

INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES GERACIONAIS: perspectivas a partir dos Estudos da Infância

Angela Scalabrin Coutinho | Organizadora



Universidade Federal do Paraná

Reitoria

Reitor Prof. Dr. Ricardo Marcelo Fonseca
Vice-reitora Profa. Dra. Graciela Inês Bolzon de Muniz

Setor de Educação

Diretor Prof. Dr. Marcos Alexandre Ferraz
Vice-diretora Profa. Dra. Fernanda Silva Veloso

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil

Coordenadora Profa. Dra. Gizele de Souza
Vice-coordenadora Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani

Coordenação Editorial

Catarina Moro e Gizele de Souza

Conselho Editorial

Adriana Aparecida Dragone Silveira – UFPR
Andréa Cordeiro Bezerra – UFPR
Angela Maria Scalabrin Coutinho – UFPR
Anna Bondioli – UNIPV
Antonio Gariboldi – UNIMORE
Bianca Cristina Correa – USP-Ribeirão Preto
Donatella Savio – UNIPV
Elena Mignosi – UNIPA
Eliane Teresinha Peres – UFPel
Fabiana Silva Fernandes – FCC
Fernanda de Lourdes Almeida Leal – UFCG
Francesca Davida Pizzigoni – INDIRE
Geysa Spitz Alcoforado de Abreu – UDESC
Heloísa Helena Pimenta Rocha – UNICAMP
Isabel de Oliveira e Silva – UFMG
Juarez José Tuchinski dos Anjos – UNB
Juri Meda – UNIMC
Mônica Correia Baptista – UFMG
Natalia Fernandes – UMINHO
Patrícia Corsino – UFRJ
Silvia Helena Vieira Cruz – UFC
Susana Sosenski – UNAM
Vera Lucia Gaspar da Silva – UDESC

INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO
E RELAÇÕES GERACIONAIS:
perspectivas a partir dos Estudos da Infância

Angela Scalabrin Coutinho | Organizadora

2024
Curitiba
NEPIE/UFPR

Copyright © 2024 by **NEPIE/UFPR**

Coleção Infâncias, Educação Infantil, Políticas Públicas e Desigualdades Sociais
Coordenadora Profa. Dra. Angela Scalabrin Coutinho

Projeto Gráfico
Angela Scalabrin Coutinho e Beatriz Bitu Boss

Diagramação e Editoração eletrônica
Beatriz Bitu Boss

Imagem – Capa
Título: Tempo – Técnica: Aquarela sobre Papel
Daiana Maria Holz de Souza

Revisão
Eliana Vieira Godoy

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

I43 Infâncias, educação e relações geracionais : perspectivas a partir dos estudos da infância / Angela Scalabrin Coutinho | Organizadora.- Curitiba :

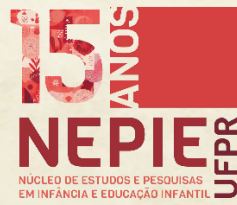
NEPIE/UFPR, 2024.
1 recurso on-line.

ISBN 978-65-5458-232-2

1. Infância. 2. Educação infantil. 3. Relações entre gerações. I. Coutinho, Angela Scalabrin (Organizador). II. Título.

CDD 370

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
Infâncias e relações geracionais: contribuições à consolidação de um campo de estudos	17
Diversidade, diferença e desigualdade social no âmbito educacional e os processos geracionais na Infância	25
Infâncias em qual perspectiva: valorização da potência da criança ou relações de subalternização?.....	45
O conceito de adolescer e estudos sobre juventudes: identificação dos sujeitos de pesquisa de uma escola do litoral do Paraná.....	61
Reflexividade social sobre a(s) criança(s) e a(s) infância(s)	85
A tramitação do ECA no Senado Federal: a Infância, uma breve análise da criança na condição peculiar de desenvolvimento	99
“Tenho 4 bonecas, todas negrinhas como eu!!!”: a construção social da infância negra e as contribuições de Virgínia Leone Bicudo	121
O olhar para a criança de Loris Malaguzzi: uma proposta de aproximação com a sociologia da Infância	135
Estudos Sociais da Infância e suas contribuições para a Educação Infantil.....	153
Os Estudos Sociais da Infância e a Formação de Professoras de Crianças na Educação Infantil	169
Reflexões acerca das relações entre as gerações e as tecnologias digitais no contexto da Educação Infantil	187
Protagonismo da Criança: qual o papel da Educação Infantil nessa construção?	205

O acolhimento humano da criança bem pequena na creche: uma transição no autoconhecimento materno	219
Autoras e autores	241

PREFÁCIO

“Conhececi a história. Por isso nós a diremos de novo. Todas as coisas já foram ditas, mas como ninguém as escutas, é preciso recomeçar sempre.”

André Gide

“O amor é o que o amor faz, e é a nossa responsabilidade dar amor às crianças. Quando amamos, reconhecemos, que têm direitos – os quais nós respeitamos e garantimos. Sem justiça, não pode haver amor.

bell hooks

“...A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha até aqui, tem sido preta. Preta é minha pele. Preto é o lugar onde moro.”

Maria Carolina de Jesus

A coletânea de artigos que compõe o livro “Infâncias, Educação e Relações Geracionais: perspectivas a partir dos Estudos da Infância”, que temos em mãos (ou em tela), tem o mérito de mostrar a potência e alcance dos trabalhos comprometidos com o respeito à alteridade, mas também revela as possibilidades heurísticas desse sujeito/objeto presente nas análises, destacando-se múltiplas vias de se problematizar a vivência das infâncias e das juventudes, marcadas pela diferença e pela desigualdade. Aqui, portanto, trata-se de crianças e suas infâncias e a adolescentes e suas juventudes e como estas/estes *experenciam* o mundo a partir de uma condição de privação de direitos fundamentais ou de privilégios que sustentam o ideário meritocrático.

Participar deste empreendimento, ainda que tangencialmente, tem - além de uma dimensão objetiva, pois todos os artigos revelam a importância do exercício acadêmico e a seriedade em relação à produção de conhecimento - um efeito simbólico, dadas as relações de amizade e apreço. A organizadora da obra, Ângela Coutinho, amiga afetuosa e parceira competente de várias atividades acadêmicas e burocráticas, tem a rara capacidade de tratar com delicadeza os temas mais sensíveis, destacando criticamente as faces perversas das desigualdades. E faz isso sem deixar, contudo, de transformar o substantivo *esperança* em verbo, em ação. Este livro mostra como as palavras se transformam em resistência e ecoam, chamando, assim, para olharmos a vida e o mundo criticamente e com comprometimento, imbuídos com aquilo que bell hooks define como a “ética do amor”¹.

A leitura dos textos que integram a presente obra me remetera ao ano de 1998, quando defendi a dissertação intitulada “As faces da menoridade: uma leitura do 1.º congresso de Proteção à Infância 1922 e do Código dos menores de 1927”². Neste trabalho busquei apreender os mecanismos de controle sobre a infância a partir destes dois documentos oficiais e verificar como os saberes médicos, jurídicos, pedagógicos, eugenista e higienistas foram fundamentais para produzir um sujeito jurídico, o *menor*, mas também discursos universalizantes capazes de normalizar e normatizar uma certa infância e, conseqüentemente, instituir formas de controle e punição. Ainda que os argumentos orbitassem em torno da emergência de uma legislação que

¹ hooks, bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

² Souza, Valeria Floriano –Machado de. As faces da menoridade: uma leitura do 1º Congresso de Proteção à Infância-1922 e do Código dos Menores – 1927. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

garantisse a proteção à infância, o que se consolidou foram práticas punitivas e disciplinadoras das infâncias vividas à margem. A infância e a juventude tratada no “Código dos Menores” é/era aquela que deve/deveria ser tutelada pelo Estado, porque é pobre, periférica, negra e resistente. Dos avanços almejados com uma legislação que garantiria os direitos fundamentais de proteção à infância e juventude vimos a consolidação de um sistema punitivo e repressivo, caracterizado primeiramente nas “Escolas de Reforma” ou “Reformatório” e que persistiria, a partir de 1964, com a “Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor” (Funabem), desejosa em garantir a implantação de sua Política Nacional do Bem-Estar do Menor.

Os termos *menor* e *menoridade*, internalizados pelo senso comum como termo diferenciador da condição de pobreza e marginalidade em relação às crianças em situação de vulnerabilidade, passou a ser problematizada durante a década de 1970 e 1980 e exigiu a criação de uma legislação que efetivamente se voltasse para a proteção à infância e juventude. Destaca-se, aqui, a ação da Pastoral do Menor (1977) e do Movimento de Meninos e Meninas de Rua (1983)³ que promoveram o debate para a consolidação de uma política pública eficiente, atenta as demandas dos meninos e meninas mais vulneráveis às práticas repressivas do Estado.

A homologação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (ECA – Lei N.º 8.069, de 13 de julho de 1990)⁴ e ao Estatuto da Juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE - Lei N.º 12.852 de 5 de agosto de 2013)⁵, são marcos legais fundamentais para garantia de direitos e implementação de políticas públicas.

Neste sentido, os artigos aqui publicados apontam temas fundamentais para compreensão da constituição histórica da infância e a importância das políticas públicas para superação das desigualdades. Neste momento, vou de

³ 1. Movimento nacional de meninos e meninas de rua. *Psicol. Ciênc. Prof.* [Internet]. 1988;8(1):14-. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931988000100007>

⁴ BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 29/10/2023.

⁵ BRASIL Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em 29/10/2023.

encontro com a frase de André Gide, pois percebo que não ... nem todas as coisas já foram ditas, visto que a cada nova geração de pesquisadores e pesquisadoras novos desafios são suscitados. Ao lermos, aqui, sobre a experiência da infância e juventude a partir de questões de raça, de gênero, de tecnologias, das teorias da aprendizagem ou, ainda, sobre a invisibilidade de algumas infâncias, vemos a contribuição deste conjunto de textos para fortalecer os estudos que buscam dar voz a jovens e crianças. Somente assim, compreendendo as realidades vividas pelas crianças e jovens, poderemos avançar na produção de um conhecimento comprometido e imaginar um devir fundado no respeito e na alteridade. E desejo que estas leituras provoquem o interesse pelas infâncias e juventudes e conseqüentemente motive novas pesquisas que atentem para o direito à cidadania.

Valeria Floriano-Machado
Curitiba, outubro de 2023.

INFÂNCIAS E RELAÇÕES GERACIONAIS:

CONTRIBUIÇÕES À CONSOLIDAÇÃO DE UM CAMPO DE ESTUDOS

“Se alguma coisa pode ser feita, beneficiará os que estão nascendo e muito pouco os que ainda têm alguma possibilidade de recuperar uma parte da infância.” José de Souza Martins (1993)⁶

“A sociedade moderna, com sua noção em tempo presente e fugaz, não permite perceber e compreender o alcance de nossas atitudes, de nossas lutas, de nossas histórias vividas. Mais ainda, não as reconhece. Essa sociedade nega, assim, a voz aos velhos e suas experiências e, se faz algoz das crianças e de sua infância. Um porque já não é mais – adulto, capaz, produtivo – outro, porque ainda não é – adulto, capaz, produtivo...” Neusa Gusmão (2003)⁷

⁶ MARTINS, José de Souza. Introdução. In: MARTINS, José de Souza (org.). **O massacre dos inocentes**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1993, p. 9-20.

⁷ GUSMÃO, Neusa M. M. de. Infância e velhice: desafios da multiculturalidade. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (org.). **Infância e velhice**: pesquisa de idéias. Campinas/SP: Alínea, 2003, p. 15-32.

Abro esse texto de apresentação com duas epígrafes, uma de um autor e outra de uma autora que lemos na disciplina “Infância e relações Geracionais”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, que deu origem a essa coletânea⁸. As epígrafes nos provocam a pensar sobre o lugar das crianças e das suas infâncias na sociedade ocidental, industrial, contemporânea – e no caso do texto da Neusa Gusmão, também pensar o lugar da velhice – e nosso compromisso para com elas. José de Souza Martins (1993), no livro “O massacre dos Inocentes” nos fala das crianças sem infância – aliás, ideia amplamente debatida na disciplina -, aquelas que a sociedade minoriza, criminaliza, estigmatiza e exclui. O livro é de 1993, período subsequente à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que tem sua primeira tramitação no Senado discutida e analisada no artigo de Gustavo Furtoso “A tramitação do ECA no Senado Federal: a infância e a criança na condição peculiar de desenvolvimento”, que destaca a doutrina da proteção integral como elemento de fundo dos discursos preferidos pelos favoráveis e não favoráveis à aprovação do ECA.

O livro organizado por José de Souza Martins e o artigo de Gustavo Furtoso fissuram a idealização da infância revelando processos de exploração, exclusão e disputas discursivas, econômicas, políticas, em torno das vidas das crianças. Martins nos alerta que, caso ajamos imediatamente - como ele já afirmava em 1993 - nossas ações terão um impacto significativo naqueles que estão por vir, mas provavelmente não terão consequências para aqueles que tiveram suas infâncias afetadas pelas diversas situações de violação de direitos.

Ian Santarém de Oliveira, destaca em seu artigo “Diversidade, diferença e desigualdade social no âmbito educacional e os processos geracionais na infância”, que “as desigualdades e a diversidade estão tão conectadas na sociedade brasileira que a apreciação da desigualdade necessita acatar as circunstâncias que transformam diferenças em classes e descompor os preconceitos que perscrutam naturalizar injustiças sociais para garantir sua reprodução, sendo primordial distinguir desigualdades e diversidades como dois temas distintos ainda que compatibilizados”. A partir dessa premissa, ele busca compreender a relação entre a diversidade, as diferenças e as

⁸ Agradeço à linha de pesquisa Diversidade, diferença e desigualdade social em Educação pela aprovação do pedido de financiamento desta obra e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR) pela disponibilidade de recurso do Programa de Excelência Acadêmica (Proex), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para publicação de obras decorrentes de atividades desenvolvidas no âmbito do PPGE.

desigualdades na Educação Infantil tomando a infância como categoria geracional marcada pela diversidade.

A heterogeneidade e as desigualdades que marcam as vidas das crianças e as suas infâncias são também mobilizadas para discutir outra categoria geracional que se relaciona com a infância, a juventude. O texto de Daiana Maria Holz de Souza, “O conceito de Adolescer e estudos sobre juventudes: identificação dos sujeitos de pesquisa de uma escola periférica do Litoral do Paraná”, não apresenta uma definição fechada de adolescer, assim como para juventude, destaca que se constituem a partir de múltiplas relações e interveniente. Ao relacionar os sentidos de adolescer e juventude ao seu contexto de pesquisa, a autora afirma que “a compreensão sobre quem são esses jovens e em que contextos estão inseridos, é fundamental para o entendimento mais profundo sobre as relações dos adolescentes com a escola, com a família, com os outros jovens, com a arte e com a vida, e constituem em si os campos que se relacionam diretamente com a Educação do (ser) sensível e seus processos de criação da realidade que vivenciam”.

A compreensão dos sujeitos, crianças e jovens, como detentores de direitos e atores sociais atravessa todos os artigos dessa coletânea, com recortes de análise específicos, como no artigo “Infâncias em qual perspectiva: valorização da potência da criança ou relações de subalternização?” de Nadir Fernandes dos Santos, no qual a autora busca apresentar discussões, a partir da Sociologia da Infância, que reconhecem a competência das crianças, sua voz e vez, e que buscam superar o lugar de subordinação na sociedade.

Na mesma perspectiva, se situa o artigo “Reflexividade social sobre a(s) criança(s) e a(s) infância(s)” de Franciele Mota de Oliveira. A autora parte de problematizações em torno das ideias de criança como ator social e da infância como construção social, a autora questiona: “mas, será que é garantido o direito de serem atores sociais? A sociedade constrói espaços para as crianças serem crianças?”. A partir das contribuições dos Estudos da Infância discute a invisibilidade social das crianças e das suas infâncias e a pertinência da reflexividade social para garantir os seus direitos e a vivência da sua condição de atores sociais.

Na mesma perspectiva, encontra-se o artigo “Reflexividade social sobre a(s) crianças e a(s) infância(s) de Franciele Mota de Oliveira. A autora levanta questionamentos acerca das concepções da criança como ator social e da infância como construção social, indagando “mas, será que é garantido o direito de serem atores sociais? A sociedade constrói espaços para as crianças

serem crianças?” Com base nas contribuições dos Estudos da Infância, a autora discute a invisibilidade social das crianças e de suas infâncias, bem como a importância da reflexividade social para garantir seus direitos e a vivência de sua condição enquanto atores sociais.

A análise da construção social da infância negra e as contribuições de Virgínia Leone Bicudo, socióloga, psicanalista e pesquisadora que tem estudo pioneiro sobre o a questão racial com crianças negras e brancas, é o tema do artigo ““Tenho 4 bonecas, todas negrinhas como eu!!!” A construção social da infância negra e as contribuições de Virgínia Leone Bicudo”, de autoria de Tânia Mara Pacifico Hreisemnou. A autora destaca a fala de Mariah, uma criança negra de 4 anos, após a utilização da literatura infantil como instrumento de valorização da identidade negra e dialoga com os contributos da Sociologia da Infância para indicar o necessário deslocamento do adultocentrismo na direção da valorização desta categoria geracional e a importância de mobilizar os estudos sobre infância e raça e visibilizar o legado de pesquisadoras como Bicudo.

Outro diálogo proposto focaliza o ideário de Loris Malaguzzi e a proposta educativa de Reggio Emilia e os Estudos da Infância, no artigo “O olhar para a criança de Loris Malaguzzi: uma proposta de aproximação com a Sociologia da Infância”. Rubens de Sousa Bravalheri e Marcia Regina Bartnik Godinho Lois, partem do olhar para a criança do educador italiano da experiência de Reggio Emilia e indicam que há muitas aproximações com a Sociologia da Infância, nas palavras do autor e da autora: “A concepção de criança proposta por Malaguzzi e a forma como a pedagogia reggiana foi construída em cima de princípios pautados na potencialidade infantil, evidenciam como poderíamos tranquilamente associar algumas lutas propostas pela Sociologia da Infância aos ideais defendidos por ele ainda nos primórdios de sua discussão”.

“Os Estudos Sociais da infância e suas contribuições para a Educação Infantil” é o título do ensaio de Gisele Cristina de Carvalho, que propõe o diálogo entre as concepções, perspectivas e teorias formuladas no campo dos Estudos da Infância e as especificidades da educação às crianças pequenas no contexto das instituições de Educação Infantil. Defende que as concepções de infância provenientes desse campo nos permitem pensar em uma Educação Infantil que tome as crianças como sujeitos de direitos e atores sociais, o que tem implicações para a prática pedagógica e dialoga de modo próximo ao que

propõem os documentos mandatários e orientações desta etapa no contexto brasileiro.

Seguindo na abordagem sobre essa relação, Renata de Souza Martins e Tatiana Bahr, enfocam a preparação de professores/as no artigo “Os estudos sociais da infância e a formação de professoras de crianças na Educação Infantil”, ressaltando os direitos das crianças a uma Educação Infantil de excelência o que implica processos de formação e valorização das profissionais que atuam nessa fase. Tomam a experiência do município de Piraquara, no Paraná, como referência para debater a formação das professoras de Educação Infantil na perspectiva de garantia dos direitos das crianças e das profissionais.

No ensaio “Reflexões sobre as relações entre as gerações e as tecnologias digitais no contexto da Educação Infantil”, Flavio Marcelo Coneglian aborda a relação das crianças com as tecnologias de forma específica. O autor busca refletir sobre as implicações dessa relação no contexto educacional, considerando também os estudos geracionais. Coneglian defende que, para compreender que as relações sociais contemporâneas são influenciadas pelo uso de Tecnologias Digitais.

A concepção de protagonismo infantil é o enfoque do texto de Geanini Cordeiro Machado da Silva, “Protagonismo da criança: qual o papel da educação infantil nessa construção?”. A pergunta apresentada pela autora logo no título tem a intenção de questionar uma ideia forte resultante da defesa no Campo dos Estudos da Infância sobre a centralidade das crianças nas pesquisas e práticas que as considerem como atores sociais. No âmbito da Educação Infantil essa perspectiva tem sido amplamente convocada, entretanto apresenta desafios epistemológicos e práticos a serem enfrentados.

O último artigo desta coletânea intitulado “O acolhimento humano da criança bem pequena na creche: uma transição no autoconhecimento materno”, de autoria de Felicia Siemsen, aborda o recebimento humano da criança muito pequena no ambiente coletivo da creche relacionado ao autoconhecimento parental. A partir de uma abordagem interdisciplinar, a autora destaca a importância de percepções corporais e sentimentos na busca por uma compreensão consciente no acolhimento vivido pela mãe da criança muito pequena.

Não poderia deixar de mencionar o generoso prefácio escrito pela professora Valeria Floriano, uma socióloga sagaz que atua na formação de professoras e professores e que, por meio de uma leitura crítica e profunda das teorias sociológicas, tem nos ajudado a compreender as contribuições desse

campo de conhecimento para os estudos geracionais, especialmente no que diz respeito à infância e à juventude.

Após percorrer as temáticas dos textos que compõem esse livro, decorrente de profícuos encontros entre pesquisadoras, pesquisadores, professoras, professores e profissionais que atuam com crianças e jovens em diferentes contextos de educação bem como uma professora universitária dedicada ao estudo e compreensão das diversas infâncias, percebemos que a variedade de temas e abordagens reunidos aqui reflete a diversidade presente no campo dos Estudos da Infância, incluindo a categoria geracional da Juventude, que também é discutida. Essa mesma pluralidade nos desafia a manter um diálogo ativo com diferentes áreas do conhecimento, com as crianças e suas infâncias, e a assumirmos um ativismo transformador (STETSENKO, 2021)⁹ baseado em nosso compromisso inabalável em garantir contextos de vida dignos para cada criança. Essa é uma tarefa urgente para evitar que ações excluam uma parcela significativa das crianças que vivem em condições subalternizadas durante sua infância.

Angela Scalabrin Coutinho

Curitiba, primavera de 2023.

⁹ STETSENKO, Anna. Ético-ontopistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. In: ANPED. Ética e pesquisa em Educação [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 / Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. – Rio de Janeiro: ANPED, 2021, p. 20-30.

DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE
SOCIAL NO AMBITO EDUCACIONAL E OS
PROCESSOS GERACIONAIS NA INFÂNCIA

Ian Santarém De Oliveira - UFPR

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação brasileira antepõe pareceres padronizados e homogeneizadores pautados em uma perspectiva monocultural da sociedade, pareceres estes que influenciam o pensar sobre o processo educacional e vendam a compreensão de que a educação apresenta múltiplas faces e múltiplas maneiras de ser realizada, funcionando como condutora de ideologias. Contudo, sendo o objetivo das políticas educativas a estruturação de um direito inerente a um coletivo heterogêneo nas mais diversas esferas como: cultural, étnicas, religiosas, sociais e de gênero, mister se faz o reconhecimento e a valorização da diversidade formadora da sociedade brasileira.

Descrevem Elianda Figueiredo Tiballi e Giorgio Poletti (2020) que o certame acerca da diversidade aplicado na heterogeneidade de culturas que evidenciam a sociedade contemporânea é uma realidade aplicada a grande parte dos países no mundo.

No entanto, é possível observarmos que a utilização dos termos diversidade e diferença vêm sendo utilizados de forma indiscriminada no debate contemporâneo em educação no Brasil, ao mesmo tempo em que aponta que a escalada da diversidade resulta dos efeitos das lutas sociais protagonizadas no contexto dos movimentos sociais (LÁZARO, ANDRÉ e MARQUI, AMANDA, 2020).

No contexto abrangente a desigualdade e a diferença, assinala Jane Vasconcelos Rios (2017) que a desigualdade é a discrepância efetiva entre as distintas classes sociais considerando os fatores econômicos, racial, educacionais e culturais e que não se pode aspirar caminhos à superação das desigualdades sem o reconhecimento da oprimida relação entre diferenças e desigualdades.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014) trata desigualdade e diversidade como dois procedimentos distintos ao determinar a superação das desigualdades educacionais e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos à diversidade.

Entretanto, classificam Lázaro e Marqui (2020) que as desigualdades e a diversidade estão tão conectadas na sociedade brasileira que a apreciação da desigualdade precisa considerar as circunstâncias que transformam diferenças em classes e dismantelar os preconceitos que buscam naturalizar injustiças sociais para assegurar sua reprodução. Portanto, é essencial distinguir

desigualdades e diversidades como dois temas distintos ainda que compatibilizados.

De acordo com Jaime José Zitkoski et al (2019), conviver com as diferenças é uma questão que necessita ser defendida e ensinada a partir dos primeiros traços de entendimento, pois, apesar de sermos diferentes, somos todos iguais perante a lei, sendo uma das garantias da Constituição Brasileira o direito de existir em condições de igualdade com os demais, em liberdade e com respeito às suas características, diferenças e com a sua dignidade. Portanto, o diálogo no âmbito escolar é fundamental para compreender que a igualdade coexiste com a diversidade.

Analisando os estudos sobre a infância em relação à diversidade, diferença e desigualdade social no contexto educacional, destaca-se a abordagem de Neil Postman (2011) ao mencionar que a infância enquanto construção cultural, e assim social e histórica, tem sua significação alterada ao longo do tempo, uma vez que cada sociedade em cada época constrói interpretações para a infância e formas de ser criança. Segundo Jens Qvortrup (2010), a infância é um artefato social, e também uma categoria geracional uma vez que corresponde a um coletivo de pessoas que compartilham uma mesma faixa etária definidas com variações conforme a época e a sociedade. O autor ainda classifica que, como categoria geracional, a infância se configura como uma categoria estrutural e permanente das sociedades, pois, mesmo que novas crianças estejam em transição para a infância, ela constantemente recebe crianças novas.

