais nossas pesquisas e produções acadêmicas têm se voltado?

A tensão intrínseca ao texto da convenção tem sua complexidade ampliada perante o caráter de força de lei que passa a ter no país que opta por ratificá-la, o que pode explicar o grande número de discussões que suscitou em alguns países ao ser adotada, bem como as dificuldades em sua implementação. (ROSEMBERG, 2002, p. 712)

A CDC em seu projeto original de 1978, até sua promulgação em 1989 foi perpassada por conflitos e críticas contundentes uma vez que utiliza simultaneamente o direito de proteção e liberdade, vale lembrar que o número de estados presentes no grupo de trabalho que se desenvolveu do projeto original até sua promulgação teve em maior peso de participação os estados do ocidente. Frota (2004) elabora a tabela abaixo inserida, que agrupa uma síntese dos direitos da criança estabelecidos pela Convenção:

QUADRO 1 – SÍNTESE DOS DIREITOS ESTABELECIDOS PELA CDC

Direitos civis e políticos	Direitos econômicos sociais e culturais	Direitos especiais (proteção)
Registro, nome, nacionalidade, conhecer os pais.	Vida sobrevivência e desenvolvimento.	Proteção contra abuso e negligência.
Expressão e acesso à informação.	Saúde	Proteção especial e assistência para a criança refugiada.
Liberdade de associação.	Previdência Social	Educação e treinamento especiais para crianças portadoras de deficiências.
Proteção da privacidade	Educação Fundamental (ensino primário obrigatório e gratuito).	Proteção em situação de conflito armado e reabilitação de vítimas desses conflitos.
	Nível de vida adequado ao desenvolvimento integral.	Proteção contra o trabalho
	Lazer, recreação e atividades culturais.	
	Crianças de comunidades minoritárias: direito viver conforme a própria cultura.	

FONTE: Frota (2004, p.71)

Pensar a CDC no hemisfério norte e no hemisfério sul são coisas bastante distintas, os direitos civis e políticos são tão fundamentais quanto aos direitos econômicos sociais e culturais, pensando com cuidado sobre a condição de vida das crianças e sobre o fato de milhares de crianças mundialmente viverem abaixo da linha da pobreza obviamente é fundamental os direitos especiais

de (proteção). Rosemberg (2002) em relação a esta vulnerabilidade que as crianças por diversas vezes vivem, nos chama a atenção para a diferente subordinação que os diferentes grupos etários que compõem a infância sofrem, ou seja, há uma desigualdade maior em relação ao grupo etário do qual falamos.

Por tais razões concebemos os direitos de liberdade como um ideal regulador das interações entre adultos e crianças no espaço público e na família, que devem ser interpretados à luz da posição de subordinação das infâncias, e, portanto de sua vulnerabilidade estrutural nas sociedades contemporâneas. Porém, a concretização de direitos de liberdade para crianças e adolescentes extrapola as relações interpessoais, adentrando as instituições e os diversos setores da vida em sociedade. Direito de participação sem canais, sem transporte coletivo para circular, sem espaços para isto destinados, sem informação disponível? Assim, os direitos de liberdade da criança se veem também ressignificados pelos limites determinados pelas políticas públicas e pelos riscos reais derivados de nós adultos e das instituições que criamos, ao impingirmos à infância uma posição de subordinação. Sem uma análise consistente das relações de dominação, inclusive (e sobretudo, mas não exclusivamente) as etárias, declarações, estatutos ou convenções dos direitos das crianças podem gerar dispositivos que ampliam o poder adulto. (ROSEMBERG, 2002, p. 721)

A autora compreende então que os direitos de liberdade podem regular as relações adulto-criança, porém os direitos de liberdade estão além desta relação interpessoal adulto-criança, precisa-se que existam formas, políticas públicas, modos estruturais destes direitos se efetivarem.

1.3 Documentos nacionais que ampliam o diálogo sobre a participação

Há alguns documentos nacionais que respaldam a etapa Educação Infantil brasileira, neste momento faremos o exercício de buscar em cada qual se a participação das crianças é expressa ou como pode ser compreendida, para isto organizamos a leitura dos documentos em sua ordem cronológica sendo: a “Lei de Diretrizes e Base da Educação” (1996), os “Parâmetros Nacionais de Qualidade” (2006), os “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (2009) e por fim as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (2010).

Como primeira Legislação temos a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação a âmbito nacional. Em seu Art. 2º há a compreensão que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando o preparando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, a educação deve sempre ser estabelecida dentro de uma gestão democrática, a definição das normas desta gestão devem sempre ser estabelecida com a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola com participação da comunidade escolar assim definido em seu Art. 14º, os meios para esta participação podem ser os conselhos escolares, observamos que em relação as crianças nesta esfera nada é mencionado. Os padrões básicos de qualidade estão expressos em seu Art. 4º.

Em seu Art. 21 sobre a composição dos níveis escolares a educação infantil é parte da educação básica, sobre a educação básica em seu Art. 22 há novamente expresso que a educação deve formar o educando para o exercício da cidadania e progressão no trabalho. Outro ponto que observamos e que dialoga com nossa pesquisa é que a educação básica ofertada à população rural deve promover adaptações necessárias em seu sistema de ensino e se adequar a natureza do trabalho na zona rural. Enfim em seu Art. 29 há especificamente a Educação Infantil, compreendida enquanto etapa de educação básica e que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança “em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996, p. 29).

Em síntese é isto que está posto em relação à educação infantil, indicamos que uma das compreensões que poderiam ser expressa enquanto espaço de participação das crianças neste documento seria o papel da educação infantil cumprindo a função de preparar para o pleno exercício da cidadania, mas explicitamente não encontramos nada no que diz respeito a participação das crianças notadamente ou proposta.

O segundo documento são os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006), este é composto por dois volumes, no primeiro há a preocupação em explicitar as referências de qualidade em educação a serem utilizadas nas pré escolas e centros de educação infantil, que promovam igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta as diferenças e diversidades do enorme território nacional, “parâmetros são padrões capazes de regular e ajustar os sistemas educacionais” (BRASIL, 2006, p. 7); A educação novamente é proposta sempre numa perspectiva de gestão democrática. No volume 1 a criança é compreendida como um sujeito histórico, produtor e produto da história e “como ser competente” (BRASIL, 2006, p.13) o que nos chama a atenção no documento é que este frisa a importância de um adulto capaz de acolher as crianças em seus desejos e motivações:

Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais da Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre atividades desenvolvidas o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças. (BRASIL, 2006, p. 15)

Este é o único documento que expressa de maneira direta a autonomia e participação das crianças, sendo:

- A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito:
- à dignidade e ao respeito;
 - autonomia e participação;
 - à felicidade, ao prazer e à alegria;

- à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social;
- à diferença e à semelhança; • à igualdade de oportunidades;
- ao conhecimento e à educação; • a profissionais com formação específica;
- a espaços, tempos e materiais específicos. (BRASIL,2006, p.19)

A participação aparece então em dois momentos explicitamente em relação ao direito de participação das crianças e na questão da gestão democrática e defesa da participação dos professores e comunidade na construção desta. Em seu volume 2, que trata sobre as competências dos sistemas educacionais a participação é expressa em relação à fundamental importância das famílias e profissionais da educação na avaliação das propostas pedagógicas e na gestão democrática da Educação Infantil e que para a participação acontecer, as instituições devem criar meios para isto, como a implementação de conselhos escolares, este segundo volume trata do sistema então não há nada em relação a participação das crianças.

Como terceiro documento temos o “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (2009), que é dividido em duas partes. A primeira diz respeito as práticas concretas e a segunda parte explica a definição das diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches. Neste documento a participação em relação às crianças é expressa da seguinte maneira: “Incentivamos a participação das crianças na arrumação das mesas e dos utensílios, antes e após as refeições” (BRASIL, 2009, p. 20), que diz respeito ao direito das crianças a ter uma alimentação sadia. Aparece também expresso no documento a participação das famílias e da comunidade prevendo a gestão democrática e respeitando os direitos fundamentais das crianças.

Como quarto documento temos as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (2010), já em sua apresentação há a compreensão de que a educação é um direito social assim como afirma a constituição de 1988, sendo dever do Estado ser ofertada em espaços institucionais assegurando-se que seja pública, gratuita e de qualidade. Em relação às crianças, há expressa a compreensão destas como sujeitos históricos e de direitos, há ainda expresso que as vagas devem ser ofertadas próximas as residências das crianças e no que tange à Proposta pedagógica esta deve cumprir plenamente sua função sociopolítica, “oferendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais”. (BRASIL, 2010, p. 12). O objetivo desta proposta de educação defende a garantia “à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. (BRASIL, 2010, p. 18). Para a efetivação deste objetivo é necessário a relação da organização dos espaços, tempo e materiais. A educação então deve ser pensada em sua integridade compreendendo o “cuidado como algo indissociável ao processo educativo”. (BRASIL, 2010, p. 19). A participação neste documento aparece no diálogo e escuta cotidiana das famílias, respeitando suas formas de organização. Em

relação às práticas pedagógicas da Educação Infantil estas devem ter como eixos norteadores a interação e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do outro, o favorecimento da imersão das crianças nas diferentes linguagens. De maneira explícita a participação das crianças aparece em relação às práticas pedagógicas indicando que “Ampliem a confiança e participação das crianças nas atividades individuais e coletivas”, sendo que estas experiências possibilitem sempre vivências éticas e estéticas, incentivem a curiosidade o encantamento. Então, neste quarto documento a participação aparece naquilo que tange a participação dos adultos na proposta pedagógica, a participação das famílias na organização dos espaços, tempos e materiais e no que tange às práticas pedagógicas da Educação Infantil há a explícita defesa de experiências que ampliem a confiança e participação das crianças nas atividades, sendo que somente neste ponto há a participação notadamente em relação às crianças.

QUADRO 2 – DOCUMENTOS NACIONAIS A PRESENÇA DA PARTICIPAÇÃO

Documento Nacional	Participação Infantil
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	Não expressa diretamente, pode ser compreendida na educação infantil cumprindo o papel de preparar para o pleno exercício da cidadania.
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006)	Está expressa nomeadamente enquanto direito “à autonomia e participação”.
Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009)	Está expressa em: participação nos momentos de arrumação de mesas e utensílios no que diz respeito ao direito a uma alimentação saudável, por tratar dos direitos fundamentais, é possível considerar que trata também do direito participativo.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)	Não expressa diretamente, mas há a defesa de experiências que ampliem a confiança e participação das crianças nas atividades.

FONTE: Elaboração própria, a partir da leitura dos documentos acima referidos.

Dos quatro documentos analisados apenas em um deles, os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006), é que a participação infantil aparece notadamente enquanto direito das crianças, e também o documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009) pode ser compreendido que o direito participativo está contemplado, nos outros documentos como pudemos discorrer e organizar na tabela acima a participação poderá ser até compreendida, porém não é pautada enquanto direito e vinculada às crianças.

Podemos a partir dessa análise pensar que alguns documentos avançam numa compreensão sobre as crianças, enquanto sujeitos sociais capazes e todos defendem a educação pautada em uma gestão democrática, com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar no estabelecimento de suas normas, mas apenas um destes documentos vincula a participação das crianças a si mesmas.

2. A Geração Infância e as Desigualdades: sua condição enquanto categoria

Segundo Qvortrup (2009) as crianças são sujeitos sociais que constituem uma categoria de tipo geracional, na estrutura social a infância. A criança e a Infância são conceitos distintos, são as crianças que estão mais expostas as macro variáveis estruturais sendo o grupo mais suscetível às desigualdades sociais. A produção acadêmica em torno do conceito de desigualdades sociais e a infância é escasso, é necessário ampliar esta discussão, analisar estas desigualdades sociais, compreendê-las para então travarmos possíveis enfrentamentos, apontando para a almejada superação da desigualdade, ou diminuí-la.

Qvortrup (1993) apresentou a infância como categoria na estrutura social, defendendo que a categoria geracional é aquela que define o lugar que a infância ocupa na sociedade, compondo e se relacionando com as outras categorias geracionais, afetadas como as demais pelas condições desta sociedade. Em seu texto, “Nove teses sobre a infância como fenômeno social”³ de 1993, que é composto pelos relatórios desta pesquisa pioneira, nos quais elabora as ideias que formulam este novo paradigma dos Estudos Sociais da Infância, ele sustenta a ideia que as crianças são parte da sociedade e que se faz necessário considerar a Infância e sua relação com as forças estruturais maiores, nos diz ainda que os estudos que têm como foco o desenvolvimento infantil e socialização tradicional dificultaram o reconhecimento da Infância enquanto fenômeno social. Se fazendo necessário assim, uma abordagem interdisciplinar que considere a infância enquanto categoria social e prestigie as crianças em suas vivências cotidianas, trazendo visibilidade à condição de vida das crianças e na compreensão das mesmas enquanto cidadãos.

A infância enquanto categoria geracional permanente é representada numa categoria estrutural da sociedade, que é definida por um conjunto de parâmetros sociais ou estruturais.

[...] parâmetros que representam os entendimentos e ideologias sobre as crianças e infância. É a interação entre os parâmetros que produz todas as configurações sociais, incluindo os grupos sociais e as relações entre eles. Em qualquer fase, portanto, a infância é o resultado de fortes relações entre os parâmetros prevaletentes, os quais devem ser todos considerados como forças estruturais. (QVORTRUP, 2009, p. 636)

Infância, ou aquilo que denominamos por, é resultado destes embates de forças sociais dos diferentes parâmetros que se relacionam socialmente, situados em uma época e um lugar, que concomitantemente se transformam, paradoxalmente permanece enquanto categoria estrutural para as crianças que por lá passam.

³Artigo publicado em Eurosocial Report Chidhood a Social Phenomenos: Lessons from na International Project, n.47,1993, p. 11- 18. Tradução de Maria Letícia de Nascimento publicada pela “Pro-posições, Campinas, v.22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011”.

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la - para o que der e vier- por todo o período da sua infância. Quando esta criança cresce e se torna um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças. (QVORTRUP, 2009, p. 637)

Sendo que a infância está submetida a um contexto histórico, denominado como desenvolvimento da infância, uma noção determinada pelos parâmetros sociais, estes parâmetros irão causar impacto nos diferentes grupos que compõem este contexto. É diferente ser criança hoje do que o ser há 100 anos atrás, como também é diferente ser mulher, os parâmetros sociais “ditam” uma certa normativa aos diferentes grupos. A infância se modifica ao longo da história, ao mesmo tempo em que permanece enquanto categoria.

As categorias geracionais (infância, juventude, idade adulta, velhice) recebem o mesmo parâmetro social (seja de gênero, etário, econômico, racial macroestruturais) e lidam de forma diferente com estas forças, pois estão em posições diferentes na ordem social. Outra observação que se faz necessária é que a infância enquanto categoria é distinta da criança enquanto sujeito, o método para adquirir percepções tanto históricas quanto geracionais destas categorias não implica necessariamente a observação direta das crianças. Mas ao mesmo tempo que a infância é esta categoria na estrutura social, ela está inserida em um contexto, é composta por estes sujeitos crianças permeadas por relações, embates, condições.

O que estamos buscando é o universo das crianças ou a estrutura em que elas vivem suas vidas. No final, é obviamente de máxima importância distinguir como os parâmetros exercem influência sobre as crianças- tanto as mais próximas quanto as mais distantes. No entanto, da mesma maneira, sabemos bem que muitos parâmetros, talvez os que mais influenciam a vida das crianças, são definidos sem sequer levar em consideração as crianças e a infância. (QVORTRUP, 2009, p. 639)

As crianças ainda assumem posicionamentos diferentes em relação aos adultos, dependendo da cultura em que estão inseridas. Qvortrup (2009, p.638) afirma que “Há um impacto dessas macrovariáveis na infância”, a infância interage estruturalmente com outros setores da sociedade, está sob influência desta estrutura social qual constitui e também influencia esta estrutura.

A infância é este grupo geracional permanente na estrutura social (QVORTRUP, 1994), carrega consigo as diferentes marcas históricas que a constitui, seus diversos processos, embates, entraves e múltiplas aferições que diversas vezes a geração adulta impôs as crianças neste embate de poder adulto-criança.

Assim podem coincidir na mesma diacronia práticas autoritárias, paternalistas de subordinação compulsiva das crianças, com outras práticas mais democráticas de relação entre adultos e crianças, pautadas pela horizontalidade das interações e pela participação infantil. (SARMENTO, 2015, p. 72)

Foi Qvortrup que posicionou a infância enquanto uma categoria permanente na estrutura social de tipo geracional. Mas as concepções quanto aquilo que se compreende por Geração são diversas. O campo da nova Sociologia da Infância é quem pauta esta categoria geracional enquanto um fenômeno social, conta com um percurso de tempo de pouco mais de duas décadas, porém a Infância carrega um percurso histórico de representação social sobre si que está previamente posto a estes dez anos. Duas décadas dentro de um percurso histórico é algo extremamente recente que tensiona e faz este exercício embativo de re-significar, ou romper com estas construções sociais.

Estas concepções postas de antemão sobre a infância, foram instituídas primordialmente pela psicologia que considerava a vida adulta como o pleno desenvolvimento da maturação biológica, na visão prospectiva, do vir a ser sobre as crianças e suas infâncias, as crianças conquistam aprendizagens ao longo de sua infância e necessitam de adultos que as cuidem, precisam de provimento alimentar, de ambientes seguros, mas as crianças bem pequenas são seres sociais de direitos e por diversas vezes pautar somente esta visão prospectiva sobre as crianças não leva em conta a esfera social e nem mesmo esta representação histórica que constitui a infância. Conceitualizar a infância enquanto “uma” categoria de tipo geracional, não exclui as diversas condições sociais que perpassam a infância, está é diversa estando exposta às desigualdades que são múltiplas, de gênero, econômicas, raciais, territoriais etc. Olhar para a infância enquanto categoria geracional, não a desveste de suas outras facetas, embates, entraves de poder. As(os) autoras(os) mobilizadas(os) para essa abordagem pautam que a infância é definida em sua natureza sociológica.

(...) a infância deve a sua natureza sociológica, isto é, a constituir-se como um grupo com um estatuto social diferenciado e não como uma agregação de seres singulares, à construção histórica de um conjunto de prescrições e de interdições de formas de entendimento e modos de actuação, que se inscrevem na definição do que é admissível e do que é inadmissível fazer com as crianças o que as crianças fazem. (SARMENTO, 2005, p. 367)

Mannheim (1952) entende que a geração é um fenômeno de ordem cultural, podendo ser entendida enquanto um grupo de pessoas que nasceram na mesma época e compartilham assim alguns dos mesmos acontecimentos sociais, partilhando estas experiências históricas, estabelecendo uma consciência comum que permanece ao longo do curso de vida de cada indivíduo. O conceito geração é constituído levando em conta de forma privilegiada a sua identidade histórica.

Para Mannheim (1952) é necessário compreender a natureza da geração enquanto um fenômeno social. Não há uma abordagem comum em torno do conceito de geração, o autor indica que há um “problema sociológico” no que diz respeito ao conceito, são múltiplos os pontos de vista sobre ele e os estudos que se desenvolvem partem de pontos distintos, de certa forma deslocados de um referencial ou respaldo naquilo que vem sendo produzido. O autor em questão, na defesa da natureza da geração enquanto um fenômeno social faz o exercício de abordar o conceito em termos sociológicos formais e para respaldar esta afirmativa desenvolve sua conceptualização pontuando os seguintes aspectos: a geração enquanto grupo concreto, a formulação biológica e sociológica deste problema, a tendência inerente a uma situação social, os fatos fundamentais relativos às gerações, unidade de geração e por último a origem das unidades de geração.

Em relação ao grupo concreto, a geração não se constitui somente nas inter-relações dos indivíduos que a compõem, a unidade de uma geração não é constituída fundamentalmente pelos sujeitos, ela existe enquanto grupo social independente dos sujeitos que passam por ela.

A geração não é um grupo concreto no sentido de uma comunidade, isto é, um grupo que não pode existir sem os seus membros terem um conhecimento concreto um dos outros, e que cessa de existir como uma unidade mental e espiritual assim que é abolida a proximidade física. Por outro lado, ela não é de modo algum comparável a associações tais como as organizações formadas para um objetivo específico, pois estas se caracterizam por um ato deliberado de fundação, estatutos escritos, e uma maquinária para dissolver a organização - características que servem para manter coeso o grupo, mesmo no caso de inexistirem laços de proximidade espacial e de comunidade de vida. (MANNHEIM, 1952, p. 69)

Então o grupo concreto pode ser entendido, enquanto esta união de indivíduos, que partilham estes laços desenvolvidos, porém mesmo que os membros de uma geração estabeleçam estas partilhas, apenas estes vínculos não resultam em um grupo concreto. A resposta para entender a geração enquanto um fenômeno social, é sua posição de classe (Klassenlage), ou seja, a posição que o indivíduo ocupa na sociedade, podendo ainda ser entendida enquanto a “situação” (Lagerung) comum que certos indivíduos suportam sua “sina” na estrutura econômica e de poder de uma determinada sociedade”. Esta posição não pode ser encerrada por um ato de vontade consciente do indivíduo, uma vez que está implicada a uma estrutura social, é um fato objetivo, podendo o indivíduo ter consciência de sua classe ou não.

Em relação à formulação biológica e sociológica do problema das gerações, a similaridade de situações partilhadas de indivíduos dentro de um grupo tem a ver com estes indivíduos que pertencem à mesma geração nasceram em anos próximos, nesta similaridade temporal estes são “dotados, nessa medida, de uma situação comum na dimensão histórica do processo social”, este

fenômeno social das gerações está baseado então neste ritmo biológico de nascimento e morte, mas não é sinônimo de estar implicado nele, baseia-se neste ritmo, mas não são dotados somente disto.

O problema sociológico das gerações, portanto, começa nesse ponto onde é descoberta a relevância sociológica dos fatores biológicos. Começando com o próprio fenômeno elementar, precisamos antes de tudo tentar compreender a geração como um tipo particular de situação social. (MANNHEIM, 1952, p. 72)

Sobre a tendência “inerente a” uma situação social, o fato de pertencer à mesma classe e geração, ambas as constituições, propicia aos indivíduos nelas inseridos uma situação comum no processo histórico, ou seja, os acessos e não acessos estão condicionados a esta situação social que os indivíduos partilham nesta posição.

Alguns fatos fundamentais relativos à geração, é que se por um lado a posição de classe pode ser delimitada pelas condições econômicas e sociais, o fenômeno social geração tem a ver com um tipo de “identidade de geração abrangendo grupos etários” (MANHEIM, 1952, p. 78). Manheim (1952) cita um exemplo para compreendermos os aspectos sociais que resultam da existência da geração: poderíamos fazer o exercício de imaginar o que seria a vida caso uma geração se perpetuasse para sempre sem vir outra a seguir? Em contraponto a esta sociedade imaginária, a nossa sociedade é geracional, o autor considera assim alguns fatores, sendo eles:

- Novos participantes do processo cultural estarão sempre surgindo, haverá sempre essa emergência de novos participantes, assim a produção cultural nunca será realizada pelos mesmos indivíduos, é renovada por estes novos indivíduos que encontram estes tipos de “encontros originais”. Esta renovação dos indivíduos acarreta a perda da “possessão cultural acumulada” garantindo uma reavaliação daquilo que não é mais útil como também “almejar aquilo que ainda não foi conquistado”.
- Ao mesmo em que há a emergência haverá também o movimento de antigos participantes continuamente desaparecendo, este segundo fator dialoga com o primeiro, este desaparecimento capacita ao esquecimento e a ação a partir do zero. Para que uma sociedade se renove o esquecimento é tão importante quando a recordação social, este desaparecimento pode ser entendido como a capacidade de esquecimento.
- Os membros de qualquer uma das gerações só poderão participar de uma parte temporariamente limitada do processo histórico. As pessoas que nascem em um mesmo tempo não necessariamente terão similaridade das experiências, esta similaridade cronológica não garante uma participação das mesmas circunstâncias históricas, mas é relevante se pensar que os indivíduos que partilham uma geração estão “similarmente situados”, pois estão expostos

às mesmas fases do processo coletivo, experienciam assim os mesmos acontecimentos históricos e sociais.

- É necessário uma transmissão/perpetuação contínua da herança cultural acumulada de uma geração à outra, esta herança cultural não será somente de um saber teórico mas também em seu caráter da vida social, de experiência.
- Esta transmissão da herança cultural é ininterrupta de uma geração para a outra, tornando a interação intergeracional mais tranquila, tanto da passagem dos indivíduos de uma geração para a outra quanto da renovação de cada geração aos novos indivíduos que chegam.

Em relação às unidades de geração, Mannheim (1952) novamente expressa a dificuldade que é conceituar a geração enquanto esta mesma realidade partilhada, uma vez que os indivíduos estarão expostos a diferentes condições sociais ou o que o autor denomina enquanto “sintomas sociais e intelectuais”. Apresenta então o termo unidade geracional enquanto este vínculo concreto estabelecido entre os indivíduos a partir destas relações provenientes, por exemplo, frente a problemas reais. Estas unidades geracionais podem ser entendidas enquanto comunidades dentro do grande grupo geracional, sendo assim formadas nas dinâmicas sociais e reais de como os indivíduos lidam com estes entraves, nestes vínculos reais que os sujeitos estabelecem esta “grande semelhança dos dados que constituem a consciência de seus membros”, assim dentro de qualquer geração poderá existir várias unidades geracionais, estas poderão ser até mesmo antagônicas.

Queremos retomar um ponto que Mannheim (1952) aborda: a questão da situação de classe, este grupo concreto geração é compreendido pelo autor composto por unidades geracionais, e os indivíduos estão posicionados na sociedade a partir de uma situação, as crianças são indivíduos que compõem a geração infância e estão assim compartilhando enquanto unidade geracional uma “situação”, uma condição de classe, que está exposta as desigualdades estruturais sociais, e assim como Qvortrup (2009) afirma são as crianças que estão mais expostas às macro variáveis estruturais sendo o grupo mais suscetível às desigualdades sociais.

Weber (2015) ao abordar o conceito de classe pensa a distribuição de poder o entendendo como “a probabilidade de uma pessoa ou várias impor, numa ação social a vontade própria, mesmo contra a oposição de outros participantes desta” (WEBER, 2015, p. 175) e que o poder economicamente condicionado é diferente do poder em geral. O poder não é buscado exclusivamente para fins econômicos, o poder econômico nem sempre traz “honra” e a distribuição de poder dentro de uma comunidade se dá através de: classe, estamento e partidos.

As “classes” não são comunidades no sentido aqui adotado, mas representam apenas fundamentos possíveis (e frequentes) de uma ação social. Falamos de uma “classe” quando 1) uma pluralidade de pessoas tem em comum um componente causal específico de suas

oportunidades de vida, na medida em que 2) este componente está representado, exclusivamente, por interesses econômicos de posse de bens e aquisitivos, e isso 3) em condições determinadas pelo mercado de bens ou de trabalho (“situação de classe”). É o fato econômico mais elementar que o modo como está distribuído o poder de disposição sobre a propriedade material, dentro de uma pluralidade de pessoas que se encontram e competem no mercado visando a troca, cria por si mesmo oportunidades de vida específicas. (WEBER, 2015, p.176)

A situação de classe está posta aos sujeitos que compõem determinada classe a partir das situações que criam oportunidades de vida favoráveis ou desfavoráveis nos embates e disputas de poder. Compreendo a infância enquanto um grupo concreto, categoria geracional que compartilha uma situação, este pertencimento ao grupo concreto geração infância o coloca em uma posição de relações de poder desfavoráveis, por diversas vezes as crianças vivenciam relações de poder pautadas em uma lógica adulto centrada, o que as faz ocupar um lugar de poder desigual, vivenciam assim a desigualdade geracional entre adultos e crianças.