Ressalta Manoel Jacinto Sarmiento (2005) que além de uma categoria geracional e biopsicológica, as condições sociais nas quais as crianças vivenciam suas infâncias promovem uma diversidade dentro da infância enquanto grupo geracional. Sendo as crianças seres sociais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Assim, os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2005).

Neste sentido, segundo Anna Líssia Silva (2018), é importante destacar que a infância não se resume apenas à categoria geracional, mas também é permeada por diferenças. O ambiente da educação infantil, por sua vez, é o primeiro contexto fora do ambiente familiar onde as crianças vivenciam essas diferenças nas relações sociais. Além da categoria. A autora aponta, ainda, a importância do desenvolvimento de pesquisas que evidenciem a forma como

as crianças convivem com as diferenças e que promovam uma perspectiva que legitime as diferenças, desigualdades e as diversidades no âmbito educacional.

Assim o presente artigo tem como objetivo geral compreender a relação entre a diversidade, as diferenças e as desigualdades. Tendo como objetivos específicos analisar os debates acerca das relações sobre diferença e Educação Infantil, refletir acerca das metas e estratégias apresentadas àqueles que passam por desigualdade educacional e conhecer os desafios e potencialidades dos processos voltados à valorização da diversidade cultural e das diferenças na infância.

Quanto a metodologia, a análise proposta segue uma abordagem de pesquisa descritiva, conforme definida por Sylvia Vergara (1998). O objetivo desta pesquisa é expor as características de uma determinada população ou determinado fenômeno. Para isso, serão utilizados referenciais bibliográficos e será feita uma análise das correlações teóricas dos referenciais bibliográficos utilizados.

2. DIVERSIDADE

A expressão diversidade reporta-se a variedade, pluralidade e diferença. O conceito de diversidade é tudo aquilo que apresenta múltiplos e se caracteriza por aspectos que se diferenciam como diversidade cultural, biológica, étnica, linguística e religiosa (SILVA, Amanda Souza, 2022).

A diversidade tem sido encarada como uma situação difícil de gerir, por causa do desequilíbrio entre diferenças e semelhanças, contudo a diversidade é uma oportunidade, pois a compreensão da diversidade aumenta o nosso conhecimento e capacidade de compreender e aceitar as diferenças. As vantagens da diversidade acabam por ser muito superiores a qualquer dificuldade inicial que possa surgir por causa das diferenças entre as pessoas (FURTADO, Ana 2014).

No contexto social, a diversidade se configura em um modo de definir diferentes grupos, ou seja, a identidade de grupos diversos quanto as questões étnicas, orientação sexual, cultural e gênero entre outras. Neste sentido, a diversidade social é o conviver do indivíduo com o diferente, sendo que esta estrutura constituída ao longo do tempo, de alguma forma, dificulta ou até mesmo impede o acesso de determinado sujeito a alguns espaços sociais,

usualmente, os que foram marginalizados em seu próprio espaço físico (OSINSKI, 2020).

Silva (2022) ressalta que ao longo da história da humanidade, ocorreram inúmeras situações em que diferentes etnias, raças e religiões, em suas variedades, foram impedidas de conviver harmoniosamente, resultando em conflitos, genocídios e preconceitos de toda ordem.

A questão da variedade humana, abordada por Dulce Regina Baggio Osinski, evidencia que:

A importância de preservar a variedade humana; qualquer tentativa para reduzi-la, seja para a obtenção de maior “pureza” e conseqüente uniformidade dentro de uma assim chamada raça ou grupo nacional, ou de exterminar qualquer dos grupos raciais que dão à nossa espécie maior variedade, são cientificamente incorretas e opostas ao progresso humano de longo termo (OSINSKI, 2020, p.142).

Resumidamente, diversidade social são pessoas diferentes convivendo na sociedade sendo fundamental, diante dessas diferenças, desenvolver uma ótica de respeito para com as diferenças uma vez que, ainda que constituídos por diferenças, somos seres de direitos iguais.

Já, a diversidade cultural corresponde a ocorrência de uma variedade de culturas que expressam um grupo de pessoas em determinado espaço. De acordo com Furtado (2014), são as diferenças culturais existentes entre os seres humanos como: a linguagem, danças, vestuário, religião e outras tradições como a organização da sociedade. A diversidade cultural é algo associado a dinâmica do processo de aceitação da sociedade.

Segundo Tiballi e Poletti:

O que prevalece como ponto central em qualquer abordagem deste tema é o fato incontestado de que a diversidade é uma construção cultural, historicamente marcada pelo espaço territorial e pela intencionalidade política e social de sua constituição (TIBALLI e POLETTI, 2020, p. 6).

Pontuam Daniela Ludovico e Cláudia Cavalcante que:

A diversidade é posta no documento (as autoras utilizam a palavra documentos como uma analogia a escritas acerca da diversidade) como uma fonte de desenvolvimento, não somente econômico, mas também como campo de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória. Assim, alerta para que todas as culturas possam se expressar a

serem reconhecidas, reafirma-se o direito à liberdade de expressão, ao pluralismo dos meios de comunicação, ao multilinguismo, à igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico e à possibilidade de todas as culturas estarem presentes nos meios de expressão e de difusão (LUDOVICO; CAVALCANTE, 2020, p. 167).

Desta forma, a diversidade cultural expressa os diferentes formatos de uma organização social, com comportamentos e procedimentos próprios à vida na comunidade. A vantagem da diversidade cultural está relacionada à possibilidade de aprendermos mais sobre outras culturas e sobre outras formas de ver as coisas, o que enriquece a nossa própria cultura. É da diversidade cultural que nascem as novas ideias, as diferentes formas de entender os problemas, a questão da tolerância, o perceber como o outro funciona para o compreender e não gerar atritos, conflitos ou tensões excessivas. A compreensão do outro pacífica o ambiente e é extremamente importante para o progresso e para a prosperidade.

3. DIFERENÇA

Segundo Maria Luiza Gomes Vasconcelos (2020), a palavra “diferença” pode ser compreendida como forma de variedade, utilizada para distinguir certas coisas ou culturas, assim, descreve o autor que o conceito de diferença cultural pode ser concebido a partir de uma dinâmica intermitente através da qual se diferencia de outras culturas uma vez que está relacionada a diferentes grupos sociais, delimitado no tempo e no espaço.

Em sua explanação acerca do conceito de diferença Silva (2022) descreve ser possível entender a ideia de diferença a partir do entendimento de que existem diversas maneiras e formas, de pessoas, de costume, de culturas, de pensamentos e opiniões. Nesse sentido, Silva pontua que o termo é utilizado, então, para o apontamento dos diferentes conjuntos existentes na sociedade, e que, independentemente de sua singularidade todos devem ser concebidos como partes de uma sociedade formada por essas diferenças.

Referem Anete Abramowicz et al (2011) que em algumas ocasiões se fala em diversidade em outras em diferença, contudo, não são situações iguais apesar do uso destas palavras de forma indiferenciada. As autoras apontam que

existem diferentes noções e concepções de diversidade e diferença. Afirmam Abramowicz *et al.* que:

A diferença vai de encontro às identidades, já que tem por função borrá-las. Algumas vertentes teóricas em paralelo com as perspectivas pós-estruturalistas como os estudos pós-coloniais e os estudos culturais têm apontado para o lugar político das identidades no campo social e dos limites do uso teórico e genérico do termo. A narrativa da nação diversa, de um povo diverso, gera materiais didáticos no campo da educação e não sabemos mais se falamos de raça ou de cultura ou de desigualdade social, ou de diferença. Assim ficamos em um campo nebuloso onde se obscurecem as diferenças, e também as desigualdades. (ABRAMOWICZ *et al.*, 2011, p. 09)

Também Paulo Roberto Tonani do Patrocínio (2017) discorre sobre a associação entre diferença e identidade, apontando que a produção social da identidade e da diferença vivencia o acolhimento do conceito de diferença enquanto reflexo direto da política de identidade. Afirmo Patrocínio (op cit) que a produção da identidade e da diferença são conceituadas a partir de construções discursivas determinadas em um plano sociocultural de base histórica. Nesta perspectiva, Tomaz Tadeu da Silva afirma que:

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou do mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2014, p.76)

Assim, segundo Patrocínio (2017), identidade e diferença são elementos intercambiáveis que surgem a partir de um ato discursivo. O autor argumenta que a construção da identidade está diretamente relacionada à demarcação de diferenciação. É importante compreender que os discursos sobre diferença, seja em relação à cultura, gênero, raça, sexualidade ou qualquer outra forma de diferenciação, refletem um regime em que uma essência não pode ser apagada, normatizada ou rasurada.

Em seu trabalho acerca da desigualdade José D'Assunção Barros (2016) examina atentamente as estruturas políticas que alicerçam os discursos da diferença, opondo tal concepção ao conceito de desigualdade. Classifica o autor que:

O contraste entre igualdade e desigualdade refere-se quase sempre não a um aspecto “essencial”, mas sim a uma “circunstância” associada a uma forma de tratamento, mesmo que esta circunstância se eternize no interior de determinados sistemas políticos ou situais sociais específicas. (BARROS, 2016, p. 10)

Neste contexto, vale citar a consagrada máxima do sociólogo português Boaventura Santos:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003. p. 56)

Corroborando Aura Helena Ramos (2011) conclui que os discursos da diferença não devem ser conduzidos por uma orientação igualitária que se pauta na conhecida fórmula de igualdade e do respeito à pluralidade uma vez que contradiz os princípios fundadores do desejo de uma prática embasada nos Direitos Humanos.

4. DESIGUALDADE SOCIAL

O debate acerca da desigualdade social é expresso em várias produções culturais; expresso em várias produções culturais, especialmente em relação em que consiste a desigualdade social. É um conceito que afeta especialmente países não desenvolvidos e em desenvolvimento, locais em que não existe equilíbrio no padrão de vida de seus habitantes, seja no contexto econômico, cultural, profissional ou de gênero, entre outros. (ZITKOSKI *et al.*, 2019).

Para Ana Lúcia Alves (2019) estabelece-se desigualdade social como a ausência de equilíbrio no padrão de vida dos habitantes relacionada à economia, escolarização, profissionalização entre outras, sendo a desigualdade social um fenômeno marcado, entre outros fatores, pela desigualdade econômica uma vez que a renda é distribuída de maneira heterogênea na sociedade, permitindo que poucos detenham muitos bens enquanto muitos vivem em situação de extrema miséria.

As considerações de Jorge Arzate Salgado (2010) apresentam uma visão da desigualdade como uma produção social classificando-a como um

processo que engloba a diferenciação social e/ou econômica resultante da interação entre sujeitos sociais dentro de um sistema de relações de sentido e poder. Essa desigualdade resulta em distinção, estigma, vulnerabilidade e exclusão tanto em nível individual quanto coletivo.

No âmbito educacional Alves (2019) descreve que a constante luta dos movimentos sociais por reconhecimento igualitário e de valorização de identidade gera transformações nas escolas, vistas então como instituição social com premissas de progresso, desenvolvimento individual e social, melhoria da qualidade de vida e formação de uma sociedade igualitária.

No entanto, surge um questionamento sobre a efetiva garantia formal das oportunidades iguais para todos. A expressão “escola pública igual para todos” reflete a cultura dominante, que ainda mascara as desigualdades impostas pelos homens brancos proprietários sobre os demais. Dessa forma, as crianças consideradas diferentes ao ingressarem na escola se deparam com um ambiente muito distante de sua realidade cotidiana (PÉRSICO, Aline, 2019).

Descreve Lucia Helena Alvarez Leite (2013) que as desigualdades promovem conflitos geracionais nas crianças quando estas passam a frequentar o espaço escolar, pois, além de terem suas culturas negadas, seus valores, pensamentos e expressões, não possuem legitimidade e passam a ser desprezadas nesse ambiente, consideradas como deficitárias e devendo ser ajustadas para assumir o seu status de cidadãs.

Observa Alves (2019) que o pensamento homogeneizado da escola para todos sendo todos vistos como um todo igual leva a construção de uma escola que exclui e intensifica a desigualdade. Complementa a autora que o conceito de igualdade deve estar alinhado a práticas que busquem a equidade, que utilize de incentivos ou práticas diferentes para crianças desiguais.

Neste sentido apontam Pablo Gentili e Chico Alencar que:

A maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através de procedimentos convencionais de medida, e as mais difíceis de serem ensinadas através de métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação. (GENTILI e ALENCAR, 2005, p. 11)

A reflexão acerca dos conflitos geracionais na infância deve abranger os reflexos estruturais desses conflitos e, assim, é preciso que se reflita com as crianças suas próprias condições, desenvolvendo sua consciência histórica e considerando suas vivências, seus saberes e a cultura que trazem consigo (ARROYO, 2013).

Ainda, pontua Miguel González Arroyo (2013), as escolas enquanto sujeitos ativos na formação das crianças devem explorar claramente o significado da dimensão da igualdade dentro dos direitos humanos.

Por outro lado, de acordo com Pérsico (2019) é necessário compreender que a escola não poderá ser considerada a saída para a desigualdade se continuar reforçando essas condições em suas práticas. Não são suficientes discursos inclusivos enquanto as práticas escolares continuam excludentes. Sendo um espaço político-pedagógico, onde também se faz política pública, a escola precisa desenvolver seus currículos para que mudanças sociais ocorram (PÉRSICO, 2019).

5. RELAÇÕES GERACIONAIS E A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA E O ENFRENTAMENTO DA DIVERSIDADE, DA DIFERENÇA E DA DESIGUALDADE SOCIAL

No âmbito sociológico as relações geracionais constituem um fenômeno histórico e cultural, sendo a geração formada por um grupo de pessoas nascidas na mesma época, vivenciando os mesmos acontecimentos sociais durante seu crescimento e sua formação e partilhando a mesma experiência histórica (SARMENTO, 2005).

Reforça Walter Benjamin (2012) em seu apontamento que esse processo é significativo para todo o grupo e origina uma consciência comum que permanece ao longo do curso de suas vidas. Pontua o autor que no campo da Sociologia da Infância, a geração é um conceito definidor de seu objeto, caracterizando em visível distinção entre infância e criança.

Para Sarmento (2005) a referência mais robusta no conceito de geração é o sociólogo húngaro Karl Mannheim que classifica a ação de cada geração em interação com as imediatamente preliminares, originando tensões que potencializam a transformação social, ou evolução intelectual da sociedade.

Determina Sarmiento (op cit) que esse conceito concede à geração uma forte identidade histórica e, embasado nessa concepção, a infância se configura na condição social que unifica as crianças como grupo etário e as coloca em experiências comuns.

A geração é compreendida, de acordo com Sarmiento (2005) como uma categoria estrutural de grande relevância na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais, sendo que o mundo compreensível da criança é assinalado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles.

Proximidade, distanciamento, intimidade e repetição são alguns elementos que marcam a experiência dos sujeitos com seu tempo, em um espaço. É essa experiência, nos oportunizada quase que diariamente, que nos determina a distância e o ângulo de visão (BENJAMIN, 2012).

O conceito de geração por Benjamin (2012) assume uma proporção onde o cenário biográfico e o social se encontram. Em sua abordagem acerca da temática, o autor aponta que a experiência pessoal do indivíduo se fundamenta no legado de toda uma geração, uma vez que o pertencimento a uma geração nos coloca um determinado grupo, assim, o pertencimento histórico e social nos aproxima também aos aspectos políticos que cercam o pertencimento da criança a uma determinada classe social, situando-as em um espaço geográfico e considerando os impactos que esses elementos provocam em suas vias.

Neste contexto geracional, de acordo com Benjamin:

Na verdade, a tarefa da geração atual é se libertar do futuro para salvar o passado. E essa libertação se dá na narrativa, no intercâmbio de experiências, na rememoração do passado e no sonho do futuro. Es a seria a principal função da Educação. Mais do que a dominação das crianças pelos adultos, a Educação é indispensável à ordenação das relações entre as gerações. (BENJAMIN, 2012, p.69)

Na esteira do estudo geracional e na articulação entre a problemática das desigualdades sociais e desigualdades escolares, Deise Arenhart e Maurício Silva (2014) buscam colocar a infância no ponto central apontando que a construção da infância e a condição de desigualdade apresentam influências nas relações geracionais.

Pontua Arenhart (2016) que é imprescindível identificar as diferenças que assinalam as construções culturais das crianças quanto ao pertencimento

geracional, entretanto, as condições de classe evidenciam as situações de desigualdade que vivenciam as crianças em distintas condições materiais e simbólicas de vida. As diferenças convertem-se em desigualdades, quando, fruto de nosso processo histórico, influenciam e expressam-se no maior ou menor acesso a bens e oportunidades.

Ao falar sobre corporeidade, Arenhart (op cit) explica que as marcas do pertencimento geracional, indicativas da chamada “cultura designadamente infantil”, revelam um modo próprio e distinto dos modos de relação corporal dos adultos. Essas relações, inicialmente comuns entre as crianças e diferentes dos adultos, também mostram a posição social das crianças e sua condição de diferença e desigualdade. O corpo é analisado como linguagem e interação; resistência e transgressão; experiência lúdica e fonte de agência e poder.

Compreendendo as crianças não apenas como reprodutoras das determinações cronológicas e geracionais impostas, Patrícia Dias Prado (2013) busca apresentá-las como autoras de novas maneiras de se ter determinada idade, em espaços privilegiados de relações diversas que vão além da idade e da geração, mas, abrangendo também as relações de classe social, de etnia, de raça e de gênero. Prado (op it) investiga acerca desses grupos etários a partir de uma ótica geracional e das relações inter e intrageracionais e de que maneira esta perspectiva implica na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que conheça quem são as crianças.

Esclarece Prado que:

O estudo das relações entre estes grupos de idade implica considerar as condições sociais em que elas se dão, suas interseções com outras categorias identitárias, provocando uma reflexão no par conceitual – idade e geração –, na dinâmica política, na reprodução e na transformação social. (PRADO, 2013 p. 143)

Corroborando com a importância do papel da instituição escolar para o desenvolvimento social da criança, Rosimeri Vieira Bujes (2019) descreve que a escola exerce forte influência no desenvolvimento das crianças e pela mediação entre elas e a sociedade. Classifica a autora que, em conjunto com a família, a escola permite a educação e a humanização das crianças, assim como a construção da autonomia e o sentimento de pertencimento ao grupo social.

Ainda, segundo Bujes (op cit), a escola institui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores que são permeados por

conflitos, problemas e diferenças reafirmando, então, um papel social e político insubstituível.

A construção de um projeto pedagógico sólido, voltado para o desenvolvimento de indivíduos críticos e atuantes no contexto social requer uma ótica voltada à compreensão das crianças e de suas peculiaridades ocupando, assim, a caracterização de um espaço de constante troca, ressignificação, integração e resistência. A escola está associada ao contexto social uma vez que pauta e intermedeia as relações sociais e geracionais das crianças, desta forma, é imprescindível a adoção de ações em que a criança seja colocada como o centro de interesse, reconhecendo a diversidade e a desigualdade, caminhando em direção ao combate dos preconceitos e discriminação (RODRIGUES, Dessirré, 2019).

Célia Elisabete Caregnato e Carla Beatriz Meinerz (2013) argumentam que preconceitos estão tão enraizados em nossa sociedade que vão além das divisões de classe social. Como a escola faz parte dessa sociedade, ela desempenha um papel importante na reprodução dessas desigualdades e, por isso, não pode se limitar a apenas refletir sobre esses pensamentos. Em vez disso, a escola deve trabalhar para desconstruir as desigualdades e promover a igualdade entre as crianças.

Aponta Jorge Luis Donófrío Torres (2019) que uma ferramenta fundamental no combate da desigualdade social a ser atingida pela educação é a inclusão, o que significa cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e de autodeterminação. Em educação, complementa o autor, isso implica em ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer independente de sua idade.

Não existe inclusão enquanto se pensar na metodologia de aprendizagem técnica e diretiva ignorando as diferenças. O processo de aprendizagem necessita uma reformulação que contemple a educação vivenciada, privilegiando qualidade das relações interpessoais do educador e da criança, respeitando o saber dessa criança e a realidade na qual ela se insere. A temática da educação e da desigualdade social é o caminho da educação mais adequada às crianças em situação de vulnerabilidade social e representa uma perspectiva real de mudança na qualidade de vida presente e no futuro deles através da educação (TORRES, 2019).

Aline Augusto (2015) descreve que muitos estudos acerca das relações geracionais na infância sugerem que todas as categorias geracionais, inicialmente, estão impelidas aos mesmos parâmetros, sejam eles econômicos,

tecnológicos, culturais, e assim por diante. Citando Qvortrup (op cit), a autora relata que, entretanto, as categorias geracionais não sofrem ou convivem com os impactos desses parâmetros de maneira igual, uma vez que se encontram em posições diferentes na ordem social.

De acordo com Augusto (op cit), as categorias possuem diferentes meios, recursos, influência e poder, o que resulta em habilidades distintas para lidar com desafios externos. A autora destaca que a perspectiva geracional é indispensável para chegar a um consenso com outras categorias estruturais como, por exemplo, uma classe social ou um grupo de gênero, uma vez que todos são construções sociais.

Neste sentido, Qvortrup (2010) as soluções para as questões de diferenças e desigualdades vivenciadas pelas crianças se encontram, essencialmente nas transformações da cultura e da sociedade. Prossegue o autor, esclarecendo que o estudo das inter-relações entre gerações, enquanto categorias estruturais será indispensável para que possamos prever e possivelmente melhorar o futuro da infância. As crianças são cidadãos de direito que, independentemente de sua história, origem, cultura e/ou do meio social em que vivem, têm garantidos legalmente direitos inalienáveis, que são iguais para todas.

Ainda, Arleandra Amaral (2011) classifica que os estudos sociológicos da infância visam o querer das crianças, sendo necessário compreender a infância como uma construção social e que existe uma variedade de infâncias. O autor delimita as diferenças semânticas e conceituais, entre infância e criança:

Infância significa a categoria social do tipo geracional, e criança refere-se ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, para além do pertencimento a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, a uma etnia etc. (AMARAL, 2011, p. 1).

Finalizando, com o descrito por Arenhart (2016), crianças são indivíduos sociais que possuem uma trajetória, pertencem a uma classe social, constituem relações segundo seu contexto de origem, possuem uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as circunda e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem e costumes.

Assim, compreende-se a necessidade do desenvolvimento de uma ótica que identifique as crianças como cidadãos, sujeitos sociais e históricos,

criadores de cultura e resultantes de suas relações geracionais para que seja possível atuar no sentido de favorecer seu crescimento, buscando alternativas para que a educação infantil reconheça o saber da criança contribuindo efetivamente com o enfrentamento das desigualdades sociais (AMARAL, 2011).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações geracionais são relações sociais influenciadas pela consciência de pertencimento a uma geração. Essas relações são marcadas por semelhanças e diferenças resultantes desse processo. O desenvolvimento afetivo, social e físico das crianças de pouca idade tem um impacto direto em seu desenvolvimento e pode influenciar a pessoa adulta que elas se tornarão. No entanto, é importante ressaltar que esse impacto não é importante, uma vez que somos seres em desenvolvimento ao longo de toda a vida.

Compreender o universo da criança e entender como as relações geracionais se configuram em relações estruturais a partir do momento que a criança está inserida em um contexto social que engloba diversidades, diferenças e desigualdades é uma tarefa árdua no âmbito da educação e ao mesmo tempo primordial.

As dimensões afetivo-emocional, social, ético-moral e política do processo formativo na infância requerem da escola que esta atue não apenas como um espaço de aprendizado, mas que se caracterize como um ambiente que utilize a afetividade como mediadora do aprendizado.

É preciso compreender os amplos sentidos das obrigações que os educadores possuem nessas relações geracionais, compreender o que representa educar uma geração incluindo todas as crianças que dela fazem parte para que se tenha uma resposta no tocante a igualdade e ao respeito pela diversidade.

Analisando a criança como sujeito de direito observamos que a criança é aquela que deve ser cuidado e ser participante da vida social, assim é de extrema importância que a escola adota como competência básica o respeito à diversidade e as diferenças, pois como bem pontuou o educador Paulo Freire (1996, p. 108): “a inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.

É no cotidiano do âmbito escolar que as crianças em contato umas com as outras e com suas multiplicidades de modo de ser constroem suas identidades, seus pertencimentos e sua percepção das diferenças, é na escola que a criança tem contato com um universo diferente do seu e neste contexto é imprescindível que a escola se responsabilize com compromisso de estimular a diversidade.

As reflexões acerca da infância em meio às desigualdades revelam que, apesar de estarem socialmente separadas, as crianças se identificam entre si e expressam sua distinção geracional. Assim, compreender de que maneira as crianças se relacionam e constroem suas identidades e culturas em suas relações geracionais respeitando as diferenças pode ser um caminho para o enfrentamento das desigualdades sociais e para o acolhimento das diversidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina da. **A diferença e a diversidade na educação**. São Carlos/SP: UFSCar, 2011.

ALVES, Ana Lúcia. **Desigualdade social e pobreza: ultrapassar dificuldades e superar o preconceito**. Alvorada/RS: UAB, 2019.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **Com a palavra as crianças: algumas reflexões sobre as relações raciais na escola**. Natal: ANPED, 2011.

ARENHART, Deise; SILVA, Maurício Roberto da. **Entre a favela e o castelo: infância, desigualdades sociais e escolares**. Florianópolis: Cadernos Ceru, 2014.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AUGUSTO, Aline de Assis. **Educação infantil e relações étnico-raciais: a lei no papel, a lei na escola**. Florianópolis: UFSC, 2015.

BARROS, José D'Assunção. **Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'água, 2012.

BUJES, Rosimeri Vieira. **Crianças em situação de afastamento do convívio familiar: a importância das redes de apoio.** Alvorada/RS: UAB, 2019.

CAREGNATO, Célia Elizabete; MEINERZ, Carla Beatriz. **Educar para a diversidade: viver diferenças e tensionar desigualdades na escola.** Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.

FURTADO, Ana. **Manual de curso de lidar com a diversidade cultural e promover a igualdade e valorizar a diferença.** Lisboa: DEGERT, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÁZARO, André; MARQUI Amanda Rodrigues. **Notas sobre desigualdade e Diversidade no PNE.** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. Módulo III do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social.** Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013.

LUDOVICO, Daniela Colella Zuniga; CALVACANTE, Cláudia Valente. **Migrantes e educação: Políticas educacionais para a diversidade à luz dos fluxos migratórios contemporâneos.** Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Diversidade cultural e educação: ações da Unesco para paz e a tolerância (1946-2005).** Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. **Diferença: um conceito necessário.** Rio de Janeiro: Transversos Revista de História, 2017.

PÉRSICO, Aline Martins. **Currículo escolar e pobreza: concepções e mediações transformadoras.** Alvorada/RS: UAB, 2019.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância.** 5 eds. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

PRADO, Patrícia Dias. **Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande.** São Paulo: USP, 2013.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural.** São Paulo: Educação e Pesquisa, 2010.

RAMOS, Aura Helena. **O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2011.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Diferenças e desigualdades no cotidiano da Educação Básica**. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

RODRIGUES, Dessirê Muller. **Ideologias da educação. Ou ideologias de classe: o papel da escola na estrutura social vigente**. Alvorada/RS: UAB, 2019.

SALGADO, Jorge Arzate. **Las desigualdades desde una perspectiva de complejidad:**

hacia un epistemología teórico-normativa del conflicto social. Madri: Revista de Paz y Conflictos, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar. **Os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e Alteridades: interrogações a partir da sociologia da infância**. Campinas: Educação e Sociologia, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014, 15ª Edição.

SILVA, Anna Líssia. **Pesquisas com crianças sobre diferenças na Educação Infantil: um olhar em relação à última década de produções no cenário brasileiro**. Guarulhos/SP: Olhares, 2018.

SILVA, Amanda Souza. **Relação da diversidade, diferença e desigualdade no contexto da educação escolar**. Goiânia: PUC, 2022.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; POLETTI, Giorgio. **Educação, Cultura e Diversidade: estudos comparativos e perspectivas**. 1ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

TORRES, Jorge Luis Donófrío. **Os saberes e demandas dos alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social**. Alvorada/RS: UAB, 2019.

VASCONCELOS, Maria Luiza Gomes. **Diversidade: Cultura popular, Literatura oral e memória: cultura popular: uma breve introdução**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1998.

ZITKOSKI, Jaime José; GENRO, Maria Elly Herz; LOPES, Dilmar; ELY, Luciane; CAVALCANTE, Marcia; HALLBERG, Jocineide Rodrigues. **Experiências e reflexões no curso de Educação, Pobreza e Desigualdade Social: trabalhos de conclusão de curso dos alunos formandos de Alvorada, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo, Santo Antônio da Patrulha e Sapiranga.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

INFÂNCIAS EM QUAL PERSPECTIVA:

VALORIZAÇÃO DA POTÊNCIA DA CRIANÇA OU RELAÇÕES DE
SUBALTERNIZAÇÃO?

Nadir Fernandes dos Santos – Prefeitura de Pinhais

1. INTRODUÇÃO

A partir de reflexões e posicionamentos pautados pela Sociologia da infância percebe-se a relevância de que a compreensão de uma sociedade, suas estruturas, caracterizações e organização implica serem analisadas à luz dos diversos fatores políticos, culturais, econômicos e sociais que configuram uma determinada realidade.

Assim, ao conceber a infância como categoria estrutural da sociedade, há concepções imbricadas que reconhecem as influências sofridas e praticadas por ambas: a criança interfere, modifica, transforma e produz culturas ao mesmo tempo em que, também, é atravessada pelas dinâmicas sociais que traduzem projetos formativos de sociedade.

Então, buscar conhecer os elementos constitutivos de determinados processos históricos pode auxiliar para compreender as construções sociais, os imaginários, perspectivas culturais. Isso, por sua vez, contribui para a reflexão e avaliação das posturas conduzidas podendo contribuir para a reflexão e avaliação de posturas conduzidas por este arcabouço.

Para tanto, o texto cujo título é “Infâncias em qual perspectiva: valorização da potência da criança ou relações de subalternização?” indaga a todas e todos sobre as relações que têm sido estabelecidas. Não é objetivo o aprofundamento das questões, mas provocar o debate e a reflexão sustentada por princípios mais acolhedores e includentes.

Observando os aspectos revelados na concepção de criança, nas relações entre elas, seus pares e pessoas adultas, pode-se a partir das pesquisas indicadas e do conhecimento produzido, propor uma nova tessitura que, coletivamente, assumo o compromisso com as crianças e o digno viver.

2. ALGUMAS DAS CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES GERACIONAIS E SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Para a compreensão do conceito de gerações é imprescindível acessar a publicação realizada por Karl Mannheim¹⁰, cujo artigo “O problema das gerações” foi analisado por Wivian Weller¹¹. Destaca-se que:

A atualidade da análise mannheimiana das gerações, reside, por um lado, na elaboração de uma perspectiva multidimensional de análise das relações sociais e geracionais. Por outro, Mannheim nos convida a repensar a construção de instrumentos analíticos capazes de mapear e dar forma à singularidade de experiências concretas, que carecem de uma análise teórica. Em outras palavras, sua perspectiva não representa apenas uma contribuição teórica para os estudos sobre gerações, mas também uma proposta teórico-metodológica de pesquisa, capaz de superar as dimensões binárias presentes em algumas correntes teórico-metodológicas. (WELLER, 2010, p.179)

Nesse contexto, e amparando-se nas demais provocações que permeiam a análise mannheimiana, compreende-se que categorizar gerações implica um debate multifacetado e que o marcador idade é um dos indicadores, mas que a ele se impõe a necessidade de reconhecer os demais elementos que configuram uma dada realidade, bem como os atravessamentos aos quais os sujeitos são expostos.

Tal proposta rompe com a perspectiva da linearidade, visões que consideram apenas o aspecto cronológico e biológico, além da concepção de tempo. Amplia-se as percepções para os entrecruzamentos que constituem os sujeitos para além da classe, incluindo a raça, a etnia, o gênero também, as desigualdades sociais explicitadas de diversas maneiras. As experiências importam mais que a faixa etária definida, atreladas ao locus social e aos fenômenos culturais, políticos e sociais.

¹⁰ Karl Mannheim, sociólogo húngaro, autor do artigo El problema de las generaciones, originalmente escrito em 1928.

¹¹ Wivian Weller, doutora em Sociologia pela Universidade Livre de Berlim, Alemanha. Professora adjunta da faculdade de Educação da Universidade de Brasília e bolsista de produtividade em pesquisa CNPq.

Nessa perspectiva, têm sido questionadas as concepções de criança que se desvinculam de teorias tradicionais, nas quais ela era vista apenas como mera receptora das culturas adultocêntricas. Essas teorias a enxergavam no papel de consumidora e reprodutora, acreditando que, por meio da socialização, ela internalizaria valores e modos de vida em um processo de adaptação e conformação, apenas. Essa visão era baseada na psicologia do desenvolvimento, no determinismo biológico e estágios de desenvolvimento, corroborando para a ótica da imaturidade, como se a infância fosse um período de preparação para a competência adulta. Tais cenários foram questionados, sendo Jens Qvortrup¹² um importante pesquisador na mudança de concepções e nova conceitualização da infância.

De acordo com Qvortrup (1985), a infância é entendida como um fenômeno social baseado em três princípios fundamentais: a existência de uma estrutura específica, a influência das forças sociais e o reconhecimento de que as crianças são ativas na construção tanto da própria infância quanto da sociedade. (QVORTRUP apud CORSARO, 2011, p. 41). Portanto, as crianças são reconhecidas como participantes que têm impacto nas dinâmicas sociais, ao mesmo tempo em que são influenciadas por elas.

Em consonância a esse entendimento, a sociologia da infância “é uma disciplina científica, filiada à sociologia, que objetiva conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes da cultura” (SARMENTO, 2005, p.20).

Estes estudos têm se constituído em aporte teórico essencial na construção de novas percepções sobre a criança, tendo sido pautado um novo olhar reconhecendo-a enquanto sujeito, competente e atuante.

Segundo William Corsaro, 2011, dois conceitos são importantes e definem a centralidade na perspectiva de uma nova sociologia das crianças: “... as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis [...]; ... a infância - esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas - é uma forma estrutural” (CORSARO, 2011, p.15).

Considerar a infância como construção social coaduna com a compreensão de que o sujeito é biopsicossocial e deve ser respeitado na sua integralidade, refutando ideias simplistas de padrões de desenvolvimento que não observam as condições diversas e plurais que configuram as culturas e

¹² Jens Qvortrup, professor do Departamento de Sociologia e Ciências Políticas da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia.

relações estabelecidas. Daí a compreensão de que não há uma infância universal, pois as categorias geracionais sofrem impactos dos fatores econômicos, sociais e políticos de modo variável, devendo ser entendidas a partir de contextos históricos e aspectos culturais. Ou seja, há outros pertencimentos além do grupo etário.

As pesquisas corroboram diante da necessidade de questionar olhares, ampliando discussões, fomentando escolhas mais assertivas diante dos conhecimentos sistematizados, produzindo novos saberes e avançando no reconhecimento e valorização das crianças a partir das problematizações das ciências sociais.

No entanto, se a evolução das ciências sociais que estudam a infância seguiu no sentido do reconhecimento da autonomia das formas culturais, a inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra, em boa medida, por realizar. (SARMENTO, 2005, p. 374)

Considera-se os avanços e possibilidades decorrentes destes estudos, mas sem ingenuidade, o compromisso com a escuta das crianças, o reconhecimento de que sua inteireza enquanto sujeito não depende pleitear a vida adulta, bem como a garantia de seu direito à participação não está dado, demanda construção e criação, quer na vida privada ou nos círculos sociais e espaços públicos. Políticas públicas comprometidas a estes anseios precisam ser pensadas, formuladas e implementadas. Para tanto, faz-se necessário que, além de políticas educacionais que contemplem a participação da criança, as demais também estejam vinculadas à garantia dos direitos, pois os investimentos ou a falta deles, em diferentes áreas de infraestrutura e condições básicas do direito à vida impactam fortemente no modo de viver, ser e estar no mundo. Assim, “[...] se deve estar permanentemente atento às consequências para a infância de todos os tipos de política - inclusive as que não visam à infância.” (QVORTRUP, 2012, p.785).

No artigo “O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade” que integra o Dossiê Temático “Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça”, Francesco Tonucci apresenta várias provocações no que se refere às políticas urbanas, entre elas, afirma que:

A cidade e seus administradores escolheram como cidadão protótipo, um cidadão do sexo masculino, adulto, trabalhador e motorista. Adaptaram a cidade às suas necessidades, tentou corresponder às suas demandas, garantindo assim o consentimento eleitoral do cidadão forte. Traiu, assim, as necessidades e os direitos daqueles que não são homens, não são adultos, não são trabalhadores, não são motoristas. Como resultado, essas cidades são cidades sem crianças. (TONUCCI, 2020, p.239)

O planejamento das cidades não considera as crianças e suas necessidades de brincar e interagir como fundamentais na constituição de suas subjetividades. Mesmo nos espaços públicos a elas destinados estão constantemente sob a supervisão de pessoas adultas. Para além da provisão e proteção, é urgente oferecer a elas espaços para a criação, liberdade, exploração, partilhas, manifestações diversas, um cotidiano que lhes permita viver intensamente.

Nessa perspectiva, é salutar refletir sobre o projeto de sociedade que se pretende para que se possa vislumbrar e tensionar políticas públicas que contemplem as necessidades das crianças enquanto autoras que são, enfrentando as práticas e decisões que tentam invisibilizar seus corpos e suas cem linguagens como afirmou Malaguzzi¹³ (1999).

Outra contribuição importante dos estudos da infância é reconhecer a presença das crianças como sujeitos de pesquisa. Além de serem o tema da pesquisa, é possível incluí-las como participantes ativos. Para isso, é necessário ter um olhar atento, ser aberto à escuta e se despir, na medida do possível, de suas próprias crenças e valores como adulto. Para tanto, é preciso um olhar atento, disponibilidade de escuta, despir-se, à medida do possível, das suas crenças e valores enquanto pessoa adulta. É importante que o/a pesquisador/a esteja desprovida/o de certezas para que possa capturar o que a criança revela no modo de agir e se posicionar nos diferentes contextos e situações.

Na mesma esteira a postura ética das/os pesquisadoras/es é imprescindível no que se refere à autorização não apenas por parte da família e/ou responsáveis, mas também, pelas crianças a serem observadas, investigadas.

Nesse sentido, Angela Coutinho afirma que:

¹³ Loris Malaguzzi, pedagogo e professor italiano, um dos fundadores da proposta educativa de Reggio Emilia.

No que diz respeito ao assentimento, no caso de pesquisa com bebês e crianças bem pequenas, a atenção aos seus indicativos é fundamental em todo o processo de pesquisa, tendo em vista que ter o consentimento dos adultos responsáveis é condição ética irrevogável, mas tal procedimento não exclui a consideração da autorização das crianças ao longo do processo. (COUTINHO, 2016, p.767 - 768)

Ouvir o que as crianças dizem por meio de diferentes linguagens é uma possibilidade na escuta de seu assentimento ou não, ao ser observada, filmada, gravada. Esta postura pode ser adotada para além da prática de pesquisa, pode ser entendida como um princípio de vida. Que as crianças sejam ouvidas e respeitadas no cotidiano e nas especificidades das infâncias, que seus desejos sejam considerados e as subjetividades reconhecidas.

3. O REPOSICIONAMENTO DA CRIANÇA E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerar a criança como propositora, sujeito potente e atuante, exige que profissionais da educação estejam em constante repensar sobre a prática pedagógica, que questionem suas concepções e imaginários presentes na cultura escolar; exige que indaguem princípios da formação inicial de maneira que na constituição da sua profissionalidade sejam revisitados e substituídos discursos que não estejam em consonância às pedagogias da participação e do reconhecimento das crianças enquanto pessoas cidadãs, como afirma Júlia Formosinho:

No âmbito de uma pedagogia da infância transformativa, preconiza-se a instituição de um cotidiano educativo que conceitualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. (FORMOSINHO, 2007, p. 27)

Para tanto, é indispensável enfrentar as mentalidades que ainda configuram as práticas de escolarização das crianças pequenas, bem como as relações estabelecidas buscando romper com algumas representações sociais e avançando no reconhecimento dos direitos legítimos das crianças, entre eles a participação nos territórios públicos, considerando ainda que:

O reconhecimento de seu direito à educação é um dos espaços promissores. A presença da infância na sociedade era reconhecida, ora como objeto de cuidados, de proteção, de assistência, ora como incômodo, como um ser pré-humano submetido aos instintos, irracional, in-fans, não falante porque ainda não pensante; na minoridade intelectual, moral, humana. Um ser humano em potencial, logo sem direitos. (ARROYO, 2013, p.179)

É em meio a este enorme desafio que a Educação Infantil se apresenta e precisa se colocar em movimento constante de rupturas e mudanças de rumos para que sejam propostas as pedagogias transformativas e que respeitem a agência da criança como colocado por Júlia Formosinho.

Ainda nesta perspectiva, Arroyo nos diz que:

A pedagogia não inventou essas visões da infância, mas com elas se debate e as legitima. Será injusto culpar a docência, o currículo, a teoria pedagógica por visões que não são exclusivas de seus campos, mas tem raízes profundas no pensamento, na ordem, na cultura e nos valores de nossa sociedade. (ARROYO, 2013, p. 198)

Assim, não se trata de culpabilizar as/os profissionais, mas de identificar as influências políticas, econômicas e sociais que incidem sobre a educação, estas forças se fazem presentes exigindo serem reconhecidas e problematizadas para que possam dar lugar a novos pensamentos e formas de conceber as crianças. Não mais na perspectiva da imaturidade e da incompletude, mas na busca por caminhos mais assertivos no que se refere à afirmação da criança nos espaços educativos partindo de percepções nas quais ela seja compreendida enquanto produtora de culturas, que seja reconhecida em sua inteireza e não mais a partir de uma visão limitadora que a incapacita. É urgente romper com estas visões, tendo em vista, que elas colocam a criança no lugar da inferioridade, subalternizado-as e produzindo-as enquanto desiguais porque diferentes no processo de desenvolvimento que não é apenas biológico, mas também social.

Trata-se, então, de assumir coletivamente o compromisso em:

Ajudar essas infâncias a descobrir os significados de seu viver dando-lhes voz, espaços, linguagens, explorando seu universo simbólico, suas emoções e imaginação. Criando espaços, tempos, convívios de garantia de ser, viver a infância ao menos nos tempos e convívios escolares dignos, humanos. (ARROYO, 2013, p. 205)

É necessário dialogar sobre culturas organizacionais com o intuito de perceber se estão comprometidas com um currículo de poucas vozes, geralmente que considera a perspectiva do adulto em detrimento das especificidades das infâncias, se permanecem coladas em representações sociais de infância que não reconhecem a criança enquanto sujeito.

Cabe a reflexão e análise no sentido de compreender se a cultura escolar no interior das instituições educativas destinadas à Educação Infantil ainda se apresenta conteudista em detrimento de considerar as necessidades e seriedades com que a vivência da infância implica de ser olhada.

Tem-se o compromisso de enfrentar a manutenção e reprodução de conceitos baseados em uma concepção que define à Educação Infantil a tarefa de ser período preparatório para o processo de alfabetização¹⁴, ancorada em uma relação de subserviência ao Ensino Fundamental, que está arraigada na representação social da criança que coaduna com a perspectiva do devir, na preparação para a vida adulta.

Estas culturas podem ser reveladas na disposição dos espaços físicos, mas também no ambiente das relações, como afirma Sonia Kramer:

A materialidade do espaço e os sinais de interação humana que nele são percebidos indicam concepções de infância, práticas culturais e princípios que sustentam o trabalho cotidiano com as crianças. (KRAMER, 2009, p. 82)

As situações cotidianas interessam muito na percepção das construções de finalidades educativas, possibilitando reconhecer relações e práticas adotadas, permitindo avaliar se estas tem avançado ou dificultado o acolhimento para novas possibilidades e caminhos, frente aos desafios em oferecer às crianças a educação que lhes é direito.

Entende-se que não existe neutralidade na forma como pensamos e organizamos diferentes espaços. Pelo contrário, a organização desses espaços reflete relações sociais e culturais, sendo influenciada por valores e limitações. Esses espaços transmitem ideias e posicionamentos, seja de forma sutil ou explícita. Além disso, os espaços também têm um papel educativo, podendo

¹⁴ Não se trata de uma negação do direito das crianças a acessarem a cultura letrada, mas de problematizar o lugar de subordinação da Educação Infantil em uma perspectiva de preparação para a etapa seguinte.

ser utilizados para promover obediência, disciplina ou desenvolvimento e a ampliação da autonomia.

Nos processos de lutas é preciso reconhecer os direitos à infância e suas configurações inerentes nos espaços educativos. A organização do tempo e das rotinas pedagógicas devem considerar os corpos que ali estão, não no sentido de ajustamentos ou controles, mas de definir intencionalidades e planejamentos a partir do conhecimento de que:

A escola é o espaço de aprender a pensar, mas deve ser também espaço de aprender a sentir, relaxar, meditar, brincar, imaginar. Para isso vai ser necessário assegurar ao corpo o seu lugar. (TIRIBA, 2018, p.251)

Os espaços educativos devem estar comprometidos com o desenvolvimento, a aprendizagem, imaginação e bem-estar da criança em sua integralidade, inclusive assegurando lugar ao seu corpo, enquanto manifestação e construção de sua individualidade.

Não há dissociação entre o corpo e a mente, é nesta integralidade que a criança se apresenta, manifesta, interage, conhece a si e ao outro, constrói a sua identidade e subjetividades.

Assim, o corpo criança é a maneira como as crianças experienciam, interpretam suas realidades, compreendem os constructos sociais, constroem culturas, se regulam e se relacionam em sua vida social. (CAMARGO, 2022, p.7)

Esta importante afirmação está relacionada à compreensão do reposicionamento da criança como protagonista e capaz, em oposição às concepções tradicionais nas quais ela era vista como passiva e apenas receptora. Em uma nova forma de enxergar a criança, mais respeitosa e acolhedora, ela é reconhecida como autora, não apenas se apropriando dos saberes e artefatos culturais, mas também questionando, interpelando e propondo novos conhecimentos e interpretações para a sociedade em que está inserida.

A partir destes novos posicionamentos discutidos nas pesquisas sobre e com as crianças é que à escola se apresenta a necessidade de repensar e redefinir também, o seu papel para que este não esteja sustentado em imaginários que não correspondem aos anseios pretendidos, pois segundo Arroyo (2019, p. 41), “É impressionante a quantidade de imaginários

ultrapassados, que povoam o universo educacional e que povoam a representação social da escola”.

Com base nesse entendimento, muitas questões podem ser pertinentes ao interrogar sobre os compromissos e finalidades educativas impostas à Educação Infantil: adaptar as crianças às regras a partir de um rol de objetivos pré-determinados; continuar separando-as com o único critério da faixa etária; manter expectativas consolidadas de socialização; minimizar as ofertas de espaços à participação sob a égide do discurso da proteção; mantê-las em espaços com horários rígidos, muitas vezes pensados para todas de maneira universal; privá-las do contato com a natureza e seus recursos; evitar que tomem decisões e resolvam pequenos conflitos; subordiná-las sempre aos desejos das pessoas adultas?

Enfim, são muitos os questionamentos que devem interrogar a todas e todos para subsidiar a escolha educativa que se faz. É possível acolher mais as crianças em suas individualidades, reconhecendo e valorizando a riqueza dos seus olhares sobre o mundo; propondo-lhes oportunidades para a criação e a liberdade; oferecendo o acesso à Arte e diferentes saberes sem deixar de reconhecer suas próprias vivências, construções e apropriações genuínas e não reprodutivistas. É possível assisti-las em suas necessidades provendo-lhes o que lhes é direito para uma vida plena, sem deixar de prever a participação. É possível estabelecer as rotinas que lhes são importantes, sem cercear o direito ao que seu corpo precisa. É possível definir os limites necessários por meio de relações mais dialógicas, menos autoritárias e hierarquizadas. É urgente manter-se vigilante sob a ótica dos cuidados, sem emparedá-las.

Ainda nesse viés das interpelações necessárias para a criação de novos lugares para as crianças nas relações sociais, é salutar refletir sobre as tentativas de separação das ações do cuidar e educar. Não seria o cuidar um desmembramento do educar? É possível educar sem cuidar? Tem sido pensada uma educação para as crianças ou com as crianças? “À disposição de que estarão as crianças, se não estão à disposição de si mesmas?” (TIRIBA, 2018, p.143).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, 2010, é um documento imprescindível e que auxilia na busca de algumas respostas. Segundo ele, as interações e a brincadeira são estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Assim, atender ao que está sendo preconizado nestas diretrizes já indica a contramão de algumas práticas

e posturas adotadas e disseminadas nos ambientes institucionais educativos. Definindo o currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]. (BRASIL, 2010, p. 12)

Observa-se que estas orientações são indicativos de caminhos a serem percorridos na construção da Educação Infantil que se pretende, bem como das configurações que se pleiteia na condução da práxis pedagógica comprometida com heterogeneidade e não padrões, ancorada em pressupostos teóricos que valorizam as vivências e as experiências das crianças, bem como a prática social, considerando que:

Aprende-se na vida e para a vida. Não há, portanto, preparação para a aprendizagem, como não há preparação para a vida. Tampouco se pode pensar no desenvolvimento como um movimento linear, como um conjunto de fases que se sucedem e são caracterizadas por comportamentos semelhantes em todas as crianças em uma visão. a-histórica (ESTEBAN, 1993, p.32)

De acordo com Maria Teresa Esteban, é necessário colocar a criança no centro do planejamento da Educação Infantil, o que implica romper com a visão de que essa etapa é apenas preparatória, assim como com as práticas que reforçam a classificação das crianças. Portanto, as instituições de Educação Infantil devem se constituir em espaços de descobertas e experiências significativas, que reconheçam as diversidades e pluralidades que constituem os sujeitos.

Nesta seara, é possível apresentar as ideias das pesquisadoras Catarina Moro e Daniele Marques Vicira no texto “Uma Educação Infantil sonhada, esperançada:”

Entre a efetivação do direito das crianças à Educação Infantil e os desafios impostos pelo próprio sistema educacional – constructo pedagógico, financiamento e acesso –, denotam-se conquistas que significam avanços em relação à cidadania desses sujeitos. Urge que tenhamos um olhar crítico para não permitirmos retrocessos do estado brasileiro que, conforme a Constituição (BRASIL, 1988), é responsável por garantir a oferta, viabilizar a permanência e, sobretudo, a qualidade

educativa. Para isso, é essencial compreender as crianças em seus contextos de vida, reconhecer suas potencialidades e valorizá-las como sujeitos de cultura; que se constituem por meio das relações, do contato com o conhecimento e pela possibilidade de interagir, explorar e construir referências e saberes sobre o mundo em que vivem. (MORO e VIEIRA, 2019, p.6)

São muitos os desafios na constituição da Educação Infantil que se fortaleça a partir do reconhecimento e valorização da potência das crianças, porém há várias possibilidades com base nas pesquisas, estudos e reflexões que devem permear a profissionalidade das/dos docentes que, também, são sujeitos neste processo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário e justo fazer o reconhecimento da Universidade pública na construção e proposição de elementos que ampliam e qualificam os debates sobre as crianças, as infâncias e as pedagogias que se deseja implementar.