Ferreira (2005) pesquisa crianças nos momentos de arrumação em um Jardim de Infância, estas solicitações de arrumação acompanham outras necessidades na rotina escolar, o momento do lanche, o momento do almoço e a hora de ir embora, solicitado assim por parte do adulto para as crianças: “Está na hora de arrumar!” o grupo de crianças que não quer o encerramento de seu jogo lúdico partilha uma ação social de “brincar as arrumações”, estabelecendo assim um outro significado partilhado em seu grupo de pares para a ação de arrumar solicitada pelo adulto. Estas crianças brincam prolongando seu jogo lúdico, sua brincadeira, esta ação partilhada no coletivo, “brincar as arrumações” nos releva as crianças:

[...] como seres humanos inteligentes, capazes de interpretar e se apropriarem seletivamente das estruturas sociais adultas e infantis em que se inserem dotando-as de significações produtivas e partilhadas coletivamente, ou seja, como actores sociais competentes envolvidas e participando numa dupla integração social: no mundo adulto e num mundo de crianças!(FERREIRA, 2005, p.116-117)

Este momento da arrumação evidencia uma ordem institucional e as relações de poder entre adulto-criança, através da delimitação intransigente da organização do cotidiano escolar anunciando o momento de “arrumar” que demarca o fim da ação partilhada de brincar, progressivamente nas relações intergeracionais as crianças vão assim dominando este conjunto de regras institucionais, e quando as compreendem vão lhes atribuindo outros significados em seu grupo de pares, como neste grupo de crianças melhor lhes aprouver, de certo modo então elas dão outros usos para regras que em uma ordem institucionalizada não podem transgredir, porém a usam assim de outro modo “brincando as arrumações”.

O momento da arrumação nos revela também um segundo processo, o da rotinização cotidiana adulta, que “justificados e legitimados garante e na necessidade de uma certa ordem social de existência, criam um conjunto de condutas colectivas, codificadas, repetitivas e com uma forte carga simbólica” (FERREIRA, 2005, p. 118), a anúncio imperativa “Está na hora de arrumar!” por parte do adulto o coloca em uma posição de poder sobre esta ordem, sobre em que momento e como irá acontecer, a criança cumpre esta tarefa de uma rotina institucional que é hora de encerrar a brincadeira e ordenar o espaço, este momento demarcado pelo adulto dentro de uma ordem institucional revela uma divergência entre adulto e crianças no interesse ao uso do tempo, na regra institucional imposta que para a criança naquele momento não lhe interessa, lhe desagrada

[...] uma colisão de tempos, interesses, poderes e lutas diferentes e desiguais entre adulto-educadora e o grupo de crianças, que nos seus efeitos sociais, revela a adesão e conformidade das crianças mas também relações de oposição como recusas ou formas de resistência, transgressão e resignificação da arrumação. Tal significa que reprodução social das regras e ordens adultas se entrelaça com a (re)produção de regras e ordens sociais instituídas pelas próprias crianças e que estas, geradas, partilhadas e sendo objeto de processos de relação e socialização entre pares alicerçam uma dada ordem de existência social infantil no JI - a ordem social instituinte das crianças em que se articula a cultura de pares infantil e a sua organização social como grupo. (FERRERIRA, 2005, p. 119)

As desigualdades sociais foram e são criadas, inventadas, reproduzidas dentro de um sistema nas tramas de relações que se estabelecem em nosso cotidiano. As relações são pautadas em valores, representações, os sujeitos que estabelecem relações podem usufruir de maior ou menor poder seja o adulto e a criança, professora(or) e aluna(o), as relações entre gêneros, que poderão ser desiguais em uma sociedade machista, homofóbica, por exemplo. Existem diferenças que podem ser apontadas, marcadas socialmente como o não aceito, o estranho, o outro.

Muitas relações desiguais são postas de uma forma naturalizada nos espaços educacionais, já foram criadas há tanto tempo, sempre foi assim, é “tão complicado” no dia a dia apressado da escola, que acabam por permanecer. A reflexão do porque fazemos e como fazemos precisa estar presente em cada ação docente, o significado partilhado entre adultos e crianças precisa ser compreensível a ambos.

Muitas vezes nos espaços educacionais as crianças quando são solicitadas, inquerem aos adultos “Por quê?”. Por diversas vezes, de abrupto, são respondidas, “Porque eu estou lhe pedindo”, “Porque você precisa me obedecer”. A voz adulta é colocada sobre a pergunta da criança, sobre o interesse da criança, sobre ser informada daquilo que está acontecendo na rotina escolar, na necessidade de mudar de espaço, a criança tem o direito de compreender o que está vivenciando, é um direito participar do ambiente escola, deste seu tempo de vida infância partilhado entre as crianças e com estes adultos docentes que vivenciam estes espaços e tempos com as crianças. Na

pesquisa desenvolvida nos deparamos com relações adulto-criança estabelecidas, por diversas vezes, numa ordem adulto centrada, compartilhamos a seguir alguns relatos do diário de campo:

Os balanços lá fora aguardam ansiosamente, sujeitos potentes no auge de seus dois anos de idade que são dispostos a olhar o mundo saracoteando na grama verdejante que atapeta o mundo ao redor. A criança escolhe deitar-se ao chão, aponta com um dos dedos a amplidão do céu, um amigo compartilha desta ação, deita-se ao lado, apronta para uma das nuvens em meio a amplidão, olha para este sujeito criança ao seu lado sorri e lhe diz ver um cachorro nas nuvens. A voz adulta solicita: “Levanta do chão, vai molhar a roupa”.

Há algumas pilastras que sustentam um toldo, a quatro mãos, o giro ao redor é compartilhado com um amigo inicia-se assim: duas mãos para lá, duas para cá. A gargalhada brota dos lábios acompanhada da coragem perante a vertigem, os olhares que agora não conseguem mais se firmar. A gargalhada cresce, se entrega mais uma vez, agora partilhada sorri com o rosto inteiro, crescendo se propaga como um convite para outras crianças que estão ao redor (...). Mas, o convite é interrompido pela voz adulta que adverte: “Se girarem assim vocês vão cair, melhor pararem com isto”.

O chá está sobre a mesa, em copos agrupados na ponta de uma das mesas. A criança se aproxima, pega um copo, provavelmente ela sabia que não podia pegar o copo que está agrupado com os outros copos, ele deveria esperar estes serem entregues pelo adulto. O olhar da criança me procura, eu sorrio um pouco com o olhar, ela segura o copo de chá com as duas mãos esquentando as palmas como quem segura com cuidado para não deixar fugir o calor. Cheira, assopra, toma um gole e lambe os lábios sustentando o olhar com o meu, eu digo - “Hummm, que gostoso um golinho de chá acalenta”. A voz adulta orienta: “Mãozinha embaixo da mesa, esperem a bolacha para tomar o chá”. (Registros do Diário de Campo, Abril de 2018)

A forma como encontramos a educação infantil na contemporaneidade é marcada por um processo histórico de desigualdade perante o sujeito criança, neste movimento/processo de mudança para sua melhoria, encontraremos realidades bastante distintas. Para se ter uma educação pautada no direito das crianças, é necessário que elas exerçam sua cidadania na infância, tendo como condição fundamental para tal a auscultação das crianças, sua participação, relações estabelecidas em alteridade entre adultos e crianças. As crianças precisam ser respeitadas nas instituições de educação infantil, consideradas enquanto sujeitos sociais e históricos com direitos.

Corroboramos a ideia da infância enquanto este tempo de vida, uma categoria geracional na estrutura social. A infância é um fenômeno social e carrega consigo um percurso histórico, múltiplas imagens sociais, que expressa também as contradições e desigualdades da sociedade a qual constitui, neste caso as condições sociais brasileiras afetam a vida das crianças, uma vez que as crianças constituem a sociedade e a sociedade as constitui. Entendemos ainda que as crianças e suas infâncias devem ser “levadas a sério” enquanto sujeitos sociais, legítimas em seus próprios direitos e cidadania.

2. 1 O Brasil e as desigualdades sociais

Pero ocurre que quienes ganaron, ganaron gracias a que nosotros perdimos: la historia del subdesarrollo de América Latina integra, como se ha dicho, la historia del desarrollo del capitalismo mundial.

(Eduardo Galeano)

O Brasil no ano de 2015 atingiu um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁴ de 0,761, o que é considerado pela ONU enquanto um patamar alto, ocupando a 76º posição entre 188 nações no ranking, mas estagnou nesta posição, anteriormente há 2014 ele crescia continuamente e subia no ranking. No ano de 2015 o Brasil cresce no índice de Longevidade e Educação, porém decai no índice da Renda e este declínio é a causa do país estagnar no crescimento do IDH.

A taxa média de crescimento anual do IDH entre 2011 e 2015 foi de 0,8%, inferior à observada entre 2000 e 2010, que foi de 1,7%. Das três dimensões que compõem o IDHM, os subíndices referentes à dimensão Educação, com crescimento médio anual de 1,3%, e da dimensão Longevidade, que evoluiu a uma taxa de 0,6% por ano, apresentaram crescimento em todos os anos do período 2011-2015 (PNUD/ Nações Unidas, 2015, p. 2).

No Brasil o coeficiente de Gini⁵ entre 2016 e 2017 variou de 0,546 para 0,549, o país está no 10º lugar como país mais desigual no mundo e o quarto na América Latina, o percentual de desigualdade de renda no Brasil é de 37 %, ou seja, há uma alta concentração de renda no Brasil. O Brasil é um país desigual em todo seu percurso de constituição enquanto nação, sua desigualdade está assim vinculada à sua história, em seu sistema econômico, em sua estrutura social, torna-se um grande desafio superar estas desigualdades sociais uma vez que estão permeadas por diferentes interesses com poderes desiguais, que as mantêm ou resistem no desejo pela mudança. Superá-las é assim algo imbricado à mudança da estrutura social, esta mudança é um percurso e até lá os direitos humanos, os direitos sociais, as políticas públicas, pautam condições mínimas de vida digna.

4 O Índice de Desenvolvimento Humano surge com o Primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano que data de 1990, resultado do trabalho de uma equipe de pensadores qual contava com dois economistas Mahbud u-Haq e Amartya Sen, este índice faz o esforço de romper com uma concepção de desenvolvimento que considerava estritamente conceitos quantitativos, anteriormente era considerado apenas o Produto Interno Bruto (PIBpc), o IDH traz a pessoa humana como centro para o cálculo de desenvolvimento de uma nação, considera assim duas outras grandezas, a da esperança média de vida e a da alfabetização. Para cada uma das três dimensões, são criados índices a partir de subíndices, trabalhados e incorporados criando assim cada uma das grandezas para posteriormente se calcular o IDH (que varia de 0 à 1) estes subíndices que vão compor os índices para calcular o IDH, são nomeados como os Índices de Dimensão calculados da seguinte maneira :

$$\text{índice de Dimensão} = \frac{(\text{Valor observado} - \text{valor mínimo})}{(\text{Valor máximo} - \text{valor observado})}$$

O IDH é a média geométrica das três grandezas, sendo calculado com a seguinte fórmula:

$$\text{IDH} = \sqrt[3]{(\text{Índice de Vida} \times \text{Índice de Educação} \times \text{Índice de Desenvolvimento})}$$

5 Este coeficiente mede a concentração de renda, variando de 0 a 1 sendo o 1 o valor máximo de desigualdade e o 0 a perfeita distribuição.

Estamos situados em uma sociedade capitalista, classista, racista, homofóbica, nosso papel enquanto pesquisadoras(es) é seguirmos nestes embates em prol da dignidade humana, desvelar e dar nome às desigualdades sociais que afetam os sujeitos é compreender os ciclos de reprodução destas desigualdades, é caminhar, é dar ciência às mazelas, é revelar os sujeitos que resistem, é não silenciar, é o exercício de apontar aquilo que nos afeta para traçar enfrentamentos, mesmo não vivendo a superação destas desigualdades em sua totalidade, é importante permanecermos neste exercício de resistência e criar algo a partir disto.

Para falarmos sobre a desigualdade social partimos do entendimento que ela opera e está posta de diferentes formas e com diferentes nomes na sociedade brasileira, atravessa as instituições de educação, a cultura adulta e infantil. O termo desigualdade é amplo, podemos ainda o entender como abstrato, entender a característica abstrata da desigualdade é compreender que a desigualdade não é apenas material e relativa ao acesso à renda, mas também permeia a expressão e manifestação cultural. Esta ideia abstrata da desigualdade opera numa lógica que mantém lugares de poder, que situa os sujeitos de uma forma desigual, por serem mulheres, por serem crianças, por serem sujeitos que não ocupam o lugar de maior poder numa relação, funcionando assim não somente na má distribuição de renda, mas também em uma “ideia” de desigualdade que está posta e se sustenta, se perpetua, seja em representações pejorativas, nas relações desiguais de gênero, no adultocentrismo. Frisamos aqui que é fundamental pensar a trama complexa que perpetua a desigualdade e como ela opera em diferentes esferas, porém não podemos deixar de falar sobre a desigualdade econômica em um país elitista como o Brasil. Pautar a discussão multifacetada da desigualdade brasileira, mas sem deixar de falar sobre a pobreza no Brasil.

Scalon (2011) contribui de forma valiosa com a ampliação do conceito de pobreza, dialogando com Amartya Sen (2001), ela compreende que a pobreza tem a ver com a privação de capacidades básicas, que irão conduzir à exclusão de direitos sociais básicos e que a desigualdade no Brasil é multifacetada e não há como pensar com o foco somente na distribuição de renda. Sen (2010) entende que a pobreza é a privação de capacidades básicas e não meramente a baixa renda, que é critério tradicional da identificação da pobreza, não negando que uma renda inadequada é um dos fatores primordiais de privação de capacidade de uma pessoa, porém ele também afirma que esse não é o único fator.

A desigualdade é uma das características mais marcantes na estrutura social brasileira, mas esta não se reduz a distribuição de renda. Ao contrário é um fenômeno complexo e multifacetado que tem impactos diversos, em especial sobre as condições de pobreza e precariedade. Nesse sentido a pobreza deve ser compreendida como a privação de capacidades básicas que conduz à vulnerabilidade, exclusão carência de poder, de

participação e voz, exposição ao medo e à violência; enfim, à exclusão de direitos básicos de bem-estar. (SCALON, 2011, p. 51)

Sen (2011) tem um capítulo em um dos seus livros intitulado como “A importância da democracia”, no qual ele aponta como as necessidades econômicas do terceiro mundo empurram as pessoas para situações que as cerceiam, pessoas “desesperadamente pobres” se sujeitam a riscos, a situações que quando não as matam, no sentido literal da palavra, as matam de outras formas: em sua liberdade, em seus direitos, em sua dignidade humana.

Na orla do golfo de bengala, no extremo sul de Bangladesh e Bengala ocidental, na Índia, situa-se o Sunderban - que significa “bela floresta”. É ali o habitat natural do célebre tigre real de Bengala, um animal magnífico dotado de graça, velocidade, força e certa ferocidade. Restam relativamente poucos deles atualmente, mas os tigres sobreviventes estão protegidos por uma lei que proíbe caça-los. A floresta do Sunderban também é famosa pelo mel ali produzido em grandes aglomerados naturais de colmeias. Os habitantes desta região, desesperadamente pobres, penetram na floresta para coletar o mel, que nos mercados urbanos alcança ótimos preços - chegando talvez ao equivalente em rúpias a cinquenta dólares por frasco. Porém, os coletores de mel também precisam escapar dos tigres. Em anos bons, uns cinquenta e tantos coletores de mel são mortos por tigres, mas o número pode ser muito maior quando a situação não é tão boa. Enquanto os tigres são protegidos nada protege os miseráveis seres humanos que tentam ganhar a vida trabalhando naquela floresta densa, linda – e muito perigosa. (SEN, 2010, p. 193)

É um fato que a necessidade econômica coloca as pessoas em situações que as atingem de uma forma brutal, porém Sen (2011) compreende que quanto maior a necessidade econômica mais intensa é a necessidade e urgência das liberdades políticas. Critica a concepção de como está posto o debate internacional que não se preocupa com “a sutileza das liberdades políticas diante da esmagadora brutalidade das necessidades econômicas intensas”. (SEN, 2011, p.194). Na conferência de Viena de 1993 sobre direitos humanos houve uma votação, de certa forma, contra os direitos políticos e civis básicos e que, principalmente no terceiro mundo, o foco teria de ser sobre “direitos econômicos”. O que gera assim uma linha retórica que divide, de um lado os direitos políticos e civis básicos, do outro os direitos econômicos “o que deve vir primeiro - eliminar a pobreza e a miséria ou garantir a liberdade política e direitos civis, os quais afinal de contas, têm pouca serventia para os pobres.” (SEN, 2011, p. 194). O autor nos apresenta então três considerações sobre a urgência da ampliação dos direitos políticos e civis básicos sendo:

1) sua importância direta para a vida humana associada à capacidade básica (como a capacidade de participação política e social); 2) seu papel instrumental de aumentar o grau em que as pessoas são ouvidas quando expressam e defendem suas reivindicações de atenção política (como as reivindicações de necessidades econômicas); 3) seu papel construtivo na conceitualização de “necessidades” (como a compreensão das “necessidades econômicas” em um contexto social). (SEN, 2011, p. 195)

Então, a liberdade política cumpre três papéis fundamentais: primeiro a sua constituição intrínseca a cada sujeito, segundo a importância instrumental que possibilita diretamente uma mudança de acordo com a exigência que se faz com a possibilidade “os dirigentes têm incentivo para ouvir o que o povo deseja se tiverem que enfrentar as críticas deste povo e buscar seu apoio das eleições” (SEN, 2011, p. 201) e em terceiro, um papel construtivo, como a capacidade de elencar quais são as necessidades, o que se entende como básico:

Nossa concepção de necessidade relaciona-se às ideias que temos sobre a natureza evitável de algumas privações e à compreensão do que pode ser feito sobre isto. Na formação dessas compreensões e crenças, as discussões públicas têm um papel crucial. Os direitos políticos, incluindo a liberdade de expressão e discussão, são não apenas centrais na indução de respostas sociais a necessidades econômicas, mas também centrais para a conceituação das próprias necessidades econômicas. (SEN, 2011, p. 203)

A desigualdade social é uma construção social, ela se ampara em circunstâncias, é resultado de uma série de escolhas políticas, ela é expressão direta das relações de poder dentro de um sistema capitalista “é a marca mais expressiva da sociedade brasileira e apresenta-se como um fenômeno multidimensional, transversal e durável” (SCALON, 2011, p. 50), precisamos entender quais são as tramas que mantêm a desigualdade, como garantem a sua perpetuação.

No Brasil é importante ressaltar que há desigualdade no que tange à participação política da sociedade civil nos espaços representativos que instituem, por exemplo, as políticas públicas, não há acesso igualitário e efetivo na participação da sociedade civil que sabe quais são seus problemas sociais. Esta participação desigualmente acessada nos espaços públicos de poder resultam em uma cidadania civil desigualmente acessada, por exemplo, os espaços políticos serem preponderantemente masculinos e heteronormativos resulta em uma participação feminina, menos presente, uma participação LGBTI com menor peso, esta menor ou maior participação mobiliza os interesses, as decisões políticas, e não é somente o fato de ser mulher que resulta em uma consciência contra decisões machistas ou excludentes, mas uma menor participação representativa das minorias obviamente gera uma situação “que os incluídos aumentam suas vantagens relativas sobre os excluídos, se apropriando de forma mais efetiva dos benefícios gerados pela sociedade ou pelo Estado” (SCALON, 2011, p. 51), a desigualdade pode ser assim entendida enquanto um problema político também, a democracia brasileira não será efetiva enquanto não se debruçar sobre as questões das desigualdades sociais brasileiras que abarque a todas(os).

Outra questão que corre em paralelo para nomear estas desigualdades, é compreender o que se entende por igualdade. No artigo 5º da Constituição Federal há expresso o entendimento alargado de igualdade “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à

vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. (BRASIL, 1988, p. 17). O que significa então a igualdade? Igualdade de acesso, de oportunidades, todos e todas serem iguais perante a lei e a inviolabilidade destes direitos como declarados na Constituição? Seria o discurso da igualdade alcançado e efetivado nas condições reais de vida das(os) cidadãs(ãos) brasileiras(os) que vivenciam diariamente processos de desigualdade instaurados?

Este é um grande desafio que se apresenta para a sociedade brasileira, como mencionado anteriormente, há a luta da sociedade civil organizada que faz pressão, expõe problemas e exige condições mínimas de vida digna, mas não podemos nos esquecer que o “mínimo” não é o digno, e há uma desigualdade representativa, nas demandas nas urgências. No combate a estas desigualdades as ações são assim pautadas com os “limites toleráveis das desigualdades”⁶, estes limites são circunscritos a partir da interação com o código cultural da sociedade. Sendo de fundamental importância a discussão em torno do que tange as desigualdades sociais e também a possibilidade de igualdade, pois são estes códigos culturais que influenciarão numa mudança processual em torno desta problemática, estes níveis de desigualdade sociais toleráveis acabam por legitimar “a magnitude da desigualdade legitimada.” (SCALON, 2011, p. 56).

Scalon (2011) indica ainda que a desigualdade de oportunidades e de poder político são ainda mais problemáticas uma vez que, esta desigualdade da não participação reforça e reproduz as outras formas de desigualdades econômica, política e social.

E, neste ponto, é necessário enfatizar duas questões centrais para determinar a composição da estrutura de classes, tal como observamos no Brasil. A primeira diz respeito à sobreposição da elite em vários níveis: econômico, cultural, simbólico e político. A segunda se refere às características da mobilidade social. (SCALON, 2011, p. 60)

Esta conectividade entre as elites, considerando aqui a elite econômica, a elite política e a elite intelectual cumpre um papel na concentração de poder e riqueza, “a esfera pública tende a ser mobilizada para atender a interesses privados” (SCALON, 2011, p. 60), a elite assim mantém e reproduz a classe. Esta sobreposição das desigualdades econômicas, políticas e culturais, vai incidir e se sobrepor no que tange à mobilidade social.

Lavalle (2016) nos propõe que a participação, a democracia e a igualdade política devem ser pensadas enquanto uma tríade, cada um destes três aspectos depende do outro para ser efetivado de uma maneira alargada. Assim como outras autoras já citadas, ela também aponta que a desigualdade política e esta não participação afeta grupos específicos, os mesmos grupos que vivem situações de desigualdade, aumentando ainda mais esta desigualdade e a mantendo. Existe então uma relação

⁶ Trabalharemos com mais atenção e problematizando esta ideia de limite tolerável posteriormente.

entre desigualdade –política e socioeconômica -, participação e democracia, estes elementos operam em conjunto, se articulam.

Por conseguinte, grupos sociais com baixa participação, sem voz na esfera pública e sub-representados, simultaneamente posicionados em lugares desvantajosos em diversas dimensões de status social e econômico, tendem a permanecer presos em um círculo vicioso, enquanto grupos sociais bemaquinoados e organizados recebem os benefícios da sobre-representação. A desigualdade econômica causa desigualdade política e a última faz que o funcionamento regular da representação favoreça os grupos abastados, perpetuando a primeira. (LAVALLE, 2016, p. 177)

É complexo abordar classe, esta condição desigual vivenciada pelo sujeito não está unicamente vinculada à renda e ou a má distribuição de renda, dialogando com Scalon (2011) corroboramos a ideia de que a desigualdade de uma participação política mantém e reproduz uma elite que está presente na estrutura brasileira, elite que influí não somente na não redistribuição de renda, mas também na política, na cultura nestes códigos culturais que veiculam uma desigualdade social brasileira diluída. Precisamos nos entender enquanto classe que vivencia uma condição de desigualdade, nós brasileiras(os) - 90% da população, vivemos com 25 % da riqueza nacional, a elite brasileira que corresponde a somente 10% da população fica com 75% da riqueza nacional⁷. Os 90 % da população (composta aqui pela classe alta, média, e baixa) vive com 25% da riqueza, os outros 10 % da população (a elite) está instaurada historicamente, por privilégios, por famílias que sempre estiveram ocupando este espaço, é necessário entendermos que estas condições de privilégios estruturam esta elite não apenas economicamente, mas exercendo influência sobre a esfera pública, sobre o Estado, sobre os meios de produção, sobre uma ideia distorcida de meritocracia que nunca poderá ser alcançada sem condições básicas mínimas de vida, é necessário e urgente a consciência histórica brasileira, é necessário falar sobre Direitos Humanos no Brasil, sobre pobreza, sobre a Democracia, nossa jovem Democracia, que não superou a nossa pobreza, mas seguimos trabalhando para isto.

Nesse contexto, precisamos considerar que a infância é uma categoria social de tipo geracional que compõe a estrutura social. Pensar a infância, é pensar uma infância dentro de um contexto enquanto um fenômeno social, enquanto um acontecimento que não se ausenta de todos os entraves que acompanham o ser brasileiro, ser do sul global, ser latina(o) americana(o). Há sim interesses que tensionam as respectivas formas, tempos, modos de ser criança no Brasil, no mundo. Que operam no sistema educacional público brasileiro, que atende às(aos) filhas(os) das(os) trabalhadoras(es) brasileiras(os) que ocupam os papéis de estudantes, de crianças, que ocupam os

⁷Campos (2014) aponta no “Atlas de exclusão social - os ricos no Brasil”, que o decil mais rico brasileiro fica com 75 % de toda riqueza contabilizada, ou seja, a elite - 10% da população brasileira, fica com 75% da riqueza contabilizada, para 90% da população resta 25% da riqueza nacional (apud POCHMANN, 2015, p.34)

espaços educacionais urbanos, rurais, do campo públicos de educação infantil da etapa da educação básica brasileira, a qual compõe, para isto trataremos a seguir sobre o conceito da categoria geracional infância e as desigualdades sociais e geracionais.

2.2 Desigualdades brasileiras de acordo com o Atlas de Exclusão Social no Brasil

Neste momento faremos o exercício de buscar no Atlas de Exclusão social no Brasil as desigualdades sociais brasileiras que nele são tratadas, faremos este esforço de as caracterizar e também apresentar o Índice de Exclusão social, pois compreendemos que a categoria geracional infância compõe a sociedade e as desigualdades vivenciadas em âmbito nacional impactam as condições de vida das crianças.

O primeiro Atlas de Exclusão Social é do ano de 2002 e trabalha com os dados do Censo Demográfico de 2000 do IBGE e o Sistema de Informações de Mortalidade 2000, disponibilizado pelo Ministério da Saúde (MS), é neste atlas que é proposto o Índice de Exclusão Social no Brasil (IES), criado pela equipe de pesquisadoras(es) envolvidas(os) no projeto, tem como finalidade “classificar os municípios brasileiros segundo o grau de desenvolvimento econômico e social, servindo de subsídio para a concepção e implementação de políticas públicas destinadas a reduzir aspectos perversos da exclusão social”. (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014, p.22). Este índice é composto por três dimensões de análise: Vida Digna, Conhecimento e Vulnerabilidade Juvenil.⁸

QUADRO 3 - COMPOSIÇÃO DOS INDICADORES DO ÍNDICE DE EXCLUSÃO SOCIAL

Indicador	Descrição	Fonte
Indicador de Pobreza	Proporção de domicílios particulares permanentes com rendimento nominal mensal domiciliar per capita de até ½ salário mínimo.	IBGE. Censo Demográfico, 2010.
Indicador de Emprego	Proporção de trabalhadores com carteira de trabalho assinada e funcionários públicos estatutários na População Economicamente Ativa.	IBGE. Censo Demográfico, 2010.
Indicador de Desigualdade	Índice Gini de renda - renda domiciliar per capita da população residente.	IBGE. Censo Demográfico, 2010.
Indicador de Alfabetização	Taxa de alfabetização das pessoas de 5 anos ou mais de idade.	IBGE. Censo Demográfico, 2010.
Indicador de Escolaridade	Proporção de pessoas com 17 anos ou mais que concluíram o ensino médio.	IBGE. Censo Demográfico, 2010.

⁸ Há dois Atlas de Exclusão social o primeiro tem 6 volumes e trabalha com os dados do Censo de 2000, e o segundo Atlas tem 2 volumes e trabalha com os dados do Censo de 2010. Cada volume do Atlas resultou em livros que podem ser utilizados de forma individual, aqui trabalhamos com os dois volumes do Censo de 2010, e um volume, sendo o quarto do Censo de 2000, que trata sobre a elite brasileira.

Indicador de Concentração Juvenil	Proporção da população com até 19 anos de idade.	IBGE. Censo Demográfico, 2010.
Indicador de Violência	Taxa de homicídio por 100 habitantes.	MS, SIM, 2010.