Além disso, é possível desenvolver práticas pedagógicas que acolham as individualidades das crianças, priorizando sua expressão corporal e promovendo a adoção de novas abordagens educacionais. É fundamental empreender ações propositivas que influenciem a criação de espaços de criação e o estabelecimento de relações mais respeitadas para todas as crianças. Isso inclui o engajamento em políticas públicas que possam impulsionar essa construção.

Destaca-se que as investigações sobre a(s) infância(s) podem contribuir para uma melhor compreensão das particularidades da(s) etapa(s) da educação, que estão voltadas para o desenvolvimento infantil. É fundamental compreender a criança como um ser completo e integral, e assim, o planejamento educacional deve contemplar não apenas os objetivos de aprendizagem, mas também as condições necessárias para a formação e constituição do sujeito.

É necessário considerar a importância de assumir responsabilidades coletivas, não limitando os compromissos apenas ao âmbito individual. É fundamental compreender os aspectos históricos, sociais e políticos que influenciam e afetam o modo de vida e as relações entre as gerações que se considerar a importância da assunção de responsabilidades coletivas, não

pensando os compromissos apenas de cunho individual, mas de modo contextualizado aos aspectos históricos, sociais e políticos que permeiam e interferem no modo de vida que configuram as relações geracionais.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5a edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2a edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.
- COUTINHO, Angela Scalabrin. **Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas**. *educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016. Disponível em <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5426/0>, acesso em 15/08/2022.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola?** Revisitando a pré-escola. Regina Leite Garcia (Org.) São Paulo: Cortez, 1993.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GARANHANI, Marynelma Camargo; CAMARGO, Gisele Brandelero. **O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 48, e239129, 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/tqZdY5x8srgT8V3twD8vwrS/?format=pdf&lang=pt>, acesso em 12/09/2022.
- KRAMER, Sonia, organizadora. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques Vieira (Organizadoras). **Leituras em Educação Infantil: Contribuições para a formação docente**. Curitiba: NEPIE / UFPR, 2019.

QVORTRUP, Jens. **Infância e política**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.14, p.777 - 792, set. / dez, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bqRcpxVHmtt6VzH7mvP6VHb/?format=pdf&lang=pt>, acesso em 28/12/2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação & Sociedade. São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, Mai/ago, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf> acesso em 15/08/2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos**. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). A Sociologia da infância e a formação de professores. Curitiba: Editora Champagnat - PUCPR, 2013, p. 13 - 45.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TONUCCI, Francesco. **O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade**. Dossiê Temático Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 40, p. 234-257, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6897>, acesso em 29/12/2022.

WELLER, Wivian; MOTTA, Alda Britto da. **Apresentação: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica**. Revista Sociedade e Estado - Volume 25 Número 2 maio / Agosto 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/vkx9ppNrSHHRgPJVZGrSJZD/?lang=pt>, acesso em 28/12/2022.

O CONCEITO DE ADOLESCER E ESTUDOS SOBRE JUVENTUDES:

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA DE UMA ESCOLA DO LITORAL DO
PARANÁ

Daiana Maria Holz de Souza - UFPR

1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo apresentar as observações e reflexões realizadas por uma aluna da Disciplina “Infância e Relações Geracionais”, que foi ofertada pelo Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, no segundo semestre ano de 2022, em aulas ministradas pela Profa. Dra. Angela Coutinho.

A Disciplina optativa em questão é voltada para os mestrandos e doutorados do PPGE-UFPR, assim como para alunos especiais e estudantes de outros programas que tenham interesse em estudos sociais sobre a infância e juventude, a infância como uma construção social e as relações geracionais

O curso aborda temas contemporâneos relacionados à pesquisa educacional, com foco nas relações com a ação social, utilizando a Sociologia da Infância e da Juventude como base. Além disso, são analisados os referenciais teóricos relacionados a esse tema e seus fenômenos. A metodologia utilizada pela docente inclui aulas dialogadas sobre as temáticas propostas, leituras aprofundadas que estimulem o debate entre os participantes do curso, e a aplicação prática desses conhecimentos nos objetos de pesquisa dos alunos.

A pretensão deste texto é de apresentar olhares sobre os conhecimentos construídos durante a disciplina relatada, a partir da perspectiva de uma Professora de Arte do Estado do Paraná, licenciada em Teatro, Mestre em Ensino de Ciências Ambientais, e doutoranda em Educação na UFPR, que tem interesse no tema das Juventudes para maior compreensão dos sujeitos da pesquisa que pretende transformar em sua tese de doutoramento, que será realizada com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária entre os 13 e os 16 anos.

A participação da estudante que constrói o relato em tela durante o curso, portanto, se dá a partir da necessidade de refinar os marcadores a serem traçados em sua caminhada acadêmica ao longo do Doutorado em Educação, buscando ampliar a compreensão sobre os conceitos de “juventudes” que aqui serão expostos, observando sempre um interesse particular mais acentuado quando se trata da faixa etária com a qual se relaciona junto aos sujeitos da escola em que trabalha e que, com os quais, construirá junto elementos para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Portanto, a partir das reflexões oportunizadas pelas interações durante as aulas da disciplina e suas relações com os anseios e olhares sobre o projeto de pesquisa, o contexto dos debates propiciou algumas inquietudes sobre os

conceitos de Juventudes e as vivências que se estabelecem entre os jovens e a escola, que agora se apresentam - com mais elementos - para além da compreensão da Juventude como um tempo em que se demarca uma época da vida num determinado local que abarca pessoas em uma certa idade. Dessa maneira, como espera-se expor abaixo, construiu-se por parte da pesquisadora, a possibilidade de novos olhares lançados sobre os e as estudantes com os quais ela tem contato em seu cotidiano laboral.

A partir de agora, estudante/pesquisadora que escreve percebe, por exemplo, a partir de agora, os jovens como seres em transição e que buscam sua autonomia e protagonismo, em um processo de emancipação do mundo da infância. Portanto, esses estudantes são vistos atualmente como uma categoria sócio-histórica plural, diversa e multifacetada. A disciplina cursada desempenhou um papel fundamental ao ampliar o acervo e o repertório dessa nova compreensão, o que, por sua vez, impactará a pesquisa e a tese a serem realizadas.

2. CONCEITOS DE JUVENTUDES

Em linhas gerais, o termo *adolescência* é entendido pela sociedade como a passagem da infância para a vida adulta, fase marcada como o período que dá continuidade a um processo dinâmico iniciado com o nascimento, e no qual ocorrem transformações físicas, sociais e psicoemocionais entre os que atingem determinadas faixas etárias, quando essas pessoas começam a deixar de ser crianças, mas ainda não atingiram sua maturidade física, emotiva, social e cognitiva. Estes sujeitos são então chamados de adolescentes, e querem descobrir-se como parte de um mundo que, como eles, também se transforma.

Neste cenário, tais sujeitos estão em busca da afirmação de suas individualidades e em habitual recusa de imposições sociais que não reconhecem mais como seus interesses. Habitualmente constroem grupos nos quais formam identidades (e com as identidades, pontos de segurança individual e suporte emocional a partir dos grupos), tornam-se inconstantes nas atitudes, fato ocasionado pelas emoções e transformações de dentro para fora e do entorno, com seus corpos e mentes dotados de mudanças rápidas e profundas, que muito influenciam seus comportamentos em relação à sociedade. Para Stuart Hall (2005, p.13):

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Assim, percebemos que é parte do processo sócio-histórico a existência de muitas questões em aberto quanto aos conceitos de infância e adolescência, bem como o de juventude. E por consequência, tanto quanto questões em aberto, há certa disputa sobre a compreensão do objeto e das reflexões que o englobam, tornando o tema vivo e com farta literatura acadêmica construída acerca destes conceitos, sobretudo, nas últimas cinco décadas.

Cosac (2009, p. 364), aborda o conceito de criança compreendida como sujeito de desejos e de direitos, o que lhe assegura um lugar peculiar na sociedade contemporânea, postura social que era diferente num passado não tão distante, e que era também desigual em relação à região e classe social na qual as crianças eram nascidas. Já a adolescência, representaria um período de transição, mudanças, conflitos e da busca por uma identidade adulta. A partir da puberdade ocorrem fenômenos de natureza biológica que colocam a criança em transição e no estado de adolescência. Porém, a maneira como o adolescente vivencia essas transformações e o significado cultural deste “novo” corpo tem relevância ímpar para o desenvolvimento das crianças, e é parcial e aparentemente condicionado tanto por questões biológicas quanto por questões socioculturais.

Adolescer, por exemplo, é um conceito que dificilmente consegue encontrar definição pacificada, pois envolve inúmeros fatores que contribuem para a sua construção. Na origem epistemológica da palavra, segundo Outeiral (1994, p. 6):

A palavra “adolescência” tem uma dupla origem epistemológica e caracteriza muito bem as peculiaridades desta etapa da vida. Ela vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significando a condição ou o processo de crescimento, em resumo o indivíduo apto a crescer. Adolescência também deriva de *adolescere*, origem da palavra *adoecer*.

Geralmente se caracteriza o Adolescer como um período marcado por inquietações, numa busca pela consolidação da identidade, da autoimagem em relação a autoestima. Mesmo em constante transformação, “[...] o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o eu real, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.” (HALL, 2005, p. 11). Neste sentido, entendemos o conceito de construção de identidade, conforme definição de Erik H. Erikson (1972), em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. O autor entende que identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo esteve solidamente comprometido.

Nesta perspectiva, utilizar rótulos pode influir de forma negativa na construção deste sujeito, causando inclusive, os chamados conflitos geracionais. Neles existe uma redução daquele modelo de socialização pautada nas relações nas quais mais velhos transmitem experiências passadas às gerações mais novas para ordenar um possível futuro. Patrícia Prado (2013) aponta em seu artigo “Relações de idade e geração na Educação infantil: ou porque é bem melhor a gente ser grande” que em nossa ordem social, instaura-se o desejo da herança, do mais velho para o mais novo, trazendo a ordem de sucessão que canaliza, reforça ou contraria as múltiplas formas de estabelecimento de relações sociais presentes nos espaços educativos, por exemplo. Para a autora, “na incompletude confirmada dos herdeiros, um princípio primeiro de seu projeto ideal corresponde ao tornar-se adulto, “gente grande”, maduro, experiente, mais velho, e o mais rápido possível. As crianças demonstram, a partir disso, uma necessidade emergente de crescer, de ser mais velhas, de se tornar adultas.” (PRADO, 2013, p.143-144).

Assim sendo, essas relações são atravessadas por múltiplas determinações, como a própria ideia de continuidade ou herança, como destaca Prado, ao entender que as “novas” gerações perpetuam ideais e práticas das gerações anteriores. Entre algumas destas fases do desenvolvimento adolescente, podemos citar as chamadas crises de identidade, o início da escolha profissional, a constante busca por autonomia, o ingresso na vida sexual e os conflitos familiares e de caráter emocional. Tudo isso associado a uma nova compreensão de mundo que se alia à necessidade da representação de novos papéis e responsabilidades do jovem na sociedade, como sujeito desejante e portador de conceitos próprios da realidade e ainda, principalmente pela reconstrução e formatação desta identidade.

O conflito geracional se explicita quando as gerações posteriores, que já experimentaram sua própria adolescência, passam a tecer críticas relacionando o senso comum com o período de inquietações psíquicas, emocionais, sociais e afetivas daqueles que agora são jovens e estão adolescendo. É comum a utilização de termos como “aborrecentes” que coloca estes jovens, na perspectiva da geração anterior, em uma condição psíquica de aborrecimento constante. Assim, retomando a etimologia, é possível compreender o porquê da origem do termo *adolescer* também encontra referência numa corruptela do verbo *adoecer*. Perceba-se nas palavras de Campos (1998) a complexidade que envolve o tema:

Parece que a duração da adolescência pode ser razoavelmente definida em termos de processos psicológicos, em face das limitações no emprego de outros elementos. Segundo esta estrutura de referência, a adolescência começa com as reações psicológicas do jovem a suas mudanças físicas da puberdade e se prolonga até razoável resolução de sua identidade pessoal. Para alguns, o processo de maturação sexual pode começar na primeira década da vida e, para outros, jamais se conseguirá um firme senso de identidade pessoal. Entretanto, para a maioria das pessoas jovens, estes eventos ocorrerão principalmente entre as idades de 11 e 20 anos, que limitam a fase da adolescência. (CAMPOS, 1998, p. 15)

Evidencia-se a necessidade de posições empáticas das gerações anteriores diante dos dramas que a atual juventude atravessa, tentando apaziguar o chamado conflito geracional. Angelina Peralva (1997) reitera que é na primeira Modernidade, quando o tempo passa a ter ritmo mais acelerado, que se cria um fosso entre a geração mais velha e a mais jovem. Desse fosso decorre a tensão geracional, o que dificulta os caminhos para uma nova perspectiva de aprendizado comum pelos diferentes grupos etários, diante de um mundo que também está em constante movimento.

Mais do que a determinação de uma mudança biológica que estabelece uma fase da vida, nossa identidade é constituída a partir das diferenças e semelhanças que se apresentam, partindo dos vários grupos sociais dos quais fazemos parte. Nessa identificação com os grupos, a identidade social é construída e recebe marcadores específicos, como identidade étnico-racial e religiosa, por exemplo. A diferenciação entre grupos possibilita a emergência da identidade pessoal, que inclui as características psicológicas, físicas e a história de vida de uma pessoa. Tais aspectos também são determinantes para a construção de nosso ser e que vai além da identificação de uma etapa a ser

vivida. A aproximação de indivíduos adolescentes em grupos permite ao sujeito, que individualmente sofre com as imposições sociais e os conflitos geracionais, encontrar nos coletivos espaços de aceitação e reconhecimento mútuo, criando algum conforto diante do afastamento da infância e dos desencontros com as gerações mais velhas.

Ainda, segundo Peralva (1997), o jovem não pode ser visto de maneira homogeneizante em seu contexto cultural. Se por um lado, a juventude é reconhecida coloquialmente como uma fase da vida, normalmente determinada pela idade dos indivíduos, por outro, são muitas as abordagens sobre a configuração que assume a palavra juventudes enquanto categoria social. Embora ocorra a aproximação por grupos, como mencionado anteriormente, há de se considerar também a busca pela individualidade de cada jovem dentro de cada grupo, o que torna tanto jovens quanto grupos de jovens, elementos plurais, diversos e permeados por singularidades. Há diferentes jovens dentro de um mesmo grupo e há muitos grupos de jovens parecidos entre si, que são completamente diferentes quando observados a partir das singularidades de seus indivíduos. Enquanto conceito plural, há a necessidade de observarmos as “juventudes” como heterogêneas em seus modos de expressão, nas formas de relação que constroem entre si e com o mundo, e na maneira com a qual se compreendem, se apresentam e se representam.

Percebemos ainda que discussões atuais no campo da pesquisa a respeito do conceito de juventudes levam à necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre a pluralidade de atores que fazem parte desta categoria, nos remetendo a considerações importantes sobre a temática social envolvida no convívio escolar, e, portanto, também em sua dinâmica. Tal afirmação leva à reflexão de que na escola também existem diversas juventudes que coexistem, o que difere de um grupamento de pessoas que transitam entre a infância e a maturidade e que frequentam uma mesma instituição, numa fase comum à vida de todos.

Na “turma do fundão”, convivem jovens que formam esse grupo ainda que as convergências extrapolem suas origens sociais, suas capacidades cognitivas ou outras peculiaridades que poderiam ser fatores mais evidentes de aproximação. O mesmo ocorre entre qualquer outro grupo, como os “geeks”, os “esportistas”, os “jovens com Cristo”, entre tantos outros grupos presentes nas escolas atuais. É possível existir tranquilamente um aluno que é parte de uma equipe esportiva para se enturmar, embora seu foco não seja o esporte.

Ou a aproximação de alguém que não é religioso, junto ao grupo de determinada igreja que atua na escola.

Com o desenvolvimento na Sociologia de teorias pós-críticas da juventude, a partir dos anos 1970, e se opondo ao contexto de uma categoria de transição à vida adulta que vive a socialização apenas como uma etapa secundária, segundo José Machado Pais (1993) na literatura sociológica os marcadores tradicionais da entrada na idade adulta e as transições à suposta maturidade se tornam labirínticas e reversíveis. Para autores como Pais (1993) e Helena Wendel Abramo (2005), o processo de transição não é linear, tornando a socialização plural, múltipla e ativa. De acordo com Dayrell (2003), nem ao menos podemos dizer mais de juventude no singular, mas sim de juventudes, no plural, como já referido, que caracteriza as dimensões sociais e políticas da definição e amplia a compreensão do conceito.

Os textos de Pais (1990) e Peralva (1997), intitulados “A construção sociológica da juventude: alguns contributos” e “O jovem como modelo cultural” atribuem ao termo “juventudes” também as suas relações com a construção de conhecimento escolar na perspectiva de jovens que frequentam a escola. Segundo Peralva (1997) o conceito de juventude como idade da vida não é apenas natural como definição de tal fase, mas também deve ser considerado como contexto social e histórico. Abramo (1997) corrobora trazendo mais algumas representações sobre juventudes existentes na sociedade, abordando uma perspectiva histórica e mais complexa do que uma simples relação com a idade, mas aqui ainda sem romper a ideia de uma juventude homogeneizada. Tal apontamento apresenta como premissa o cuidado necessário com o uso do termo juventude, pois também existem diversas aplicações da palavra, em diferentes campos de pesquisa, como a histórica, a biológica, a social, dentre outras.

Pais (1990) relata que, assim como em toda construção social, a juventude deve ser entendida em sua heterogeneidade, na sua relação plural com os condicionantes históricos e sociais com os quais coexiste, demarcada pela desigualdade social entre as classes que a compõem. O autor é trazido aqui ao debate quando argumenta que: “[...] quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida”. (PAIS, 1990, p. 149). Para este autor, a juventude deve ser entendida como uma construção social, originando-se a partir do

modo como este jovem é visto pela sociedade, que muitas vezes é interpretado através de estereótipos previamente concebidos, dentro de um arranjo de classes repleto de imposições sociais e de papéis a serem cumpridos por seus diferentes sujeitos.

Sobre as adesões dos jovens a coletividades e determinados grupos, perpassam questões de identificações políticas gerais, tanto coletivas quanto individuais, tanto de questões amplas, quanto de questões específicas, e que mais uma vez corroboram a ideia de que se vai muito além de uma aproximação por faixa etária.

Karl Mannheim (1993) apresenta o conceito de geração em *Generationslagerung* (posição geracional), *Generationszusammenhang* (conexão geracional) e *Generationseinheit* (unidade geracional). Para este autor, o problema geracional se torna, dessa forma, um problema de existência de um tempo interior não mensurável e que só pode ser apreendido qualitativamente, o que nos mostra que além dos conflitos podemos identificar outras relações entre as gerações. Segundo Wivian Weller (2010, p.210) Mannheim chama a atenção para o fato de que a unidade de uma geração não consiste em uma adesão que tenha por objetivo a criação de grupos concretos, preocupados em constituir uma coesão social, ainda que, ocasionalmente, algumas unidades geracionais possam vir a constituir grupos concretos, tais como os movimentos juvenis. O autor destaca que ela é uma mera conexão, ou seja, casualmente os indivíduos pertencem a ela, mas não se percebem como um grupo concreto.

Abramo (2005) aponta para a indeterminação do termo juventude e aborda a atual condição juvenil em uma crítica à concepção clássica deste conceito. Atualmente, o conceito de juventude, em suas diferenças e subjetividades, parece levar em consideração os atributos socioculturais, o que aponta como uma fase de moratória, não no sentido de suspensão dos "deveres e direitos da produção, reprodução e participação" (p. 41), mas no de "possibilidade de vivência e experimentação diferenciada" (p. 69). Abramo (2005) ainda destaca que as políticas públicas deveriam considerar não somente a dimensão formativa da juventude, mas também aquela que se refere à experimentação e à participação desta.

A juventude não existe de forma isolada. É preciso pensá-la e contextualizá-la histórica e socialmente. Este aspecto deve ter reflexos em relação às pesquisas acadêmicas a serem desenvolvidas em diversos campos, como o da Educação, por exemplo. Aqui se encontram os aportes para a afirmação de que existe uma juventude no plural, *juventudes*, onde podemos

apresentar além da idade, os sujeitos tidos como jovens em face da sua heterogeneidade, seja ela demarcada por classe social, gênero, raça, etnia, credo, enfim, na diversidade de condições reais e concretas em que os jovens produzem suas identidades e, a partir delas, se relacionam com o saber, com a escola, entre eles mesmos, e com a sociedade como um todo.

Como dito anteriormente, as reflexões mostradas até aqui ampliam o sentido deste debate, quando colocadas em movimento, a partir da relação com a pesquisa que a autora deste artigo está organizando. Portanto, a sequência do texto pretende analisar o lócus dessa pesquisa, também tentará apresentar os sujeitos que compõem as juventudes do território que será pesquisado, numa tentativa de apresentar o impacto do curso na práxis das ações da pesquisa que se pensa construir.

3. LÓCUS DA PESQUISA E SUAS JUVENTUDES

Os jovens participantes da pesquisa a ser desenvolvida referem-se a estudantes entre os 13 e 16 anos, do Colégio Estadual Mustafá Salomão, inseridos numa comunidade formada basicamente por classe média baixa, com funcionários públicos estaduais e municipais, aposentados, pequenos e médios comerciantes, trabalhadores do comércio, operários da construção civil, pescadores, vendedores ambulantes, coletores de material reciclável, caseiros, jardineiros e outros trabalhadores domésticos, bem como uma parcela da população que não tem acesso a qualquer tipo de emprego, vivendo dos programas sociais do governo ou da completa informalidade.

A identificação dos sujeitos da pesquisa também ocorre devido a localidade em que se encontram. Matinhos é um município do Litoral do Paraná com população atualmente estimada em 34207 (trinta e quatro mil duzentos e sete) habitantes, segundo Caderno Estatístico do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES - de 2019, onde há mais de 33000 (trinta e três mil) domicílios. Entretanto, a moradia precária e a escassez de residências estruturadas para os habitantes, são fatos evidentes no município. Dos 33000 (trinta e três mil) domicílios existentes, uma quantidade expressiva permanece fechada ao longo do ano, por serem casas de veraneio. Derivado desta condição, grande parte das famílias residem, portanto, em bairros e balneários que se encontram em regiões de ocupação irregular, sem documentação legal ou infraestrutura urbana, ou rural, em áreas

que frequentemente têm alguma restrição de construção de moradias, devido a questões ambientais.

Considerando ainda que 31,7% dos habitantes da cidade sobrevivem com renda mensal inferior a meio salário-mínimo por pessoa, é possível inferir a situação de grande desigualdade econômica e social em que a escola lócus da pesquisa está inserida, o que, por óbvio, tem reflexo na relação que os jovens constroem entre si, com o mundo e com outros grupos geracionais a partir de suas realidades.

Agrava a desigualdade o fato de que o município de Matinhos não conta com aparelhos públicos de cultura ou lazer, excetuando duas bibliotecas públicas, uma pista de skate, uma Casa de Cultura e dois ginásios de esportes, que estão vinculados à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, e que se localizam a mais de 11 (onze) quilômetros de distância da escola onde será desenvolvida a pesquisa. Há ainda as ações de extensão universitária que envolvem a Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral que acolhem parte das juventudes do município, mas que devido às dificuldades de transporte público entre a escola e os bairros que ficam distante dela, acaba deixando de fora seus estudantes da maior parte dos projetos desenvolvidos pela UFPR Litoral, centrados em unidades escolares próximas a própria instituição. Isso também ocorre devido a locomoção dos próprios estudantes da universidade que se movimentam a pé ou de bicicleta e que fazem parte dos projetos de extensão.

Segundo Souza (2019, p.12), além das divisões normativas da cidade entre seus bairros e balneários, existe uma subdivisão sociocultural no território ordinário do município. Há o Balneário de Caiobá, próximo ao centro de Matinhos, onde fica a famosa Praia Mansa, que é considerado um “bairro nobre”. No mesmo bairro mapeado pela prefeitura há, mais distante do mar, a região do “Tabuleiro”, numa área de antiga ocupação habitacional, que é considerada uma “vila” ou uma “invasão”. Contudo, oficialmente, a Praia Mansa compõe o mesmo bairro que o Tabuleiro. Essa divisão, por si só, já evidencia divisões e conflitos entre as classes sociais, que são marcadores muito presentes em Matinhos, e que as outras regiões da cidade reproduzem com poucas variações.

Afastando-se do centro do Município há “o lado dos Balneários”, onde ocorre a subdivisão similar à de Caiobá. Nos balneários, há o “lado da praia” e o “lado do morro”. O espaço que fica entre o mar e a rodovia é conhecido como “lado da praia”. O espaço que fica entre a rodovia e o restante

da área, até o limite do bairro, é conhecido como “lado do morro”. Provavelmente a totalidade dos alunos da escola reside para o lado dos balneários - e, portanto, não mora no centro e nem em Caiobá - e para o lado do morro, relativamente longe da praia.

O Colégio Estadual Mustafá Salomão, localiza-se na Avenida Paranaguá, s/n no Balneário Currais em Matinhos, litoral do Paraná. Em frente ao colégio, a avenida também conhecida como PR-407, tem grande fluxo de veículos e alto grau de periculosidade para a localização de uma escola numa região da cidade em que reside uma parte considerável da população, não possuindo nem semáforos e nem passarelas. A instituição fica para o lado do morro, mas como beira a rodovia, é próxima ao mar.

O quadro de profissionais desta instituição conta atualmente com oito agentes I e sete agentes II¹⁵, quarenta e dois professores, quatro pedagogos, direção e direção auxiliar. O Colégio possui apenas sete salas, uma pequena biblioteca, banheiros, pátio inclinado e cimentado com rampas de acesso e um banheiro com acessibilidade. Atualmente o refeitório foi interditado pois possui rachaduras que põem em risco os alunos. O prédio foi cedido pelo município e parte dele era o antigo posto de saúde. Reformas foram feitas ao longo dos anos para atender uma média de quinhentos e vinte alunos, divididos em três turnos. A cada ano, a gestão em vigor tenta melhorar os aspectos deficitários da escola, dentro das possibilidades que tem, de acordo com verbas recebidas ou ajuda voluntária do corpo docente e das famílias dos e das estudantes. Esta realidade não difere de tantas outras escolas estaduais no Paraná.

Com espaço recreativo cada vez mais restrito devido à ampliação de salas, e sem mais possibilidades para o aumento da escola, ela está na situação de “não ter mais para onde crescer”. Seu pátio é inclinado num ângulo de vinte e cinco graus e cimentado, sem cobertura. As sete salas são usadas com turmas de 6º e 7º Anos no período da manhã, e 8º e 9º Anos no período da tarde. No período noturno existem turmas de 1º ao 3º Ano do Ensino Médio.

Ao receber novo comodato para o uso de mais espaços do antigo Posto de Saúde do Município localizado naquele bairro, foi possível criar uma sala de recursos para alunos com dificuldades de aprendizagem, e ainda a sala

¹⁵ Os Agentes Educacionais I e II fazem parte da estrutura do quadro de funcionários da Educação Básica da Rede Pública do Estado do Paraná, prestando suporte, como por exemplo, na secretaria e setor administrativo de cada instituição escolar.

dos professores e a secretaria também passaram a existir no novo prédio cedido pelo atual acordo institucional.

Fica evidente ao percorrer a escola, que não há ali um ambiente onde os e as estudantes possam descansar suas mentes ou desfrutarem momentos de lazer com os colegas. Nas horas de intervalo, o pátio fica cheio e mais barulhento, tornando os jovens mais agitados com todo o estímulo auditivo gerado pela aglomeração e limitações da própria estrutura. O prédio da escola trata-se, literalmente, de um emparedamento de salas sem espaços livres, nelas os estudantes apenas se sentam em suas cadeiras e recebem o conteúdo, e que durante os intervalos têm praticamente esses mesmos espaços à disposição de suas interações. A quadra de esportes, antes utilizada em parceria com a rede municipal, foi interdita no ano de 2020, deixando os e as estudantes sem sequer terem espaço para a prática de esportes nas aulas de Educação Física.

Quanto à permanência do estudante na escola, mesmo com todas as medidas formais tomadas, ainda ocorre evasão escolar, contribuindo para isso a flutuação da população que busca a cidade na esperança de desenvolver atividades econômicas que atendam suas necessidades financeiras, o que nem sempre acontece, levando essas famílias a retornarem para suas cidades, muitas vezes sem a devida solicitação de transferência escolar dos estudantes, o que amplia o quadro de evasão, que pós pandemia só se fez aumentar.

O meio de transporte utilizado pela maioria dos estudantes, para o acesso ao colégio, é o transporte escolar ofertado pelo município. Os demais estudantes fazem uso de bicicletas ou se dirigem a pé para a escola. Alguns são trazidos de carro pelos pais, mães ou responsáveis, mas é a minoria.

A estrutura familiar das e dos estudantes se mostrou, ao longo dos anos em que a pesquisadora atua nessa instituição, a mais diversificada possível. A evidente desigualdade social, aliada às situações de violências diversas, que são ocasionadas por toda a estrutura social apresentada, e que não difere de outras periferias que existem no país, insere os jovens estudantes numa situação psicossocial que provoca em alguns a apatia, e em outros o que poderia ser chamado de “revolta destrutiva”.

Nesta situação, em que a busca por identidade que os jovens realizam é cercada de problemas e injustiças sociais, é comum que haja um clima de desesperança, que faz com que a escola perca um pouco de seu sentido convencional, atribuído pelo senso comum, onde ela é entendida como local que possibilita a melhoria das condições materiais de vida de quem a frequenta.

Também é comum que as/os adolescentes encontrem dificuldades para construir o autocontrole necessário para lidar com os problemas e conflitos que vivenciam nas diversas relações sociais que constroem, o que pode incorrer em comportamentos disruptivos que se tornem violentos e se manifestem na forma de violência física, vandalismo e outras maneiras que deem vazão às inquietações que os jovens atravessam sem amparo ou assistência suficiente para precaver tais situações.

O quadro de estudantes no Colégio Estadual Mustafá Salomão no ano de 2022, apresentou aparentemente grande fragilidade acerca de aspectos psicossociais entre os adolescentes. Durante o ano letivo foi presenciado incontáveis crises de ansiedade, casos de automutilação, depressão e a grande maioria dos casos não obtiveram acompanhamento médico ou psicológico (talvez até mesmo agravada pela situação pandêmica vivenciada nos anos de 2020 e 2021, porém, seria necessário um estudo específico para tal afirmação). Trata-se de jovens que buscam por si mesmos superarem tantas turbulências consideradas “típicas” da idade, contando com pouca estrutura na escola e que fora dela seguem sem qualquer amparo social ou institucional mais sofisticado que pudesse gerar algum tipo de ajuda mais específica, que fosse além dos próprios núcleos familiares, que nem sempre possuem condições para enfrentar situações que se tornem críticas.

Além dos aspectos já relatados, há ainda um sentido idealizado entre o papel da escola e as Juventudes ali inseridas: muitos estudantes veem a escola como a única alternativa no município para o convívio social. Ali, compartilham e dialogam com seus pares sobre suas vidas cotidianas, mas nem sempre se percebe interesse sobre os outros temas que também são próprios da instituição escolar. A escola se transforma, então, num espaço de convívio, onde momentaneamente ficam de lado as preocupações com a construção do conhecimento científico-cultural formal, em prol da construção de outras relações que o imaginário dos jovens atribui sentido enquanto presença deles na escola. Evidentemente, abre-se um espaço desafiador para a práxis docente, que precisa criar brechas para engajar esses jovens a papéis mais amplos que a Escola possui, além daqueles que eles, a partir de suas condições, reconhecem.

A necessidade da compreensão da realidade vivenciada por estes jovens e de como eles se inserem na escola, faz com que exista a urgência de pesquisas mais aprofundadas que os coloquem no centro das ações, auxiliando a manifestarem seus desejos, sonhos, aspirações, necessidades e expectativas. Portanto, parece um movimento fundamental deslocá-los do eixo de “objetos”

a serem pesquisados, para o centro das ações, percebendo-os como sujeitos que possam protagonizar o que sobre suas relações se pretende conhecer.

Como impressão pessoal, pode-se afirmar que as leituras propostas na ementa do curso trouxeram elementos necessários para ampliar a compreensão sobre as discussões que envolvem o tema de Infância, Juventudes e Relações Geracionais no desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao campo das Ciências Sociais e Humanas, especialmente da Educação, assim como na contribuição para o conceito de Juventudes a ser utilizado na pesquisa desta discente. A compreensão destes jovens, inseridos em um tempo espaço que lhes é único, e a formação que recebem, traz um olhar diferenciado para a pesquisa que será desenvolvida com este grupo, buscando uma efetiva transformação da realidade em que se inserem, seja através da arte, da educação ou de qualquer outro campo de pesquisa. Desta forma, é apresentado abaixo alguns contributos da autora deste relato sobre os temas trabalhados até aqui.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação na disciplina apresentada, por parte da pesquisadora que descreve suas intenções de trabalho neste relato, possibilitará conviver futuramente com os estudantes com um olhar docente que vai além de entender suas ações de campo como passos que possibilitam apenas a “coleta de dados”. A compreensão sobre quem são esses jovens e em que contextos estão inseridos, é fundamental para o entendimento mais profundo sobre as relações dos adolescentes com a escola, com a família, com os outros jovens, com a arte e com a vida, e constituem em si os campos que se relacionam diretamente com a Educação do (ser) sensível e seus processos de criação da realidade que vivenciam.

As intenções da pesquisa surgem então como algo que além de comprimir a realidade destes jovens, para “sacar” dados que possam ser tratados, descritos e conhecidos academicamente, gerando novos conhecimentos para alimentar a biblioteca da Universidade, possam também contribuir de fato com sua existência cotidiana, a partir de uma metodologia que os inclua nos centros das ações, respeitando seus momentos de vida, e tentando entendê-los em quantos aspectos de sua complexidade for possível. Supostamente, essas intenções podem ser experienciadas por meio da construção da metodologia denominada “Poéticas Visuais Autográficas”, que

era a intenção inicial da pesquisadora enquanto forma de realizar o trabalho, mas que com as aulas do curso aqui relatadas, ampliou seu significado, conforme espera-se ter sido aqui apresentado.

Sobre a Metodologia e seus detalhes, prefere-se aguardar a possibilidade de uma construção própria sobre o tema para que surja outros detalhes, sob pena de extrapolar a proposta deste relato. Ainda assim, entende-se que as Poéticas Visuais, segundo Yifith Peled (2012) permite investigar a produção artística dos jovens e seus processos de criação:

A linha de pesquisa em Poéticas Visuais se caracteriza como um campo que se dedica a projetos e trabalhos em artes visuais, com ênfase no desenvolvimento de poéticas e pesquisas, teóricas e experimentais, sobre processos artísticos, utilizando diversos suportes. Essa linha objetiva desenvolver a investigação e a reflexão do modo de produção a partir das relações entre procedimentos e linguagens, buscando contribuir efetivamente para a prática, análise e construção do conhecimento do fazer artístico e de suas manifestações contemporâneas. (PELED, 2012, p.116)

Ou seja, uma pesquisa em Poéticas Visuais é disposta como um procedimento que seja fértil para o artista-pesquisador, e aqui estudante, quando este manipula uma teoria como instrumento e alavanca seu processo artístico, criativo e investigativo.

As Autografias, inseridas no campo da Pesquisa (Auto)Biográfica, estão preocupadas com a formação humana e a vida vivida pelo sujeito que busca fundamentar uma epistemologia ancorada em fontes biográficas e autobiográficas para compreender o mundo, não apenas como estrutura e representação, mas, primordialmente, como experiência narrativa e significação. Segundo Christine Delory-Momberger (2014, p. 24):

Nossas práticas de narrativas de si entram na História e tornam-se compreensíveis só através dela e em comparação com as formas passadas; contudo, não podemos situá-las num eixo temporal linear, num eixo de progresso do qual elas marcariam um acabamento qualquer, nem, aliás, numa dialética que faria de cada figura ao mesmo tempo a superação e a realização das precedentes.

O grupo a ser pesquisado, constituído num momento determinado, mas que não se reduz em uma passagem, assumindo uma importância em si mesmo, possibilitará a análise na qual será levado em consideração seus

coletivos e individuais, na construção de uma metodologia de pesquisa que realmente vislumbre a possibilidade de transformação social, no sentido de educação das sensibilidades através da Arte, onde as Autografias realizadas em poéticas visuais podem ressignificar (ou não) como os jovens se percebem existindo no mundo, em casa, na escola, com eles mesmos e com os outros. Ainda que não haja êxito na ressignificação, o próprio exercício de (re)interpretação de como eles se autodescrevem (a si, ao seu mundo, a sua escola e a sua vida) já demonstra movimento, e o movimento “esperança” mudança.

Para além da pesquisa e da prática profissional, ainda é importante relatar que compreender como se processam as relações sociais e as sensibilidades envolvidas com estas juventudes possibilita a reeducação da própria educadora/pesquisadora, diante de uma postura que inconscientemente pudesse reproduzir ações típicas do senso comum e que incorressem em formas do conflito geracional, o que causaria, por óbvio, defecções tanto em seu trabalho quanto em seu processo de pesquisa. A esperança de realizar um trabalho mais profundo que inclua os conhecimentos adquiridos nesse processo, permitem à professora/pesquisadora manter o desejo de contribuir efetivamente na melhora do mundo real e concreto que é compartilhado com essas juventudes.

Com a análise da realidade que se apresenta, localizada no Litoral do Paraná, é possível afirmar que as reflexões acerca dos textos sobre Juventudes, contribuiu com interlocuções que problematizaram de maneira potente os modos de expressão das Juventudes, e os desafios dessa perspectiva conceitual na escola. Ressignificou-se durante o curso o olhar para a condição juvenil, que antes era vista apenas como um critério cronológico, homogeneizante e linear, delimitando a juventude como apenas um tempo determinado que ocorre após a infância, intitulada geralmente como Adolescência e que prepara para a vida adulta.

Após os estudos realizados a partir da dinâmica das aulas, o conceito de Juventudes passa a ser considerado como mais do que apenas uma “fase”, para além de um momento preparatório de algo que ainda está por vir. A superação dessa visão retrógrada, que percebia a Juventude como simples fase cronológica da vida, e que se mostrava como uma concepção antissocial e anti-histórica, torna possível abordar itinerários educativos e escolares diferenciados, estabelecendo relações históricas e sociais onde se permite perceber cada sujeito do processo institucional escolar e também como este se

situa em relação ao outro e a si próprio, e em relação ao mundo em que coabita, problematizando contextos de aproximações e rupturas com realidades diversas que se apresentam.

A concepção de juventude, tão plural e multifacetada, se articula com a construção social e cultural, numa ambivalência de olhares da sociedade. Das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem, incorpora o sentido da diversidade e se concretizam os marcadores de condições sociais e culturais, como classes sociais, etnias, gêneros, religiosidade e das regiões geográficas, dentre outros aspectos. A juventude passa a ser entendida como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. Tais reflexos podem e devem estar presentes na construção de uma pesquisa efetivamente comprometida com a transformação, para além de uma mera coleta de dados.

A partir da contextualização dessas juventudes é possível tecer caminhos de pesquisa que compreendam a relevância do tema, evidenciando-as como uma questão elementar dentro da área da pesquisa educacional, posto ser fundamental compreender o contexto de vida dos jovens estudantes em suas relações com a escola, numa perspectiva de que este jovem possa ressignificar tais relações tendo sua contribuição levada em consideração, possibilitando, de alguma maneira, uma forma de engajamento pautada em significados vinculados à realidade objetiva e em questões que também considerem as subjetividades e as escolhas pessoais. Assim, a noção de juventudes, no plural, mais uma vez é enfatizada, na diversidade de seus modos de ser jovem existente, em uma determinada realidade social e histórica.

Compreender como processo de análise os desafios da definição do objeto de pesquisa quando se aborda o tema juventude, do enquadramento da categoria jovem a ser pesquisado, da juventude no plural e no singular e os desafios enfrentados para o atendimento a esse jovem dentro de uma pesquisa, mostra-se o desafio para pesquisas que se tornam efetiva mudança na vida destes sujeitos.

Para a legitimação e a apropriação das perspectivas das Juventudes parece ser necessário especialmente ampliar os espaços democráticos de diálogo e convívio, abrindo possibilidades para que as próprias Juventudes possam refletir sobre o papel do jovem como sujeito central neste processo, tornando-o protagonista das atividades com as quais se envolve, numa

perspectiva mais profunda do que tem prometido superficialmente, por exemplo, o novo ensino médio imposto pelo governo federal.¹⁶

Entender os processos históricos nos quais a escola está imersa e seus desdobramentos, assim como pesquisas que abordem tais aspectos de maneira aprofundada, provavelmente auxilia um movimento que busque propiciar espaços de diálogos com os/as jovens, considerando o pressuposto de que eles/as também são capazes de identificar e criticar os problemas que lhes são destinados, como os da própria escola.

Esse parece ser um caminho fecundo que o/a pesquisador/a possa trilhar para reconstruir o olhar sobre estas juventudes, em especial aquelas em condições sociais e econômicas mais precárias, e que vivenciam conflitos constantes em relação aos modos como são tratados e às posições sociais que ocupam, e os desejos de reconhecimento de seus modos de expressão e de conquista de um lugar no mundo como sujeitos de direitos.

A intenção deste relato não era a de apresentar os textos lidos durante a disciplina de Infância e Relações Geracionais, mas de refletir os desafios quando o objeto de pesquisa é a juventude, como parte de um processo para a redação da tese de doutorado, no qual, talvez adiante, futuros pesquisadores também possam construir metodologicamente interpretações sobre os objetos com os quais mantém contato, de forma menos conflitiva com a realidade que se apresenta, construindo o conhecimento teórico a partir dos desafios que serão enfrentados no desenvolvimento de uma pesquisa a partir do conceito de juventudes.

Longe de trazer conclusões, estas considerações desejam superar a visão retrógrada da sociedade extremamente conservadora que via o jovem como sinônimo de imaturidade, ignorância e dependência dos adultos.

¹⁶ O Novo Ensino Médio pretende um modelo de aprendizagem por áreas de conhecimento, dividido de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de caráter obrigatório, e Itinerários Formativos (Trilhas de Aprendizagem), escolhidos pelos próprios estudantes. Ao final o aluno terá o certificado do Ensino Médio Regular e do ensino profissionalizante ou técnico pelo qual optou.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL - IPARDES. **Perfil Municipal de Matinhos**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/>. Acessado em 14 de dezembro de 2019.

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação: Juventude Brasileira de Educação. Juventude e Contemporaneidade (edição especial). Mai/jun/jul/ago. 1997, n. 5. Set/out/Nov/dez. 1997.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. ABRAMO, H. W. BRANCO, P. P. M (Orgs.) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo. Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

ABRANTES, Pedro. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. In: **Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade**, Oeiras, Celta Editora, 2003, 145 p.

BRITTO, Sulamita. de (Org.). **Sociologia da Juventude**. v. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1968

BOURDIEU, Pierre. La "juventud" no es mas que una palabra. In: Bourdieu, Pierre. La "juventud" no es más que una palabra. In: **Sociología y cultura**. México: Grijalbo, Conaculta, 2002, pp 163-173.

CARRANO, Paulo Cezar Rodrigues. **Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência**. Comunicação. II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em https://www.academia.edu/1204543/Jovens_escolas_e_cidades_entre_diversidades_desigualdades_e_desafios_a_convivencia Acesso em: 20 nov. 2022.

CHARLOT, Bernard. O fracasso escolar: um objeto de pesquisa incontestável serão a reprodução, a origem social e as deficiências a causa do fracasso escolar. In: **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DAYRELL, Juearez. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coordenação). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

_____. **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out, 2007.

_____. **O Jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 40-52, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: Da invenção de si ao projeto de formação. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014. 362p. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação: Clássicos das Histórias de Vida).

DUBET, François. **A formação dos indivíduos**: a desinstitucionalização. In: Revista Contemporaneidade e Educação, ano 3, vol 3, 1998, p. 27-33.

_____. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, julho 2003

FORACCHI, Marialice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo, Livraria Pioneira, 1972.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. (Org.). **Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982, p. 67-95.

_____. El problema de las generaciones. In: Revista española de investigaciones sociológicas, nº 62, p. 193-244, 1993[1928]. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=766796> Acesso em: 15 ago. 2022.

OUTEIRAL, José O. **Adolescer**: estudos sobre adolescência. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

PAIS, Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.

_____. **A construção sociológica da juventude**: alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165

PERALVA, Angelina. **O jovem como modelo cultural**. In: Revista Brasileira de Educação. Juventude e Contemporaneidade (edição especial), mai/jun/jul/ago, 1997, n. 5 set/out/Nov/dez, 1997. N.6

PEREIRA, Angelica S. ; GARBIN, E. M. ; SEVERO, Rita C. Basso Soares . **A Escola, a Rede e a Rua** - Espaços e Tempos Juvenis nas Tramas do Contemporâneo. Reflexão e Ação (Online), v. 21, p. 227-253-253, 2013.

PRADO, Patrícia D. Relações de idade e geração na Educação infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande. In: Pro-posições, v. 24, n. 1 (70), jan./abr. 2013, p. 139-157.

REIS, Rosemeire. **Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio:** os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. Educação e Pesquisa. São Paulo, 2012, v. 38, n. 03, p. 637-652.

_____. **Relação com o saber de jovens no ensino médio:** modos de aprender que se encontram e se confrontam. Curitiba: Appris, 2021.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **A construção social da escola.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 66 (152): 106-19, jan./abr. 1985.

SOUZA, Maurício de. **Contraturno escolar:** o ciclo gnosiológico nas interações da educação escolar em tempo integral, 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná - Setor Litorai, Matinhos/PR, 2019.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude:** uma introdução. In: O Estado da Arte sobre juventudes na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentum, vol 1, 2009.

REFLEXIVIDADE SOCIAL SOBRE A(S) CRIANÇA(S) E A(S) INFÂNCIA(S)

Franciele Mota de Oliveira – UFPR

1. INICIANDO O DIÁLOGO

Era um dia em que recebíamos nossos familiares em casa, sendo três (3) crianças. Reuniram-se com mais uma (1) criança. Era comum que, nesses reencontros, elas brincassem muito. Nesse dia, decidiram explorar o quintal de casa, observaram algumas coisas, como as árvores que tinha lá. Foi então que uma criança pensou em organizar uma brincadeira “fazer comidinha”. Pegaram formas de assar pão, construíram um fogão com os tijolos e lenha, e colocaram fogo. A comida foi feita com folhas de banana e manga. O ano era 1999. Era comum brincadeiras como brincar na chuva, com terra, pedras, bolinhas de papéis para jogarem futebol, entre outros recursos construídos pelas próprias crianças.

Essa narrativa refere-se a um recorte de brincadeiras realizadas por crianças em uma cidade no norte do Paraná, sendo um recorte interessante para pensar as crianças e as suas infâncias. Será que todas as crianças de todos os lugares do Brasil e do mundo vivem as mesmas experiências? Será que é garantido a todas as crianças o direito de brincar? E a forma de brincar, será que é sempre a mesma?

Inicia-se o texto com essas provocações, a fim de iniciarmos a leitura com algumas reflexões e aguçarmos outras.

Atualmente, a ideia de as crianças serem atores sociais já é amplamente discutida por pesquisadoras e pesquisadores da área da infância. Mas, será que é garantido o direito de serem atores sociais? A sociedade constrói espaços para as crianças serem crianças? Segundo Sarmiento (2007), as crianças e as infâncias têm sofrido de ocultação/invisibilidade social. Preocupa-se com essa invisibilidade, pois algumas vezes (ou no pensar infância e criança, na maioria das vezes), a sociedade esquece ou não potencializa a importância de considerar as crianças pelo que são hoje, ou seja, existe uma preocupação com as gerações que são produtivas economicamente. Dessa forma, a partir de marcadores como de classe social, gênero, etnia, região, entre outros, o direito à infância pode não ser respeitado. O título deste estudo pretende chamar a atenção para a reflexividade social, sendo necessário e urgente uma reflexão da sociedade para com um olhar comprometido e responsável para as crianças e as infâncias. A saber:

Contudo, as convenções sociais reproduzidas no dia-a-dia estão pendentes de um controle reflexivo por parte dos sujeitos. Sujeitos a quê? Ao peso dessas convenções, embora de um

modo não inevitável. Quer isso dizer que entre realidade (normativa) e reflexo (cultural) não há uma simples correspondência mecânica, há também oportunidade para que esse “reflexo cultural” possa intervir na reconstrução da “realidade social”, ou seja, há lugar à reflexividade transformadora, à capacidade de intervenção na realidade, passando pela modificação das representações que a reflectem. (CALVO, 2001, p. 136)

É comum escutarmos que, na história da infância, as crianças não eram ouvidas, segundo da concepção de criança como “vir a ser”, que era vista como sujeito passivo, incompetente, que somente reproduziam cultura. A infância foi por muito tempo pensada como uma categoria homogênea e uniformizada (FRIEDMANN, 2020).

Este texto é um convite para as leitoras e leitores refletirem sobre contribuições da Sociologia da Infância para esse campo, bem como para uma reflexividade social perante as crianças e as infâncias.

2. CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA PARA AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS...

Não é fácil avançar para um olhar de visibilidade para as infâncias, sobretudo, porque, muitas vezes, olhamos com olhar protetor, não dando a possibilidade de escutar as crianças. Porém, sabe-se que as crianças, principalmente, nos primeiros anos de vida, precisam de cuidados e proteção, e esse pode ser um dos desafios posto pela sociedade como dificultador, no que se refere , dar à criança o direito de fato, em ser ator social, e reconhecer, portanto, sua vez e voz.

Neste sentido, as crianças como categoria geracional infância, não sendo escutadas e, por fim, não sendo representadas por si mesmas, cabe-nos, como adultos estudiosos e militantes da infância a responsabilidade de incluir as crianças nos processos estruturais da sociedade.

Os futurismos atrapalham e dificultam garantir os direitos das crianças e das infâncias. Mas os desafios seriam somente esses? O que fortalece a concepção de criança como um *vir a ser*? Questões sociais, culturais, econômicas, especialmente ligadas ao capitalismo e à produtividade, são apresentadas como possíveis argumentos por alguns teóricos da Sociologia.

Sarmento (2005) destaca que sabemos muito pouco sobre as gerações mais novas, sobretudo, sobre as crianças e as infâncias e que os estudos sobre as crianças não são recentes, o que se torna recente são as pesquisas que consideram o ponto de vista das crianças, nas quais se assume a concepção delas falarem sobre elas.

É comum ouvirmos falas de adultos para as crianças como: “O que você vai ser quando crescer? Você precisa obedecer para ser um cidadão do bem! Você não pode fazer o que quer, se não, não será um bom adulto!” Por muito tempo, e até hoje, escutamos falas cruéis para e sobre as crianças, não respeitando o sujeito que é hoje, seus desejos, necessidades, sua vida. De acordo com Qvortrup (2010, p. 788): “[...] já foi senso comum outrora que as crianças deviam apanhar ou ser espancadas sob o argumento de que isso era necessário para o êxito na futura vida adulta”.

As crianças são punidas pelos adultos, com a justificativa de que devemos produzir um adulto melhor (QVORTRUP, 2010). Para tanto, conforme as ideias do autor, a infância e a política estão inteiramente ligadas, fazendo um acompanhamento das políticas públicas para essa categoria, porém a ideia e o comportamento das pessoas adultas em relação às crianças como sujeitos sociais, políticos, ator social, continuam sendo como foi no passado.