FONTE: Atlas de Exclusão Social (2014)

Pensar a exclusão social significa também ir além da consideração apenas da pobreza, mesmo que a pobreza constitua a exclusão social e esta seja parte integrante do sistema econômico mundial vigente, o processo de exclusão social se renova e está presente não apenas na esfera econômica e na pobreza em si, mas nas diversas formas de exclusão sendo política, social, cultural. As três dimensões de análise do índice de exclusão social Vida Digna, Conhecimento e Vulnerabilidade Juvenil, são pensadas na tentativa de ampliar este olhar sobre a exclusão social, cada dimensão é composta pelos seguintes índices.

A dimensão Vida Digna buscou mensurar o bem-estar material da população e contou com um Indicador de Pobreza (porcentagem de domicílios com insuficiência de renda), Indicador de Emprego (percentual de trabalhadores formais da população economicamente ativa) e Indicador de Desigualdade (Índice de Gini da renda domiciliar per capita).

A dimensão Conhecimento mensurou o acúmulo simbólico e cultural da população brasileira e incorporou um Indicador de Alfabetização (proporção de pessoas com mais de 5 anos de idade que sabem ler e escrever) e um Indicador de Escolaridade (proporção de pessoas com 17 anos ou mais que concluíram o ensino médio).

Por fim, a dimensão de Vulnerabilidade Juvenil, voltada para avaliação da exposição da população jovem e para as situações caracterizadas pela violência, inclui um Indicador de Violência (taxa de homicídios para cada 100 mil habitantes). (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014, p. 23)

Na atualização destes dados do Censo de 2000 para 2010, fazendo esta análise comparativa nesta primeira década do século XXI, é possível perceber no Brasil assim como na América Latina há o retorno de um crescimento econômico, acarretando uma redução da pobreza e desigualdade social. Pode parecer que com este crescimento econômico a exclusão social diminuiu, pois uma parcela da sociedade saí da condição de extrema pobreza, porém o crescimento econômico não influencia diretamente numa melhoria na vida e não diminui a exclusão social em sua complexidade. É fato que realidade social brasileira melhorou e o país diminuiu o grau de exclusão social, nos anos de 2000 para 2010, porém isto não causa avanço numa constituição de um Estado de bem-estar social. A desigualdade regional é algo bastante intensa, a exclusão social brasileira passa por uma importante redução, porém quase nada se altera em termos de poder e propriedade (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014).

Em 2010, o quadro claramente outro: houve redução de 38,4% no número de municípios com mais de 50% dos seus domicílios habitados por pessoas com renda

até meio salário mínimo por mês. Agora, eram 2.046 cidades nessas condições. Deve ser observado, porém, que a região Nordeste, mesmo reduzindo o número desses municípios com elevado grau de pobreza domiciliar, de 1.769 em 2000 para 1.579 em 2010, foi a que menos avançou nesse quesito, concentrando agora em seu território 77,2% das cidades onde 50% ou mais das casas eram habitadas por pessoas com renda de até meio salário mínimo mensal.

Ao mesmo tempo, na outra ponta dos números da pobreza, as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste reduziram firmemente o número de municípios pobres, todas ultrapassando quedas superiores de 70%.

Essa mesma tendência de melhora nos indicadores de exclusão social pode ser observada também quando se mede a desigualdade de renda no país utilizando o Índice de Gini. Este tradicional indicador, quando traduzido nas cores dos mapas a seguir, mostra que os melhores resultados eram bastante ralos em 2000 e tornando-se muito mais frequentes em 2010. Esta nova realidade impôs uma nova distribuição das cores do mapa Índice de Gini 2000. (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014, p. 29)

O Brasil enfrenta sua pobreza com uma política federal que redistribuiu a renda para as faixas mais pobres da população e isto lança o país em um período de crescimento, há criação de postos de trabalho e níveis de emprego bastante crescentes, porém não há enfrentamento do principal problema no Brasil, o poder e a propriedade. O Brasil avançou nos níveis de redução da pobreza, porém o que Guerra, Pochmann e Silva (2014) nos indicam é que este movimento não foi transformador na dinâmica social brasileira perpetuando-se a lógica da acumulação e concentração de renda, poder e cultura, mantendo a garantia dos privilégios para poucos.

O movimento, contudo, não foi transformador. A dinâmica social brasileira, sem um Estado de bem-estar social forte, permaneceu diretamente subjugada à lógica da acumulação de capital e, assim, como é natural em qualquer sociedade capitalista, tendente à concentração de renda, poder e cultura. Em outras palavras, apesar dos avanços, o Brasil não se moveu de forma significativa na direção da superação dos nós que o atam a exclusão social e aos privilégios de uns poucos. (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014, p. 27)

Há uma trama que sustenta a desigualdade social no Brasil, não é possível agir de forma linear para garantir a redução da exclusão social, ela está entrelaçada nas diferentes esferas de um Brasil que tem um passado colonial e não feudal. Tendo este passado colonial a sua passagem para a urbanização e o processo de industrialização que fica na dependência da burguesia, estas revoluções burguesas são tardias “e talvez por isto entenda-se como um país com mais de 500 anos de existência tenha registrado até o momento apenas 50 anos submetidos a regimes políticos democráticos”. (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014, p. 15).

O crescimento da economia mesmo que enriquecendo o “Brasil” não enriquece as(os) brasileiras(os), por exemplo, em 1980 quando o país assume a oitava posição entre as principais

economias capitalistas do mundo “havia praticamente um miserável a cada dois brasileiros. Além disso, a economia nacional encontrava-se entre os três países do mundo e maior desigualdade de renda.” (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014, p. 15).

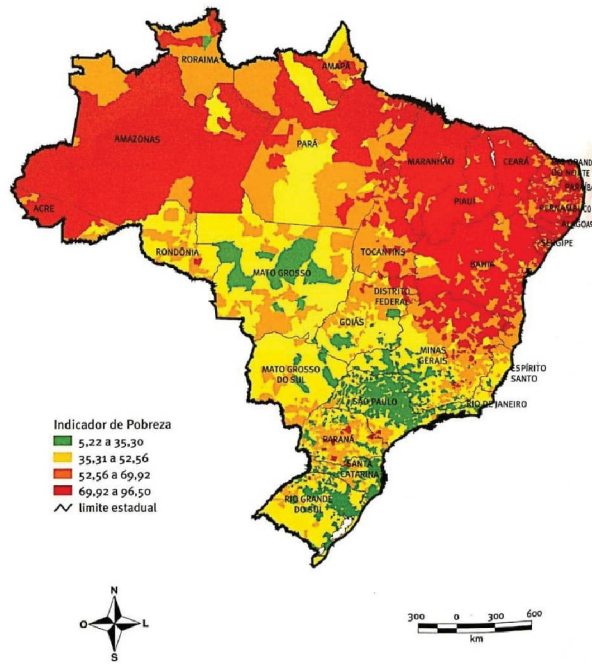
O que queremos ressaltar novamente e dialogando com as(os) autoras(es) trabalhadas(os) até aqui, é que falar sobre a desigualdade social brasileira é falar sobre uma estrutura, um sistema que à sustenta e novamente falar sobre a elite brasileira e uma dinâmica social que mantém a desigualdade para sustentar esta elite. A desigualdade brasileira não é, e nunca foi somente econômica, há riqueza, o Brasil é um país rico, é uma potência econômica mundial, mas que carrega consigo a sua lógica burguesa, o seu comportamento e funcionamento elitista.

O Atlas de exclusão social, trabalhando com os dados do Censo demográfico de 2000 e 2010 realiza alguns comparativos entre a passagem de uma década a outra, indica principalmente que a desigualdade regional no Brasil é algo que se mantém, junto à desigualdade das grandes propriedades no Brasil e que séculos de exclusão social repercutem em uma dinâmica tanto política, quanto social e também cultural que afeta toda população brasileira que “a realidade era e continua complexa, não existindo movimentos unidirecionais de causa e efeito, mas, múltiplas pressões não convergentes em qualquer fenômeno”. (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014, p. 26).

O movimento de exclusão no Brasil carrega consigo a complexidade e mostra como a desigualdade opera em diferentes instâncias, de uma década para a outra a exclusão social brasileira reduz-se significativamente, porém “pouca transformação em termos de poder e propriedade se observou na sociedade nacional” (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014, p. 26). Com os programas de redistribuição de renda para pessoas que vivenciavam a pobreza extrema o Brasil diminui a sua pobreza de maneira bastante significativa, os Indicadores de escolaridade aumentam, o Índice de Gini⁹ diminui, sendo que no ano 2000 o Brasil possuía um Gini de 0.61 e caí em 2010 para 0,52 e agora em 2018, em relação ao grau de exclusão social no Brasil este também se reduz, porém mais uma vez a elite brasileira pouco ou nada é afetada e isto não muda a trama social brasileira.

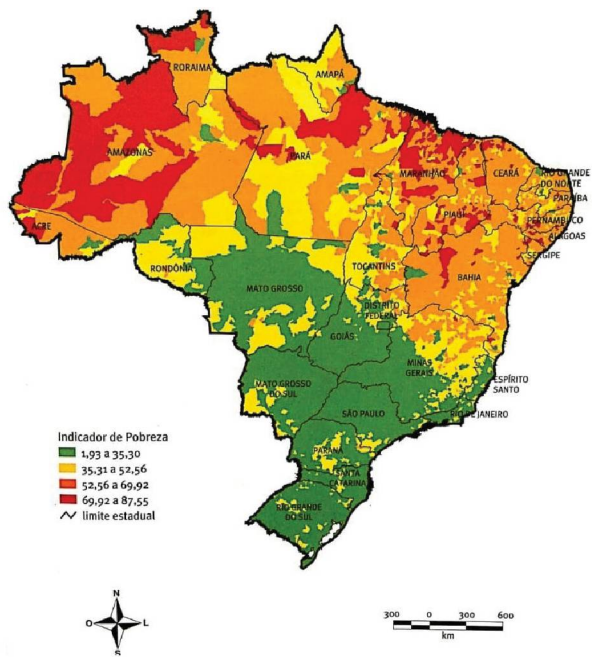
⁹ O índice de Gini varia em dois extremos sendo de 0 á 1, o 0 indica que o município possui uma distribuição de renda realizada de forma totalmente igualitária e o índice 1 indicaria uma distribuição de renda alocada somente a uma pessoa, que apenas 1 pessoa deteria toda a renda.

MAPAS 1 - ÍNDICE DE POBREZA (2000)



Fonte: Atlas de Exclusão Social (2014) elaborado a partir dos microdados Censo Demográfico 2010/IBGE.

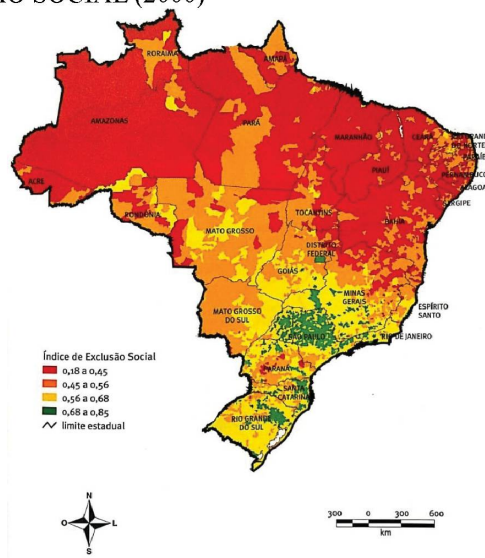
MAPA 2 - ÍNDICE DE POBREZA (2010)



Fonte: Atlas de Exclusão Social (2014) elaborado a partir dos microdados Censo Demográfico 2010/IBGE.

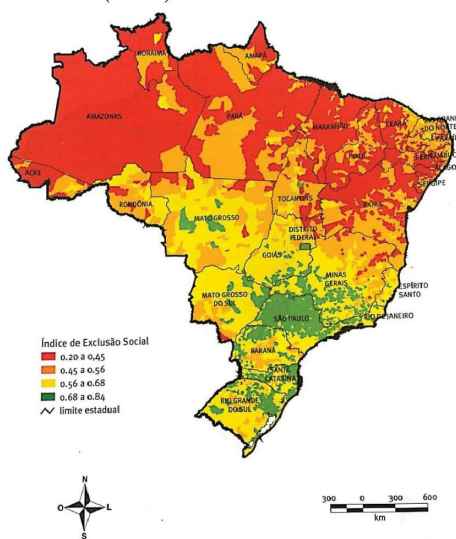
É perceptível, nos mapas acima apresentados, que a extrema miséria, que corresponde a cor vermelha, praticamente some do mapa nacional, já na Região Norte e Nordeste ela diminuí consideravelmente, porém permanece. Realizando os comparativos de Emprego Formal e índice de Alfabetização as regiões Norte e Nordeste têm índices bastante distantes das outras 3 regiões brasileiras. Quando se apresentam os mapas de extrema Exclusão social as manchas se localizam novamente nas regiões Norte e Nordeste. Há avanço sobre a exclusão social brasileira, porém o Brasil continua a ser extremamente desigual, e apesar das melhorias em âmbito nacional nas condições de vida para os mais pobres a desigualdade regional se mantém.

MAPAS 3 - ÍNDICE DE EXCLUSÃO SOCIAL (2000)



Fonte: Atlas de Exclusão Social (2014) elaborado a partir dos microdados Censo Demográfico 2000 e 2010/IBGE.

MAPA 4 – ÍNDICE DE EXCLUSÃO SOCIAL (2010)



Fonte: Atlas de Exclusão Social (2014) elaborado a partir dos microdados Censo Demográfico 2000 e 2010/IBGE.

TABELA 1 – NÚMERO E PERCENTUAL DE MUNICÍPIOS BRASILEIROS COM ALTO GRAU DE EXCLUSÃO SOCIAL, 2000-2010

Regiões	2000	2010	%
Norte (NO)	296	238	-19,6%
Nordeste (NE)	1.231	876	-28,8%
Centro-Oeste (CO)	35	13	- 62,9%
Sudeste (SE)	113	35	-69,0%
Sul (SU)	19	4	-78,9%
SE+SU+CO	167	52	-68,9%
NE+NO	1.527	1.114	-27,0%
Total de municípios com IES < 0,45	1.695	1.166	-31,2%

FONTE: Atlas de Exclusão Social no Brasil:(volume 2) Dinâmica da exclusão social na primeira década do século XXI (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014, p. 59).

TABELA 2 – NÚMERO E PERCENTUAL DE MUNICÍPIOS COM BAIXO GRAU DE EXCLUSÃO SOCIAL, 2000-2010

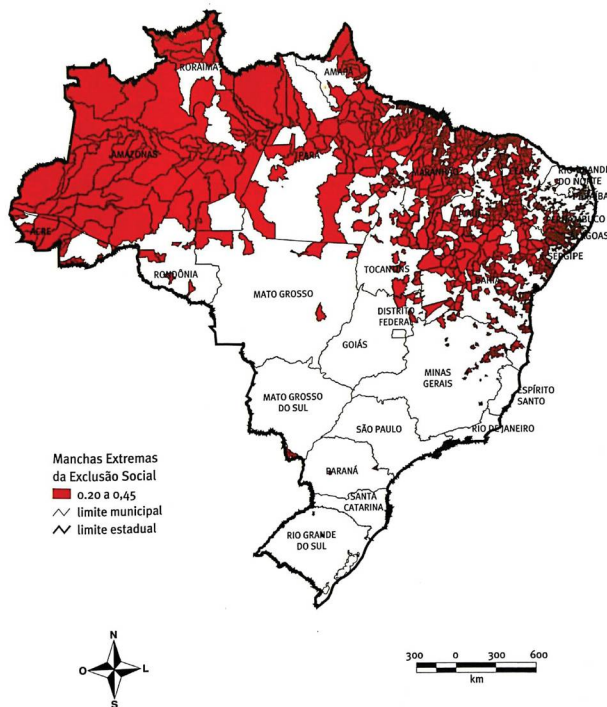
Regiões	2000	2010	%
Norte (NO)	0	1	Nc*
Nordeste (NE)	1	2	100,0%
Centro- Oeste (CO)	6	49	716,7%
Sudeste (SE)	382	737	92,9%
Sul (SU)	228	489	114,4%
SE+SU+CO	616	1.275	107,0%
NE+NO	1	3	200%
Total de municípios com IES < 0,45	617	1.278	107,1%
Total de municípios no Brasil	5.507	5.556	1,1%

A desigualdade regional brasileira se mantém, mesmo com a melhora dos índices estes continuam sendo bastante elevados e diferentes entre as 5 grandes regiões brasileiras, pensar modos de enfrentamento à pobreza brasileira é algo complexo e que não é unidirecional, é evidente que estando em uma economia capitalista organizada em torno do mercado é o rendimento monetário que possibilita o acesso a bens e serviços necessários a vida, mesmo que o estado poderia assim fornecer serviços públicos, gratuitos e de qualidade, mas estes sendo ineficientes, será o aumento da renda que possibilitará uma condição de vida minimamente digna.

[...] as regiões Norte e Nordeste do país não chegaram a reduzir em 30 % o número de municípios com condições sociais mais graves. Ao mesmo tempo, as demais regiões

praticamente diminuíram a quantidade de cidades com alto grau de exclusão social a um terço do que se via em 2000. (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014, p. 59)

MAPA 5 - MANCHAS EXTREMAS DA EXCLUSÃO SOCIAL



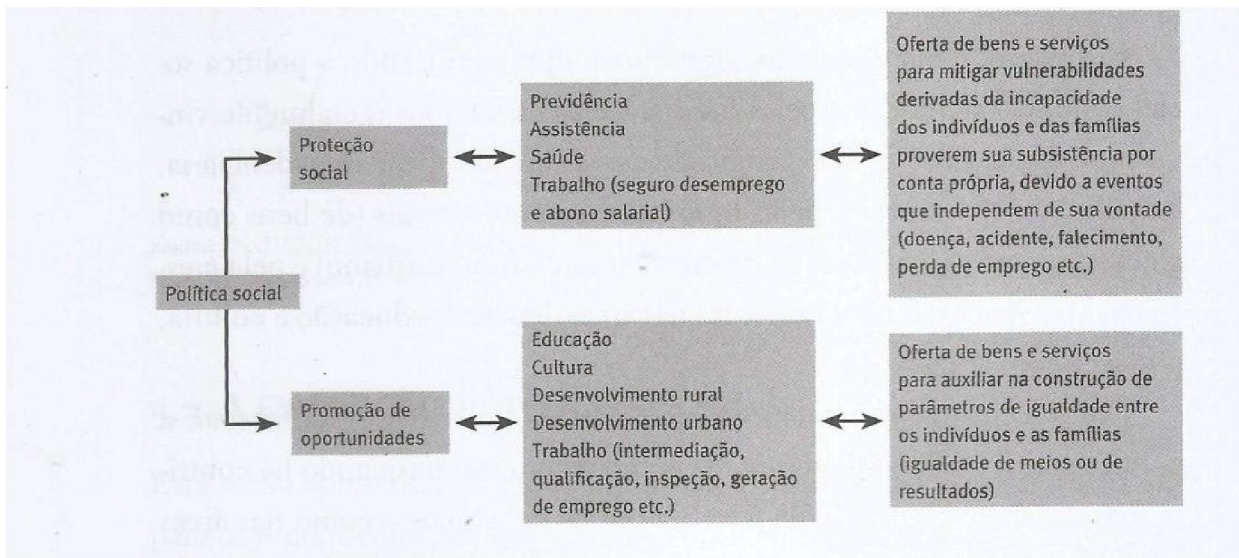
FONTE: Atlas de Exclusão Social (2014) elaborado a partir dos microdados Censo Demográfico 2010/IBGE.

Guerra, Pochmann e Silva (2014) traçam uma importante reflexão em torno da “Evolução Política Social no Brasil”, no Brasil há a compreensão de que estas integram a regulamentação do trabalho, isto já nos anos 1920, mesmo de maneira indireta são as políticas sociais que instituem os direitos sociais provedores de recursos e serviços como a previdência, educação e saúde, sendo estes direitos fundamentais para condições de vida minimamente dignas aos trabalhadores.

A política social brasileira pode ser classificada de diversas formas “[...] em uma economia organizada em torno de mercados, o bem estar depende de acesso a rendimentos monetários, que permitam a aquisição privada de bens e serviços necessários a vida cotidiana” (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2015, p. 114), a disponibilização de recursos monetários destas políticas pode ser pela transferência monetária, transferências patrimoniais ou pela prestação de serviço. Posteriormente a Constituição de 1988 as políticas sociais em primeiro lugar têm como objetivo a proteção dos trabalhadores quando estão impossibilitados de trabalhar, pelo envelhecimento ou

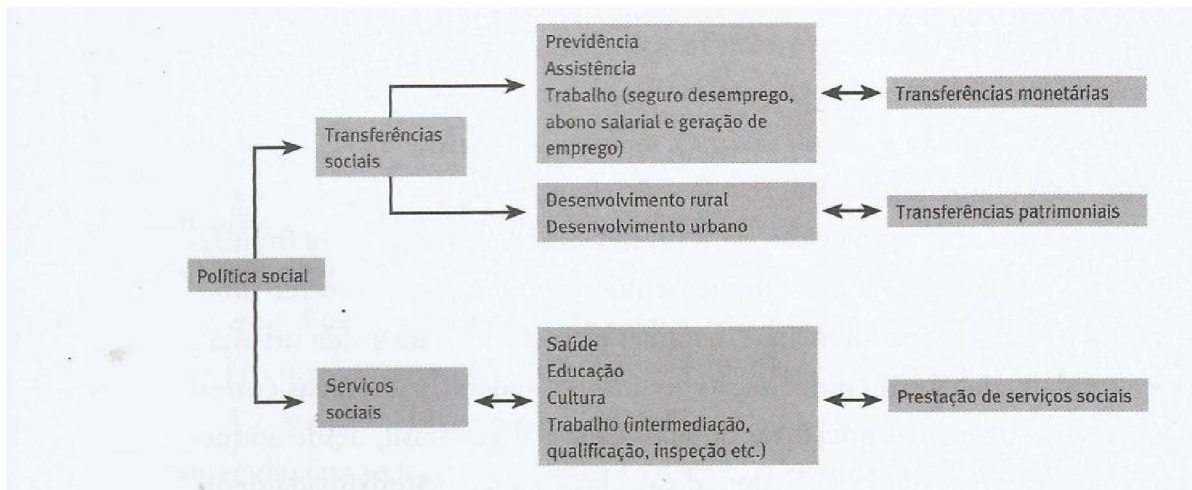
acidente e junto a isto a promoção e oportunidades quando há iniciativas em parâmetros de igualdade entre os sujeitos, por exemplo, igualdade de meios e resultado, entre homens e mulheres etc.

Figura 1 – Classificação da política social no Brasil- proteção versus promoção



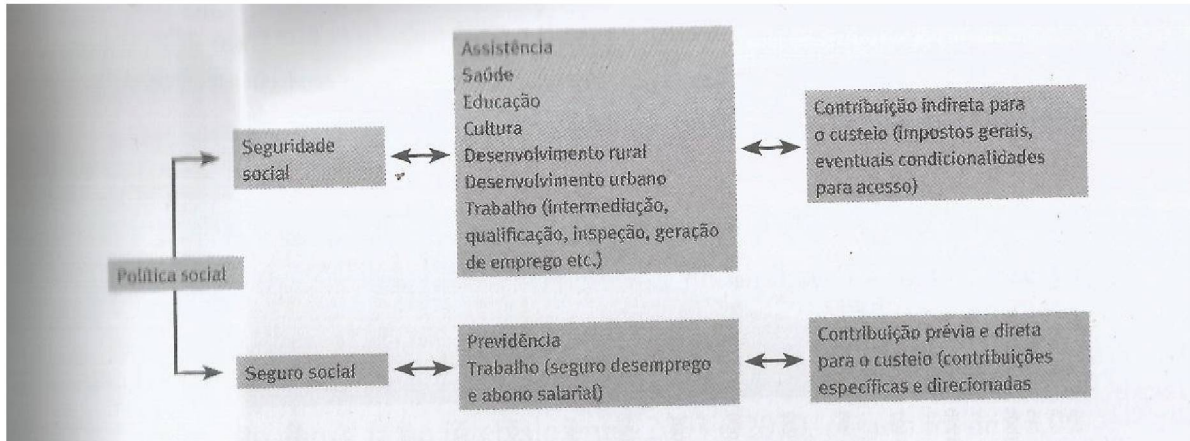
Fonte: Atlas de Exclusão Social (2014).

Figura 2 – Classificação da política social no Brasil- Transferência versus serviços



Fonte: Atlas de Exclusão Social (2014).

Figura 3 – Classificação da política social no Brasil –seguro versus seguridade



Fonte: Atlas de Exclusão Social (2014).

Os direitos civis compreendem aqueles fundamentais à vida, à liberdade e à propriedade, que há igualdade perante a lei e que a justiça é independente, eficiente e acessível/barata a todas(os), sua base é a liberdade individual, os direitos civis garantem assim a vida em sociedade, as relações de civilidade. Os direitos políticos são aqueles que legitimam a organização política, o direito ao voto é um direito político, porém somente o voto não constitui a totalidade dos direitos políticos, este pode ser entendido enquanto a participação, uma ideia de autogoverno, com liberdade de opinião e organização, tendo como instituição principal os partidos e um parlamento, os direitos políticos garantem assim a participação no governo da sociedade. Os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva, o direito à educação, ao trabalho, à saúde, à aposentadoria, a garantia dos direitos sociais fica a cargo do Poder executivo e sua máquina administrativa, os direitos sociais cumprem assim um papel de reduzirem o excesso da desigualdade produzida pelo capitalismo, é como um mínimo de bem estar social, se baseia na justiça social (CARVALHO, 2018).

A Educação Infantil é então um direito social para as crianças brasileiras, deve ser pública laica e de qualidade, fizemos este esforço de trabalhar sobre as diferentes formas das políticas sociais para a compreensão de que estas cumprem um papel fundamental na vida de muitas crianças brasileiras, a escola é o primeiro espaço público o as crianças ocupam enquanto cidadãs brasileiras, a Educação Infantil é direito e cumpre um papel social na vida de cada criança. As políticas sociais operam em conjunto e estão situadas dentro de uma estrutura social, dentro de um governo, medidas governamentais, investimentos nas políticas sociais (ou não) reverberam e afetam diretamente a

vida e a condição de infâncias de cada criança, a exclusão social brasileira está presente na vida de milhares de crianças.

Para uma Educação Infantil de qualidade é necessário investimento, políticas públicas voltadas a esta etapa educacional e que compreenda esta enquanto direito de todas as crianças brasileiras. Assim como Rosemberg (2015) nos indica as desigualdades de renda afetam de uma forma mais pungente as crianças, “o percentual de brasileiros(as) situados(as) nos diferentes níveis de renda atesta uma posição desfavorável das crianças frente ao conjunto da população” (ROSEMBERG, 2015, p. 223), sendo que elas ocupam preponderantemente os quartis de renda inferiores de uma forma mais massiva, há mais crianças nos quartis de rendas menores.

Na Educação Infantil, que compõe a Educação Básica, compreendendo as idades de 0 a 5 anos, há a desigualdade etária, as crianças menores, de 0 a 3 são minoria, em termos de frequência em instituições de educação elas representam apenas 4,3% dos 2.575 milhões de crianças que frequentam a escola, este percentual é inferior a frequência da população brasileira a escola, que é de 5,7%. Em relação ao gênero, este não é um fator de desigualdade sendo 50,8% para cada sexo.

Outro fator de desigualdade também é o da localização de moradia das crianças (rural ou urbano), as crianças do meio rural têm menor frequência¹⁰ à educação infantil e a desigualdade etária para o 0 a 3 permanece “em área rural a taxa de frequência varia de 12,1% entre crianças de até 3 anos a 91,5% entre as de seis anos”. (ROSEMBERG, 2015, p. 228). Sendo assim, as desigualdades sociais se expressam na vida das crianças brasileiras, é necessário que a Educação Infantil rompa com a ideia de assistencialismo e se compreenda enquanto direito social das crianças brasileiras, as instituições de educação infantil são os primeiros espaços públicos que as crianças vivenciam, estes espaços cumprem um papel social de identificar violência, negligência e acionar meios de assistência e proteção as crianças e isto é fundamental para uma vida digna, mas estes espaços públicos, laicos, de qualidade são um direito das crianças e devem ser resguardados enquanto instituição pública, com pessoal capacitado e formado para tal, o cuidado está presente também na esfera familiar, mas a educação é um serviço, um direito com parâmetros, diretrizes, currículo, práticas docentes, um espaço de instrumentalização ao saber, um espaço educacional.