Partilha-se a indagação que Qvortrup (2010) faz ao pensar nos direitos das crianças, se estamos furtando os direitos delas, a ponto de deixá-las fora das discussões e processos da sociedade para protegê-las, ou se deveríamos reconhecê-las como cidadãos, atores sociais e expô-las aos perigos. O autor alerta para a visibilidade à infância, ouvindo e dando voz para as nossas crianças hoje, respeitando a criança e a infância em si, e não visar ao futuro como uma projeção.

Sarmento (2011, p. 27) afirma que “[...] estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a Sociologia da Infância”.

A Sociologia da Infância representa, para as infâncias, crianças, e para pesquisadoras e pesquisadores da área, uma contribuição importante, problematizando as diferentes variações intergeracionais, denunciando uma concepção de infância e de criança uniformizada.

Por isso a sociologia costuma fazer, contra a orientação aglutinada do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do

tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc. (SARMENTO, 2005, p. 371).

Segundo Sarmento (2005), seguindo aportes teóricos da Sociologia da Infância, costuma haver uma distinção entre a infância e a criança, destacando a criança com ator social e que integra a categoria geracional.

Apesar das políticas públicas, leis e demais documentos que amparam os direitos das crianças apresentarem avanços em suas proposições teóricas, sabemos que ainda é furtado a quase todas as crianças, se não todas, o direito à infância. Esse direito implica, primeiramente, o de furtar a vida da criança durante a categoria geracional infância. Para Sarmento e Tomás (2020) ainda que marcada pela desigualdade social e pela diversidade, pensar o direito à infância, significa uma desconstrução da infância normativa, potenciando a focalização dos fatores sociais que contribuem para a universalização da infância. Ainda são bastante presentes situações principalmente de pobreza e desigualdade social, muitas vezes, atravessadas pela raça e etnia (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012).

Por muito tempo, prevaleceu a visão de infância como universal no singular, sendo essencial o aprofundamento teórico para dar visibilidade e reflexividade social para as crianças e as infâncias. Assim, “Alargar e estender a todas as crianças os direitos sociais apresentam-se, portanto, com um programa inacabado, que exige um esforço urgente, numa sociedade globalizada e desigual” (SARMENTO; TOMÁS, 2020, p. 28).

Qvortrup (2010) destaca a infância como uma categoria permanente e, segundo o sociólogo, temos alguns avanços na forma da lei, mas, muitas vezes, esses processos não incluem a voz da criança. No geral, as pesquisas na área da infância também não têm a participação real das crianças, sendo importante para as pesquisadoras e os pesquisadores da área problematizar, a partir das concepções de crianças e infâncias, o papel da criança nessas pesquisas acadêmicas. Para Qvortrup (2010, p. 634), “[...] a infância é comumente caracterizada por um período”.

[...] as categorias geracionais não sofrem ou lidam com o impacto desses parâmetros da mesma maneira. Elas estão em posições diferentes na ordem social. Meios, recursos, influência e poder estão distribuídos de maneira diferente entre as categorias, cujas habilidades para enfrentar os desafios externos consequentemente variam (QVORTRUP, 2010, p. 638).

Corroborando Qvortrup (2010), as crianças como atores sociais estão sujeitas às mesmas influências que as demais categorias geracionais, entretanto, a categoria infância continua sendo subordinada pelas demais. Ainda na visão do autor supracitado (2010), a infância é concebida enquanto categoria na estrutura social e não tem um começo e um fim temporais. O período da infância pode corresponder a 20 anos aproximadamente.

Uma questão passa a ser fundamental e central diante das reflexões apresentadas, por que esse corpo criança¹⁷ não merece ser reconhecido em suas especificidades?

É urgente desocultar e visibilizar esse corpo-criança-infância e reconhecê-lo como sujeito ativo em diferentes contextos sociais, espaciais e culturais, ampliando o olhar para esse continuum geracional infância-juventude e trazer outras possibilidades de análise e proposições políticas, além de outras verdades ao próprio olhar, pensar e educar na infância (ARROYO, 2012). Para tanto:

A sociedade e o Estado não podem ignorar que convivemos com corpos marcados pelo sofrimento, pela fome, pelas múltiplas violências e doenças, pelo desgaste da velhice que se prolonga. Corpos de crianças-adolescências condenadas precocemente a vidas precarizadas pelo trabalho infantil, pela violência social e sexual, pelos preconceitos, pela homofobia e pela pederastia, pela dor e pelo sofrimento, pela fome e pela desproteção. (ARROYO, 2012, p. 23)

Para Arroyo (2012), esses questionamentos e essa análise social, no sentido de dar visibilidade aos corpos infantis, partem dos pensamentos feministas, das mulheres, não só em relação às infâncias, mas de todas as minorias, como das mulheres, dos imigrantes, da velhice, dos miseráveis. Cabe aqui a reflexão em relação às demais pessoas adultas que não priorizam as crianças e as infâncias nos âmbitos estruturais da sociedade.

É inquestionável pelos teóricos apresentados que a criança é ator social, porém, é importante problematizar em que condições essa agência social acontece. Qvortrup (2010, p. 636) conceitua alguns estudiosos da sociologia, para os quais: [...] "A infância é um componente estrutural e cultural específicos

¹⁷ Tomou-se emprestado o conceito de corpo criança apresentado pelas autoras Camargo e Garanhani com base na sociologia da infância e na filosofia, como Deleuze e Guattari (1996) explicitam o corpo criança como uma potência de ação e transformação da realidade.

de muitas sociedades" (PROUT; JAMES, 1990, p. 8), "um componente das estruturas da sociedade" - não uma fase preparatória" (MAYALL, 1996, p. 58), "inserido no contexto do desenvolvimento social" (ZEIHER, 1996, p. 37), "um padrão cultural nas mudanças históricas das relações geracionais" (HONING; LEU; NISSEN, 1996, p. 21).

Há um entendimento que os estudiosos sobre a infância apresentam com frequência um uso da terminologia não consistente, e que oscilam entre o entendimento individual e estrutural da infância, e a utilização dos termos criança e infância de forma permutável (QVORTRUP, 2010).

Qvortrup e Sarmento denominam a infância como uma categoria social do tipo geracional, a diferença é que Qvortrup acrescenta o termo estrutural. É importante, neste sentido, considerar a geração enquanto categoria estrutural (SARMENTO, 2005). Sarmento (2005) apud Mannheim (1993):

O conceito de geração entronca na sociologia do conhecimento que se propôs a levar a cabo e corresponde a um fenômeno cultural: a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. (SARMENTO, 2005, p. 364)

Diferente de Qvortrup, que apresenta a infância como categoria estrutural, Sarmento (2005, p. 364) afirma que: "A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional [...]". Para tanto, a geração é que permanece na categoria estrutural apresentada por Qvortrup.

A diversidade a partir das condições sociais e os diferentes espaços estruturais em que vivem as crianças são os principais fatores de diversidade dentro do grupo geracional (SARMENTO, 2005).

Para Sarmento e Tomás (2020), o conceito de infância é apresentado como categoria social do tipo geracional, universal e permanente, ainda com influências marcadas pela desigualdade social e pela diversidade. Sarmento e Tomás (2020) fazem crítica à posição hegemônica sobre a universalidade da norma ocidental e eurocêntrica da infância. Diante disso, é indispensável a investigação das crianças excluídas pela sociedade e inadmissível a universalidade das crianças em uma só infância.

Há muitas discussões, pesquisas e pronunciamentos acerca dos direitos das crianças, mas precisamos mais que isso, precisamos escutar as crianças, dar vez e voz a elas. Sarmento (2020) apud Ferreira (2010), partindo do reconhecimento de que as crianças são atores sociais com agência sobre o mundo e de que essa agência é produzida social e como forma de relacionamento, refere que é necessária a defesa da criança como sujeito de direitos com ação, vez e voz, e a serem representadas como sujeitos de conhecimentos.

James e Prout (2010) conceituam a infância como construção social, que não pode ser entendida separada de outras variáveis como classe, gênero ou etnia. Para tanto, as crianças não podem mais ser vistas como sujeitos passivos de determinações estruturais, elas precisam ser vistas como agentes ativos e envolvidas de suas próprias vidas sociais.

Gusmão (2003) afirma que a infância e a velhice são categorias percebidas como um passado e um futuro que fazem do seu presente “um enigma para a sociedade”. Destaca ainda que: “As sociedades modernas são sociedade do hoje e agora, mas que tecem para si um discurso como sociedade do futuro” (GUSMÃO, 2003, p. 17). Esse discurso, para a autora, refere-se a um devir que comanda o presente e banaliza em um tempo que está por fazer.

Com isso aliena-se o presente, inviabilizando a reflexão sobre o que é o vivido por diferentes sujeitos, diferentes grupos no interior da sociedade e quais os possíveis significados de sua existência, no aqui e agora de suas vidas, mas também em nome de um futuro aparentemente distanciado. (GUSMÃO, 2003, p. 17)

Com isso, a questão de pensar no futuro, a sociedade acaba, por vezes, alienando-se do presente, inviabilizando a reflexão sobre o que é vivido por diferentes sujeitos, em nome de um futuro distanciado (GUSMÃO, 2003).

As culturas das crianças são fatores importantes para visibilizar as infâncias e as crianças, pois, nesse processo, elas mostram suas competências, capacidade de formularem questões postas pelo cotidiano, interpretações da sociedade, dos outros e de si próprio, dos pensamentos e dos sentimentos e, a partir disso, de modo distinto, usarem para lidar com tudo ao seu redor (SARMENTO, 2005).

Para Sarmento (2005, p.373): “As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas

relações inter e intrageracionais”. Este processo pode ser tanto reprodutivo, quanto criativo, como conceitua Corsaro (2002). Convém ainda demarcar que o termo culturas infantis foi utilizado pela primeira vez pelo autor Florestan Fernandes ([1947] 2004), inaugurando no Brasil um campo de pesquisa que a partir do estudo do folclore infantil, buscou ouvir e compreender as culturas produzidas pelas crianças.

3. RESSIGNIFICANDO O OLHAR...

A partir das discussões com as leituras da Sociologia da Infância, ficam ainda alguns questionamentos: Qual(is) caminho(s) devemos trilhar? Como ressignificar o olhar para as crianças e as infâncias, mas de forma a reconhecer o direito à infância delas? É possível compreender, a partir das leituras acerca da Sociologia da Infância que tivemos, alguns avanços, mas precisamos continuar enfatizando as diversidades dessa categoria, considerando as variáveis sociais que influenciam as diferentes formas de viver, como gênero, etnia, raça, localização geográfica, economia, entre outras. Todas essas variáveis são capazes de influenciar a infância.

Partindo dessa perspectiva e de que esses fatores interferem, de forma contundente na categoria geracional infância, como a variável de gênero, quando as meninas, por exemplo, recebem, desde muito cedo, brinquedos de casa, bonecas, são ensinadas para elas os cuidados domésticos e, na instituição de ensino, é reproduzida essa cultura. Ou quando uma criança negra tem seu primeiro contato na instituição de ensino e encontra somente artefatos de uma identidade branca. Para Cardoso (2018, p. 16): “A população negra permanece em desvantagem muito acentuada, o que enfatiza a discriminação racial presente na estrutura social”. Da mesma forma como acontece quando uma criança pobre que, certamente, vai viver em condições muito diferentes de crianças brancas e com poder de capital financeiro alto, o que cria um distanciamento entre a sua realidade e o que é vivido na escola.

Dessa maneira, então, a Sociologia contribui para pensarmos e respeitarmos os sujeitos com distintas formas de (sobre)viver na infância. Neste sentido, as contribuições da sociologia foram e continuam sendo importantes, pois ela olha para diferentes variáveis e/ou fatores, identificando as diferentes infâncias.

Corroborando Sarmiento (2007):

Os estudos das concepções da infância, deve, por isso, ter em conta os factores de heterogeneidade que as geram, ainda que nem todas se equivalham, havendo sempre, num contexto espaço-temporal dado, uma (ou, por vezes, mais do que uma) que se torna dominante. O estudo dessas concepções, sob a forma de imagens sociais da infância, torna-se indispensável para construir uma reflexividade fundante de um olhar não ofuscado pela luz que emana das concepções implícitas e tácitas sobre as infâncias. (SARMENTO, 2007, p. 29)

Entender as crianças e, sobretudo, respeitá-las como ser humano implica assumir tal concepção teórica de criança e infância, como ator social dentro de uma categoria geracional passível de diferentes variáveis. A criança e a infância fazem-nos observar as diferentes infâncias, para que, assim, possamos nos aproximar verdadeiramente delas, respeitando e potencializando as culturas infantis, em seus mais diferentes momentos da vida cotidiana da criança. Enfim, devemos exercer a escuta infantil. Devemos nos permitir ressignificar o olhar diariamente, sobretudo, antes de falar sobre criança e infância. Devemos reconhecer o direito a vez e voz para todas as crianças e todas as infâncias.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS

Para concluir, destaca-se que não há direito à infância e que também - e infelizmente - ainda não é possível garantir felicidade e bem-estar para todas as crianças e infâncias. A infância é uma condição social geracional, portanto, uma categoria social contendo elementos comuns a todas as crianças, mas profundamente elencado a marcadores como a desigualdade social (SARMENTO; TOMÁS, 2020).

Entende-se que a história da infância, ou ainda das infâncias, revela muitas marcas, dentre elas, as necessidades sociais dos adultos, muitas vezes, pensadas por meio de políticas públicas não considerando as individualidades e especificidades das infâncias e das crianças.

Fica a inquietação e militância em busca de caminhos a percorrer na luta por garantir que as crianças possam agir e ser, em sua singularidade, como

sujeitos de direitos, atores sociais, potentes, políticos, produtores de cultura, em uma sociedade que possa, no presente, dar visibilidade às questões sobre e das infâncias. Destaco que: “Tentar recuperar a humanidade que a sociedade lhes rouba desde crianças é o sinal mais eloquente de que exigem ser reconhecidos como humanos” (ARROYO, 2012, p. 31).

Contudo, para garantir a visibilidade social, é essencial olharmos para as crianças não como uma preparação para o futuro, mas com direitos e necessidades no presente, compreendendo, problematizando e, sobretudo, respeitando as questões de desigualdades postas pela sociedade que não prioriza a categoria geracional infância.

A partir das considerações apresentadas, ficam as reflexões e as responsabilidades sociais perante as infâncias e as crianças, responsabilidade do sujeito adulto frente à categoria geracional infância. Sigamos no propósito de advogar por todas as crianças, de forma a garantir seus direitos, reiterando o desejo, a reflexividade e a responsabilidade social em defesa das infâncias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. **As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes**. In: BENTO, Maria Aparecida S. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 47-64.

ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. **Corpo Infância: Exercícios de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil : um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. Dissertação**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa : Curitiba, 12/09/2018. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58134>

CALVO, G. **Nacidos para Cambiar**. Madrid: Taurus, 2001.

CORSARO, W. A. **A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças**. Educação Sociedade & Culturas, Porto, n. 17, p.113-134, 2002.

FERNANDES, F. **As trocinhas do Bom Retiro. Contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis.** In: Pro-posições, v.15, n. 43, jan./abr. 2004 [1947], p. 229-250.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** 1 ed. São Paulo, Panda Books, 2020.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. **Infância e velhice: desafios da multiculturalidade.** In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (org.). *Infância e velhice: pesquisa de idéias.* Campinas/SP: Alínea, 2003. p. 15-32.

PROUT, A.; JAMES, A. **Introduction and A New Paradigma for the Sociology of Childhood?** Provenance, promise and problems. 2a ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. *Constructing and Reconstructing Childhood.* London and New York: Routledge, 2010, p. 1-33.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural.** In: **Educação e Pesquisa,** vol.36, n.2, 2010, p.631-644. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVvk9wZS3Pf/?lang=pt&format=pdf>

SARMENTO, M.J. (2005). **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educação & Sociedade, vol. 26, mai.-ago.

SARMENTO, M. J. (2007), **Visibilidade Social e Estudo da Infância.** In Vasconcellos & Sarmento (Org). *Infância (In)Visível.* Araraquara: Junqueira & Marin Editores (25-49).

SARMENTO, M. J., & TOMÁS, C. (2020). **A infância é um direito?.** *Sociologia : Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, 15–30. Obtido de <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10133>

A TRAMITAÇÃO DO ECA NO SENADO FEDERAL:

A INFÂNCIA, UMA BREVE ANÁLISE DA CRIANÇA NA CONDIÇÃO PECULIAR DE DESENVOLVIMENTO

Gustavo Furtoso – UFPR

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu com a curiosidade em descobrir quem votou contra o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e por quê. Nesse sentido, fomos procurar documentos oficiais da época da tramitação no Congresso Nacional. Nas primeiras pesquisas encontramos que o ECA entrou primeiro no Senado Federal como Projeto de Lei nº 193. Assim, percebemos que antes da Câmara dos Deputados aprovar em 30 de julho de 1990 e lei 8.069 ela passou por um trâmite no Senado, mostrando que o caminho e o estudo para acompanhar a tramitação dessa lei é longo. Por isso, aqui optamos por estudar essa primeira fase de tramitação.

Esse texto também se baseia, teórica e metodologicamente, na Análise do Discurso, em sua perspectiva franco-brasileira, para fundamentar conceitos para realizar a análise. Sob a ótica desse constructo, dentre as diversas possibilidades de realizar análise usando desse aparato teórico, optamos por usar interdiscurso e ideologia, que serão explicados no corpo do texto. Escolhemos esses dois conceitos porque consideramos serem suficientes, nesse caso, para aprofundar os aspectos históricos dos debates políticos sobre a temática das políticas de atendimento a crianças, por meio do conceito de interdiscurso também pensar qual conjunto de ideias e valores de determinado grupo social fundamentam posições sobre a infância, usando o conceito de ideologia.

Nosso *corpus* de análise são os documentos oficiais do Senado Federal. Dessa maneira, o presente artigo é dividido em três partes. A primeira é o levantamento bibliográfico e documental dos diários oficiais do Senado Federal, em que buscamos resumir a tramitação e levantar os principais pontos dos discursos e emendas. Depois, usando das descobertas desse primeiro levantamento, explicamos o que é o interdiscurso para a Análise do Discurso que nos filiamos e aprofundamos os aspectos históricos, as memórias discursivas que compõem a área pela qual se pode falar sobre as políticas de atendimento de crianças e adolescentes, ou seja, os interdiscursos que iremos descobrir nessa etapa, o que já foi dito, ao longo da história, mas percebemos que continua a produzir sentidos na atmosfera do Senado. Por fim, finalizamos com as considerações finais.

2. TRAMITAÇÃO DO ECA NO SENADO FEDERAL 1989

O Estatuto da Criança e a do Adolescente (ECA) deu entrada no Senado Federal dia 30 de junho de 1989 (BRASIL, 1989a), passou pela tramitação e aprovação interna até o dia 25 de maio de 1990, foi despachado para Câmara dos deputados para ser aprovado e transformado na norma jurídica Lei 8.069 em 13 de julho desse mesmo ano. No Senado o ECA entrou como Projeto de Lei nº 193, de autoria do Senador Ronan Tito, à época PMDB de Minas Gerais.

Na nonagésima nona sessão extraordinária do Senado Federal deu entrada na casa o PL nº 193. Um documento com 282 artigos, mais artigos que a Constituição Federal, separado em dois livros, o primeiro busca definir os direitos fundamentais e os mecanismos para salvuardá-los e o segundo livro é a parte especial, que define os deveres do Estado e da sociedade frente à infância e adolescência, entidades, formas e tipos de atendimento. O projeto está na íntegra na ata da sessão de entrada do projeto na casa (BRASIL, 1989a).

A comissão responsável por estudar o PL nº193 foi criada em 1 de setembro de 1989, depois que o Senador Nelson Carneiro apresentou outro PL, o de nº 255 (BRASIL, 1989b, p.57), que apresentava um novo Código de Menores. Vale ressaltar que esse mesmo senador foi quem apresentou o Código de Menores de 1979, que também passou por uma comissão a época¹⁸ e manteve o paradigma corretivo¹⁹. Na justificativa do PL nº 255 solicitava que este projeto fosse estudado pela mesma comissão que o PL nº 193, que já tinha o senador Francisco Rollemberg como relator. Então foi constituída a Comissão Temporária, que ficou conhecida como Comissão Temporária do Código de Menores²⁰e ficou responsável por estudar tanto o PL nº 193 como também o nº 255.

Após a instauração da Comissão foi aberto um prazo para apresentação de emendas. No dia 11 de outubro o Senador Antônio Luiz Maya

¹⁸ Sobre o processo de tramitação do Código de 1979 e os envolvidos ver Wohnrath (2014).

¹⁹ No final dos anos 1970 início dos 80, a política corretiva inaugurada pelo código de 1927 foi mantida, segundo Rizzini (2004 p.45-49). Também percebemos com Sandrini (2009, p.54) que o código de 1927 resistiu durante décadas e nos anos 70 fomentou o debate de um novo código, em 79 foi aprovado um que “pode ser definido como uma adaptação do Código de 1927” (SANDRINI, 2009, p.56).

²⁰ Titulares: do MDB: Francisco Rollemberg, João Calmon, Wilson Martins, Mansueto de Lavor, Nabor Júnior; do PFL: Alexandre Costa, Lourival Baptista; do PSDB: José Ignácio Ferreira; do PTB: Louremerg Nunes Rocha; do PDS: Jarbas Passarinho; do PDC: Antônio Luiz Maya; do PMB: Ney Maranhão (BRASIL, 1989b, p.57).

apresentou um requerimento solicitando a prorrogação por mais 20 dias, que foi aprovado (BRASIL, 1989c, p.62). No dia 21 de novembro outro requerimento pedindo prorrogação por mais 20 dias feito pelo Senador Nabor Júnior foi aprovado (BRASIL, 1989d, p. 9). E finalmente em 22 de março de 1990 foi lido em plenário o parecer nº 48 da Comissão Temporária do Código do Menor, que expõe todas as emendas aprovadas e prejudicadas e uma segunda versão do documento (BRASIL, 1990a, p. 4). Tanto neste parecer quanto nos dois requerimentos consta que a Comissão estudou além dos PL nº 193 e 255 também o 297, que buscava alterar artigos do código de 1979. Aqui já podemos destacar que o ECA foi inicialmente debatido por um grupo de homens brancos, da elite política brasileira, buscando um estudo de três projetos. Contudo, como ressalta o próprio relator Senador Francisco Rollemberg: “O Estatuto mostrou-se mais abrangente que os demais projetos de lei sobre a matéria e mereceu preferência quase unânime da sociedade. Apenas esse projeto recebeu emendas sobre as quais já emitimos parecer” (BRASIL, 1990a, p.7).

Então, a apresentação de dois projetos, a saber o 193 e 255, o Estatuto e o Código, reflete o debate existente na sociedade frente às políticas e a própria justiça como um todo responsável por atender as crianças e adolescentes. Um defendia um estatuto com direitos das crianças e adolescentes em situação de risco e deveres do Estado, da família e da sociedade frente; o outro defendia um Código que buscava normas aplicáveis ao menor em situação irregular [1]. Ambos os documentos são fruto de um extenso debate na sociedade, como é expresso na justificativa do PL n.º 255, na qual está na íntegra a carta produzida pela Associação Brasileira de Juízes e Curadores de Menores que entregou ao Senador Nelson Carneiro o trabalho visando substituir Código de Menores de 79 (BRASIL, 1989b, p.65). Essa carta, em linhas gerais, traz dados sobre cerca de 37 milhões de menores de menores carentes e 8 milhões abandonados, elenca pontos que orientaram a produção do texto realizada a partir de uma comissão de diversas instituições e técnicos da área. Do mesmo modo, o PL n.º 193 como afirma o próprio autor, Senador Ronan Tito na primeira sessão de discussão do parecer n.º 48, “não sou eu o autor, sozinho, deste projeto; ele teve a contribuição de dezenas de pedagogos, de estudiosos do assunto” (BRASIL, 1990b, p. 21). Assim como indica a Relatora Deputada Rita Camata:

Este projeto que temos a honra de relatar representa importante exemplo de legislação com prévia discussão na sociedade, apoiado por cerca de 140 entidades ligadas à criança

e ao adolescente. Foi discutido em todo o País, através de sucessivas versões e incorporação de contribuições, não apenas de juristas, juizes e procuradores, mas também de movimentos e entidades ligados aos direitos da criança e do adolescente, que desde a Constituinte vêm lutando por uma legislação moderna e justa. (BRASIL, 1990c, p. 83)

Podemos perceber que o ECA surgiu de uma ampla discussão entre projetos, mas esses projetos foram produzidos por grupos sociais interessados e envolvidos com o público de crianças e adolescentes inclusive as próprias crianças e adolescentes acumularam mais de 1 milhão e 200 mil assinaturas (BRASIL, 1990c, p.83).

Após a entrada do parecer nº 48 na ordem do dia, de acordo com o regimento interno, deve ser debatida durante no mínimo três sessões consecutivas, só podendo ser encerrada as discussões a partir do requerimento do líder. As discussões duraram no total sete sessões e uma delas cancelada, duas sem oradores inscritos. Das sete sessões feitas até ser votado o requerimento de encerramento e a aprovação com palmas dos senadores no dia 25 de março, mesmo dia do despacho para Câmara dos Deputados; tirando as intervenções fora da matéria como questões de ordem e interferências nos discursos dos inscritos, ocorreram 17 discursos de 11 senadores discursando sobre esse parecer. Destes, apenas quatro Senadores colocaram elementos contrários ao projeto, como o próprio Nelson Carneiro, chegando a chamá-lo de romântico e uma lei feita para a Suécia e não para Brasil; ou Cid Sabóia de Carvalho, que apela para a teoria do direito evocando conceitos em latim e em grego para argumentar contra o conceito de família natural da seção II do capítulo III do Livro I do ECA e a própria adoção; ou Márcio Corrêa que fala sobre a maioria dos juizes de menores serem contra esse projeto, muito resistente, assim como os outros, a mudança de palavras que o PL 193 gera, como a retirada dos termos “menor”, “Código” e “Juizado do Menor”. Os senadores Nelson Carneiro e Cid Sabóia elevaram o tom das críticas nas últimas sessões, na terceira eles foram positivos, chamando a atenção para a importância do problema do menor e a necessidade de mudança. Já os outros senadores que argumentaram a favor²¹ foram além da simples defesa da necessidade da transformação de uma lei, eles desejavam, como ressalta José Fogaça:

²¹ Ronan Tito, Jamil Haddad, Antônio Luiz Maya, Leite Chaves, José Fogaça, Mauro Benevides, Mario Maia.