¹⁰Trabalharemos a frequência a Educação Infantil do Campo de uma maneira melhor desenvolvida e mais cuidadosa no próximo capítulo da presente dissertação.

3. Sobre o estudo proposto e o conceito da Educação do Campo e a Educação Infantil do Campo

Este estudo procura compreender a conceitualização da Educação do Campo na etapa da Educação Infantil, estas reflexões correm lado a lado com uma pesquisa de campo realizada em uma região metropolitana em uma creche na região rural de Curitiba, com um grupo crianças do Maternal II com idade de 2 para 3 anos.

Para isto foram mobilizadas as bases legais que sustentam e defendem esta modalidade de educação, segue-se pensando nesta demanda, pensando sobre as crianças da Educação Infantil, os espaços educacionais das crianças que vivem nas áreas rurais, buscando aquilo que legalmente está posto e deixando aberto o questionamento, o desejo, a paixão e o sonho por escolas vivas. Posteriormente e para finalizar este capítulo serão abordados os relatórios da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural do ano de 2012.

O conceito da Educação do Campo¹¹ nasce da consciência de uma mudança necessária e principalmente da negação de uso da nomeação educação rural. A educação rural do início do séc. XX e as políticas públicas que dela advieram responderam a um interesse do uso das terras no interior de nosso país, terras que estavam assim sendo colonizadas.

No início do século XX, a educação no contexto agrícola ocorria pelos Patronatos Agrícolas e Aprendizados Agrícolas. Integrados ao projeto de urbanização e modernização da sociedade, passaram rapidamente a agir de maneira articulada às propostas de atenção à infância pobre, pela ideologia da educação pelo trabalho no campo. Entre os anos de 1930 e 1950, outros projetos para a educação rural serviram a mesma lógica assistencialista e de preparação de mão de obra, comprometida com uma política econômica voltada aos interesses da elite agrária e industrial. Em 1960, fortalece-se um discurso que pretende fazer da educação um mecanismo para políticas de “fixação” do homem no campo. Já em 1980, novos movimentos de luta camponesa pautam a educação como estratégia ao desenvolvimento do campo. A partir dos anos 1990, emerge a proposta de Educação do Campo, que se consolida em legislações e documentos oficiais. (SILVA; SILVA; PASUCH, 2012, p. 59)

O conceito de Educação do Campo é pautado assim nesta negação e contraposição à educação rural, a sua inauguração foi dada em 1998, na cidade de Luziana (GO) na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu de 27 a 31 julho, junto à criação do

¹¹ Nesta dissertação compreendemos a importância em se nomear as escolas e espaços educacionais como espaços de Educação do Campo, em alguns momentos de nossa escrita nos referimos a estes espaços como espaços situados no meio rural optamos por assim o fazer como uma forma de localizar onde estas instruções estão situadas, e também nos documentos que buscamos sua nomeação era assim designada. Pontuamos também que além de mudar a nomeação sobre os espaços, precisamos levar isto a sério e encontrar escolas que sejam assim comprometidas e envolvidas com a luta da Educação do Campo.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), esta conferência foi um espaço onde estiveram envolvidos diversos órgãos, movimentos sociais e segmentos. Buscando o texto para debate desta Conferência, que foi organizado como subsídio às discussões, pudemos encontrar a defesa da utilização do termo “do Campo”:

Decidimos utilizar a expressão do *campo* e não mais usual *meio rural*, como objetivo de incluir o processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho do meio rural. (I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Texto Base, 1998, p.9)

O conceito de Educação do Campo pensado assim de uma forma ampla e que contemple de uma forma legítima os diversos sujeitos que estão vinculados a vida do campo, expressa ainda a necessidade e esta preocupação de que é necessário fazermos o contínuo movimento de resgate do conceito do *camponês*, destes diversos sujeitos, pois no Brasil o seu significado se torna por diversas vezes vago, assumindo ainda um tom pejorativo. No vocabulário cotidiano, há um apagamento destes sujeitos, acabando por habitar o plano do folclórico, do genérico, do “outro”. Uma ideia abstrata e incoerente de sujeitos reais que estão e são cidadãs(ãos) brasileiras(os).

Caipira é uma variação de *caipora*, que vem do tupi *kaa'pora*, em que *kaa'* significa mato e *porá* significa habitante. No Nordeste é *curumba*, *tabaréu*, *sertanejo*, *capiau*, *lavrador*... No Norte é *sitiano*, *seringueiro*. No Sul é *colono*, *caboclo*... Há um conjunto de outras derivações para as diversas regiões do país: *caiçara*, *chapadeiro*, *catrumano*, *roceiro*, *agregado*, *meeiro*, *parceiro*, *parceleiro* entre muitas outras denominações, e as mais recentes são: *sem-terra* e *assentado*.[...] Essas palavras denominam, antes de mais nada, o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo; fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis, estancieiros... As palavras exprimem as diferentes classes sociais. (I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Texto Base, 1998, p.9)

O Texto Base é extremamente lúcido ao nos convocar a pensar sobre “qual o destino social do campesinato em nosso país?” deixando evidente o entendimento de que “a educação nos espaços rurais não pode tratar somente dela mesma”, que está situada em uma realidade social, é necessário que seja considerado o interesse e desenvolvimento sociocultural e econômico dos sujeitos do campo, não é uma educação que se fecha naquilo que já está posto, mas dialoga, se desenvolve, cresce, sustenta esta vida digna, que se pauta e se entende enquanto Educação Campo, que pensa sobre uma condição favorável para a perpetuação nesta vida do campo. “Não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com projeto político-

pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, e à cultura do povo trabalhador do campo”. (I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Texto Base, 1998, p.11).

Nos parece que o grande desafio que está posto é o encontro de sentido entre escola, seu contexto, as crianças que nela estão, os adultos, sendo professores, gestores, pessoas que a fazem. É necessário que a Escola do Campo esteja vinculada à sua realidade. Como a escola brasileira acolhe as crianças que nela estão? Como se constituir camponês com um campo que é abandonado diariamente? É necessário que a escola, o acesso a serviços básicos de saúde, a ampliação de políticas públicas, tais como o acesso à luz elétrica, saneamento básico, este investimento e garantia de direitos básicos sociais estejam e sejam ampliados no campo, para que a vida no campo seja digna, seja possível.

Na etapa da Educação Infantil do Campo a base legal que a institui são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Dobec) (Resolução CNE/CEB nº1/2002) em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº1/1999). O primeiro documento legal que prestigia a especificidade da Educação do Campo data de 2002, sendo pioneiro, revelando assim como este debate é extremamente recente em nosso país, e é somente com a Resolução nº5 dez/2009 que existe a articulação entre a Educação do Campo e a etapa de Educação Infantil, sendo assim, somente em 2009 as crianças e a Educação Infantil do campo aparecem sendo contempladas em abrangência nacional da seguinte maneira:

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2009)

Na Dobec datada de 2002, há a expressa necessidade de reconhecimento do “modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira.” (BRASIL, 2002). Há também a definição da identidade da Escola do Campo em sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ou seja, é necessário a consideração do espaço em que está inserida, espaço este que comunica uma cultura, uma relação com o tempo, a

construção de valores, significados, modos de viver a vida, a escola não pode ser alheia ao contexto em que se insere.

A Resolução nº2 CNE/CEB /2008 em seu Art. 1º expressa as etapas que compreendem a Educação Básica do Campo, sendo desde a etapa Educação Infantil até a Educação Profissional Técnica de nível médio. Neste mesmo artigo ainda expressa a quem essa educação se destina, sendo a população rural definida da seguinte maneira: “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”. (BRASIL, 2008).

No Art. 3º comunica a necessidade da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serem oferecidos em sua própria comunidade, para que não ocorra o processo de nucleação das escolas, o que acarretaria o deslocamento das crianças por longas distâncias. No § 1º é indicado que na inviabilidade de um atendimento local, há então a possibilidade para a etapa dos cinco anos iniciais o transporte das crianças para escolas nucleares, sendo que este deslocamento deve ser intracampo, ou seja, crianças do campo para o campo e não crianças do campo para as escolas urbanas. No § 2º há a expressa proibição, e essa explicitamente escrita, que em nenhuma hipótese serão agrupadas crianças da educação infantil com crianças do ensino fundamental.

O nucleamento escolar é algo que acontece acompanhando o fechamento das escolas do campo, que é um problema no meio rural, as escolas inseridas na comunidade são fechadas por gestões que querem investir ainda menos na educação do campo, optando pela oferta de transporte escolar, quando há e sendo comum que este não seja totalmente adequado e seguro. Geralmente as distâncias são demasiadamente extensas, o que faz com que crianças percorram e permaneçam no transporte escolar por longos períodos de tempo, ferindo o seu direito a educação inserida em sua própria comunidade.

Em relação ao transporte escolar, a base legal que o respalda está também na Resolução nº2 CNE/CEB /2008, o estabelecimento do tempo máximo de permanência de uma criança dentro do veículo fica a critério do município e, garantindo quando necessário o transporte, que este tempo seja o mais rápido possível. Em relação às condições do veículo fica expresso da seguinte maneira:

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados. § 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código. § 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas. § 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e

de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa. (BRASIL, 2008, p. 2)

Segundo Silva, Silva e Pasuch (2012) é necessário que as práticas de Educação Infantil do Campo sejam estabelecidas na relação entre o geral e o específico, enquanto instituições de Educação Infantil nos respaldaremos nos conhecimentos gerais acumulados acerca das crianças, porém somente estes conhecimentos não atenderão as especificidades de cada criança, pois não há como saber de antemão modelos predefinidos e aquilo que atenderá a todas as crianças “Precisamos estar em sintonia com as práticas culturais daquele contexto social.” (SILVA; SILVA; PASUCH, 2012, p. 74). As autoras ainda nos indicam que umas das principais questões que se coloca na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos são os limites da relação entre o geral e o específico, aquilo que deve ser garantido de forma igual para todas as crianças brasileiras e aquilo que deve respeitar as peculiaridades e diversidade do campo, diante deste limite as autoras nos convidam a pensar sobre a complexa relação entre a unidade e diversidade.

O campo e a cidade são meios cada qual com suas especificidades distintas e diferentes em suas relações, porém o campo e a cidade não estão isolados um do outro, há relação entre estes dois meios e com o processo da ampliação das novas tecnologias e meios de comunicação há maior acesso e compartilhamento da produção humana, nas informações e processos globalizantes tomam maior fôlego também no meio rural, além de fenômenos sociais, políticos, orçamentários que atingem tanto o urbano quanto o rural.

Dessa forma, as crianças das áreas rurais estão submetidas às mediações materiais e simbólicas que também incidem sobre as crianças das cidades, assim como delas se diferenciam, particularmente em relação às dos grandes centros urbanos, por viverem também mediações próprias de seus grupos sociais. Há vivências similares e outras completamente inusitadas na perspectiva de um ou outro. A um só tempo, o processo unifica e fragmenta. (SILVA; SILVA; PASUCH, 2012, p. 77)

O campo não está isolado das relações sociais, dos meios de comunicação, dos interesses e coerções, o campo se relaciona com a cidade e a cidade com o campo. Cada contexto em que as crianças vivem suas infâncias terão característica distintas, e a especificidade do campo apresenta modos de se viver diferente do meio urbano, os espaços educacionais precisam compreender seu contexto, o local em que estão inseridos. Para uma melhor caracterização e compreensão do contexto nacional trataremos a seguir da “Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural” (BRASIL, 2012).

3.1 Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural 2012

Nos debruçaremos neste momento sobre os materiais produzidos pela Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural do ano de 2012, esta pesquisa gerou importantes dados e deve ser divulgada amplamente para todas pessoas comprometidas com a Educação Infantil do Campo. Seleccionamos para leitura e trataremos dos seguintes materiais resultantes da pesquisa: o Relatório Síntese, a Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural, o Mapeamento e análise das realidades investigadas na região Sul e, ainda que brevemente, indicaremos aquilo que a pesquisa demonstrou em relação à Produção acadêmica Nacional sobre Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011) e o livro que resultou da pesquisa “Oferta e Demanda de Educação Infantil do Campo”.

A pesquisa realizada aconteceu a partir de uma solicitação do Ministério da Educação, dos municípios, dos movimentos sociais e sindicais do campo que no I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo que ocorreu em 2010 “reconheceram a necessidade de se saber mais e melhor sobre a realidade educacional das crianças de 0 a 6 anos de idade residentes na área rural, objetivando subsidiar a elaboração e implementação de políticas públicas de Educação Infantil.”¹² (RELATÓRIO SÍNTESE, 2012, p. 7). Teve como objetivo central “coletar informações e opiniões sobre a Educação Infantil no Campo no Brasil” com o intuito de sugestão e formulação de uma política nacional para esta etapa de educação e ainda contemplando a especificidade das crianças do campo.

A pesquisa aconteceu em quatro grandes ações, a **primeira ação** foi a pesquisa bibliográfica da produção acadêmica nacional sobre Educação Infantil das crianças residentes em área rural; a **segunda ação** o estudo quantitativo de dados secundários, tendo como principais fontes o INEP e o IBGE; a **terceira ação** o estudo das condições de Oferta da Educação Infantil das crianças de área

12 O material completo da pesquisa consiste em três grandes relatórios, o primeiro trata da Produção acadêmica nacional sobre Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1966-2011), o segundo relatório esta dividido em três volumes e trata da Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural, o terceiro relatório esta dividido em 5 volumes referente cada um a uma das cinco Grandes Regiões do território Nacional estão disponíveis no site do MEC através do link: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias/112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil> a pesquisa transcorreu em 4 grandes ações sendo a primeira a pesquisa bibliográfica da produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural, a segunda foi o estudo quantitativo de dados secundários, tendo como principais fontes de informação o INEP e o IBGE, a terceira foi o estudo das condições de oferta da Educação Infantil das crianças de área rural, por meio de envio de questionários destinados as Secretarias Municipais de Educação e escolas da rede pública em uma amostra que envolveu 1130 municípios distribuídos regionalmente e a quarta e última ação coleta de dados qualitativos em 30 municípios localizados nas cinco Grandes Regiões do País.

rural, por meio do envio de questionários destinados às Secretarias Municipais de Educação e escolas da rede pública, em uma amostra de 1130 municípios, distribuídos regionalmente e a **quarta ação** a coleta de dados qualitativos em 30 municípios localizados nas cinco Grandes Regiões do país.

Segundo a Pesquisa¹³ o nosso território Nacional conta com 78.448 escolas que contemplam a população da pesquisa, a amostra final selecionada para a realização da Pesquisa contou com 1.317 escolas, divididas nos 569 municípios respondentes dos questionários. A pesquisa, como já mencionado anteriormente, envolveu diversas universidades e pesquisadores. Segundo a análise dos dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) 3,546 milhões de crianças de 0 a 6 anos residem em área rural, sua distribuição em território Nacional não é equivalente, 50 % destas crianças vivem na Região Nordeste e apenas 5% na Região Centro-Oeste, o que indica que é necessário assim uma atenção específica a cada região do território nacional, sendo maior ou menor em relação ao investimento e proposição de políticas públicas nas distintas regiões brasileiras.

Em relação à frequência à Educação Infantil, a pesquisa indica que as crianças residentes em área rural somam somente 12,1% frequentando a creche e 67,7% a pré escola, enquanto na área urbana esta porcentagem aumenta para 26% frequentando a creche e 83% frequentando a pré-escola, sendo que a oferta para as crianças residentes em área rural é preponderantemente realizada em instituições de educação situadas no meio urbano e na faixa etária acima dos 4 anos.

A necessidade de educação para as crianças pequenas pode acompanhar uma necessidade das mães trabalhadoras, a pesquisa qualitativa após aplicar em lócus questionários com resposta múltipla¹⁴ indica que a identidade trabalhadora das mães, são donas de casa (90,5%), agricultoras familiares (71,5%) e empregadas domésticas (59,3%). A visão das mães, quando foram escutadas, sobre a oferta de Educação Infantil é de que há uma grande dificuldade no acesso ao serviço educacional e que o ideal seria para as crianças bem pequenas o cuidado familiar, há a percepção por parte das mães da superlotação de salas, que faltam espaços adequados e acolhedores. Paralelo a esta preferência das mães pelo cuidado familiar, há o reconhecimento da importância do acesso a este serviço educacional e que a escola seria um espaço importante para o encontro entre as crianças uma vez que as casas são bastante distantes umas das outras, o que faz com que as crianças que não possuem irmãos(as) brinquem sozinhas, então na escola poderiam ampliar estas interações, relações e repertórios. Outro ponto a ser salientado é que devido à falta de acesso à Educação Infantil, as

13 Todos os dados apresentados neste capítulo foram extraídos da “Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural-2012”.

14 O questionário é constituído por respostas múltiplas, que geram as referidas porcentagens apresentadas não fechando assim a soma dar porcentagens 100% , a porcentagem esta para cada a alternativa a opção de resposta assinalada e não na somas de todas as opções.

crianças acompanham seus familiares ao roçado ficando expostas a espaços que oferecem periculosidade, além do risco ao trabalho infantil.

Algumas famílias revelam que a frequência da criança à escola poderá afastá-la do trabalho infantil bem como que as crianças precisam acompanhar os pais em suas atividades laborais, ficando, muitas vezes, expostas a riscos como insetos, cobras, contaminação com agrotóxicos etc. Estas famílias revelam que as crianças ficariam mais protegidas e cuidadas se permanecessem na escola, o que traria, também aos pais, maior tranquilidade para realizarem seu trabalho. (BRASIL, 2012, p.31)

A pesquisa também mostra que em relação à demanda à Educação Infantil, no Brasil em 2010 a população até 6 anos representava 10,3% da população total brasileira e que dentre os 3,59 milhões de crianças de 0 a 6 anos 71 % vive em famílias com rendimento familiar situado no quartil inferior o que representa um montante de apenas R\$ 192,31.

Outra especificidade pertinente e fundamental à Educação Infantil do Campo é o transporte escolar, a pesquisa indica, conforme dados do Censo de 2010, que apenas 4,8% das crianças residentes em área urbana utilizam o transporte escolar enquanto na área rural esta porcentagem sobe para 33,4 %, a garantia do transporte é fundamental uma vez que as crianças percorrem longos trajetos para conseguir acessar este serviço educacional.

A pesquisa também indica que apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reafirmarem que a oferta da vaga é obrigação dos municípios e que a garantia da educação pública e de qualidade deve ser garantida pelo Estado sem requisito de seleção no atendimento, foi identificado que muitos municípios utilizam critérios para priorizar as vagas, sendo preponderantemente o risco social. Em relação ao não atendimento das crianças bem pequenas a razão indicada pela pesquisa está na falta de infraestrutura específica para o atendimento de 0 a 3 anos (62,2%), na longa distância da casa para a escola (41,3%) e na falta do transporte público ou sua inadequação (34%) e na preferência que a criança permaneça em casa nesta faixa etária (31,7%).

Em relação à proposta para a Educação, no estudo observou-se que cerca de 90% dos municípios possuem em seu sistema orientações educacionais específicas para a Educação Infantil, porém apenas 78,9% têm estas orientações formalizadas em algum tipo de documento. A porcentagem de 90% dos municípios que possuem estas orientações, está subdividida da seguinte maneira no Plano Municipal de Educação (48,8%) estando também nas Resoluções do Conselho Municipal da Educação (28,9%), e ainda em Lei Municipal (28,9%). Segundo os municípios no que se refere à especificidade da Educação Infantil do Campo, apenas 68% dos documentos a considera.

Assim, os dados quantitativos da pesquisa mostram que as definições das orientações educacionais para a Educação do Campo estão presentes em 46,6% das Secretarias Municipais e que, nestas, 84,3% formalizaram suas propostas em documentos. O Plano

Municipal de Educação (42,5%) é o documento mais utilizado para sistematizar e divulgar essas orientações, seguido por Resoluções do Conselho Municipal de Educação (22,0%) e Lei Municipal (15,6%). Apenas 36,0% das Orientações do município para a Educação do Campo contemplam as especificidades das crianças de 0 a 6 anos. Pode-se verificar que as especificidades das crianças residentes em áreas rurais estão mais contempladas nas Orientações para a Educação Infantil (68,0 %) do que nas Orientações para a Educação do Campo (36,5%). (BRASIL, 2012, p. 38)

Outro dado levantado pela pesquisa aponta que 73,6% das escolas informaram que não possuem uma proposta pedagógica específica para Educação Infantil do Campo, o que revela ser algo problemático, pois se torna necessário considerar as especificidades da Educação Infantil, que tem como foco as interações e as brincadeiras e não incorporar um modelo de escolarização dos anos iniciais que não cabe à educação infantil e pensar junto a isto a identidade e concepções que perpassam a educação do Campo dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas.

Em relação ao espaço e aos materiais das instituições, os dados primários tratados na pesquisa apontam uma situação bastante precarizada para a Educação Infantil no território nacional, instituições que contam apenas com cozinha e sala de aula somam 90% dos espaços educacionais para as crianças, espaços fundamentais como bibliotecas, parque infantil e sanitários adequados para as crianças pequenas apresentam um índice inferior a 50%, quando se analisa espaços para crianças da primeiríssima infância que compreende a faixa etária dos 0 aos 3 anos a precariedade aumenta e o percentual cai ainda mais.

Em relação aos materiais disponíveis nas escolas os livros infantis apresentam um maior percentual sendo de 90 %, os jogos 83,7% e os materiais pedagógicos 82 %, a maioria dos brinquedos disponíveis são industrializados e menos de 50% das instituições utilizam recursos locais para a confecção dos mesmos, a maioria das escolas informaram ainda ser insuficiente a quantidade de brinquedos em relação à quantidade de crianças atendidas. Em relação aos equipamentos eletrônicos utilizados, a Televisão, o DVD e os equipamentos de som são os mais presentes. O acesso à internet é bastante precário, sendo acessível para apenas 16,1% das crianças residentes em área rural e com uma percentagem inferior a 50% aos professoras(es) e funcionárias(os).

Os dados apresentados anteriormente estão no Relatório Síntese da pesquisa e dizem respeito ao território nacional, apresentaremos neste momento os dados contidos no documento “Mapeamento e análise das realidades investigadas na Região Sul”, tratando assim especificamente desta região do país.

A etapa da pesquisa Ação 3 foi desenvolvida em duas etapas, a primeira se refere a dados quantitativos e a segunda se refere a dados qualitativos. Para a primeira etapa foi construído um banco de dados de quantas escolas oferecem Educação Infantil a crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural, o total de municípios é de 5.367 com um total de crianças de 3.546.908 em âmbito nacional em relação à região Sul são 1.132 municípios e um total de crianças de 360.321.

Para a segunda etapa os estudos qualitativos da região Sul foram realizados por uma equipe regional composta por uma coordenação regional, uma coordenação adjunta, pesquisadores, oito assistentes de pesquisa e um assistente técnico, nesta ação da pesquisa houve a aplicação de questionários da pesquisa quantitativa e a segunda etapa a imersão em loco em 6 municípios da região.

Os dados quantitativos da pesquisa revelam uma importante informação em relação à quantidade de crianças residentes em área rural, a oferta e demanda em relação à matrícula destas crianças na educação infantil e também o comparativo destas matrículas nas áreas urbanas em relação às rurais, revelam a defasagem neste atendimento e como o direito à educação especialmente aqui das crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural está sendo negligenciado.

TABELA 3 - TOTAL DE MATRÍCULAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL, CONFORME LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS (RURAL OU URBANA)

Estados e Região Sul	Creche Parcial		Creche Integral		Pré-escola parcial		Pré-escola integral	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
RS	7.038	65	53.526	1.081	80.461	12.631	24.915	838
SC	13.785	1.229	70.805	3.300	81.997	14.940	29.652	1.568
PR	8.026	192	86.363	1.332	85.246	5.845	40.311	841
Região Sul	28.849	1.486	210.694	5.713	247.704	33.416	94.878	3.247

FONTE: Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS), 2012

TABELA 4 - QUANTIDADE DE MUNICÍPIOS QUE NÃO POSSUEM MATRÍCULAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL, CONFORME A LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS (RURAL OU URBANA)

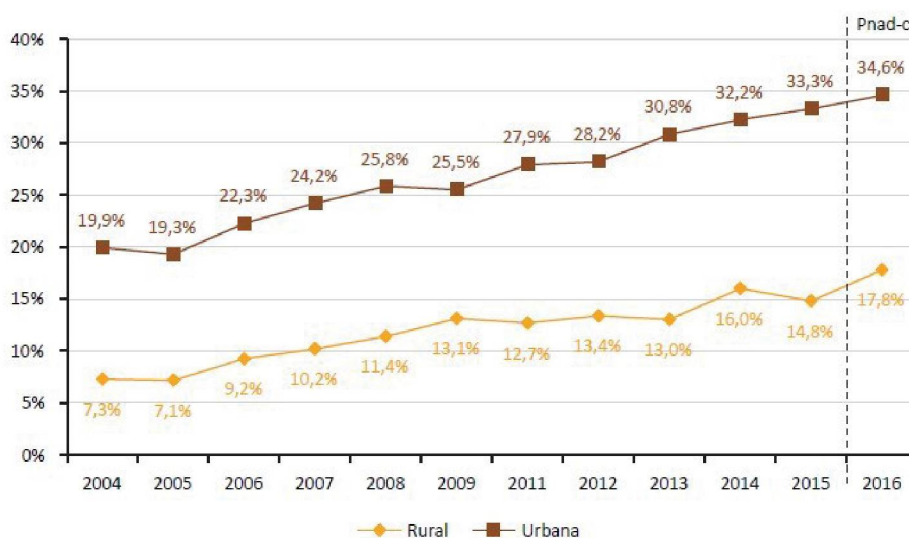
Estado e Região Sul	Creche Parcial		Creche Integral		Pré-escola parcial		Pré-escola Integral	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
RS	353	487	194	467	53	165	299	470
SC	142	244	82	227	13	70	191	251
PR	247	387	36	355	25	245	190	372
Região Sul	742	1.118	312	1.049	91	480	680	1.093

FONTE: Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS), 2012

As duas tabelas indicam que o número de matrículas nas áreas rurais é inferior em relação às áreas urbanas, visto também que a população é inferior, o número de não matrículas na Educação Infantil novamente no comparativo entre o rural e o urbano apresenta uma diferença acentuada. Estes resultados da pesquisa quantitativa referentes à região Sul indicam assim uma grande desigualdade de acesso à Educação Infantil do Campo, neste comparativo entre o espaço Rural e o Urbano.

Em relação ao não atendimento das crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil do Campo em âmbito nacional, buscamos aos dados do “Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional” (2018), quando este analisa a meta 1 “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma atender no mínimo, 50 % (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.”(BRASIL, 2018, p.16). No que diz respeito ao cumprimento do atendimento de 50 % do 0 a 3 anos de idade há grande desigualdade no atendimento em creche em relação ao local de residência (rural ou urbano), no ano de 2016 o urbano contava com a cobertura de 34,6% enquanto o rural 17,8% o que é uma desigualdade bastante significativa para o cumprimento da meta de 50 % até 2024, no que diz respeito a idade do 0 a 3 anos e ainda mais acentuada na região rural.

GRÁFICO 1: PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 0 A 3 ANOS DE IDADE QUE FREQUENTA ESCOLA OU CRECHE POR LOCALIZAÇÃO.



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2004-2015) e Pnad contínua/IBGE (2016)

Retomando a “Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área Rural” na região sul, que contou com a aplicação dos questionários e que foi realizada durante dois meses em 210 municípios, 70,95% do total dos questionários foram respondidos, o que equivale 149 municípios. A amostra inicial de 510 escolas se constituiu em 509, devido a tipologia da escola que não foi substituída, sendo que 62,27% das escolas responderam totalizando 317 escolas. Dos 210 municípios foram considerados atendendo aos critérios da pesquisa, ofertando educação infantil sendo validados 141, correspondendo a amostra total da região sul, sendo assim foi realizada a pesquisa em 67,14 % do número total de instituição na região Sul.

Para a segunda etapa da pesquisa qualitativa in loco, foram selecionados 6 municípios, em cada uma das 5 regiões, que atendiam aos critérios da pesquisa e que a equipe de pesquisa possuía disponibilidade em seu acesso bem como a infraestrutura da pesquisa, a pesquisa a âmbito nacional totalizou 30 estudos qualitativos.

Os seis estudos da região Sul buscaram complementar os dados, conhecer as práticas educativas em seus contextos, a característica de oferta nas realidades pesquisadas. Observou-se também na escolha dos municípios para se realizar a pesquisa a diversidade dos sujeitos moradores(es) do campo, e contemplou-se as(os) agricultoras(es), familiares, pescadoras(es) artesanais, caiçaras, assentadas(os) e acampadas(os) da reforma agrária, assalariadas(os) rurais e quilombolas.

Apresentaremos agora a diversidade dos sujeitos do campo de cada município e posteriormente os dados apresentados na tabela foram selecionados das diversas tabelas que estão

contidas na pesquisa referentes aqui aos 6 municípios da região sul, organizados como um esforço de sintetizar em uma grande tabela as informações que julgamos mais pertinentes.

Sobre a diversidade dos sujeitos do campo:

Município 1) Cultura italiana, alemã e cabocla. Agricultura familiar e trabalho sazonal no campo com destaque a produção de cebola;

Município 2) Assentamentos; Agricultor familiar;

Município 3) Quilombola;

Município 4) Ilhéus; Comunidades de pescadores;

Município 5) Quilombola, Assentamento e agricultura familiar; Trabalhador assalariado;

Município 6) Cultura Cabocla, Italiana e Alemã; Agricultura familiar.

Tabela 5 – População Infantil, matrículas e frequências dos 6 municípios da pesquisa.

Municípios	População Infantil de 0 a 6 anos residente em área Rural (Censo/IBGE 2010)	Matrículas				Frequentando Educação Infantil															
		0 a 3 anos		4 a 6 anos		0 a 11 meses		1 ano a 1 ano e 11 meses		2 anos a 2 anos e 11 meses		3 anos a 3 anos e 11 meses		4 anos a 4 anos e 11 meses		5 anos a 5 anos e 11 meses		6 anos completos			
		Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural		
1	295	105	15	142	27	22	1	27	6	29	5	39	5	25	5	60	9	58	11		
2	511	204		353	27	8		29		23		17		87		117	27	129			
3	2158	686	71	718	103	50	0	51	0	266	20	319	51	390	52	328	51	X	0		
4	539	x	x	x	x	X	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
5	1799	1141	-	2513	213	X	x	x	X	x	x	x	x	x	67	x	146	x	x		
6	131	49	02	39	21	6	0	21	0	22	2	8	8	16	9	23	12	24	0		

FONTE: Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”(MEC/UFRGS), 2012.

Em relação a dimensão pedagógica no atendimento as crianças, a pesquisa indica que todos os municípios informam ter projeto político pedagógico, porém 19 instituições informaram que este documento está em atualização ou reelaboração. A maioria informa seguir as orientações da Secretaria e construir seu próprio documento, a maioria dos documentos segue a padronização de suas secretarias e inclui orientações. Uma situação contrária é o tempo para que as(os) professoras(es) participem desta inclusão e construção devido à ausência do tempo necessário para tal. As famílias, conforme foi informado na pesquisa, não assumem uma participação nesta construção, quatro representantes das Secretarias municipais apontam que “[...] há necessidade de valorização das culturas e das especificidades do campo nos projetos das Secretarias” (BRASIL, 2012, p. 82), na pesquisa apenas algumas escolas informam tentar ressaltar esta articulação das questões culturais das comunidades do campo.

Nas observações e entrevistas realizadas com diferentes atores dos municípios pesquisados, evidencia-se que a maioria das propostas pedagógicas, reveladas pelas práticas, pensamentos e impressões destes atores não contempla os aspectos que envolvem as populações do campo. (BRASIL, 2015, p. 83)

Nas Diretrizes Curriculares na Educação Infantil (BRASIL, 2009) há a afirmação que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem reconhecer os modos próprios de vida do campo, ter a vinculação inerente à realidade destas populações, a possibilidade de flexibilizar calendário respeitando as rotinas e as atividades econômicas dessas populações bem como valorizar e evidenciar saberes e o papel dessas populações (BRASIL, 2009, p.24). A pesquisa nos indica que há um descompasso nesta valorização e consideração dos modos de vida do campo, o relato de uma mãe no município 5 revela seu desejo que os aspectos da vida no campo devem ser trabalhados e valorizados, mas ao mesmo tempo esta mãe revela ainda o desejo de que a escola instrumentalize as crianças para uma vida urbana, que na concepção desta mãe poderia ser melhor:

Ao mesmo tempo que a gente sabe do valor da agricultura, do colono a gente sabe. Ao mesmo tempo, a gente sabe o que é o trabalho, o depender do tempo, a dureza que é então tu fica também querendo (...) tenha acesso a uma vida mais fácil, uma vida não tão sacrificada, é dúbio. Ao mesmo tempo que tu incentivas a sair, tu incentivas ao mesmo tempo a valorizar, mesmo que saias tem que dar importância e dar condições para aquele que fica, isto é muito importante. (BRASIL, 2012, p.83)

Na fala desta mãe percebemos algo que está bastante posto no senso comum de que a vida urbana pode ser melhor que a vida no campo, acreditamos que a vida no campo pode ser digna menos dura, que é possível com políticas públicas e financiamento para tal, modos de vida no campo que contam com serviços públicos básicos, saúde, educação, saneamento e que é possível

permanecer no campo com condições de trabalho que podem ser salubres. A vida no campo é tão difícil pois propriedade no Brasil é uma de nossas grandes desigualdades a tecnologia no campo fica nas mãos de grandes latifúndios e tecnologias básicas que poderiam garantir esta salubridade na agricultura familiar muitas vezes não são acessíveis economicamente aos pequenos produtores.

É necessário que a educação no campo possibilite sim a escolha a vida urbana se assim for desejo do sujeito, mas é necessário sempre frisar que é possível um modo de vida no campo mais justo, digno e que estes intercâmbios entre urbano e rural podem e contribuem para as trocas de saberes, mas é necessário que seja possível permanecer no campo. Campo e cidade não são espaços opostos, estão em relação e é necessário que seja possível transitar de um local ao outro, o campo é um espaço de disputa, poucas foram as políticas públicas que engrandeceram o campo. O urbano depende do campesinato, quem planta para consumo alimentício é o campesinato as grandes produções agrícolas exportam e movem a economia nacional, mas quem planta para o consumo alimentício é sim o campesinato brasileiro.

4. Pesquisar crianças: compreensões sobre a ação de pesquisar

*Vou mostrando como sou
E vou sendo como posso,
Jogando meu corpo no mundo,
Andando por todos os cantos
E pela lei natural dos encontros
Eu deixo e recebo um tanto*

*E passo aos olhos nus
Ou vestidos de lunetas,
Passado, presente, Participo
sendo o mistério do planeta.*

(Os Novos Bahianos)

Pesquisar crianças, pesquisar pessoas, compreender aos outros é algo desafiador, quando nós adultos nos propomos a adentrar ao mundo social das crianças esta empreitada se torna ainda mais instigante. Pensando sobre adultos e crianças, estas duas categorias geracionais, tem cada qual especificidades bastante distintas, nós ocupando o papel de pesquisadoras(es) somos adultas(os) e jamais seremos crianças novamente, já elaboramos em nossa trajetória algumas ideias sobre as crianças, escolhemos teorias, concepções, conceitos para compreendê-las. Somos sujeitos sociais, operamos com ideias, usamos a linguagem para nos constituir, seja a palavra em si, o signo, a arte, a poesia, o corpo, espaços de encontro com o outro com a nossa humanidade.

Usamos estes diálogos ao longo da nossa vida, para viver, para existir e quando em algum momento de nossa trajetória escolhemos a nossa formação professoras(os), pesquisadoras(es), pedagogas(os) vamos traçando novos contornos, ressignificando nossas ideias, rompemos com algumas, escolhemos outras, deixamos e levamos um pouco do significado anterior, permeados por processos históricos, conversando com os demais, com as outras histórias, vamos nos fazendo e refazendo.

Os significados que atribuímos sobre o que é infância, o que é criança, está dentro de uma trama de conceitos, de um campo teórico, com relações complexas, e nós enquanto pesquisadoras(es) escolhemos com quem conversamos, quais conceitos mobilizamos neste exercício de compreender ao outro, neste caso as crianças e suas infâncias. Precisamos estar atentas(os) em deixar a pergunta aberta e entender que não existem conceitos fechados em si mesmos, cada conceito envolve relações de poder, condições econômicas, urgências de sobrevivência, oportunidade ou não oportunidade de escolha.

Investigar crianças é algo instigante, cada observação, cada olhar está permeado pelo contexto no qual a ação se deu. A ação observada é observada por alguém com um olhar que interpreta segundo um repertório, um recorte sobre uma realidade (fotografar, filmar, construir uma narrativa) o investigador escolhe qual cena registrará, quais palavras usará, há assim uma escolha para onde direcionará o olhar, e ao mesmo tempo a cada olhar que lança e por mais afinado que o olhar se ponha de antemão, há sempre a esfera do vivido que extrapola, a unicidade de cada ação, esta singularidade que jamais será vivida novamente.

Há o sujeito investigadora(or) que se mantém atento, que procura descobrir, o que os sujeitos que vivem a ação estão entregando um ao outro, ao meio. Há o sujeito que vive esta ação, que deseja ou não deseja ser observado, que vive sua vida lidando com as infinitas formas, modos, embates, contradições que se apresentam por onde transita. Há um lugar que a ação acontece, seu contexto. Trataremos assim sobre o sujeito, a(o) investigadora(or), o contexto, as ferramentas de pesquisa e retomaremos aquilo que queremos olhar.

A autora Graue e o autor Walsh (2003) nos ajudam a pensar que não existe um modo único de investigar, que o método de pesquisa qualitativa ou qualquer método de pesquisa não é único, cada qual engloba abordagens diferentes. Dialogando com Erickson (1986, p. 119), nos propõem que ao invés de usar o termo abordagens qualitativas utilizemos um termo mais abrangente, sendo esta a abordagem interpretativa: “alternativas designadas por etnográficas qualitativas com observação dos participantes, estudos de casos interaccionismo-simbólicos, fenomenológicas, construtivistas ou interpretativas”. Nos expõe ainda que “toda investigação compreende a interpretação de registro de dados e a publicação dessas interpretações”. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 34).

Para conceituar uma investigação há a discussão de quatro dimensões que compõem uma investigação: proximidade, duração, descrição e teoria (GRAUE; WALSH, 2003). Apresentaremos estas quatro dimensões elaboradas pelos autores relacionando com o contexto em questão da pesquisa de campo desenvolvida,

- A *proximidade* diz respeito a postura que o investigador tem na relação com os sujeitos pesquisados, face a face ou a investigação a distância, a face a face são as pesquisas participantes a distância são as pesquisas que tratam de dados de cunho mais quantitativos como base de dados e instrumentos.
- A *duração* diz respeito a duração de tempo realmente passado com os participantes da pesquisa, e que é possível de uma forma bem resumida pensar duas formas de gestionar o tempo da investigação “podemos olhar para muitos sujeitos algumas vezes ou olhar para alguns sujeitos muitas vezes. A investigação por nós descrita tende para a última parte do continuum.” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 36)
- Na *descrição* há uma distinção a ser feita entre a descrição narrativa e descrição por mediação, “A narrativa e a mediação nada mais são do que dois modos de os investigadores descreverem o mundo. Um bom investigador escolhe o modo que considera fazer mais

sentido conforme as circunstâncias” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 36), sendo que o ponto forte da narrativa poderá ser seu rigor e da mediação a precisão, e o desafio do investigador é fazer o equilíbrio entre estas duas esferas da descrição.

- A *teoria* optada para a verificação das hipóteses ou na ausência de uma teoria que seja adequada para responder a estas hipóteses da investigação há a possibilidade da construção de uma nova teoria para a testagem das hipóteses (optamos por nesta investigação não trabalhar com hipóteses).

A nossa *proximidade* com a pesquisa foi assumida numa postura participante, e face a face com os sujeitos com a ida a campo, acompanhamos um grupo de crianças de maternal II com a idade de 2 para 3 anos com a *duração* de dois dias por semana, sendo preponderantemente as terças e quintas, percorrendo-se entre os meses de maio a primeira semana de julho. A *descrição* assumida foi da descrição do dia a dia das crianças utilizando o diário de campo, a fotografia e também filmagens. Ainda ocorreu o envio de questionário para as famílias para se ter informações sobre as crianças uma vez que as fichas de matrículas seria onde buscaríamos os as informações, mas estas estavam desatualizadas e também uma entrevista realizada com a diretora e busca de outros dados sócio econômicos como o: censo, índice de exclusão social e outras fontes de dados quantitativos.

4.1 Sobre a investigação e a escolha metodológica

O método de uma pesquisa é sustentado por uma teoria, assim como a teoria tem em sua constituição ideias acerca do mundo, concepções que são analisadas na ação de uma pesquisa. A teoria é assim um conjunto de conceitos de uma área do conhecimento, uma área do conhecimento é o interesse no que queremos focar nossa atenção, o que iremos ler da realidade mais ampla. A teoria não está isolada da realidade ela ajuda a compreendê-la, a forma que compreendemos passa por nossa subjetividade, quem nós somos no mundo e para onde voltamos nosso olhar, mas passa também pelo repertório teórico que temos e aquilo que desejamos conhecer do mundo, da realidade. A pesquisa, esta ação de investigar, está para a teoria assim como a teoria para a pesquisa, a forma que escolhemos pesquisar, a organização desta ação e como à iremos realizar neste processo lógico, isto é o método, é este rumo, um processo lógico que organiza a pesquisa.

A teoria é um contexto em que os investigadores trabalham. Ela pode permitir-nos ver uma parte do mundo por novos prismas, prismas estes que não teriam sido considerados previamente. Mas ela pode ser também um ponto de bloqueio que nos impede de ver o óbvio. O desafio consiste em usar a teoria e em vez de sermos usados por ela. (GRAUE, WALSH, 2003, p.68)

No que diz respeito a teoria é necessário ponderar a sua fundamental importância enquanto matéria que produzirá e criar toda a pesquisa, a teoria é formada por conceitos, ideias que

mobilizamos para construir a pesquisa, fazer uma pesquisa é o desejo de conhecer algo, criar algo, a teoria pode ser entendida em “como” e “porque” realizamos as escolhas e as ações que se desenvolvem, há infinitos modos e formas de entender o mundo.

Os investigadores vão para o campo com determinadas visões do modo como o mundo funciona (teoria explicativa). Mas as visões do modo como o mundo funciona estão intimamente ligadas a visões do modo como o mundo deveria funcionar (teoria normativa). E as visões de modo como o mundo deveria funcionar estão ligadas a visões do que é certo e do que é errado (teoria ética). (GRAUE; WALSH, 2003, p. 42)

A teoria pode ser algo com que operamos para narrar uma realidade, para a compreender, explicar suas possibilidades, identificar, por exemplo, em nosso caso as desigualdades, realizar a interligação de fatos com consequências, entender o funcionamento, “Como se repete/reproduz? Como se muda?” contudo pode também ser hegemônica vetar o olhar, ser o oposto a ideia inicial que aqui apresentamos, “a teoria não só explica os resultados como também os molda” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 43), é um espaço que é perpassado por tensão, por poder como todo o conhecimento o é.

Assim optamos por pensar ativamente sobre cada ação empregada nesta pesquisa, queremos olhar atentamente este contexto e compreendemos que “o valor da teoria é permitir-nos ver o que até aí era invisível e ver por outro prisma o que já era visível” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 43), a teoria é uma ferramenta que sustenta a investigação, toda teoria apresenta limitações e necessita sempre de ajustes, de ponderações a cada diferente contexto e realidade no qual é aplicada.

É perceptível o avanço nas concepções acerca das crianças e no que diz respeito as formas de as investigar, por um longo percurso histórico as crianças foram entendidas como as tábulas rasas de John Locke, o bom selvagem de Rousseau, a flor de Froebel, e atualmente têm sido olhadas de forma mais atenta, situadas socialmente, consideradas em sua história e cultura. Por mais que os cânones sejam de outros tempos históricos, se faz necessário estarmos atentos a eles, pois há várias de suas ideias que ainda estão bastante arraigadas no senso comum sobre as crianças, e não é uma corrida contra o passado e superação de todo o processo histórico que constituiu as crianças e sim a defesa que realmente devemos explorar o seu ponto de vista, contextualizar estes sujeitos pesquisados, é importante conferir sempre quais ideias acerca das crianças povoam a nossa teoria.

Para que seja possível afinar um foco atento e real sobre o sujeito criança pesquisado é necessário a coerência presente entre a escolha da teoria e concepção de criança, nesta escolha a teoria precisa ser capaz de dialogar com estes sujeitos crianças em suas múltiplas potencialidades, sem nunca deixar de lado o caráter social no qual a criança está inserida, a sua pobreza, a violência, isto que por diversas vezes afeta o mundo adulto e que está presente no mundo das crianças.

Precisamos limpar nosso olhar do senso comum, não olhar de forma aligeirada, mas sim de forma disposta. Enquanto professora eu desejo encontrar uma vida digna para cada criança e que sua infância seja vivenciada de forma respeitosa, porém é necessário ser capaz de olhar a criança que está a nossa frente, que vive este momento de sua vida em circunstâncias particulares a cada contexto familiar, a cada sujeito no mundo. Construir esta consciência, de que não existe uma infância única, é ter comprometimento ético enquanto professor(a) e compreender o papel social que a Educação Infantil cumpre na vida de cada criança.

Nenhuma professora(or) chega em sala de aula sem uma ideia a priori do que viverá com a turma, com o grupo de crianças, a postura da(o) professora(or) perpassa sua formação, escolhas teóricas, assim como nenhuma pesquisadora(or) que pesquisa crianças chega em campo sem concepção alguma formulada, isto perpassa a pessoa no mundo, sua trajetória, a sua subjetividade.

Graue e Walsh (2004) nos propõem pensar sobre a subjetividade individual e a subjetividade partilhada, no entendimento de quem mesmo em um grupo que partilhe um interesse, bastante próximo e comum a todas as pessoas que compõe este grupo, haverá sempre a subjetividade individual que se faz presente e haverá discordâncias dentro de perspectivas/teorias partilhadas,

Mesmo quando há desacordo é um desacordo partilhado. Não basta perguntar como é que “eu” vejo a criança num contexto específico. É preciso perguntar também como é que “nós” vemos as crianças nesse contexto e quem é esse “nós” dentro do qual incluímos o nosso “eu” individual e o que significa estar incluído nesse “nós”. (GRAUE; WALSH, 2003, p.

48)

Segundo Schwandt (2006) há três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa, sendo o interpretativismo, a hermenêutica e o construcionismo social, aqui nos interessa discorrer sobre o interpretativismo, perspectiva pela qual esta investigação se decorreu, porém antes disto situaremos o que compreendemos por investigação qualitativa.

Na década de 1920-1930 nas disciplinas humanas da Escola de Chicago há o apontamento da importância da disciplina qualitativa para o estudo da vida humana em grupos urbanos. Na mesma época a antropologia contorna os métodos do trabalho de campo, o observador iria para um cenário estrangeiro a fim de estudar a cultura, os hábitos e estes costumes desta outra sociedade (DENZIN; LINCOLN, 2006). Pode-se dizer que a pesquisa qualitativa surge do desejo de entender ao “outro”.

A pesquisa qualitativa é constituída por diversos termos e conceitos e suas tradições associadas com o funcionalismo, o positivismo, pós-funcionalismo, o pós estruturalismo e diversos métodos de pesquisa qualitativas relacionados aos estudos culturais e interpretativos.

A antropologia, sendo um campo de conhecimento que estuda a cultura e o sentido partilhado, contribui com as ciências humanas em geral, pois oferece a etnografia que busca pela

interpretação de significados em seu contexto. Quando te dou uma “meia piscadela” a minha intenção de comunicar minha “meia verdade”, ficaria perdida sem esta teia de significados que a anuncia e estaria apenas contraindo as minhas pálpebras inutilmente, há um significado socialmente estabelecido (a cultura) que dá sentido à minha ação. Ou seja, a antropologia não é ciência experimental que tem como objetivo a busca de leis, e sim uma ciência interpretativa na busca de significados, é *tornar compreensível* este sentido que antes não o era. O sentido é uma razão de *ser*, é se tornar compreensível, e o significar é ter este sentido, é expressar esta possível interpretação. O significado é público, partilhado nas relações estabelecidas com o outro. A cultura, esta teia de significados, é desdobrada e tecida no público, partindo dos significados que são tecidos, estabelecidos, modificados nas relações com os outros. (GEERTZ, 1989). “A cultura é pública porque o significado o é. Você não pode piscar (ou caricaturar a piscadela) sem saber o que é considerado uma piscadela ou como contrair, fisicamente, suas pálpebras [...]”. (GEERTZ, 1989, p. 22).

Geertz (1989) nos chama a atenção naquilo que diz respeito às nossas produções a partir destas análises culturais etnográficas. O autor nos aponta que isto que produzimos academicamente sempre será uma verdade em segunda mão, pois se mescla com o nosso próprio ponto de vista. Interpretar algo não é validar, isto que tento compreender, fechado em si mesmo e sim uma tentativa de compreensão, de como as tramas se dão e quais são os entrelaçamentos dos sujeitos que tecem esta colcha.

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível- isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 1989, p.24)

A pretensão ao realizar este estudo de orientação etnográfica com crianças assenta-se tanto no registrar, como no interpretar as ações das crianças, relações estabelecidas que expressem e nos comuniquem o exercício de seu direito participativo, dentro dos espaços públicos educativos, que devem ser espaços para e das crianças. Pensando de que forma as desigualdades sociais perpassam a participação das crianças, sendo expressas em suas condições estruturais, na relação geracional e aquilo que no contexto apreenderemos neste exercício, na busca de compreender as condições reais de vida das crianças.

4.2 Geração de dados e instrumentos de pesquisa

“Dos sentidos a visão é o mais interativo, pois o ver é geralmente, recíproco, aquele em que o que o outro vê interfere no que nele vejo.”

(José de Souza Martins)

“O medo dos olhos dos outros é sentimento universal. Todos gostaríamos de olhos mansos.”

(Rubem Alves)

Nesta investigação enquanto pesquisadora, assumi a postura de uma observação participante, a tarefa de observar demonstrou-se bastante complexa. É necessário saber o que se quer observar, ter perguntas, a ética necessária e um olhar atento para a compreensão do sujeito que quer ser observado ou não, a escolha necessária em alguns momentos de qual instrumento e procedimento utilizar: a escrita, o visual, viver e depois relatar?

Para a geração de dados em uma pesquisa é necessário ter boas perguntas, muitas foram as nossas inquietações quando esboçávamos como seria esta investigação, como e o que iríamos apreender, as perguntas mudaram enquanto estávamos em campo, mas em decorrência de inquietações iniciais, as perguntas iniciais que levamos conosco ao adentrar no campo nos deram uma direção e foram um bom modo de compreender quais instrumentos seriam utilizados, quais escolhas de instrumentos seriam mais adequadas no desenvolvimento da investigação.

As perguntas são motor da investigação. Uma vez no campo produzirá boas perguntas na razão directa da qualidade das perguntas que tiver trazido consigo. Ir para campo sem perguntas é mesmo que ir dançar sem sapatos de dança. A dança não está nos sapatos, mas pelo menos estes mantêm-nos no chão. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 116).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a fotografia, vídeo filmagens, realizamos estas com consentimento prévio da família e sempre de uma maneira atenta aquilo que as crianças queriam ou não compartilhar conosco. O diário de campo onde anotávamos a rotina deste grupo de criança, alguns de seus movimentos através de narrativas escritas e tentávamos por apreender e contextualizar da maneira mais completa possível a contextualização das fotografias realizadas. Uma entrevista com a diretora da instituição e envio de questionário para casa das crianças para compreender melhor o contexto pesquisado, a instituição e as condições de vida das crianças pesquisadas.

Em relação à fotografia, em nossa investigação a utilizamos com pequenas narrativas, as quais registrávamos em nosso diário de campo, de situações observadas das ações das crianças e

suas brincadeiras. A fotografia perpassa sempre uma escolha de quem fotografa, ela recorta um todo da realidade, para onde focamos nosso olhar. Tanto a fotografia quando o vídeo constituem um registro factual da realidade que somente a escrita não seria capaz de abarcar, assim como a escrita aponta detalhes dentro da fotografia e cumpre seu papel de um modo diferente perante à imagem.

[...] a fotografia ainda procura seu lugar na Sociologia. Tanto como forma peculiar de expressão do imaginário social e da consciência social quanto como recurso da Sociologia para compreendê-los. Ou melhor dizendo, procura a Sociologia um lugar para ela no elenco dos recursos metodológicos que possam enriquecer os seus meios de observação e registro das realidades sociais. (MARTINS, 2016, p.34)

A utilização do vídeo foi bastante qualificada na construção de nossos registros, o vídeo permite uma observação bastante detalhada, neste registro é possível o revisitar várias vezes, retornar ao vídeo, pausar, observa os diferentes sujeitos, há vantagens, mas também inconvenientes no seu uso. Graue e Walsh (2003) nos apontam dois possíveis inconvenientes: o primeiro é o fator tempo, quando geramos um vídeo, por exemplo, de 30 minutos, levaremos mais 30 para o assistir, pausando anotando retornando mais alguns bons minutos. Precisa-se de tempo hábil para tratar e gerar dados a partir de vídeos; o segundo inconveniente é a ilusão de viver novamente o registro, só vive o registro novamente quem o realizou, que conhece os sujeitos envolvidos, que compreende ou busca por compreender o contexto no qual ele se desenvolveu.

Sobre o vídeo enquanto instrumento, o grande desafio que se coloca para nós enquanto pesquisadores “é descobrir maneiras criativas de o utilizar” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 136), possuir um bom planejamento na gestão do tempo para a geração dos dados, e obviamente escolher os momentos oportunos para a utilização do vídeo.

Em relação à entrevista com a diretora, esta foi realizada quando já estava vivenciando o campo, elaboramos um roteiro de entrevista com 3 momentos, sendo o primeiro pessoal para conhecer quem era a diretora, o segundo perguntas referentes a instituição e seu funcionamento e por último sobre o contexto. A entrevista transcorreu com algumas interrupções devido a demandas do ambiente escolar, a transcrevemos na íntegra, porém utilizamos apenas algumas falas da diretora ao longo de nossa escrita, as quais acreditamos ser mais relevantes e pontuais.

Em relação aos questionários, os desenvolvemos quando buscamos as fichas de matrícula das crianças e estas estavam desatualizadas, nossa intenção era ter informações sobre as condições socioeconômicas das crianças e suas famílias. Realizamos então o envio dos questionários pela mochila uma vez que as crianças percorriam longas distâncias tornando-se inviável a aplicação dos mesmos de forma pessoal. Dos 11 retornaram apenas 4, sobre estes 4 questionários respondentes

apresentaremos e trabalharemos aquilo que nos foi informado, mas devido a equivalência para o número total de crianças não é possível ter a percepção destas condições enquanto grupo.

4.3 Ética na pesquisa

“Agir eticamente é agir da forma que agimos com pessoas que respeitamos”

(Natália Fernandes)

A ética na pesquisa com crianças acompanha uma concepção de quem são as crianças, perpassa assim também o posicionamento em um campo teórico, neste estudo no campo teórico dos Estudos Sociais da Infância, é necessário mais uma vez a coerência entre a concepção de crianças enquanto sujeitos sociais potentes, participativos, sociais e o agir eticamente tanto na relação direta com as crianças quanto na caracterização destes sujeitos.

Agir eticamente é ser capaz de se colocar no lugar destes sujeitos e fazer o exercício de pensar como ele lidaria com cada ação que é estabelecida, é comunicar estas ações e os processos da pesquisa é o direito que o sujeito pesquisado tem de ser informado e estabelecer a consciência sobre o processo da pesquisa, é uma permissão para entrar em espaços que não são nossos, é pedir licença. Em nosso dia a dia estamos constantemente negociando estas permissões, nós negociamos os espaços de fala com colegas de trabalho, nós negociamos em situações de conflito, em debates de ideias uma justa medida dos fatos, nós negociamos continuamente em todas as relações sociais do mundo adulto, porém frequentemente nas relações intrageracionais os adultos sabidos, dentro de uma lógica adultocêntrica não negociam com as crianças. Nos espaços educacionais há muitos adultos que rompem com esta lógica e escutam e aprendem com as crianças, mas por diversas vezes são os adultos que pautam as regras, que instituem os combinados, em uma relação com atitudes éticas é necessário que as duas partes que compõem esta relação tenham a possibilidade de estar presente.