(...) trata-se, enfim, do Sr. Presidente, de transformar conceitualmente a visão que se tem neste País, do papel da criação, como sujeito dos direitos fundamentais da cidadania e com toda uma codificação especial (...) vamos inaugurar uma nova fase na própria cultura familiar um novo patamar nas relações entre pais e filhos, nas relações da sociedade com a criança e com o adolescente. (BRASIL, 1990f, p.16)

A necessidade dessa mudança cultural vinha de reconhecer, como disse Ronan Tito, autor do projeto, as crianças como principal matéria prima de uma nação:

O ourives trabalha com ouro e ele é todo resguardado com cuidado porque tem uma matéria-prima importante nas mãos. No entanto, não existe nenhuma matéria-prima - repito -Sr. Presidente, com a importância da criança. (BRASIL, 1990b, p.21)

Todos eles, mesmo os que diretamente não citaram, tiveram a influência da doutrina da proteção integral, que é na verdade um documento aprovado pela ONU em 1959 que colocaremos em análise daqui em diante. Nessa seção apresenta-se aspectos trazidos nos discursos do Senado Federal, que refletem o debate político da época sobre a temática das políticas em torno da infância e da adolescência.

Um documento que pode trazer um pouco desse cenário é o Parecer nº48 (BRASIL, 1990). Esse documento é historicamente importante porque contém a primeira e a segunda versão do ECA, após a primeira leva de emendas a partir de sua redação original. Ele explica a função da Comissão, apresenta os projetos debatidos nas reuniões do segundo semestre de 1989, que ouviu pedagogos, diretores de instituições e revela que o PL nº 193 e o 255 dividiram os debates. O Código ou PL 255 é próximo do código a época vigente e não recebeu emendas enquanto o ECA ou PL 193 inova e enfatiza o aspecto socioeducativo sem descosturar do jurídico e foi o único que recebeu emendas. No total foram 35 emendas, sendo que 3 foram totalmente reprovadas e 1 foi aprovada e depois reprovada: a emenda de nº 2, que foi aprovada e depois reprovada, dizia respeito ao que temos hoje como família acolhedora²², que possibilitava que famílias que acolhessem crianças recebessem uma bolsa; a de

²² Art. 33 §4º Poderão ser utilizados recursos federais, estaduais, distritais e municipais para a manutenção dos serviços de acolhimento em família acolhedora, facultando-se o repasse de recursos para a própria família acolhedora.

nº6, que propunha enxugar o texto, retirando art.72²³; e as de nº 4 e 23 diziam respeito a assuntos já alterados.

As emendas aprovadas ou parcialmente aprovadas somam 33. Elas buscaram alterar, acrescentar, transpor, redigir, substituir, corrigir, suprimir partes e até artigos completos do texto original. Cinco emendas acrescentaram palavras ou frases para especificar os artigos; oito alteram palavras para corrigir ou para mudar o texto, como a ementa 33, que aumenta a pena mínima de sequestro de dois para quatro anos; outras quatro emendas solicitaram uma nova redação ou revisão de artigos, eliminando partes, como a produção e apoio de estudos nas diretrizes da política de atendimento na emenda nº 12; uma substitui um artigo por outro vindo da Constituição Federal; duas emendas transpuseram artigos de um local para outro, indicado como mais adequado; uma emenda solicitava colocar o artigo sobre a intimação em votação; por fim 12 emendas suprimiram partes do texto. Dessas 12, a de nº 3 suprimiu um artigo que estabelecia direitos à educação sexual, planejamento familiar, ecologia em todos os níveis de ensino, argumentando-se que isso deveria ser da Base Comum Curricular. A de nº 5 suprimiu o inciso que permitia que adolescentes trabalhadores ou jovens aprendizes pudessem ter sindicatos e o argumento era que eles poderiam ser massa de manobra. Duas emendas de relator aprovadas tiraram obrigações para capacitação dos profissionais da política de atendimento; a emenda de nº 33 que tirou do artigo que definia o crime de sequestro, o parágrafo que possibilita uma maneira legal de sequestrar, quando for comprovado motivo de reconhecida nobreza no parágrafo único do Art.º 251 (BRASIL, 1989a, p.135). As emendas nº 1, 11 e 19 foram parcialmente aprovadas, porque buscavam eliminar os artigos que criam os Conselhos Tutelares da Vara da Família e que não queriam exames de identificação em bebês recém-nascidos. É certo que exige uma análise mais profunda dos conteúdos das emendas para qualificar essas alterações, o que não é o objetivo da presente seção, mas sim resumir a tramitação e levantar os principais pontos dos discursos e emendas a partir do levantamento bibliográfico e documental dos diários oficiais do Senado Federal.

Mesmo com todas as emendas e modificações e com os discursos favoráveis e contrários ao projeto nº193, todos os senadores votaram a favor e com palmas. Além disso, todas as emendas não tocaram em uma questão que passou, muitas vezes direta outras indiretamente, fundamentando muitos

²³ Art 72. Toda criança ou adolescente terá acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados para sua faixa etária (BRASIL, 1989ª. p.124)

argumentos nos discursos: a questão da proteção integral. Ninguém discordou da importância de debater e criar políticas para atender as crianças e adolescentes. Ninguém discordou da importância desse público para sociedade. Da mesma forma, nenhuma outra emenda tanto nesse primeiro trâmite no Senado como até a versão atual do ECA e nenhum discurso nesse primeiro trâmite, tentou alterar ou criticar um artigo específico em que se encontra um dos argumentos base da doutrina da proteção integral, já conhecida e até citada diretamente na sétima sessão pelo senador Mauro Benevides, através da leitura de uma carta, produzida por professores da Frente Nacional de Defesa dos Direito da Criança e do Adolescente, que, entre outras questões, afirma que o nosso direito constitucional da criança é o “mais avançada do mundo. Ele se baseia na doutrina da proteção integral da ONU” (BRASIL,1990d, p.21). Em outras palavras, há um artigo que permanece o mesmo desde a primeira versão, mas que ao mesmo tempo que é silenciado nas modificações, é centralidade de muitos discursos e argumentos:

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. (BRASIL, 1990h)

A doutrina da proteção integral foi inaugurada depois da aprovação de um documento na assembleia da ONU em 1959, o qual aprofundaremos adiante. A questão que é muito citada nos discursos e pouco citada nas emendas merece nossa atenção, já que ela aparentemente funciona, se nunca precisou de uma alteração ao mesmo tempo que é central no debate político. Por isso, na próxima seção vamos colocar em evidência esse argumento, a saber, a criança e também o adolescente como essa condição peculiar de desenvolvimento.

3. O INTERDISCURSO DA CONDIÇÃO PECULIAR EM DESENVOLVIMENTO

Para pensar a realidade concreta dos discursos que interpretamos, buscamos um sentido, nesse trabalho nos baseamos teórica e metodologicamente na Análise do Discurso franco-brasileira. Eni Orlandi é uma linguísta brasileira reconhecida por ser uma grande estudiosa da Análise

do Discurso, filiada ao filósofo francês Michel Pêcheux. O Interdiscurso é um dos conceitos-chave desse constructo teórico metodológico. É por meio dele que podemos entender como funciona uma das condições de possibilidade de todos os processos de dar sentido aos discursos.

Quando uma pessoa fala sobre algo, tanto o sentido que ela constrói em sua mente quanto o sentido escutado e interpretado pelos ouvintes depende do prévio entendimento das palavras usadas para construir o enunciado. Não só palavras de uso cotidiano, mas conceitos importantes para religião, política, filosofia, ciência como liberdade, amor, verdade, entre muitas outras. Esse prévio entendimento depende obviamente da experiência de vida de cada um, mas isso depende do desenvolvimento históricos e políticos que aconteceram no passado, mas continuam produzindo sentido nos discursos no presente. Para entender esse argumento Orlandi (2009, p.31) ensina que o “interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”, ou seja, ele é a memória constitutiva, memória de todos os dizeres já ditos em algum lugar na história (ORLANDI, 2009, p. 30-34). Então quando buscamos o interdiscurso dessa condição peculiar de desenvolvimento da criança estamos dispostos a procurar aspectos históricos, as presenças nas memórias que constituem esse sentido percebido no nosso *corpus*, que são os documentos oficiais do Senado Federal.

Um ótimo exemplo do interdiscurso nesse contexto é uma situação ocorrida em minha experiência de vida familiar e profissional. Tenho um filho de 11 anos, um certo dia ele veio brincar comigo e falou “e ai *menor?*”, considerando que ele estuda em uma escola de interior pequena no Estado do Paraná, percebi que ele veio com essa gíria de vídeos de influencers do Rio de Janeiro. Curioso que na noite anterior a que ele fez esse comentário eu estava de plantão na casa de acolhimento institucional de crianças e adolescentes, o abrigo municipal, no qual eu trabalho como cuidador social, quando recebi uma ligação do Conselho Tutelar e a pessoa no outro lado da linha disse “eu estou como uma situação com um *menor* aqui de abandono, precisamos levar ele aí”. Na mesma noite de plantão, nos momentos em que as crianças e adolescentes estavam dormindo, me deparava com um texto de Fernando Torres Londono (1991, p.129-144) sobre *A Origem do conceito do Menor*. Essas situações em que aparece o conceito *menor*, uma em tom de piada vinda das gírias e formas dos jovens se comunicarem, outra como uma situação técnica do serviço de acolhimento de crianças e adolescentes em situação de risco e a terceira um artigo científico, são contextos diferentes que dependem da história desse

conceito, que tem suas conexões com os interdiscursos presentes em nosso *corpus*.

No artigo Londono (1991, p.129-144) ensina que o conceito de *menor* no século XIX era usado para definir a idade, inclusive juridicamente como o Código Criminal de 1830, no qual são estabelecidos a responsabilidade penal para menores a partir de 14 anos e o seu recolhimento em Casas de Correção. Nessa época o Brasil era uma monarquia, e no art. 13 desse código coloca o conceito de discernimento como uma noção chave para poder punir ou não os menores de 14 anos. Evidente que “tratando-se da criança escrava, o divisor de águas entre infância e adolescência colocava-se bem antes dos doze anos, porque assim exigiam os imperativos de ordem econômica e social”, (ALVAREZ, 1989, p.40), a lei do ventre livre, definia que até os 8 anos poderia ser entregue pelo seu senhor ou trabalhar até os 21 anos. Londono (1991, p.144) apresenta que “na passagem do século a palavra *menor* passou a significar as crianças pobres abandonadas ou que incorriam em delitos”. Destaca em 1923 o Brasil ganha um Juízo de Menores, em 1927 um Código do Menor, ou seja, uma legislação inteira em torno do *menor*.

Esse momento da história do Brasil também coincide com movimentos em outros países em torno da proteção da criança e essa relação permanece até hoje. Uma face do que a sociedade adulta fez com a infância, a sua judicialização. Inserir a infância no ordenamento jurídico, com seus códigos, normas, deveres e direitos, “esse processo percorreu, ao mesmo tempo, os campos assistencial, jurídico, sanitário e educacional” (CARVALHO, 2016, p.183). E esse movimento, segundo Llabet (2011, p. 450), reflete um dos problemas que ela ressalta para qualquer um que busca analisar os processos de institucionalização das crianças, “es la institucionalización de la CDN²⁴ como eje de la política pública para la infancia en la región”. A CDC é a Convenção sobre os Direitos das Crianças que teve sua primeira versão com a Declaração de Genebra em 1924, depois Declaração dos Direitos das Crianças em 1959, depois na Convenção sobre os Direitos das Crianças e Adolescentes em 1989, todas ligadas à ONU. A mesma autora argumenta que o resultado disso é “la pobreza infantil como el problema central en la agenda institucional” (LLOBET, 2011 p.450). Em nosso *corpus* são facilmente encontradas referências a essas declarações internacionais, bem como essa agenda institucional, já que todos os senadores, mesmos os que eram contrários, destacavam a importância de se colocar esse público infantil como

²⁴ Convención sobre los Derechos del Niño.

prioridade. Na sétima e última sessão o Senador Mauro Benevides cita um documento que traz esse “novo direito constitucional da criança e adolescente” (BRASIL, 1990d, p.22), no qual traz enunciados dessas declarações. Então um primeiro interdiscurso, dizeres do passado, mas que reverberam nos discursos do Senado, justamente a influência externa e a judicialização da infância e adolescência.

Essas convenções e o momento histórico em que os senadores estão inseridos são marcados por mudanças de paradigmas não só na judicialização da criança, mas também na própria ideia de criança e de infância que se desenvolveu ao longo do tempo nas sociedades. Bezerra, Coutinho, Bezerra e Féres (2014, p. 126) ensinam que “a emergência do sentimento de infância, como uma consciência da particularidade infantil, é decorrente de um longo processo histórico, não sendo uma herança natural”. Isso quer dizer que dependendo do momento histórico, da cultura, do local o conceito do que é a infância muda. Ariès²⁵ (1986, p.65) defende que a descoberta da infância começou no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI”. “Obviamente, isto não significa negar a existência social das crianças, significa reconhecer que, antes do século XVI, a consciência social não admitia a existência autônoma da infância como uma categoria diferenciada do gênero humano” (BEZERRA, COUTINHO, BEZERRA, FÉRES, 2014, p. 129). Ariès (1986, p.158) classifica como primeiro sentimento da infância (papação) aquele que surge no seio familiar, “Originariamente, esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças - mães ou amas”. Mas foi:

Entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância que estudamos no capítulo anterior e que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia

²⁵ Vale registrar que é conhecido os limites dos estudos de Ariès (1981), ainda que seja um marco historiográfico. Encontramos algumas críticas no texto de Kuhlmann (1998, p.22-24) e Prout e James (2010, p.14-20). Em linhas gerais, as críticas recaem sob os estudos de Ariès não consideram que o sentimento de infância estava presente no Brasil, a catequese dos indígenas por parte dos jesuítas; que outros estudos apontam que o sentimento de infância não seria ausente na idade média, outras fontes aponta para particularização já naquela época, só porque as sociedades antigas pensavam nelas de forma diferente não quer dizer que não eram vistas como crianças; que a infância é a mesma, os pais delas que mudaram; também o aspecto do sentido unilateral da infância que ele coloca, que passa da nobreza para as classes populares, uma visão linear da história, que mantém preconceitos em relação às classes subalternizadas, invisibilizando a infância no interior das relações sociais.

mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. (ARIÈS, 1986, p.165)

Essa virada que começou com a ausência da particularidade da infância em relação ao adulto e depois sua particularização pela via das ciências e de preocupação moral são questões encontradas em nosso *corpus*. Pois, o “sentimento contemporâneo de infância caracteriza-se por uma associação da infância ao primitivismo e ao irracionalismo ou pré-logismo. Essa ideia surgiu com Rousseau, mas pertence à história do século XX” (ARIÈS, 1981, p.146).

Foi através de Rousseau, considerado um dos primeiros pedagogos da História, que a criança começou a ser vista de maneira diferenciada do que até então existia, uma vez que ele propôs uma educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exércitos (Levin, 1997). Assim, a partir da Revolução Francesa, em 1789, modificou-se a função do Estado e, com isso, a responsabilidade para com as crianças e o interesse por elas. (BEZERRA, COUTINHO, BEZERRA, FÉRES, 2014, p.131)

Então, houve um momento na história em que o Estado definitivamente passou a se preocupar com o bem-estar das crianças. Esse momento foi a partir do desenvolvimento do sentimento de infância bem como do desenvolvimento das próprias teorias sociais sobre esse público. Sarmiento (2013, p.14) revela que antes da consolidação dos Estudos da Infância como uma área de produção de conhecimento legítima e influente nas políticas públicas, no debate político como vemos em nosso *corpus*, foi vista como um objeto de conhecimento e foi a medicina a primeira a colocar o objeto infância para pensar a criança saudável *versus* doente. Várias áreas do conhecimento ao longo da história depois da idade média colocaram as crianças como objeto, assim como fez a medicina. O mesmo autor coloca que a “sociologia da infância tem, nesse contexto, um papel extremamente relevante” (SARMENTO, 2013, p.16). Continua o autor, ensinando que o motivo para que a sociologia tenha um papel central hoje nos estudos das crianças, se deu porque durante muito tempo a psicologia do desenvolvimento era central na abordagem da infância. Com estudos de Piaget, se produziu uma concepção de crianças como “um ser humano em desenvolvimento (...) essa concepção constituiu um objeto central da crítica sociológica” (SARMENTO, 2013, p.18), não podemos colocar que é exclusiva dessa etapa da vida. Ora, esse não é o argumento do artigo 6 do ECA? “Na interpretação desta Lei levar-se-ão

em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. (BRASIL, 1990h). Se não fosse esse domínio nos estudos da criança inicial da psicologia do desenvolvimento não existiria tal defesa.

Outro ponto, além desse domínio inicial da psicologia nos estudos da criança, que contribuiu para pensar um segundo interdiscurso, além da judicialização, sobre esse argumento presente no artigo 6 do ECA é o que Qvortrup (2010a), sociólogo dinamarquês que produziu diversos estudos e relatórios sobre a infância em países a partir do Centro Europeu das Nações Unidas, argumenta quando percebe que “não é nenhum exagero afirmar que a atitude de nossa cultura quanto às crianças é ambígua” (QVORTRUP, 2010^a, p.778). Ou seja, há aqueles estudiosos e políticos que pensam que para proteger as crianças é necessário separar elas da sociedade, distanciar elas dos adultos, colocando-as em uma “condição peculiar” diferente dos adultos; por outro lado há outras pessoas que defendem que a sociedade deve reconhecer elas como participantes da sociedade, cidadãs, integra-las e expô-las as forças econômicas, políticas e sociais. Nessa linha de raciocínio exposta por Qvortrup (2010a) podemos alongar o debate ainda mais e pensar, por exemplo, essa de proteger as crianças, pois são o futuro, esconde que o real interesse é o futuro da economia, da mão de obra, não das crianças, mas nosso interesse aqui não é alongar o debate suscitado pelo autor, mas sim chegar no interdiscurso, no que já foi dito ao longo da história e que continua a produzir sentidos, como a ambiguidade a respeito da ideia de infância que o autor percebe na cultura. Então podemos considerar que o segundo interdiscurso relevante para nossa análise é justamente o desenvolvimento do sentimento de infância e as teorias científicas em torno das crianças, a psicologia teorizando sobre a condição peculiar e a ambiguidade na cultura sobre a infância.

Outra questão relevante, já sinalizada acima, é a questão da importância da educação para afirmação do sentimento da infância, ensinada por Ariès (1981). A educação na idade média começou a isolar as crianças, anteriormente não havia uma previsão de separar as crianças dos adultos na organização social. Separar as crianças dessa sociedade corrompida, depois de Rousseau, preservar a sua natureza boa, ou “tábula rasa” como defendia Locke. Foi também os colégios do século XV que começaram a separar as crianças por idades. A educação então sempre fez parte do desenvolvimento do sentimento de infância, não seria diferente nas políticas de assistência e

proteção para atender esse público instituídas pelo Estado no final do século XX. Dessa forma, percebe Londono (1991, p.144):

Assim, a questão da criança abandonada, vadia e infratora, pelo menos no plano da lei, deixou de ser uma questão de polícia e passou a ser uma questão de assistência e proteção, garantida pelo Estado através de instituições e patronatos. A atenção à criança passou a ser proposta como um serviço especializado, diferenciado, com objetivos específicos. Isso significava a participação de saberes como os do higienista, que devia cuidar da sua saúde, nutrição e higiene; os do educador, que devia cuidar de disciplinar, instruir, tornando o menor apto para se reintegrar à sociedade; e os do jurista, que devia conseguir que a lei garantisse essa proteção e essa assistência.

A educação nunca ficou de fora das questões que tocam os temas das crianças e adolescentes. Ela sempre ocupou essa área especializada. O grande debate entre os dois projetos de lei, a saber o PL 255 e o 193, o Código e o Estatuto coincide com debates sobre concepções diferentes da infância dentro das teorias sociais. Corsaro (2011) resume diversas abordagens teóricas sobre a infância, dentre elas há as teorias da socialização, que pensam as crianças mais passivas, receptoras dos adultos. Já a concepção que o autor denomina de reprodução interpretativa, sugere que elas contribuem ativamente na produção cultural, não são meras receptoras. Também, Qvortrup (2010b) argumenta que os conceitos de estrutura e agência no final do século XX eram novos e ganharam repercussão nos estudos sobre a infância, contribuindo para pensá-la como uma estrutura social, ou seja, categoria social permanente de qualquer estrutura geracional, ela é um componente estrutural e cultural de muitas sociedades, um espaço e um período que todos passam. Voltando ao olhar para o nosso *corpus*, vemos que a própria noção de Código em relação ao Estatuto já revela um contraste, que é destacado pelo Senador Antônio Luiz Maya (BRASIL, 1990e, p.6), diz ele que enquanto o Código diz respeito à legalidade, normas que regulam o comportamento dirigido a infratores, o Estatuto tem ligação com *status*, que diz respeito à dignidade humana. A noção de Código algo mais próximo da ideia de infância como receptora, já de Estatuto algo mais próximo da infância como estrutura social.

Também separamos no PL 255 e no 193 a parte que regula as ações para com a juventude infratora, percebemos, assim como Édio Raniere (2014) em sua tese *A invenção das medidas socioeducativas* a ausência da palavra

socioeducação no Código, no lugar constata-se no art. 14²⁶ apenas “medidas aplicáveis”, enquanto no 193 consta “medidas socioeducativas” no art. 86²⁷. Ambos projetos de lei colocam a Liberdade Assistida como uma forma de punir, a especificação dessa medida é diferente em cada projeto de lei; enquanto o 255 explica no art. 51 “ a autoridade judiciária fixará as regras de conduta do menor e designará pessoa capacitada ou serviço especializado para acompanhar o caso”, no 193 são dois artigos com diversos incisos, mas que também definem essa designação para pessoa capacitada para supervisionar a matrícula escolar, diligenciar a entrada no mercado de trabalho, entre outras questões. Essas diferenças também estão presentes nos debates dentro da educação, que como vimos, sempre acompanhou o desenvolvimento da infância. O Estatuto ou o PL 193, já enfatizava a questão socioeducativa, ligada a uma teoria mais crítica do currículo, como veremos adiante, mas isso não quer dizer que a educação estava ausente no PL 255 e nos seus defensores. Talvez uma teoria do currículo tradicional embasava a verdade do que era educação, que abordaremos mais à frente. Então com essa argumentação podemos perceber um terceiro interdiscurso relevante: o papel relevante da educação não só no desenvolvimento do sentimento de infância, mas também nas políticas de assistência social.

Educação faz parte do conjunto de direitos sociais, foi um dos primeiros direitos outorgados à criança. Ir à escola faz parte da vida da criança como algo inerente a sua constituição, daí a justificativa da escolaridade compulsória, pois há um discurso existente desde a produção do sujeito infantil no início do século XVII que sempre associa a criança a esses espaços e que foi incorporado pela ONU. (OLIVEIRA, 2008, p. 129)

Para concluir e organizar os resultados dessa segunda parte do trabalho antes de avançar, cabe separar os três interdiscursos, dentre vários outros possíveis, que percebemos e julgamos relevantes para o debate no Senado nessa

²⁶ Art 14. São medidas aplicáveis ao menor pela autoridade judiciária: I- advertência; II - entrega aos pais ou responsável ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade; III- colocação em família substituta; IV-imposição de regime de liberdade assistida; V-colocação em casa de semi-internato; VI-internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado. (BRASIL, 1989b, p.58)

²⁷ Art. 86 As entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção de unidades, estruturação e execução de programas protetivas e sócia-educativos destinados a crianças e adolescentes, em regime de: I - orientação e apoio sócio-familiar; II - apoio sócio-educativo em meio aberto; m - colocação familiar; IV - acolhimento; V - liberdade assistida; VI - semiliberdade; VII - internação. (BRASIL, 1989a, p.124)

primeira tramitação do ECA. Lembrando que o interdiscurso representa a memória, os dizeres já ditos ao longo da história, que mesmo os sujeitos não tendo consciência deles, é por causa de ter acontecido na história que se produzem sentidos. Dessa forma, percebemos que são relevantes para produção dos sentidos de “infância como uma condição peculiar de desenvolvimento”:

- A judicialização da infância e a influência da ONU na legislação sobre a infância;
- O desenvolvimento do sentimento de infância e as teorias científicas em torno desse público;
- A educação com papel relevante para esse desenvolvimento do sentimento de infância e na assistência social.

Depois de descobrir esses três interdiscursos, dentre outros possíveis percebendo a importância da educação, buscaremos resumir o que foi estudado e tecer algumas conclusões a respeito do que foi percebido.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo começou com um levantamento bibliográfico e documental nos diários oficiais do Senado Federal. Nessa parte resumimos os principais pontos dos discursos e emendas apresentadas e fizemos a escolha de separar o Art. 6, porque percebemos que ele representava o pano de fundo de muitos discursos ao mesmo tempo que ausente nas críticas ou tentativas de alterar esse artigo, até hoje 2023 é a mesma redação. Reconhecemos que muitos outros caminhos poderiam ter sido abordados, como, por exemplo, analisar o argumento de incompetência política, ou até a sociedade patriarcal com a “honra” como fator de inocentar pessoas em determinados casos de sequestro, ou ainda poderíamos aprofundar a noção de infância como futuro da nação que também foi outro dos principais argumentos usados pelos Senadores. Optamos por seguir o caminho da “condição peculiar de desenvolvimento” porque em nosso contexto de pesquisa foi possível elaborar um olhar crítico para essa questão, percebendo alguns aspectos históricos e teóricos em torno desse argumento.