No exercício da docência quando atuei como alfabetizadora em uma escola em área rural, uma criança da sala ao lado simpatizava comigo e eu com ela, eu tinha um vaso de flor na sala e era um ótimo acontecimento quando a planta necessitava ser regada, por diversas vezes esta criança saía da sua sala, a turma da pré-escola, olhava curiosa a turma do primeiro e segundo ano, com seus cadernos encapados, com crianças que já sabiam ler, esta criança da outra sala gostava de conversar, o corpo desta criança reclamava em permanecer sentado, não lhe agradava isto, muitas vezes era

entendido enquanto uma criança agitada, eu o olhava enquanto uma criança extremamente atenta ao seu entorno, que desejava muito por ser alfabetizada numa família de analfabetos. Um dia cheguei à escola e está criança veio correndo ao meu encontro, me puxou para a sala, havia ovos de lagarta na folha da planta, ele me ensinou que para não haver lagartas é necessário “fincar” um graveto ao chão e colocar na ponta uma casca de ovo quebrada na pontinha, como que ainda inteira - “assim você engana a borboleta, ela acha que uma borboleta gigante passou por aqui e não vai botar o ovo dela na sua flor”, a partir daquele dia eu uso isto em minha horta pessoal e nunca mais tive o problema com as lagartas.

Este é um exemplo bastante prático de algo pessoal que vivi, mas foi algo que aprendi com uma criança, e eu só aprendi porque mesmo não sendo sua professora eu a escutei, eu a cumprimentava, eu sabia coisas sobre a vida dela, o nome de seu cachorro, sua comida favorita, e que era amigo de um menino de minha turma e eu agia eticamente com esta criança que estava interessada sobre mim e eu também interessada por ela, esta criança que vivia seu processo de escolarização e me via enquanto a professora que lhe ensinaria a ler, algo tão caro a ciclos de analfabetismos presentes na região qual trabalhei.

A ética acompanha um agir ético, respeitoso e valorizando aquilo que as crianças simpatizam, aquilo que elas se interessam e respeitando também o oposto, os seus desgostos e processos que não lhe são confortáveis, as crianças por diversas vezes não vão saber dizer este não, mas o corpo, o descontentamento, o olhar a este estranho adulto no meu espaço, o recuar, são comunicações deste não, é necessário um adulto atento e que haja eticamente para ser capaz de captar esta comunicação, se pôr na relação dando espaço ao outro.

Ser ético não é ser imparcial e revelar somente aquilo que nós validamos enquanto algo apreciável, é ter o tato necessário para respeitar a individualidade de cada sujeito, e expressar pela pesquisa este sujeito de forma coerente com aquilo que foi observado mas também respeitando a sua individualidade, o consultando, o informando em todo processo, é necessário assim conseguir fazer este equilíbrio entre a coerência daquilo encontrado de fato na pesquisa, o privado e particular, este sujeito e o que nós enquanto pesquisadoras(es) tornares público.

A pesquisa pode cumprir um papel de denúncia, mesmo que seu foco principal seja anunciar uma realidade e conhecer esta realidade, poderá se deparar com situações contrárias e enquanto pesquisador não se calar perante, isto poderá ser válido e não devemos ser imparcial ou coniventes com fatos que nos deparamos na pesquisa, mas como apontaremos estas possíveis problemáticas é o exercício de tato de como o fazer sem expor os próprios sujeitos, o contexto, a realidade qual o pesquisador se insere ou foi acolhido.

Kramer (2002) analisa três questões éticas na pesquisa com crianças sendo a primeira o uso de nomes verdadeiros ou fictícios, a segunda o uso de imagem das crianças (fotografia, vídeos, filmes) e a terceira o impacto social que os resultados da pesquisa podem repercutir aos sujeitos envolvidos que envolve a tarefa difícil e necessária de devolução dos dados.

Em relação à primeira questão, no que diz respeito ao uso verídico ou fictícios dos nomes das crianças envolvidas, quando há a escolha por usar nomes fictícios isto pode negar aos sujeitos pesquisados a autoria das ações observadas, negando assim sua condição de sujeitos, o que pode ser lido enquanto algo contraditório numa perspectiva teórica que afirma que as crianças são sujeitos sociais potentes, porém é necessário também pensar que a pesquisa cumpre um papel de denunciar problemas sociais como, por exemplo, ações de violência, crítica por parte dos sujeitos a instituições ou pessoas, e neste caso usar o nome verídico é ferir a integridade do sujeito e o expor a possíveis conflitos e riscos reais contra sua pessoa. Uma das alternativas em relação à esta problemática pode ser não usar, por exemplo, o sobrenome das crianças e omitir o lugar da pesquisa, assim se resguarda a identidade deste sujeito em sua localização institucional, bem como quem é a pessoa no contexto pesquisado, quando a pesquisa se trata de um contexto específico e que o local seja de fácil identificação pode-se discutir com as próprias crianças quais seriam seus possíveis nomes fictícios e como lhes agradaria serem nomeadas, decidindo assim junto com elas está mudança em relação aos nomes. Ao assumir esta postura de não mencionar a instituição há nesta opção o fator de negar a esta instituição os agradecimentos devidos, bem como excluir a identificação de um local que compõe e poderá influenciar nos resultados.

É assim um desafio ético pensar sobre esta primeira questão que Kramer (2002) nos aponta, dialogando com a pesquisa que nos propomos a realizar com crianças bem pequenas como as consultar em algo tão específico quanto a nomeação? Como dialogar com as famílias e os responsáveis legais sobre estas crianças? Como compartilhar com as crianças pequenas e bem pequenas a sua contribuição nestas pesquisas da primeira e primeiríssima infância? É algo desafiador e que Kramer (2002) nos instiga com uma pergunta que deixa em aberto:

Segundo o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesses e em outros estudos, a criança é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podendo se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não poder ler a escrita feita com base a partir de seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras destas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes. (KRAMER, 2002, p. 51)

A segunda questão que Kramer (2002) problematiza é o agir ético no uso da imagem das crianças, no que diz respeito a vídeos, mesmo que autorizados pelos responsáveis das crianças,

poderá expor profissionais da instituição, reações que os sujeitos envolvidos na pesquisa podem esboçar e que se não usadas de forma íntegra podem comunicar algumas coisas que não eram exatamente aquilo que os sujeitos na ação gostariam de comunicar. No que tange ao uso de fotografias são os adultos responsáveis pela criança que as autoriza, o que novamente puxa a questão é a criança o sujeito da pesquisa?

No caso de fotografias de crianças, há que se perguntar: quem autoriza a participação, o nome, a gravação? Quem autoriza a utilização de fotografias? Sabemos que é o adulto, e concordamos que é necessário que assim seja, mais uma vez para proteger as crianças, para evitar que suas imagens sejam exploradas, mal usadas. Mas a autorização quem dá é o adulto, e não a criança, cabe indagar mais uma vez: ela é o sujeito da pesquisa? Autoria se relaciona à autorização, autoridade e à autonomia. Pergunto: como proteger e ao mesmo tempo garantir autorização? Como resolver esse impasse? (KRAMER, 2002, p. 53)

Kramer (2002) nos propõe que para pensar este impasse, uma alternativa possa ser diferenciar os tipos de imagem, são das crianças, dos profissionais, da instituição? Isto pode contribuir no cuidado com estas imagens, há ainda um cuidado exacerbado sobre os nomes, e em relação à imagem? Como cuidados da divulgação das mesmas? Há as normativas jurídicas em termos de censura destas imagens, mas como nós enquanto pesquisadores usamos as imagens resguardando os sujeitos e ao mesmo tempo demonstrando suas ações? Este questionamento nos provoca e assim deixado em aberto pela autora.

A terceira questão que tange à devolução dos dados da pesquisa que se constituem em uma tarefa difícil, porém necessária, nem toda pesquisa gera resultados ou testa hipóteses, uma pesquisa não necessariamente muda uma realidade ou tem como foco isto, mas acontece que sendo o Brasil um país bastante desigual quando um pesquisador chega a campo, poderá encontrar desigualdades que ferem o direito das crianças, a violência que está presente em seu dia a dia, as crianças revelam vozes de uma população por diversas vezes excluída, fatos que o pesquisador em seu agir eticamente precisará influir de alguma forma sobre aquela realidade ou se findar a pesquisa.

O compromisso de devolver dados exige que o pesquisador e sua equipe discutam a natureza dos relatórios, a forma da escrita, os modos de circulação de informações. Surge, desse modo, a delicada necessidade de repensar modos de abordar nomes, rostos e fontes. A devolução pode restringir a dar, aos entrevistados, cópias de relatórios, artigos ou apresentar, socializar resultados e se expor a crítica. Mas quando se pesquisam instituições ou políticas, a devolução direta se torna mais delicada. E tensa. As instituições têm tempos diferentes aos da pesquisa e as situações de interação nem sempre são bem resolvidas: há pesquisadores que divulgam resultados pela imprensa sem qualquer cuidado ético, e há instituições que evitam divulgar resultados para não expor problemas. Por outro lado, questões de natureza política precisam ser levadas em conta: pesquisadores e profissionais não são neutros ou ingênuos; os papéis que se desempenham, as posições que ocupam, as ideias que defendem, influenciam essas relações. Muitos são os impasses e continua difícil a interação da pesquisa e das políticas públicas. Nesse âmbito, as crianças certamente têm sido ainda menos ouvidas que os adultos e a elas o retorno das pesquisas quase não ocorre. (KRAMER, 2002, p. 57)

Kramer (2002) não oferece respostas as questões que levantou, mas as deixa em aberto, nos indica formas de pensar sobre cada escolha e qual as implicações que cada escolha reverbera, assim seus questionamentos nos revelam a problemática pertinente que envolve questões éticas acerca da pesquisa e como a questão da ética na pesquisa é uma discussão recente, que é necessária e precisa ser ampliada.

Na pesquisa que desenvolvemos, optamos por omitir a instituição bem como de qual município se trata, pois acreditamos que a diretora da instituição compartilhou conosco informações que poderia a expor enquanto pessoa, por exemplo, de ilegalidades trabalhistas em relação ao contexto de trabalhadores rurais, nesta omissão do local optamos por utilizar o primeiro nome das crianças e omitir o sobrenome.

Em relação ao uso da imagem das crianças solicitamos a autorização para as famílias e assumimos uma postura ética na construção das narrativas sobre a imagem, bem como os cortes e utilização de vídeo filmagens sendo fidedignos as observações e tentando de todas as formas expressar cada construção de relato em sua totalidade, com coerência àquilo que observamos na realidade vivenciada na pesquisa de campo, bem como estivemos sempre atentas ao assentimento ou não das crianças, respeitando suas vontades.

Fernandes (2016) contribui com esta discussão quando nos convida a enfrentar as ausências e os desafios para a construção de uma ética viável e significativa para as crianças, para isto a autora nos apresenta três aspectos, sendo o primeiro sobre as questões do poder, a segunda às hierarquias protocolares e a invisibilidade epistemológica das crianças na pesquisa, e por último a autoria das crianças e dos adultos nos textos de pesquisa.

Naquilo que diz respeito à primeira questão que a autora nos aponta sobre o poder nas relações que se estabelecem entre adultos e crianças, como estas relações de poder pautadas numa lógica que inferiorizam as crianças, ressoam em uma invisibilidade epistemológica das crianças nas pesquisas. Uma postura adultocentrada por parte de um investigador em campo, que pauta uma relação de poder desigualdade, falhou em agir eticamente.

Como sabemos, um dos aspectos que mais frequentemente caracterizam as relações entre adultos e crianças é a relação hierárquica em que o adulto sobressai como aquele que possui mais conhecimento, mais experiência e, por tal, possui também o poder de decidir, de mandar. O adulto é nesta relação, a figura do poder. Quando o poder é encarado como uma maneira de controlo, quando os investigadores utilizam o seu poder enquanto adultos, não prescindindo dele, nem o acautelando nas relações de investigação que estabelecem com as crianças, para atingirem determinados objetivos científicos, as dinâmicas de investigação que daí decorrem dificilmente poderão ser consideradas dinâmicas informadas eticamente. (FERNANDES, 2016, p. 770)

Adultos e crianças dispõem de competências diferentes, assim como nós enquanto seres humanos estaremos sempre envolvidas(os) em processos de aprendizagem, somos seres em formação “Se os pesquisadores fossem totalmente maduros, eles saberiam todas as respostas, não necessitariam fazer pesquisa” (FERNANDES, 2016, p.771), crianças, grupos de crianças dispõem de conhecimentos, de lógicas, que um adulto inserido em um contexto nunca será capaz de compreendê-la se não em diálogo com as crianças, e para que este diálogo ocorra é necessário um agir ético que respeite o tempo, o modo e a voz das crianças.

Em relação à segunda questão que a autora nos aponta sobre as hierarquias protocolares e a (in)visibilidade epistemológica das crianças na pesquisa, a autora nos chama a pensar que há um protocolo, um código, algo que regula a nossa ação em campo enquanto pesquisadora(or), mas o agir ético perpassará sempre uma competência individual e a capacidade de manter uma perspectiva contínua de flexibilidade sobre a sua prática, os princípios e um código de ética são importantes e fundamentais para a defesa e ampliação desta discussão historicamente recente, porém perpassará sempre a esfera individual. Ao longo da pesquisa o investigador será confrontado com desafios éticos que exigem uma tomada de ação, um posicionamento, e isto perpassa a subjetividade, o indivíduo, é sempre necessário e fundamental e retomada da consideração das crianças enquanto atores sociais e sujeitos ativos.

A terceira questão vai ao encontro daquilo que Kramer (2002) também problematizou que diz respeito a autoria da criança e a autoria do autor, pensar sobre a autenticidade da fala das crianças apresentadas uma vez que estas foram selecionadas pelo autor.

Levanta-se, portanto, com muito critério uma exigência ética, da parte do pesquisador, no sentido de ser mais cauteloso e consciente acerca da forma como, por um lado, mobiliza as vozes das crianças por outro lado, como acautela que essas mesmas vozes poderão ser constrangidas e moldadas por diversos fatores, tais como as assunções que temos acerca das crianças, a forma como utilizamos a linguagem, os contextos institucionais em que nos movemos e etc. (FERNANDES, 2016, p. 774)

É importante então que se considere a ética como um agir, uma postura, algo que está presente em todo processo e não somente no cumprimento dos protocolos e solicitações de autorização da pesquisa, é necessário compreender a ética em sua ação na constituição da metodologia, na escolha das ferramentas, no agir em campo no tratamento de cada dado, pesquisar crianças é algo inesperado que exigirá escolhas inusitadas, não haverá um manual de como exatamente agir ou se fazer a pesquisa

O caminho da pesquisa com crianças será sempre marcado pelo inesperado que advém da alteridade que caracteriza a categoria geracional infância. Mas será no respeito que assegura e na relação que estabelece com este inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção de conhecimento, eticamente sustentado, na infância. (FERNANDES, 2016, p. 776)

4.4 Os sujeitos desta pesquisa e o contexto pesquisado

A “coisa” descoberta nunca auferirá da certeza ou da universalidade da “coisa” inventada. É assim que deve ser. A construção do conhecimento é fruto do esforço humano. Nunca será uma certeza. (Daniel J. Wash)

Não queremos ser ingênuos no uso da palavra descobrir, não queremos misturar à palavra descobrir a soberba de um adulto “sabido” que descobre os incompreensíveis sujeitos crianças, suas lógicas, seus estranhos saberes. O descobrir aqui usado se faz neste esforço de se pôr curiosamente na relação com o outro, da impossibilidade da certeza e ditame de nomeação, mas ao contrário disto, ou de uma outra maneira, tomar a palavra descobrir no esforço de construir não “o conhecimento” e sim conhecimentos acerca destes sujeitos crianças, preferindo a enunciação, dialogando com quem são, abrindo espaço para registro destes sinais, ida e volta, transitar, caminhar, conhecer este conhecimento reconhecendo-se nele e não o aferrolhamento de quem são tão certamente as crianças, suas infâncias e como vivem suas vidas.

Explicar como as crianças realmente são, apelando a numa autoridade é muito mais fácil do que descobrir. Se me permitem a achega, uma visita a escola-laboratório da universidade local ou a um jardim de infância de elite permitir-nos-á evitar as condições menos imaculadas em que vive diariamente a esmagadora maioria das crianças do nosso tempo. (WALSH, 2003, p. 11)

Fazer este estudo é o desejo de não inventar quem são as crianças e sim descobrir, se pôr na relação com elas em seu próprio contexto, em seu dia a dia, nas suas formas de viver a vida, compreender esta categoria social que é fruto de uma construção social, de um percurso histórico e é afetada pelas desigualdades sociais no que tange o direito participativo das crianças, estes sujeitos que a compõem.

Estudar crianças em seu contexto é estar atenta(o) às particularidades concretas deste lugar, deste tempo, deste espaço escolar observado, há em cada contexto uma infinidade de detalhes que se colocam no dia a dia das crianças, por exemplo, a condição de trabalho da sua família, seja no que diz respeito aos recursos econômicos disponíveis ou não, a organização de um tempo diário

nesta rotina trabalhista, o cuidado para com as crianças e a gestão desta vida familiar, influenciará diretamente a constituição deste tempo de vida infância da criança observada.

Fazer esta pesquisa de cunho qualitativo é perceber quais são as particularidades vividas por estas crianças de 2 a 3 anos em um CMEI do campo, no que diz respeito às suas ações sociais e seu direito participativo.

As crianças não podem permanecer incólumes ao contexto em que se movem. Tal como os contextos se moldam a sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente. Tentar pensar nas crianças sem tomar em consideração as suas situações de vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas acções. (WALSH, 2003, p. 24-25).

As crianças são afetadas pelas condições sociais, pelas desigualdades, pela cultura, pelos embates de poder nestes espaços pelos quais transitam, o enfoque desta pesquisa é pensar os indivíduos crianças, esta criança e sua situação de vida que está disposta neste contexto pesquisado. Há ainda uma distinção entre o contexto alargado que seria este CMEI, a comunidade na qual se insere, a turma de crianças observada e o contexto local que é “apenas isso, local, o aqui e o agora. É um lugar físico e social (...)” (WALSH, 2003, p. 35), o parque, uma determinada mesa de trabalho, a casinha de bonecas etc.

Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvido. (WALSH, 2003, p.25)

Ou seja, há um contexto alargado e amplo onde este contexto local observado está inserido e haverá a relação intrínseca entre o contexto local e o contexto alargado, ao mesmo tempo que o contexto alargado é constituído pelos contextos locais e também modificado por estes. Este aqui e agora observado é feito por uma complexa trama de relações que compõe o quotidiano, não há apenas a criança e sua ação, há um contexto relacional, feito pelo indivíduo e o indivíduo influenciado por ele também, há um quem, um quando e um aonde a ação se desenrola, consideramos importante estudarmos as crianças em seus próprios contextos.



Fotografia 1 - imagem autoral de pesquisa em Campo, vista da sala do Maternal II

4.4.1 As crianças e o CMEI

A pesquisa ocorreu com uma turma de maternal II, composta por 11 crianças,

sendo 3 meninas e 9 meninos, com a faixa etária de 2 até 3 anos.

Durante toda a minha permanência em campo, as crianças se mostravam curiosas a meu respeito, algumas já haviam conquistado a linguagem oral e me contavam alguns episódios de seu dia a dia, outras me solicitavam o colo, me pegavam pela mão e me mostravam detalhes no espaço externo, ao final da pesquisa me pediam ajuda para amarrar seus sapatos, fechar zíperes de mochilas, a professora da turma me acolheu bem e eu me sentia a vontade para atender a estas solicitações das crianças.

O grupo composto por 11 crianças, era assim restringido na quantidade de crianças devido ao espaço físico da sala que era pequeno, se tratando de uma instituição que fazia uso de espaço físico adaptado, penso que a sala em questão deveria ser um quarto da construção original, um aspecto interessante é que a janela da sala era baixa e as crianças conseguiam observar o espaço externo. As crianças provinham de diferentes regiões, algumas moravam bastante distante, das 11, 9 delas utilizavam o transporte escolar para se deslocar até a instituição, as duas crianças que não utilizaram era um menino com autismo, que a família optou por levá-lo e buscá-lo, e o outro menino era filho de uma educadora funcionária do CMEI e realizava assim seu deslocamento junto com a mãe, que utilizava seu próprio automóvel.

Na tentativa de conhecer melhor este grupo de crianças, solicitei à diretora o acesso as fichas de matrículas, para poder tomar conhecimento sobre onde moravam, como era a sua composição familiar, as condições de trabalho dos respectivos responsáveis e ou familiares e aquilo mais que fosse possível. A diretora do CMEI era uma pessoa bastante solícita, comprometida e sempre presente na instituição, de uma maneira muito confortável me deu acesso aos documentos, porém as informações contidas nestas fichas de matrículas eram referentes a dois anos atrás, no momento em que o grupo de crianças se matriculou no berçário, as informações atualizadas no momento de cada rematrícula eram somente dados mais básicos, como o comprovante de endereço e atualizações no cadastro de responsáveis.

Frente a isto fizemos a elaboração de um questionário para melhor conhecer estas crianças, o questionário foi enviado pela mochila das crianças junto às agendas, como já foi mencionado anteriormente, as distâncias percorridas pelas crianças eram longas, o que será tratado melhor posteriormente, e então fizemos este envio pela mochila e esperamos quais retornariam, tomamos o

cuidado de nos informar pelas fichas de matrícula das crianças se todas as famílias deste grupo de crianças possuíam adultos responsáveis alfabetizados.

Dos 11 questionários enviados apenas 4 questionários retornaram, sendo de dois meninos e duas meninas. Abordaremos de maneira sucinta os resultados destes quatro questionários, sintetizando aquilo que as famílias informaram sobre as condições de vida destas crianças, ressaltando que optamos pelo envio na mochila em decorrência das crianças virem de locais distantes e a professora e a instituição não sabiam muito acerca do dia a dia das crianças, de suas famílias, até mesmo não sabiam bem exatamente de onde cada criança provinha, os percursos eram bastante extensos¹⁵ e esta informação mais detalhada ficava a cargo do motorista e a da monitora que realizavam o deslocamento das crianças.

A família da primeira criança trabalha com agricultura familiar, sendo que seu pai e sua avó trabalham com isto e sua mãe trabalha contratada fora da propriedade, a família é composta por 3 adultos e duas crianças, conta com uma renda que nos foi informada de R\$ 1900 reais.

QUADRO 4 - PAOLA, DADOS DO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO.

Casa	Eletro domésticos e meios de comunicação/locomoção	Família				Serviços Públicos
Própria; em alvenaria, contendo 6 cômodos, sendo 3 dormitórios, conta com banheiros provido de fossa rudimentar, energia elétrica, lixo coletado em caçamba por serviço de limpeza.	Rádio, televisão, máquina de lavar roupa, geladeira, telefone celular e carro.	Mãe	Pai	Avó	Irmã	Usa o SUS, sendo que o posto de saúde está a 7 km de sua casa e não dispõe de transporte público, informa ainda que nunca teve a necessidade de recorrer ao serviço público de segurança (polícia)
		Idade 34 anos, branca, escolaridade e 8º série, trabalhadora registrada, tendo como profissão aux. Limpeza, com renda R\$1000, trabalha no próprio município levando de 1 a 2 horas de locomoção até o trabalho utilizando transporte público.	Idade 34 anos, branco, escolaridade e 8º série agricultor em sua propriedade, com renda de R\$ 500.	Idade 59 anos branca, escolaridade e 4º série, agricultor em sua propriedade, com renda de R\$ 400.	Idade 17 anos, estudante do 9º ano.	

15 Trataremos sobre o trajeto dos três escolares que atendem ao CMEI- Tiête de forma mais cuidadosa no desenvolvimento deste capítulo.

--	--	--	--	--	--	--

FONTE: elaboração própria a partir de questionário enviado à família.

A família da segunda criança planta manualmente para seu próprio consumo e também realiza criação de galinhas, a família desta criança é composta pelos seus dois avós maternos, sua mãe e um irmão de 14 anos, seus avós são aposentados e sua mãe não trabalha na propriedade, trabalha como diarista não sendo um trabalho registrado, a família conta com uma renda mensal de R\$1.940.

QUADRO 5 - MARIA CLARA, DADOS DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO.

Casa	Eletrônicos e meios de comunicação/locomção	Família				Serviços Públicos
		Avó	Avô	Mãe	Irmão	
Própria em madeira e alvenaria contendo 5 cômodos sendo 2 dormitórios, com banheiro provido de fossa séptica, energia elétrica e coleta de lixo diariamente por serviço de limpeza	Televisão, máquina de lavar roupa, geladeira, telefone celular.	Idade 61 anos, parda, analfabeta, sem renda	Idade 62, pardo, escolaridade superior incompleta, aposentado com renda de R\$ 1.300	Idade 35, parda, fundamental incompleto, trabalhando como diarista com renda de R\$ 540	Idade 14 anos, estudante.	Utiliza o SUS, dispondo de uma unidade a 2,5 km de distância e outra a 7 km de distância, informa ainda que nunca teve a necessidade de recorrer ao serviço público de segurança (polícia)

FONTE: elaboração própria a partir de questionário enviado à família.

A família da terceira criança vive da agricultura familiar, sendo do cultivo e processamento de cogumelos champignon, molhos, doces e geleias, a família desta criança é composta pelo seu pai e sua mãe, ambos trabalhando em sua propriedade, contam com uma renda de R\$ 2.000.

QUADRO 6 - MATHEUS, DADOS DO TERCEIRO QUESTIONÁRIO

Casa	Eletrônicos e meios de comunicação/locomção	Família	Serviços Públicos
------	---	---------	-------------------

Própria em alvenaria contendo 8 cômodos sendo 3 dormitórios dispondo de 2 banheiros providos de fossa séptica, energia elétrica e coleta de lixo diária por serviço de limpeza.	Televisão, máquina de lavar roupa, geladeira, telefone celular, computador com internet, carro.	Pai	Mãe	Faz uso do SUS, utilizando uma unidade de saúde a 15 km, não há transporte público, informa ainda que nunca teve a necessidade de recorrer ao serviço público de segurança (polícia)
		Idade 38 anos, branco, escolaridade ensino médio completo, sendo agricultor e trabalhando na própria propriedade, com renda de R\$ 1000	Idade 30 anos, cursando nível superior formada em tecnologia de alimentos e cursando gestão financeira, agricultora na própria propriedade	
			com renda R\$ 1000.	

Fonte: elaboração própria a partir de questionário enviado à família.

A família da quarta criança não nos informou nenhum tipo de produção agrícola, a família desta criança é composta pelos seus avós seu pai e sua mãe, contam com uma renda familiar de 1 salário fixo da mãe e o restante da renda variável. Quadro 7 – Iago, dados do quarto questionário

QUADRO 7 – IAGO, DADOS DO QUARTO QUESTIONÁRIO

Casa	Eletrodomésticos e meios de comunicação/locomoção	Família				Serviços Públicos
		avô	Avó	Mãe	Pai	
Própria em material, contendo 7 cômodos sendo 3 dormitórios, dispondo de 1 banheiro provido por fossa séptica, abastecimento de água por poço nascente. Com coleta de lixo realizada em caçamba por serviço de limpeza, possui energia elétrica	Rádio, televisão, máquina de lavar roupa, geladeira, telefone celular, carro.	Idade 57, amarelo, escolaridade de 4º série sendo pedreiro autônomo sem renda fixa e não registrado	Idade 50 anos, escolaridade de 4º série, sendo dona de casa sem renda fixa	Idade 23 anos, branca ensino médio completo trabalhando como balconista com um salário mínimo.	Idade 40 anos ensino fundamental completo, trabalhando como pintor autônomo sem renda fixa.	Utiliza o SUS, utilizando uma unidade a 4 km de distância que conta com transporte público e a família faz uso de carro particular.

FONTE: elaboração própria a partir de questionário enviado à família.