Nesse sentido, conceituamos o interdiscurso para Análise do Discurso franco-brasileira justamente para buscar quais aspectos históricos seriam

relevantes para produção do sentido desse enunciado, a saber, “condição peculiar de desenvolvimento”, já que percebemos que esse era o pano de fundo dos discursos dos Senadores. Nessa parte; a judicialização da infância e a influência da ONU na legislação sobre a infância; o desenvolvimento do sentimento de infância e as teorias científicas em torno desse público junto a posição ambígua de nossa cultura frente a ideia de infância; e a educação com papel relevante para esse desenvolvimento do sentimento de infância e na assistência social, foram alguns dos interdiscursos percebidos. Reconhecemos também que outros poderiam ter sido encontrados caso nossa intenção fosse perceber que outros interdiscursos estariam na base, estariam compondo a área pela qual se pode e deve discursar sobre a infância, mas nosso interesse desde o início foi pensar os aspectos da educação nas medidas punitivas, quando encontramos o terceiro interdiscurso, consideramos suficiente para esse primeiro trabalho.

Uma conclusão que pode levar a outras que foi percebida com esse trabalho é que tanto documentalmente como no imaginário social se encontra dividida em duas posições a respeito do que é a infância e como a sociedade lida com ela. No sentido de documento, vimos que além do ECA ou PL 193 também tinha o novo Código do Menor, o PL 255, ambos refletem diferentes posições teóricas e políticas sobre a infância presentes no imaginário da sociedade. O primeiro carregado de direitos das crianças e deveres da sociedade e do Estado para protegê-las e integrá-las a sociedade, o segundo um conjunto de normas e definições do que é a criança e o que a sociedade e o Estado deve fazer com elas, o que também envolve integrá-las a sociedade, mas sem um reconhecimento explícito de torná-las cidadãs de direitos. Contudo, percebemos que, mesmo o ECA com toda essa roupagem de integrá-las a sociedade como cidadãs ainda existe resquícios de separá-las para proteger o futuro econômico do país. Como vimos, o artigo 6 do ECA que até hoje, 2023, não foi alterado, tem em sua memória discursiva, como vimos em nosso segundo interdiscurso, um argumento da psicologia social que já sofreu críticas da sociologia da infância que argumenta que a condição peculiar de desenvolvimento não é exclusiva das crianças, essa forma de pensar é uma maneira de separar elas do funcionamento da sociedade como um todo, colocando-as em uma condição exclusiva de crianças. Também, que a ambiguidade existente na cultura e nas políticas feitas para as infâncias que de um lado quer integrá-las a sociedade e pelo outro quer separar para proteger o futuro nos fez perceber uma contradição no ECA: na emenda nº 5 que

suprimiu o parágrafo IV do Art. 63 (BRASIL, 1989a) que dizia respeito à participação sindical das crianças e adolescentes que trabalham como jovem aprendiz sob o argumento de que poderiam ser usados como massa de manobra. Ou seja, adolescentes que já estão no mercado de trabalho nunca vão poder se organizar e lutar pelos seus direitos através de sindicatos no Brasil. O que será que os Senadores diriam sobre os NATs, sindicato de crianças e adolescentes do Peru criado no final dos anos 70?²⁸ A pressuposição da incompetência política também é resquício dessa ambiguidade ensinada por Quivortrup (2010a) que enquanto um lado pensa a separação das crianças de participar efetivamente da economia, da política, da sociedade travestido de proteção e o outro pensa que essa separação fez as crianças perderem sua posição de participantes da sociedade. Em outras palavras, é evidente que esse trabalho traz diversos temas que podem ser mais aprofundados, contudo, devido a sua extensão, podemos por hora tirar uma conclusão, de outras possíveis: é que mesmo o ECA sendo uma legislação sofisticada, elogiada em diversos países, há resquícios que demonstram contradições entre sua ideia central de tornar crianças cidadãs de direitos ao mesmo tempo que busca separar elas do mundo dos adultos.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. C. **A Emergência do Código de Menores de 1927: uma análise do discurso jurídico e institucional da assistência e proteção aos menores.** Dissertação (Mestrado), Sociologia. Programa da Universidade Estadual de São Paulo, 1989.

BEZERRA, SL., COUTINHO DA S. M., BEZERRA Z, ZM. & FÉRES C., T. **A compreensão da infância como construção sócio-histórica.** Revista CES Psicologia. 2014. 126-137.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado N° 193, de 1989: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.** In: Diário do Congresso Nacional (Seção II) julho de 1989. Ata da 99ª Sessão, em 30 de junho de 1989a Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/5748?sequencia=120>> Acesso em: 15/11/2022

²⁸ “En suma, las organizaciones de niños trabajadores constituyen un movimiento urbano y social que ha intentado promover no solo un mejor acceso a la ciudad, sino a una real ciudadanía” (ADAM, 2017, p.112)

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado Nº255, de 1989: Institui o Código de Menores e dá outras providências.** In: Diário do Congresso Nacional (Seção II) setembro de 1989. Ata da 123ª sessão, em 1º de setembro de 1989b. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/5795?sequencia=57>> Acesso em 15/11/2022

BRASIL. **Requerimento Nº536, de 1989.** In: Diário do Congresso Nacional (Seção II) outubro de 1989. Ata da 149ª Sessão, em 11 de outubro de 1989c. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/5820?sequencia=33>> Acesso em: 16/11/2022

BRASIL. **Requerimento Nº 606, de 1989.** In: Diário do Congresso Nacional (Seção II) novembro de 1989. Ata da 179ª Sessão, em 21 de novembro de 1989d. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/5848?sequencia=9>> Acesso em: 16/11/2022

BRASIL. **Parecer Nº 48, de 1990.** In: Diário do Congresso Nacional (Seção II) março de 1990. Ata da 24ª Sessão, em 22 de março de 1990a. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/5885?sequencia=4>> Acesso em: 16/11/2022

BRASIL. **Ordem do dia: Item 1: Discussão, em turno único, do projeto de lei do Senado nº193 de 1989.** In: Diário do Congresso Nacional (Seção II): Ata da 31ª sessão em 4 de abril de 1990b. Disponível em:<<https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/5892?sequencia=20>> Acesso em: 16/11/2022

BRASIL. **Projeto de Lei Nº5.172, de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.** Ata da 86ª Sessão, em 28 de junho de 1990 Câmara dos Deputados. 1990c. Disponível em <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD29JUN1990.pdf#page=78>> Acesso em:

BRASIL. **Ata da 40ª Sessão, em 25 de abril de 1990.** 1990d. Disponível em <<https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/5900?sequencia=1>> Acesso em 16/11/2022

BRASIL. **Ata da 40ª Sessão, em 6 de abril de 1990.** 1990e. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/5893?sequencia=6>> Acesso em16/11/2022

BRASIL. **Atividade Legislativa -Tramitação de Matérias: Projeto de Lei do Senado nº193 de 1989.** Impresso em 24 julho de 2015 às 08h21 Sistema de Tramitação de Matérias - PLS 00193 / 1989. Disponível em : <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/25-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/tramitacao-no-senado-federal>> Acesso em: 14/11/2022

- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011
- FREIRE, Paulo. **Educadores de Rua uma abordagem crítica: alternativas de atendimento aos meninos de rua**. Série Metodológica, Programa Regional- Menores em circunstâncias especialmente difíceis – UNICEF, nº1. 1989.
- GOODSON, I. F. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Tradução de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora 2001.
- GOUVÊA, M. C. S. de. CARVALHO, L. D. SILVA, I. O. e. **Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil**. Educação Pesquisa, São Paulo, v. 47, e237436, 2021.
- KUHLMANN, M. Jr. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. – Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KLIEBARD, H. M. **Os princípios de Tyler**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo; Cortez, 2011. Apoio Faperj.
- LLOBET, V. **Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico**. Fractal: Revista de Psicología, v. 23 – n. 3, p. 447-460, Set./Dez. 2011
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria A. Baptista. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, F. de. **A criança e a infância nos documentos da ONU: A produção da criança como ‘portadora de direitos’ e a infância como ‘capital humano do futuro’** – Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, 2008, 170 f.
- OLIVEIRA, I. B. de. SUSSEKIND, Maria Luiza. **Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 71 e227157- 2017
- ORLANDI, E. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Editora Pontes, 2009.
- ORLANDI, E. **Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia**; 3ª ed. Campinas: Editora Pontes, 2017.
- PROUT, A.; JAMES, A. **Introduction and A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems**. 2ª ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. *Constructing and Reconstructing Childhood*. London and New York: Routledge, 2010, p. 1-33

QVORTRUP, J. **Infância e política**. Tradução: Fátima Murad. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010a.

QVORTRUP, J. **A infância quanto categoria estrutural**. Tradução: Giuliana Rodrigues com revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010b.

RANIERE, É. **A invenção das Medidas Socioeducativas** 2014, 196 p. (Tese de Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014

RIZZINI, I., I. RIZZINI. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. – Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2004 Disponível em < http://www.editora.puc-rio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf > Acesso em: 15/11/2022

SANDRINI, P. R.. **O Controle Social da Adolescência Brasileira: Gênese e Sentidos do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Tese de Doutorado em Ciências Humanas na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 10 de setembro de 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92542/270935.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 16/11/2022

SARMENTO, J. M.. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos**. In: ENS, Romilda Teodoro; GARANHANI, M. C. (Org.). Sociologia da infância e a formação de professores. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

WOHNATH, V. **Parolin Trajetórias, Redes e Itinerários Políticos dos Construtores da lei n. 6.697/1979 (Código de Menores)**. Estudo sociol. Araraquara v.19 n.36 p.183-204 jan.-jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/5790/5128> > Acesso em: 15/11/2022

“TENHO 4 BONECAS, TODAS NEGRINHAS COMO
EU!!!”

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA NEGRA E AS CONTRIBUIÇÕES DE VIRGÍNIA
LEONE BICUDO

Tânia Mara Pacifico Hreisemnou – UFPR

1. INTRODUÇÃO

A frase que dá início ao texto, foi dita por Mariah, uma menina negra de 4 anos, após um encontro casual, ao ouvir as histórias dos livros: - As bonecas negras de Laura, escrita pela pesquisadora negra Aparecida de Jesus Ferreira e *El vestido mas lindo del mundo*, escrito, pela pesquisadora afro-uruguaia Monica Santos, que compõe o coletivo de mulheres negras Nzinga Artesanías, em Montevídeu – Uruguai. Em um sábado de sol, fomos a uma cidade vizinha à Curitiba, Piraquara, almoçar, meu marido e eu. Lá chegando, no restaurante de um casal de amigos (local onde anteriormente era uma escola de Educação Infantil), tive a grata surpresa de avistar Mariah e sua mãe, ambas negras e lindas. Fiquei encantada com o cabelo e a alegria delas. Fiz um elogio e após um tempinho já estávamos conversando. Quando surgiu a ideia de fazer uma experiência contando as histórias que usarei no doutorado, no estudo comparado entre Brasil (na cidade de Ponta Grossa) e no Uruguai (em Montevídeu). Várias sensações invadiram meu pensamento, entretanto o mais forte era como a família e a escola colaboraram para que essa criança relatasse de forma tão segura, sua identidade racial negra. A infância como construção social, conceito defendido pela Sociologia da Infância, não é de fácil compreensão para o senso comum. Para grande parte das pessoas, apenas biologicamente se determina a idade na infância, na adolescência e na fase adulta. Manuel Sarmiento (2013) relata que:

Ora, que os Estudos da Criança procuram compreender é a criança como um ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e por consequência, interdisciplinar. Fazem-no também, recusando o estatuto da criança como ser-em-devir (na verdade, todos os seres humanos são seres-em-devir, independentemente da idade), para se concentrarem nas características atuais, presentes, sincrônicas da criança como ser-que-é na completude de suas competências e disposições. (SARMENTO, 2013, p.15)

Analisando as afirmações de Sarmiento (2013) remeto-me à criança negra a qual, por vezes, foi negada a perspectiva de vir a ser um adulto respeitado, com trabalho, educação formal. No imaginário social, o destino reservado para descendentes da população negra são serviços subalternos para mulheres e homens, além da criminalidade. Corroboro o pensamento do autor,

que através do estudo da infância reivindica o direito de a pessoa apenas ser, de existir e de ser criança.

2. A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA NEGRA E AS CONTRIBUIÇÕES DE VIRGÍNIA LEONE BICUDO

Cada geração, ao ser ouvida nas suas especificidades, encontra possibilidade de um desenvolvimento e de um presente saudável, mental e psicologicamente. Tudo isso tendo em vista as devidas proporções interseccionais de raça, classe, gênero, entre outras categorias. O que teriam as crianças negras, Mariah, Tânia e Virgínia Leone Bicudo a nos dizer? A luta diária para existir, traz e trouxe danos psicológicos para infância no caso de Mariah e para as adultas que se constituíram Tânia e Virgínia?

Virgínia Leone Bicudo, nasceu em São Paulo em 1910. Era uma mulher negra de pele clara, fruto do casamento de Theófilo (nascido de frente livre no dia 08/01/1888), jovem negro que quis ingressar na faculdade de Medicina e foi desencorajado por ter a pele preta e de Giovanna Leone, vinda da Itália. O sobrenome “Bicudo” herdou do padrinho da fazenda, que também proporcionou a possibilidade de que, ela ingressasse em boas escolas. Em 1932 começou a atuar como educadora sanitária na Seção de Higiene Mental, posteriormente passou a exercer a função de visitadora psiquiátrica, depois supervisora das visitadoras na Clínica de Orientação Infantil de São Paulo.

Em 1938, bacharelou-se em Ciências Políticas e Sociais, na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP). Na escola era desqualificada e chamada de “negrinha pobre”. Em 1945, defendeu o mestrado em Sociologia, pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, uma das primeiras do país, intitulada – Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo. Foi uma das primeiras professoras negras, a lecionar na ELSP, como convidada e junto com Florestan Fernandes e Roger Bastide, do Projeto Unesco – Anhembi em São Paulo. Fundou a Sociedade Brasileira de Psicanálise, após iniciar os estudos de psicanálise e ser psicanalisada. Exerceu várias funções: educadora sanitária, visitadora psiquiátrica, assistente social psiquiátrica, visitadora social, psicologista, socióloga e psicanalista (GOMES, 2013). Ao conhecer parte da história da pesquisadora Virgínia Leone Bicudo, mediante o texto de Elisângela da Silva Santos (2018), fui tomada por vários tipos de indignação, pois o texto relata uma das conclusões que Virgínia chegou ao realizar uma pesquisa

ouvindo alunas/os negras/os e brancas/os, sobre identidade racial em 1955. Santos (2018) afirma que:

Ao entrevistar os pais das crianças negras rejeitadas, Bicudo concluiu que suas atitudes também demonstravam que eles tinham hostilidade contra “as pessoas de cor” e contra si próprios, tendo introjetado os ideais do branco. Ao reprimirem com a hostilidade contra o branco, eles deslocam a agressividade para o próprio negro, vendo o branco como ideal, respeitado e amado, entretanto, também temido e odiado. (SANTOS, 2018, p.1213)

Ao relatar as conclusões de pesquisadora, Santos (2018), não faz uma problematização do limite histórico e de Virgínia como precursora dos estudos sobre infância e relações étnico-raciais e ao afirmar que os distúrbios comportamentais apresentados pelas famílias negras têm origem em si, porque se auto odeiam, colabora para a cristalização e naturalização fortemente defendida no senso comum, que a “questão ou problema do negro”, começa e termina em si.

Várias pesquisas, atualmente, utilizam da interseccionalidade, como teoria de análise, para avaliar o objeto de estudo. Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) afirmam que:

O movimento de mulheres afro-brasileiras mostra que os movimentos sociais constituem importantes respostas políticas aos padrões nacionais de desigualdade social, no caso em questão, as interseções de racismo, sexismo, exploração de classe e identidade nacional. A interseccionalidade, ao reconhecer que a desigualdade social raramente é causada por um único fator, adiciona camadas de complexidade aos entendimentos a respeito da desigualdade social. Usar a interseccionalidade como ferramenta analítica vai muito além de ver a desigualdade social através de lentes exclusivas de raça ou classe; em vez disso, entende-se a desigualdade social através das interações entre as várias categorias de poder. (COLLINS & BILGE, 2021, p.46)

No estudo de uma personalidade importante como foi a socióloga, psicanalista, pesquisadora, entre outras funções, Virgínia Leone Bicudo, um olhar mais atento e amoroso destacaria sua importância, seus conflitos psicológicos, a resistência para existir e progredir, mesmo tendo que diariamente lutar contra o racismo estrutural, vivenciado nos empregos, na academia e a na infância. A busca dela por conhecimento, coincide com a

minha, que é a cura do racismo enfrentado desde a mais tenra infância. Gomes (2013):

O mestrado significava uma possibilidade de ascensão, mas também um vivo interesse pelo conhecimento, mas ela notava que a incursão via psicanálise e psicologia social poderia colocar a temática sobre o negro em outros níveis: ela poderia dar uma resposta mais direta à questão ao mostrar como o preconceito racial opera na vida psíquica das pessoas e o impacto do sentimento de inferioridade no cotidiano. Num nível ainda profundo, a questão é que ela ainda procurava respostas para aqueles sentimentos que a acometiam desde a infância: o de rejeição e sofrimento causados pelo preconceito de cor. (GOMES, 2013, p.50)

Como pesquisadora negra, o entendimento do racismo como construção social é óbvio:

A prática do racismo é histórica e foi construída socialmente nas inter-relações e pelas relações de poder que se fizeram presentes nos diferentes modelos sociais organizados historicamente. O Brasil é um país historicamente formado por uma diversidade de raças, que podem agregar – entre outros – diferentes crenças e costumes. (PACIFICO, 2011, p.29)

Porém, deslocar o pensamento biológico para o sociológico para pensar as crianças exigiu esforço, dedicação e estudo.

Em linguagem coloquial e no discurso científico, a infância é comumente caracterizada como um *período*. O período que temos em mente é relativo ao indivíduo e pode ter várias durações; de qualquer forma deve ser o período de tempo que demarca o começo e o fim da infância individual de uma pessoa. É difícil deixar de pensar nesses termos, pois cada um de nós está ansioso para prever o que acontecerá conosco durante a nossa própria fase adulta e a nossa fase enquanto crianças. Isso está de acordo também com as discussões dominantes sobre mobilidade individual, as quais, por sua vez, coincidem com o sistema de valores da nossa sociedade. Pensar em termos estruturais rompe com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança, mas, particularmente, no *desenvolvimento da infância*. (QVORTRUP, 2010, p.643)

Ao ouvir a frase de Mariah, uma criança negra, criada por uma psicóloga negra com seu cabelo *black*, imaginei que sua construção racial, teria sido menos complexa do que as de outras crianças cujas mães não possuem

letramento racial crítico. Fui surpreendida com a notícia de que Mariah havia sofrido recentemente racismo na escola, justamente por usar e valorizar o seu cabelo *black*. Cida Bento, afirma que:

Desde cedo vi o tratamento diferenciado que pessoas em cargos de destaque davam aos seus semelhantes. Na escola, quantas vezes percebia os professores enaltecerem o esforço de minhas colegas brancas – como eles – de forma afetuosa, enquanto eu ficava às margens, por estar afastada do modelo que valorizavam. Minha presença só se fazia notar como exemplo negativo. (BENTO, 2022, p.13)

O questionamento que povoa minha cabeça e me atormenta desde que iniciei a idade escolar é: Por que a cor da minha pele me faz diferente de outras pessoas? O racismo desde muito cedo incide sobre meu ser. Filha de um funcionário público e uma dona de casa, fui criada com muito amor, com três irmãos, uma menina, e dois meninos. Um trauma aos 7 anos marcou e deturpou minha construção de criança, agravado pela entrada na escola. Reprovei no primeiro ano, apaguei o fato e até hoje me pergunto que mecanismo de defesa acessei para apagar o trauma do assédio sexual e o trauma da reprovação. Retomei meus estudos em uma escola particular, como se nunca estivesse estado na escola antes. Lá uma aluna branca, Sônia, me afirmou: “Você tem a pele preta, porque Deus deu três talentos para 3 homens e um deles não conseguiu multiplicar e foi condenado a ter a pele preta e morar na África”. Meu mundo ruiu. Novamente criei estratégia de sobrevivência. Estudava dia e noite para tirar as melhores notas, para me sentir igual às outras crianças pelo desempenho escolar. Mariah e eu temos sentimentos comuns, causados pela nossa característica física, oriunda no nosso pertencimento étnico-racial negro. Esses sentimentos oscilam de acordo com o espaço que ocupamos na sociedade. Em casa somos amadas e valorizadas, mas na escola não somos aceitas com nossos traços, que marcam nossa negritude. Há muito tempo Virginia Leone Bicudo, passou por circunstâncias parecidas e, como eu, decidiu se transformar em uma pesquisadora, com o objetivo de, por meio da educação, promover a igualdade racial.

Janaína Damaceno Gomes (2013) pesquisou os segredos de Virgínia Leone Bicudo e as causas do seu apagamento histórico, como mulher negra, pesquisadora, socióloga e psicanalista:

Não é pouco que uma mulher negra procure tanto a sociologia como a psicanálise em busca da “cura” de seus sofrimentos

oriundos das experiências de preconceito racial. Revela a intensa racionalização da experiência e a ideia de eu ela pode se racionalmente suplantada. “Regenerar a raça!” Redimir a raça, esse era o seu credo. (GOMES, 2013, p. 50)

Como uma das precursoras da Sociologia no Brasil ao ouvir as crianças, sobre pertencimento étnico-racial, surpreende o apagamento de Virgínia Leone Bicudo. Ao fazer um exercício de imaginar como foi a sua construção identitária, sendo fruto de um casamento inter-racial, pai negro e mãe branca; e com a informação do racismo sofrido por seu pai, que apesar de ter as boas notas, foi desencorajado por professora, a cursar medicina, porque esse curso não era lugar para negros (GOMES, 2013). Os equívocos de trabalhar com o auto-ódio da população negra, não diminui sua importância e sim me remete às dores sofridas por ela, quando criança e a enfatizar a sensibilidade que teve em escutar crianças negras, para saber como se sentiam no ambiente escolar, com o propósito de desvelar esse universo e ajudar, posteriormente através do estudo da psicanálise.

Manuela Ferreira (2010) relata como foi sua pesquisa etnográfica realizada em Portugal e como o exercício da escuta na infância (4-5) é um processo complexo:

Creditar as crianças como actores sociais e com direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos, sendo indissociável do seu reconhecimento como produtores de sentido, é então assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente, para nelas se ser capaz de interpretar, compreender e valorizar os seus aportes como contributos e ter em conta na renovação e reforço dos laços sociais nas comunidades em que participam. Ou seja, as crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências,...- a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender entendimentos e culturas adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos (...). Colocada a diferença cultural como questão de fundo nos assuntos geracionais, melhor se compreende assim porque, do ponto de vista epistemológico e metodológico, as etnografias com crianças são recomendadas. (FERREIRA, 2010, p.158)

O ato de pensar e considerar as crianças atores sociais, exige da pesquisadora/or uma tomada de consciência de seu comportamento adultocêntrico. Geralmente as/os adultos/as organizam a vida das crianças levando em consideração os seus valores e os seus pontos de vista. Ao longo desse processo de estudo da infância, lembrei-me da dificuldade que tinha em brincar com meu filho. Ele tinha um boneco, Jaspion, e sempre que eu me aventurava em estar com ele para brincar, não obtinha êxito, pois não conseguia sair do meu lugar de mãe e adulta. Além da dificuldade de brincar de boneco com um menino (questão geracional), esteve sempre presente a questão de gênero. Nestas ocasiões, passavam-se 5 minutos (quando muito) e ele interrompia a brincadeira, dizendo-me: - Chega mãe você não sabe brincar!! Esta experiência familiar, remeteu-me à pesquisa de Manuela Ferreira (2010), que por vezes teve que engolir pó, durante uma brincadeira, em que foi transformada em prisioneira ou quando foi impedida de observar uma brincadeira. Estas experiências revelam a complexidade da relação adulta/o/criança no ambiente familiar, na pesquisa e na escola. A situação atinge delicadeza maior, quando a pesquisa se propõe a ouvir crianças negras. Bicudo (1952) foi uma das primeiras pesquisadoras a se preocupar em fazer essa escuta. Cintia Cardoso (2018) seguiu seus passos:

Ao pensar as crianças como sujeitos nos processos de aprendizagens e socialização, compreendi que crianças pequenas desde cedo são racializadas, e se vem como tal, aceitam conversar sobre cor/raça, identificam a si mesmas e as outras utilizando categorias raciais sem problemas, em sua maioria se sentem confortáveis e quando não, buscam alternativas para se nomearem que não estão no espectro adulto de definição por exemplo: branco-escuro e azul. Também consegui capturar a tensões em algumas crianças brancas ao tratar do tema, quando fogem a pergunta sobretudo revelam que também racializam entre si, pois nomeiam de forma rápida e tranquila pessoas negras, mas tendem a não querer nomear pessoas brancas. E essa questão se coloca como problemática, pois pesquisadoras do tema vêm indicando em suas pesquisas que brancos não se racializam por acreditarem serem representantes do ser humano, expressão máxima de humanidade. (CARDOSO, 2018, p.162)

Como pesquisadora, pedagoga, mãe e mulher negra, rever e honrar o legado de