Como indicado, o número de questionários que retornou foi somente quatro, o que dificulta uma caracterização do grupo de crianças, mas estes quatro questionários nos indicam que as crianças têm moradias providas de luz elétrica, água, coleta de lixo, que estas possuem repartição com cômodos, possuem banheiro, nos apontam condições habitacionais adequadas. No que diz respeito ao trabalho de pais, mães e ou responsáveis vemos que a maioria não é registrado e também quando são trata-se preponderantemente das mulheres, sendo vinculadas a vencimentos baixos. O nível de escolarização dos pais velhos, no que diz respeito aos avós, vai do analfabetismo e apenas a educação básica é acessada, em relação aos pais e mães, a maioria possui o ensino fundamental e não acesso ao ensino médio.

4.4.2 Sobre o Centro Municipal de Educação Infantil Tiête



O Centro Municipal de Educação está localizado em uma estrada de terra, na qual eu percorria aproximadamente 14 km em estrada de chão. A escolha por esta instituição foi realizada após a visita a esta e as outras duas instituições de



Educação Infantil do município que estão na área rural, totalizando três instituições situadas na área rural dos 38 CMEIs da rede. A intenção de nossa parte é pesquisar a primeira infância, a faixa etária de 0 a 3 anos, escolhemos para a realização da pesquisa a faixa etária dos 2 para os 3 anos, sendo a turma do maternal II, no

Fotografia 2- imagem autoral da pesquisa em campo, a instituição pesquisada.

entendimento que para as crianças seria mais confortável a presença de uma adulta estranha duas vezes na semana do que para os bebês menores, onde os vínculos e rotina das crianças poderiam ser mais alterados pela minha presença.

No primeiro CMEI o maternal II era bastante limitado em seu espaço físico, onde as duas educadoras presentes no dia mais as crianças do grupo dividiam o espaço da sala, que deveria ter por volta de 20m² e a minha presença não seria confortável para as educadoras nem para as crianças, este CMEI funcionava em uma casa adaptada e estava esperando o novo edifício ficar pronto, mudou-se no mês de junho de 2018. No segundo CMEI fui muito bem recebida pela diretora, bem como pelas duas educadoras, o grupo de crianças era maior e no dia contava com 18 crianças, o espaço físico da instituição era adequado e bem cuidado, a diretora relatou que as famílias ajudavam a fazer a manutenção, realizar alguns reparos. Por último visitei o contexto que escolhi para realizar a pesquisa.

O CMEI funciona em uma casa adaptada, atende um total de 90 crianças, conta com 6 salas, sendo 1 turma de Berçário I e II (juntos), 1 turma de Maternal II, 2 turmas de Infantil IV e 2 turmas de Infantil V. O espaço externo é amplo e bastante convidativo, os espaços internos por se tratar de uma casa adaptada, possui algumas restrições, as salas de aula são pequenas, no banheiro há vaso sanitários baixo, porém não possui chuveiro ou um espaço para dar banho nas crianças, o que é fundamental no berçário bem como no desfralde das crianças.

O CMEI conta com três ônibus para realizar o transporte das crianças da instituição, o primeiro ônibus tem uma rota de 94 km atendendo 8 regiões, o segundo vai em direção tem uma rota de 72 km atendendo 5 regiões e o terceiro tem uma rota de 56 km atendendo 5 regiões. Os veículos possuem cadeirinhas própria e adequada ao transporte das crianças, cada ônibus conta com um motorista e uma monitora.

Sobre os transportes escolares, a diretora nos informou em entrevista que no início do ano estragavam constantemente, mas que a manutenção foi feita e não houve mais problemas, um dos problemas em relação aos escolares é a alta rotatividade de motoristas e monitoras, isto causa desconforto para a família e também ao bem estar das crianças, uma vez que as crianças são pequenas e é necessário que haja conhecimento por parte da monitora de quem são seus familiares, quem é a criança, onde mora, é necessário que o motorista tenha um conhecimento dos trajetos, da região, onde cada casa está, a estrada de chão não possui sinal de internet para o GPS e as casas não possuem número. É necessário ainda que se tenha conhecimento à quem se entrega a criança, caso algum acidente ou imprevisto venha a acontecer é necessário o conhecimento por parte do motorista e da monitora de quem é a família, quem comunicar, por exemplo, os bebês que utilizam o transporte é necessário um bom diálogo entre a família e quem realiza o transporte.

A diretora disse que ocorreria a troca novamente dos motoristas, que ela ligou na secretaria e fez uma reclamação e que seria então responsabilidade da empresa, que presta o serviço por meio de licitação, que houvesse o diálogo com a família e que ela não cumpriria novamente este papel de

informar às famílias, que esta alta rotatividade de monitoras ficaria na responsabilidade da empresa e não mais da instituição, a partir de sua reclamação, os motoristas bem como as monitoras permaneceram e esta rotatividade não estava mais acontecendo há alguns meses, no início do ano com o passar das semanas a troca acontecia, o que realmente causava mal estar nas crianças e suas famílias bem como na logística do transporte das crianças.

Em frente ao CMEI há um primeiro espaço externo calçado, grandes canteiros de horta onde familiares e crianças do CMEI realizaram o plantio de verduras, temperos e hortaliças, ao lado destes canteiros há um espaço de grama onde foram colocadas duas caixas de água enterradas cheias de areia, onde as crianças brincam, em frente a este primeiro espaço externo há um grande gramado com parreiras de uva cercadas, neste espaço há balanços e um grande corredor de grama que as crianças brincam com bolas, com cavalinhos, ou livremente.

4.4.3 Sobre a rotina diária do grupo observado:

A rotina que consta na proposta da professora que está disposta em um dos painéis da sala se organiza da seguinte forma:

QUADRO 8 - ROTINA DIÁRIA DA TURMA DE MATERNAL II

Horário	Atividade proposta
07:45-08:00	Entrada das crianças e retirada das agendas
08:00 às 08:15	Momento de descanso aguardando o café
08:45 às 09:30	Troca de roupas e higiene
09:30 às 10:00	Rotina diária com música e histórias
10:00 às 10:30	Trabalho Pedagógico direcionado pela educadora
10:30 às 11:30	Almoço e higiene
11:30 às 13:00	Momento de descanso
13:00 às 14:00	Lanche e higiene

14:00 às 15:00	Trabalho pedagógico direcionado pela educadora
15:00 às 16:00	Jantar e higiene
16:00 às 16:10	Momento de descanso aguardando a saída
16:10	Saída

FONTE: Quadro d rotina exposto no mural, elaboração própria.

Daquilo que observei esta rotina é estabelecida, o fato que me chamou atenção é o uso da televisão, ela está presente na instituição como um todo. No grupo que observei está presente diariamente por mais de uma vez na rotina das crianças, ocupando o espaço de repouso dentro do planejamento, seu uso é feito na espera do café, na espera para o transporte escolar no final da tarde e também em outros momentos.

Quando as crianças chegam com o transporte escolar as 07:30 realizam a entrada próximo as 07:45, aguardam assistindo TV o café da manhã que inicia as 08:15 e se encerra próximo as 08:30. Após o café das crianças, os adultos se revezam em seus intervalos, sendo 15 minutos para cada adulto, somando assim 30 minutos. A roda ocorre diariamente próximo as 09:15, quando é realizada a chamada todos os dias, pude também neste espaço de roda acompanhar algumas atividades dirigidas pelos adultos, como o trabalho com cores, em alguns poucos momentos leituras de histórias, conversas sobre alimentação saudável. Nesta espera do retorno do café até a roda as 09:15 as vezes as crianças assistem TV novamente, as vezes lhe são ofertadas peças de encaixe e outros tipos de brinquedos que são utilizados coletivamente pelo CMEI.

Após o café e a roda, ou seja, por volta das 10:00 até o almoço as 10:30, é destinado um tempo para uma brincadeira mais livre, alguma atividade dirigida ou ainda para brincadeiras no espaço externo. Sempre as 10:20 há o retorno para a sala, a higiene e o almoço. As crianças dormem das 11:30 até aproximadamente as 13:30.

No período da tarde, logo que as crianças acordam há a ida ao banheiro, a higiene e uma pequena refeição/lanche, que geralmente é uma fruta, houve também em alguns dias gelatina. Após esta refeição as crianças brincam livremente ou saem para o espaço externo, o que nunca ultrapassou 1 hora de brincadeira, pois as 15:00 as crianças se preparam para o lanche/janta novamente, após esta janta/lanche há a lavagem de mãos e as crianças sempre assistem TV após esse momento, sendo o período de 15:15 até 16:00, para os adultos fazerem o intervalo e também para a espera do transporte escolar.



Figura 3 - Os momentos de espera e a televisão

O grupo de crianças sai em dois horários diferentes: o primeiro grupo sai as 16:10, a monitora deste ônibus busca as crianças na sala e o segundo grupo sai as 16:20, quando a professora leva o restante das crianças em fila até o pátio externo e as entrega para a monitora do ônibus.

4.5 Análise de dados da pesquisa: categorias, diálogo com os objetivos e reflexões

A partir do uso de fotografia, vídeo e diário de campo, geramos uma quantidade considerável de dados, para os analisar e elencar as categorias retornamos a nossa pergunta em campo, aquilo que nos orientou, sendo o nosso objetivo geral investigar as implicações das desigualdades sociais e geracionais sobre a participação das crianças no contexto da escola do campo, tendo como objetivos específicos: identificar quais são as desigualdades sociais que se apresentam com as crianças no contexto estudado; compreender as relações entre as desigualdades sociais e as possibilidades reais das crianças viverem suas infâncias; visibilizar as relações de alteridade, enquanto condição à participação das crianças. A partir dos dados para a seleção dos registros apresentados a seguir as categorias para a escolha foram 3:

- 1) Visibilização da ação social das crianças e possível participação;
- 2) Relação adulto criança;
- 3) Desigualdade geracional.

As crianças, desde muito pequenas, estão interessadas sobre o outro, se constituem nestas relações, estabelecem ações sociais que são intencionais visando um sentido, sentido este que é constituído socialmente. As crianças agem, realizam ações, compartilham significados, porém estão circunscritas a possibilidades do contexto, aos constrangimentos ou legitimações destes intentos,

para que estas ações sociais reverberem em participação é necessário que as crianças sejam compreendidas enquanto sujeitos capazes, potentes e competentes para tal.

As crianças são sujeitos de direito, na etapa Educação Infantil todo currículo deve ser orientado pela interação e a brincadeira. A brincadeira está permeada pelas diversas relações sociais, neste tempo e espaço para o brincar as linguagens e interações ocupam um lugar privilegiado. A brincadeira é uma atividade sociocultural marcada pelo tempo histórico e social, espaço privilegiado para que as crianças intercambiem saberes, possibilidade para o estabelecimento de ações sociais pelos sujeitos crianças. Quando se trata das crianças bem pequenas, os seus modos particulares de brincar muitas vezes não são compreendidos, as crianças constroem narrativas em seus movimentos de brincadeira, negociam papéis, interpretam o mundo, e desde muito pequenas partilham esta ação, organizam o espaço, escolhem objetos, nomeiam, negociam e visam sentido atrelando ao outro que partilha este desenrolar de sua ação, elaboram tramas complexas.

Embora haja esse reconhecimento, quando se trata de crianças menores de 3 anos, a compreensão sobre o que é o brincar, de modo geral, é bastante limitada. A concepção que predomina está baseada numa perspectiva de desenvolvimento que reconhece na criança bem pequena apenas a ação sobre objetos e não uma relação complexa com pares e contextos. (COUTINHO, 2013, p. 32)

Compartilhamos a seguir um registro de campo em um dos momentos de brincadeira, onde as crianças estabelecem ações sociais na relação com seus pares, criam papéis através da nomeação de suas ações, escolhem objetos criando assim contextos para as suas complexas ações propositivas e com um sentido visado compartilhado (WEBER, 2015). Nossa intenção é dar visibilidade a estas ricas e complexas tramas que as crianças desde muito pequenas estabelecem, criam e interpretam.

REGISTRO 1- “É um tesouro!”:



Fotografia 4- Imagem autoral da pesquisa de campo

As crianças estão em um momento de brincadeira mais livre com as peças de encaixe aguardando o almoço. Jonathan está sentado ao meu lado, e fica um bom tempo concentrado na sua construção, primeiro faz como um cordão, emenda as peças e passa na altura da barriga, pega outra peça na mão e sacode de um lado para o outro, a professora pergunta o que ele está fazendo e ele diz que está passando veneno. Após ele se entretém

numa construção no chão, fica por um longo período aplicado nela, eu permaneço sentada, quando ele se afasta um pouco e fica em pé, como se houvesse terminado, pergunto a ele o que ele fez e ele

me responde “uma colheitadeira”, eu falo “é mesmo? E como funciona?” Ele me diz “Liga aqui, apertando uma peça a frente e daí colhe assim”, movimentando uma espécie de garra que ele construiu. Em conversa com a professora ela me diz que o pai de Jonathan planta soja e é um pequeno agricultor.

Fotografia 5 - Imagem autoral da pesquisa de campo, Valentina com sua coroa.



Valentina pega algumas peças e tenta “emendar de cumprido”, como o Iago fez alguns dias atrás, como Jonathan fez em sua colheitadeira, ela tenta, tenta novamente e não consegue, solicita à professora para emendar as peças, pois quer fazer uma coroa, a professora emenda as peças coloca a coroa em Valentina e fala que ela é uma princesa.



Fotografia 6 - Imagem autoral da pesquisa de campo, Iago rei juntando suas moedas.

Iago quer uma coroa também, ele já sabe como emendar as peças, pede ajuda no início, mas não se aproxima de nenhum adulto, consegue fazer sua coroa, vai até a frente do espelho tenta colocar e ela se rompe, pede ajuda à professora que faz uma coroa também para ele e fala, “você é um rei” e se levanta. Nisto Iago começa o movimento de ir até a caixa grande e trazer peças até a cadeira onde a professora estava sentada, ele fala para Valentina que são moedas de ouro, ele conta e fala que são muitas e diz é um tesouro!



As outras crianças do grupo também começam a juntar “as moedas” junto com Iago e levar até a cadeira, elas correm pela sala e falam é um tesouro! É um tesouro!

Fotografia 7 - Imagem autoral da pesquisa em Campo, Iago e seu amigo juntando o tesouro

O horário do almoço está se aproximando e a professora solicita que as crianças juntem as peças e assim a brincadeira deve se encerrar. As crianças atendem a solicitação da professora de guardar as peças, mas seguem ainda em sua brincadeira, guardam as peças na caixa falando que irão guardar o tesouro.

No registro 1 é possível perceber como a ação partilhada entre as crianças vai se complexificando, a trama da brincadeira vai aumentando, a partir da contribuição de cada criança. Neste dia tudo começa com Jonathan, que sabe como “emendar de cumprido”, para o grupo de crianças emendar de cumprido é algo que somente algumas conseguem fazer, sendo que a primeira criança a conquistar isto foi Iago na semana anterior quando vivenciei este momento com o grupo de crianças:

Registro 2 – A corda “emendada de cumprido”



Fotografia 8- Imagem autoral da pesquisa em Campo, a corda “ emendada de cumprido”.

Iago solicita para que eu encaixe as peças, ele quer as “emendar de cumprido”. Sugiro que ele apoie as peças no chão, ele diz que não consegue, eu sugiro que ele tente, demonstro encaixando três peças lado a lado dispostas no chão, ele tenta e consegue encaixar a quarta peça, vai assim montando uma grande fileira de peças. Várias crianças se mobilizam e montam junto com ele. Jonathan fala: “*É uma corda!*” Iago responde: “*É bem grande!*” O grupo de crianças tenta amarrar a “corda” no suporte embaixo da janela, não é possível amarrar, inclusive uma parte desmonta e cai ao chão, o grupo de crianças emenda novamente. Jonathan tenta novamente amarrar, Maria o interrompe e segura a outra ponta e Jonathan segura assim o outro lado, as crianças se colocam lado

a lado, como se fossem brincar de pular a corda... são interrompidas pela professora, que pede para pararem com aquilo, alegando que estão muito agitadas e fazendo bagunça.

Então a partir deste seu emendar de comprido, Jonathan cria sua colheitadeira, Valentina solicita ao adulto, a professora, que a ajude emendar as peças de comprido as fechando, formando assim sua coroa. O adulto disposto atende sua solicitação e nomeia o seu papel “é uma princesa”, a partir desta nomeação Iago se interessa, solicita ao adulto que o ajude a fazer sua coroa e também o nomeia “é um rei” e remetendo a uma ideia de “realeza” da coroa de ouro, Iago começa o seu movimento de juntar o tesouro, mobilizando várias crianças do grupo que se envolvem nesta sua ação, inclusive Valentina que continua a usar sua coroa.

A nomeação que a professora realiza introduzindo assim um papel, o rei, perpassa o repertório de Iago do que é um rei, Iago associa à coroa, ao ouro, a “muitas” moedas que compõem assim um tesouro, ele quer aumentar suas moedas e neste seu interesse de aumentar as moedas para ter o tesouro, ele mobiliza as outras crianças. Neste registro é possível observar a complexificação de um movimento de brincadeira, sendo aqui crianças de 2 anos de idade, que elaboram ideias sobre papéis, que inserem seus repertórios que mobilizam as outras crianças e partilham uma ação. Assim Iago estabelece uma ação social, Iago age intencionalmente com o sentido visado e “seu significado atrelado ao outro”. (WEBER, 2015, p.20).

Outro registro foi um momento de brincadeira no espaço externo compartilhado entre duas meninas do grupo, do qual eu também participei, mas são elas que assumem os papéis, e vão mobilizando as ações.

Registro 3 - A moto quebrada e a sorte de Maria ser mecânica.



Fotografia 9 - Imagem autoral da pesquisa em Campo, sequência de fotos Paola obstinada a encaixar o pedal

As crianças estão brincando no espaço externo com as motocas, Paola estaciona ao meu lado e está muito concentrada tentando encaixar o pedal que caiu, segue determinada, consegue encaixar e sai pedalando.



Fotografia 10 - Imagem autoral da pesquisa em Campo, sequência de fotos encontro de Paola com Iago.

O pedal cai novamente, ela se abaixa, tenta encaixar, não consegue, pega o pedal e guarda em um espaço que há no guidão. Pedala mais um pouco e colide com Iago que pedala em círculos. Iago ri e fala *“Bateu, você já passou por aqui!”*



Fotografia 11 - Imagem autoral da pesquisa em Campo.

Maria se aproxima, vira sua moto, mexe nos pneus, depois estaciona a moto ao meu lado, se aproxima, me abraça e dá um beijo. Paola vem ao nosso lado e diz *“A minha moto não vai”*, pergunto a ela: *“Por que a sua moto não vai?”*, ela me responde: *“Está estragada!”* Eu lhe respondo: *“Ixe, o que foi que estragou na sua moto o que aconteceu com ela?”* Ela me responde *“Eu caí!”*. Lhe pergunto novamente: *“E como foi isto?”* Ela responde *“Assim ó!”* (Virando o corpo). Eu pergunto: *“E agora o que vai fazer? Tem algum mecânico aqui perto?”* Ela responde em negativo com cabeça. Maria está próxima a Paola e eu pergunto para Maria: *“Você sabe consertar moto Maria?”* Maria prontamente responde: *“Sei!”* Eu falo à Paola: *“Olha Paola sorte sua! A Maria diz que sabe consertar moto.”* As duas se olham, sorriem e Maria se afasta.



Fotografia 12 - Imagem autoral da pesquisa em Campo.

Paola olha para a Maria afastada e me pergunta: *“Ela consegue?”* Eu respondo: *“Não sei, pergunta pra ela, ela disse que sim.”* Paola fica observando Maria que está um pouco afastada. Paola começa a conversar comigo, me conta que dormiu com sua mãe, que comeu toda a comida com maionese, que ganhou de presente da vó Elisabeth, que ela deu um cavalo para ela porque ela come tudo.



Fotografia 13- Imagem autoral da pesquisa em Campo, “ Aperta aqui ó!” quadrado indicado por Paola.

Maria se aproxima de novo, me dá um beijo, fica em pé próxima a Paola. Paola me mostra no guidão um quadrado e fala *“Aperta, aperta aqui ó!”* Eu pergunto: *“O que tem aí? Deixa eu ver. Olha tem um quadrado aqui.”* Paola diz *“Mas você tem que apertar!”* Eu falo *“Deixa eu apertar então...”*. Eu aperto. Maria, que está ao nosso lado aperta também, Paola fala *“Daí vai funcionar?”* Eu respondo: *“Não sei, a Maria diz que sabe e aí Maria?”* Maria olha para a Paola e responde afirmativamente com a cabeça. Paola sobe na moto e fala: *“Deixa eu ver se vai funcionar.”* Sai pedalando e diz *“Funcionou!”* Sai, dá uma volta.



Fotografia 14 - Imagem autoral da pesquisa em Campo, sequência de fotos.

Paola agora se aproxima de Maria e diz “*Maria a minha moto quebrou!*”. Maria se aproxima da moto de Paola, segura o guidão, pega o pedal que Paola guardou em seu vão (onde há o quadrado que se aperta para “consertar” a moto) e guarda novamente o pedal. Maria corre até uma porta próxima e pega como se fosse um objeto de faz de conta, volta correndo até a moto. Chegando nas motos tem a ação de colocar, no guidão de Paola e dela, aquilo que buscou correndo até a porta.

Evelyn, uma criança do pré, se aproxima curiosa sobre as duas (Evelyn demonstra bastante curiosidade sobre as crianças menores), tanto Paola como Maria sorriem para ela, elas se aproximam e as três se cumprimentam. Evelyn se afasta, Paola e Maria brincam em volta das motos mexendo com as pecinhas de encaixe que estão no chão e depois seguem pedalando juntas.

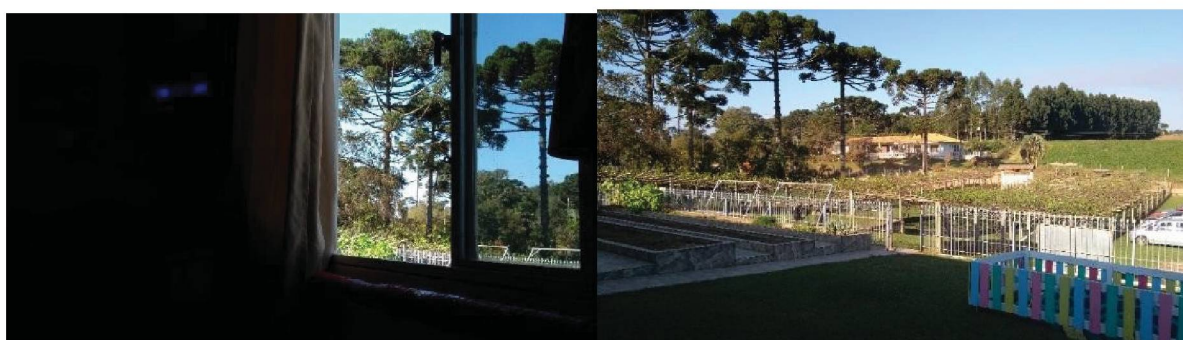
Ambos os registros apresentados até aqui revelam as ações sociais das crianças, um sentindo intencionalmente visado, demonstram ainda a interpretação que as crianças estabelecem sobre o mundo (o rei precisa de ouro, quem conserta a moto é um mecânico), as crianças desde muito pequenas estão atentas, elas apresentam na brincadeira papéis sociais, sentidos que estão constituindo como, por exemplo, Jonathan que constrói uma colheitadeira e reproduz a prática de cultivo com agrotóxico, que é algo que está presente em sua vida. Em ambos os registros os adultos estiveram disponíveis, a professora quando está disposta a construir a coroa, a minha postura de não ser eu o adulto que sei consertar a moto e sim delegar Maria, este saber.

Wynes (2012) nos propõe a conceptualização da ação entre adultos e crianças como interdependentes, o autor ao investigar o papel que os adultos desempenham nos conselhos escolares de uma escola secundarista na Inglaterra, apresenta um papel de adulto como colaborador e protagonista também, nestas relações interdependentes. O autor é contra uma ideia que opõe crianças e adultos e compreende que ambos partilham e constituem a participação, e que os adultos assumem um papel de protagonismo na viabilização destes espaços para as crianças.

Nos espaços institucionais, nas relações adulto criança, há como apresentado acima, o estabelecimento de relações interdependentes entre adultos e crianças, porém houve também, uma organização do tempo e uso deste tempo que não levou em consideração aquilo as crianças

comunicavam enquanto interesse. Uma ação docente que é pautada em uma ordem institucional que diverge da ordem instituída pelas crianças (FERREIRA, 2015). Nestas necessárias relações entre adultos e crianças há o reconhecimento que as crianças possuem “uma ordem do ser sistematicamente diferente” (JENKS, 2002, p.186), elas até são consideradas de forma singular, pensadas em si, mas a referência é a ordem adulta. Há assim uma desigualdade no compartilhamento de poder em relação aqui ao uso do tempo no registro que a seguir será apresentado e assim a “Participação é um direito, mas reside no compartilhamento de poder e, enquanto não houver compartilhamento, não há participação, não há garantia do direito”. (VASCONCELOS, 2010, p. 33).

Registro 4 – Janela de passarinhos:



Fotografia 15 - Imagem autoral da pesquisa em Campo, vista da janela da sala.

A professora sai para realizar seu momento de intervalo da tarde, as crianças permanecem sentadas assistindo TV, esperam o retorno da professora. Eu estava sentada apoiada na parede e fico olhando a grande janela que está ao lado da TV. Hoje o dia está um pouco frio e é possível avistar da janela vários pássaros retornando para se recolher. Eu me levanto e começo a olhar pela janela, umas das crianças fica em pé ao meu lado e aponta para fora, eu me agacho ao seu lado e falo: “Está frio, os passarinhos já estão se recolhendo pra dormir”. Nisto outra criança levanta ficando em pé ao meu lado também, os dois meninos que estão apoiados na beira da janela me olham hesitando, como que pedindo a autorização para estar ali, eu não sei bem como agir e não digo nada, me abaixo ao lado dos dois, nisto, todas as crianças da turma levantam e começam a se colocar próximas a janela. Jonathan fala empolgado que da casa dele ele também vê os passarinhos. Valentina fala que escuta os passarinhos cantando, neste primeiro momento que todos estão em pé lado a lado eu faço alguma mediação para que as crianças compartilhem o espaço, mas elas ficam bem e em pé lado a lado olhando para fora, permanecem assim, apontando. Matheus bate palminhas e fala alto: “Olha um montão” e começa a contar “1, 2, 3... 1, 2.3...” há vários passarinhos no céu, as crianças permanecem assim por cerca de 10 minutos. Quando a professora retorna para a sala abre a porta e bate palmas alto falando: “Quem foi que mandou levantar?!”, vale dizer que no

momento que a professora entrou em sala as crianças estavam muito confortáveis neste compartilhamento do espaço da janela, tranquilamente observavam lá fora, e quando a professora abriu a porta, rapidamente elas voltaram correndo e sentaram em seus lugares encostadas na parede para assistir a TV. A professora fecha a cortina e fala que logo o ônibus já está chegando.



Fotografia 16 - Imagem autoral da pesquisa em Campo.

RELATO 5-A colheita de batata: As crianças brincam no espaço externo coberto em frente a direção, elas têm disponíveis bambolês, um carrinho, que é possível uma criança sentar e a outra empurrar, e dois brinquedos tipo gangorra de plástico. A grama está molhada e a todo o momento a professora chama as crianças para que retornem e não se molhem na grama (está bastante frio), as crianças se revezam no carrinho, brincam de jogar o bambolê e também nas gangorras de plástico.



Fotografia 17- Imagem autoral da pesquisa em Campo., a colheita de batata.

Em frente ao CMEI há uma roça bem grande, onde hoje está sendo realizada a colheita de batata doce, as crianças comentam sobre isto a todo momento, muito empolgadas e interessadas, era possível ouvir o caminhão funcionando e também um grande trator vermelho. A professora faz a fila com as crianças e retorna para a sala.



Fotografia 18 - Imagem autoral da pesquisa em Campo, espera para o almoço.

Quando chegamos a sala as crianças correm rapidamente até a janela para ver a colheita de batata, porém a professora fecha as cortinas e pede para as crianças sentarem para esperar o almoço. A professora liga a Tv neste momento da espera.

Na relação adulto criança pode ocorrer do adulto não valorizar estas ações, ou nem mesmo as perceber como potência de aprendizagens, de apreensão de mundo, de comunicação de interesses. A ação social estabelecida não é sinônimo de participação. A participação é uma necessidade humana universal, segundo Bordenave (1994) esta tem duas bases complementares sendo a participação efetiva e a participação instrumental. A primeira diz respeito à correspondência desta necessidade humana, do desejo de participação e a segunda cumpre um papel de que é necessário o outro para o cumprimento de tarefas que somente serão realizadas em grupo, nesta dificuldade ou impossibilidade de realizar sozinha(o) estas ações.

A origem da palavra participação leva com ela a ideia de *parte*: fazer parte, tomar parte e ter parte são condições diferentes de participação. A participação pode ser ativa ou passiva ou ainda, na não participação há a marginalização, o oposto de participar. Fazer parte de um grupo não é sinônimo de ter parte do que o grupo tem, fazer o movimento de tomar parte de algo pode ser entendido como participação ativa de um sujeito.

Possivelmente, a insatisfação com a democracia representativa que se nota nos últimos tempos em alguns países se deva ao fato de os cidadãos desejarem cada vez mais “tomar parte” no constante processo de tomada nacional de decisões e não somente nas eleições periódicas. A democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que por “fazerem parte” da nação “têm parte” real na sua condução e por isso “tomam parte”- cada qual em seu ambiente- na construção de uma nova sociedade da qual se “sentem parte”. (BORDENAVE, 1994, p. 23)

A participação política não é sinônimo de participação social, pode-se participar politicamente em um sistema representativo, por exemplo, exercendo o voto e não participar socialmente na mudança ou benefícios de tal sistema. A participação pode ser exercida assim em processos microparticipativos ou macroparticipativos, os processos microparticipativos são, por exemplo, quando um grupo de pessoas partilha uma ação sem necessariamente vislumbrar algum tipo de retorno ou objetivo amplo em comum, participamos em nosso grupo familiar e até mesmo em associações, pode ser compreendida ainda como um retorno imediato para algo circunstancial. Quando tratamos dos processos macroparticipativos, estamos falando de processos macrodinâmicos que modificam a sociedade, que impactam em sua estrutura, que modificam historicamente a sociedade. Uma sociedade participativa seria aquela em que a população participa da produção e do usufruto dos bens de maneira equitativa, o que não vivenciamos no sistema econômico vigente.

Assim, a construção de uma sociedade participativa converte-se na utopia- força que dá sentido a todas as microparticipações. Neste sentido, a participação na família, na escola no trabalho, no esporte, na comunidade, constituiria a aprendizagem e o caminho para a participação em nível macro numa sociedade onde não existam mais setores ou pessoas marginalizadas. Aos sistemas educativos, formais e não formais, caberia desenvolver mentalidades participativas pela prática constante e refletida da participação. (BORDENAVE, 1994, p. 26)

A microparticipação é a base para a macroparticipação, é um processo de aprendizagem para tal, mas cada qual é distinta em si mesma. A microparticipação é orientada por uma reivindicação específica o que é diferente de uma macroparticipação que mudará consubstancialmente a sociedade. Como citamos, a sociedade participativa seria aquela equitativa em sua distribuição de produção e uso, porém é necessário que mesmo não vivenciando uma estrutura social na qual há processos participativos efetivos, nós, enquanto espaços públicos educacionais para as crianças, enquanto professoras, enquanto famílias, devemos garantir espaços de participação infantil e processualmente, mediante microparticipações, promovermos macroparticipações, enquanto trajeto, aprendizagem, processo. A participação infantil estará situada dentro de um contexto, perpassada por relações entre crianças e entre adulto e criança, situada na estrutura social, assim como a infância enquanto categoria social está.

Participar no espaço educacional é a partir destes estabelecimentos de ações sociais ter um adulto capaz de gerir o tempo em prol disso, respeitar estes tempos, se não houver esta percepção por parte do adulto não haverá participação. O adulto cumpre um papel na compreensão da criança e é responsável pela viabilização da participação infantil.

Não se trata de tornar o adulto um “juiz” que decide se a criança pode ou não participar, mas de torná-lo responsável pela participação das crianças. Trata-se de um deslocamento do papel do adulto, daquele que julga se a criança é ou não capaz, para aquele que a compreende que ela é capaz e assume sua responsabilidade na busca de meios que possibilitem tal participação. (VASCONCELOS, 2010, p. 32)

Nestes dois relatos temos uma postura docente que veta a ação, interrompe seu curso, as crianças se interessam pelo espaço externo, pelos passarinhos, pela colheita de batata e uma ordem que está instituída, a espera das crianças para o almoço bem como ao escolar ser feita assistindo TV, veta aquilo que é interesse das crianças, veta o desenvolvimento da ação e repercussão na participação.

A análise dos dados aqui apresentados buscou responder o nosso objetivo geral, porém muitas questões ficam em aberto e seria possível tratá-las melhor, é necessário dar prosseguimento neste estudo. Elencamos somente três categorias de análise, mas com os dados aqui apresentados seria possível elencar outras categorias e ampliar as reflexões, esperamos que com estas análises tenhamos visibilizado as ações sociais das crianças e como Wynes (2012) trata, os adultos assumem um papel central em possibilitar que estas ações sociais reverberem em participação infantil em relação estabelecidas entre adulto e crianças na interdependência, numa docência ética, respeitosa, desejamos que as crianças, os bebês, possam viver sua infância dentro dos espaços escolares de uma forma digna, esperamos que ao indicarmos algumas desigualdades que se apresentaram no contexto investigado, estas possam ser pontes de mudanças. É necessário e urgente políticas públicas para os contextos rurais, investimento e valorização destes modos de vida, esperamos ter contribuído e continuar contribuindo para uma educação do campo pública, laica e de qualidade.

5. Considerações finais

Este estudo se coloca como um estudo inicial que no tempo de 2 anos desenvolvemos como foi melhor possível e aqui está apresentado. Muitas questões ficam em aberto e necessitam serem prosseguidas. O objetivo geral deste estudo foi investigar as implicações das desigualdades sociais e geracionais sobre a participação das crianças no contexto da escola do campo, tendo como objetivos específicos: identificar quais são as desigualdades sociais que se apresentam com as crianças no contexto estudado; compreender as relações entre as desigualdades sociais e as possibilidades reais das crianças viverem suas infâncias; visibilizar as relações de alteridade, enquanto condição à participação das crianças.

Antes de discorrermos sobre as desigualdades que pudemos apreender no contexto, esperamos que este trabalho possa contribuir à visibilização das ações sociais das crianças pequenas e bem pequenas, em seus momentos de brincadeira. Nos relatos compartilhados as crianças agem de maneira intencional, na relação com o outro modificam e agregam ao curso de sua ação significados compartilhados, atrelam ao outro o sentido visado, complexificam suas ações e modos de brincar nesta ação de troca e compartilhamento entre os pares, agem assim socialmente na relação com o outro, influenciadas pelo outro. Há a intencionalidade destas ações comunicadas pelos sujeitos, a escolha de objetos que criam contextos, o espaço que é ocupado e organizado por estes sujeitos e entre as crianças.

As crianças, desde muito pequenas, escolhem, operam e estabelecem suas ações na interpretação acerca do mundo social que as rodeia, trazem nos momentos de brincadeiras as concepções acerca de papéis, os modos de trabalho, os significados sociais que estão e constituem seus próprios e particulares contextos. A ação social que as crianças estabelecerão não é sinônimo de participação, para se efetivar a participação nos espaços educacionais é necessário que estas ações sociais sejam reconhecidas, valorizadas e as crianças sejam respeitadas nestes seus movimentos e desejos.

Uma das implicações então sobre a efetivação da participação das crianças no contexto investigado foi por nós percebida na relação entre adulto e criança, caracterizando assim a desigualdade intergeracional na relação adulto centrada, um adulto que não apreende as ações sociais e não gere o tempo respeitando os momentos de brincadeira, veta a participação, ressaltamos que a postura docente não é uma postura isolada, ela compõe uma ordem institucional. Assim como Ferreira (2005) indica a ordem institucional, diverge da ordem instituída pelas crianças, e numa relação de poder desigual entre adultos e crianças este uso do tempo é desigualmente gerido, são as ordens institucionais que pautam a ação, as crianças instituem outras

ordens e continuaram a brincar e estabelecer suas ações, mas estas relações entre as gerações adulto e criança são desiguais.

Enquanto uma categoria geracional que está assim inserida, neste caso em um contexto rural, e compõe a estrutura social enquanto infância, aqui localizada em âmbito nacional, podemos indicar algumas desigualdades no que tange às crianças brasileiras: a especificidade do campo e a desigualdade etária do 0 a 3 anos, dentro da etapa de Educação Infantil que compreende o 0 a 5 anos.

O Brasil é um país bastante desigual no que se refere à concentração de renda, entre 193 países ocupa o 10º lugar no ranking dos mais desiguais. No ano de 2016 para 2017 seu índice de Gini foi de 0,546 para 0,549. Esta estrutura social que reproduz interesses é desigualmente acessada no que tange à participação política e possibilidade de mudança em sua estruturação, assim como Scalón (2011) nos diz a participação política desigualmente acessada aumenta as os privilegiados e dificulta ainda mais uma perspectiva de mudança e possibilidade de melhor distribuição de renda.

Em relação ao contexto em que as crianças vivem suas infâncias, de acordo com a Pesquisa Nacional de Caracterização de práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural (2012), é possível identificar algumas desigualdades, em relação as condições estruturais dos espaços educacionais no rural 90 % contam somente com sala e cozinha, não havendo assim bibliotecas, parques, refeitórios etc. No que diz respeito aos materiais, menos de 50 % das instituições confeccionam seus próprios brinquedos, sendo a grande maioria industrializado e insuficiente em relação à quantidade de crianças, a frequência as instituições rurais é bastante desigual em relação as urbanas, para a creche a frequência é de 12,1% e 67,7% para a pré-escola (rural) e 26% creche e 83% na pré-escola (urbano). Para identificar a frequência em relação ao 0 a 3 anos, buscamos os dados do Inep, no rural temos uma frequência de 17,8% enquanto no urbano 34,6%, o que está bastante distante da meta 1 do PNE de aumentar o atendimento de 0 a 3 a 50 %. Rosenberg (2015) trata que além da desigualdade do contexto em que se vive (rural ou urbano) a frequência no 0 a 3 é minoria, pois na frequência representa 4,3% dos 2575 milhões de crianças que frequentam a escola, a frequência nacional de crianças é de 5,7%.

Assim as condições sociais influenciaram as possibilidades reais das crianças vivenciarem suas infâncias, é necessário condições estruturais, políticas públicas, serviços sociais básicos acessíveis. Em entrevista quando perguntamos na relação produtiva da região, a diretora nos conta de uma condição de trabalho precarizada das famílias, os “diaristas rurais ou roçeiros de um dia”,

que fere o direito social trabalhista. A precarização do trabalho influencia o contexto familiar e influenciará nas condições reais de vida das crianças.

“- Aqui é a colheita de batata e de feijão, milho e soja é só a máquina agora. Agora estes dois cultivos o feijão e a batata ainda têm os roçeiros, eles recebem por saco de batata colhido, por bag que eles falam que são aqueles sacos bem grandes, não sei quantos kgs são, mas é bem grande. Tem plantação de verduras também, mas esta é mais familiar, as roças maiores que pegam o pessoal, vai num certo local pega um monte de pessoas e traz para trabalhar. Por exemplo tem a vila “X” que é aqui, ai a pessoa que mora aqui perto do CMEI tem plantação, ai vai com o caminhão lá na vila “X”, busca, leva de novo no final do dia, eles ganham R\$ 1,50, R\$ 2,00 por saco colhido, ai paga por dia, por final de semana, nada registrado, todas as colheitas aqui a maioria é feita assim.” (Transcrição da entrevista realizada com a diretora na pesquisa em campo)

Outro ponto que está presente em nossos objetivos específicos é que as relações de alteridade entre adultos e crianças são fundamentais para que as ações das crianças possam se desenvolver, é necessário que a(o) docente na relação com a criança nos espaços educacionais seja capaz de dar espaço a ela, a acolher em seus desejos, respeitar seus próprios e particulares tempos. A alteridade pode ser entendida enquanto uma situação, uma condição, um estar em relação com algo outro que não o eu. Para construirmos aquilo que nos é individual precisamos estar no contato com o outro, o eu e o diferentemente outro.

Mesmo que haja pontos convergentes em semelhanças, em escolhas ou afinidades de modos de operar, haverá também a divergência para todo espaço de se pôr em relação. Nossa diversidade, o diverso e o ser diferente em relação ao outro, compõe o social, a diferença faz parte de nossa sociabilidade, o ser social é diverso, a experiência da alteridade de cada sujeito também. Há o esforço por parte da sociedade adulto centrada, em homogeneizar e indicar a priori aquilo que espera das crianças, numa lógica binária que opera uma cultura polarizada, esta lógica também afeta a vida das crianças, há a construção centrada no adulto de como as crianças devem viver suas infâncias, o que pertence as crianças e aquilo que pertence aos adultos, o que é desejado e indesejado, quem está dentro de certos critérios esperados e quem está fora.

A Modernidade constituiu, neste sentido, várias estratégias de regulação e de controle da alteridade que, só em princípio, podem parecer sutis variações dentro de uma mesma narrativa. Entre elas a demonização do outro: sua transformação em sujeito *ausente*, quer dizer, a ausência das diferenças ao pensar a cultura; a delimitação e limitação de suas perturbações; sua invenção, para que dependa das traduções oficiais; sua permanente e perversa localização do lado externo e do lado interno dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras- isto é, a ética perversa da relação inclusão/exclusão-; sua oposição e totalidades de normalidades através de uma lógica binária; sua imersão e sujeição aos estereótipos; sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis e etc. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 121)

Esperamos que com este trabalho tenhamos contribuído para a visibilização das ações sociais da crianças bem pequenas, neste nosso desejo de conhecer a Educação Infantil do Campo, explicitamos algumas desigualdades sociais que tomamos conhecimento, estas desigualdades necessitam de uma trajetória de mudança, de investimento público, de formação continuada de estrutura física adequada e reconhecimento dos profissionais que nestes espaços atuam.

Acreditamos em toda potência da Educação Infantil do Campo, esperamos ter construído um diálogo, uma produção acadêmica ética e respeitosa com este espaço que eu enquanto pessoa ensaio minha recente trajetória docente. Espero que este trabalho e minha caminhada prossigam, compartilhando a trajetória na busca por uma educação do campo para todas as crianças, para os bebês, sendo pública, laica e de qualidade.

6. Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, DF, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

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

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 11 nov. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 09 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. 1 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pesquisa nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - 2012**. Relatório Síntese. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pesquisa nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - 2012**. Relatório 2 Volume 1. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pesquisa nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - 2012**. Relatório 2 Volume 3. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pesquisa nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - 2012**. Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011). Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relatórios regionais da pesquisa nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural - 2012**. Sul. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012e.

CHRISTENSEN, Pia; ALLISON, James. (Org.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Tradução de: CRUZ, Mário. Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Tradução de: REIS, Lia Gabriele Regius. Revisão de: NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Os estudos sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 17-25, 2009.

COHN, Clarice. **A antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FERREIRA, Manuela. Brincar às arrumações, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 115-132, jan./jun. 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. [Tradução de: The interpretation of cultures]. Rio de Janeiro, RJ: LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Tradução de: CHAVES, Ana Maria. Revisão de: VASCONCELOS, Teresa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUERRA, Alexandre; POCHMANN, Marcio; SILVA, Ronnie Aldrin (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil**: dez anos depois. São Paulo: Cortez, 2013a. 1 v.

GUERRA, Alexandre; POCHMANN, Marcio; SILVA, Ronnie Aldrin (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil**: dinâmica da exclusão social na primeira década do séc. XXI. São Paulo: Cortez, 2013b. 2 v.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17. p. 185-216, 2002.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 41-59, 2002.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de. (Org.). **Imagens do outro**. Tradução de: TEIXEIRA, Celso Márcio. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARCHI, Rita. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 227-246, 2009.

OUTHWAITE, William; BOTTOME, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Tradução de: LESSA, Renato; SANTOS, Wanderley Guilherme dos. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1996.

PARSONS, Talcott. **A estrutura da ação social**: um estudo de teoria social com especial referência a um grupo de autores europeus recentes. Tradução de: WEISS, Raquel. Petrópolis: Vozes, 2010. 2 v.

PNUD/ONU. **Radar IDHM**. Brasília: PNUD, 2015.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. Tradução de:

RODRIGUES, Giuliana. Revisão de: NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago, 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como fenômeno social”. Tradução de: NASCIMENTO, Maria Leticia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abril. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. 2002. 16 p.

Disponível em:

<http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.^a modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância**: correntes e confluências. 31 p.

Disponível em:

<www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%EAncia%20Correntes%20e%20Conflu%EAncias.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. **Sociedad e Infancias**, Madri, v. 1, p. 3959, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TREVISAN, Gabriela. A redefinição das condições estruturais da infância e a crise económica em Portugal. In: DIOGO, Fernando; CASTRO, Alexandra; Perista, Pedro. **Pobreza e exclusão social em Portugal**: contextos, transformações e estudos. Ribeirão: Húmus, 2015.

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. **Contemporânea**, São Carlos, SP, v. 1, n. 1, p. 49-68, jan./jun. 2011.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Tradução de: MENDES, Ricardo Doninelli. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de: MOTTA, Laura Teixeira. Revisão de: MENDES, Ricardo Doninelli. 5 reimp. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações curriculares para a educação infantil do campo. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte: UFMG, nov. 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7162-2-10-artigo-mec-orientacoescurriculares-ei-campo-ana-paula/file>. Acesso em: 09 fev. 2019.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação infantil do campo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Manuel Carlos. **Classes sociais**: condição objectiva, identidade e acção colectiva. 1 ed. Ribeirão: Húmus, dez. 2009.

SOARES, Natália Fernandes. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12, não p., 2005.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. “**Você vai ter que aprender a desobedecer!**” **A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Educação e Infância do Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis. Santa Catarina, p.190. 2010

UNICEF. **Declaração universal dos direitos das crianças**. 1959. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf> . Acesso em: 09 fev. 2019.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia**. Tradução de: FRIAS, Rubens Eduardo Ferreira; DELAUNAY, Gerard Georges. São Paulo: Centauro, 2002.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Tradução de: BARBOSA, Regis; BARBOSA, Karen Elsabe. Revisão de: COHN, Gabriel. 4 ed. 4 reimp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. 1-2 v.

WYNESS, Michael. **Children’s participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis**. *Childhood* 20 (4) p.429-442,2012.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO A FAMÍLIA

Olá!

Meu nome é Graciele Lehnen Bijega, eu sou estudante de mestrado pela Universidade Federal do Paraná e estou fazendo a minha pesquisa na sala do seu filho(a), até julho deste ano eu permaneço em sala nas terças e quintas feiras. Meu estudo é sobre as crianças pequenas e seu direito participativo, com isto eu quero escrever sobre como as crianças desde muito pequenas precisam ser respeitadas, que elas têm uma voz, elas têm vontades, interesses e tem o direito de participarem serem ouvidas, elas são cidadãs. Junto com isto eu investigo também as Desigualdades sociais, com outros autores(as) que estudo, junto com os meus (minhas) colegas estudantes, quero acrescentar, quero aumentar este diálogo, esta conversa nesta luta por uma educação pública de qualidade e principalmente para a educação infantil e as crianças bem pequenas.

Para isto eu fotografo as crianças, com estas fotografias eu consigo mostrar como as crianças desde bem pequenas tem uma voz, escolhem, comunicam o que querem, compartilham aquilo que já sabem com outras crianças. Estas fotografias serão usadas para escrever este meu estudo, a dissertação e também em outros espaços como o grupo de estudo que eu participo e como expliquei melhor na folha que segue aqui junto. É muito importante para que eu possa fazer isto que você me autorize a utilizar as fotografias de seu filho(a), assinando a folha e devolvendo para nós.

Se você tiver qualquer dúvida, ou quiser saber mais sobre meu estudo eu me coloco a disposição, eu posso te ligar ou até mesmo fazer uma visita.

Muito Obrigada desde já!

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO USO DA IMAGEM

Autorização de Uso de Imagem

Eu, abaixo assinado me identifico responsável legal de _____ autorizo o uso da sua imagem, para desenvolver *a pesquisa de mestrado “Participação Infantil,*

Desigualdades Sociais e relações de Alteridade: Infância e Outras Infâncias”, desenvolvida pela estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal do Paraná Graciele Lehen Bijega, inserida na linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, sob orientação da Professora Doutora Angela Maria Scalabrin Coutinho

O uso destas imagens será feito para constituição da dissertação e e/ou para formação de acervo dos grupos de pesquisa dos quais a pesquisadora faz parte: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil (NEPIE) da Universidade Federal do Paraná.

A presente autorização abrange os usos acima indicados e também a sua utilização em publicações de relatórios, tese, livros, revistas especializadas e ainda a sua utilização em cursos de formação de profissionais que trabalhem com crianças entre os 0 e os 3 anos de idade. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito, e assino a presente autorização.

Araucária, ____ de _____ de 2018.

Assinatura

Nome do responsável legal:
Endereço:
RG:
CPF:
Telefone para contato (email caso faça uso):

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A DIRETORA PESSOAL:

- Idade, formação, tempo de formação, tempo de atuação, quais outras experiências na educação e na etapa de educação infantil?
- Você é de Araucária? Como escolheu esta rede? Como foi sua escolha pelo CMEI na área rural?
- Em sua formação superior, você já havia tido contato com o conceito de educação do campo? Como está sendo esta formação para você?

INSTITUIÇÃO:

Em relação à instituição CMEI Tietê quais são os maiores desafios (estruturais, corpo docente...)

- Em relação ao transporte escolar das crianças: Qual o tempo máximo de permanência de uma criança dentro do ônibus? Qual é o total de regiões atendidas? Ele funciona bem (em sua manutenção, segurança, rotatividade de motoristas e atendentes)
- Você considera que há participação das crianças no cotidiano da instituição? Como? E das famílias?

CONTEXTO:

Sobre a realidade do contexto em que está inserido o CMEI:

- Você poderia me explicar melhor, aquilo que comentou comigo outro dia sobre os “Roceiros de um dia” como é a condição de trabalho e aquilo mais que souber, penso que deve ser bastante precário.
- Você já se deparou com situações de abuso, violência, ou alguma problemática que fere o direito das crianças nesta instituição? O que pensa ser o maior desafio desta região para uma melhoria de condição de vida das crianças?
- Qual seu sonho para uma educação infantil digna?

APÊNCICE C - AUTORIZAÇÃO DE USO DA INFORMAÇÕES DIRETORA

Araucária, _____ de _____ de 2018.

Eu _____ portadora do RG _____ autorizo Graciele Lehen Bijega estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal do Paraná ingressa em 2017 inserida na linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, sob orientação da Professora Doutora Angela Maria Scalabrin Coutinho, a fazer uso das informações que compartilhei em uma **entrevista gravada** pela estudante para compor sua dissertação de mestrado intitulada *“Participação Infantil, Desigualdades Sociais e relações de Alteridade: Infância e Outras Infâncias”*. A estudante garante ainda o sigilo quanto à identidade da entrevistada, uma postura ética no tratamento desta informações e apresentação para meu conhecimento do texto síntese destas informações.

(_____)

(Graciele Lehen Bijega)

APÊNCIE D – AUTORIZAÇÃO DE USO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO**Olá Família!**

Meu nome é Graciele Lehnen Bijega, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal do Paraná, ingressa em 2017 e inserida na linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, sob orientação da Professora Doutora Ângela Maria Scalabrin Coutinho.

Estou finalizando a minha pesquisa na sala do seu filho(a), sou a mesma estudante que já solicitou a autorização do uso de imagem do seu(a) filho(a) no meu trabalho e agradeço desde já sua colaboração. As informações deste questionário irão compor a minha dissertação de mestrado, é bastante importante que você responda atentamente e o devolva semana que vem até dia 04/09/2018.

Vou garantir o sigilo de suas informações em relação ao seu nome e caracterização individual do seu (a) filho (a), utilizarei os dados aqui respondidos organizados em grupo, não em forma individual, para a caracterização sócio econômica deste grupo de crianças, para estudar a infância da área rural de Araucária, a qual estou convivendo desde maio deste ano, vou tomar os devidos cuidados e garantir este sigilo.

É bastante importante também que se você concorda e me autoriza a usar estes dados preencha, por gentileza, abaixo desta folha o seu nome, RG ou CPF e assine. Estas informações, estes seus dados pessoais, não serão divulgados de nenhuma forma e serão totalmente sigilosos, mas é bem importante e necessário para que eu possa usar as informações sobre o seu(a) filho(a) que você assine e me autorize a fazer isto.

(Nome)

(RG ou CPF)

(Assinatura)

2.3) Sua casa é:

Própria (já paga)

Própria (ainda pagando)

Cedida pelo seu empregador

O utro:

2.4) Ela é construída em:

Material (alvenaria)

Madeira e material (alvenaria)

Madeira de aproveitamento

Outro:

2.6) Quantos cômodos/peças existem em sua casa: _____

*Não considere como cômodo: corredores, varandas abertas, garagem e outros
compartimentos para fins não residenciais.

2.7) Quantos cômodos/peças servem de dormitório (quartos)
para os

moradores: _____

2.8) Quantos banheiros: _____

2.9) No banheiro há:

Chuveiro elétrico

Pia

Vaso sanitário

Outro: _____

2.10) Sobre a rede de esgoto:

Possui rede de esgoto

Fossa séptica

Vala

Despejo em córrego, rio, lago sem tratamento.

Outro: _____

2.11) Sobre o abastecimento de água:

Rede geral de distribuição.

Poço nascente

Poço ou nascente fora da propriedades

Água de chuva armazenada em cisterna

Rio, açudes, lagos, igarapés

Outro: _____

2.12) Sobre a coleta de lixo:

Coletado diretamente por serviço de limpeza

Coletado em caçamba e serviço de limpeza

Queimado (na propriedade)

Enterrado (na propriedade)

Outro: _____

2.13) Existe energia elétrica:

Sim de companhia distribuidora

Sim de outras fontes

Não existe energia elétrica

2.14) Marque um (x) em quais eletro domésticos e meios de comunicação você possui:

Rádio

Televisão

Máquina de lavar roupas

Geladeira

Telefone celular

Telefone fixo

Computador

Computador com internet

Motocicleta

Carro

3. ESTA PARTE É SOBRE AS PESSOAS QUE MORAM NA CASA E A COMPOSIÇÃO FAMILIAR

3.1) Quantas pessoas moram neste domicílio: _____

3.2) Sobre as pessoas que moram na casa:

Nome	Parentesco	Idade	Raça*	Escolaridade	Profissão	Renda

*Para raça as opções são: branca, preta, amarela, parde e indígena.

3.3) Em caso de ensino superior qual o Curso?

3.4) Sobre as pessoas que trabalham preencha com seu nome a primeira fileira e marque com um X para sim ou não

Nome	Trabalha na	Trabalha no próprio	Retorna para casa	Possuí registro de

	propriedade?		município?		diariamente?		trabalho ?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não

3.5) Para as pessoas que trabalham na própria propriedade:

() Atividade de agricultura, trato criação de animais, quais:

() Atividades domésticas, quais:

()

Outra: _____

3.6) Na resposta afirmativa sobre a agricultura, trata-se de agricultura familiar? Como é feito o plantio? Você é um pequeno produtor ou é somente para consumo próprio?

3.7) Sobre o deslocamento até o trabalho, marque com um X o tempo de deslocamento:

Nome	De 20 a 50 min	De 1 a 2 horas	De 2 a 3 horas	Mais de 3 horas

3.8) Como você se desloca para seu trabalho:

Carona com conhecidos(as)

Transporte público

Automóvel próprio

Motocicleta

Outro:

4. ESTA PARTE É SOBRE O SERVIÇO DE SAÚDE E ACESSO A DIREITOS SOCIAIS BÁSICOS

4.1) Serviço de saúde

Faço uso do SUS

Possuo plano de saúde, convênio particular.

4.2) Qual unidade de saúde utiliza? Qual a distancia de sua casa até ela? Há transporte publico até o local ?

4.3) Sobre o sistema de saúde, você já levou seu filho (a) ao dentista? Há dentista na unidade que faz uso ?

4.4) Alguma vez você já teve de acionar o sistema de segurança pública? Precisando ligar para a polícia teve seu chamado atendido? Pode nos relatar quanto tempo demorou a se possível do que se tratava:
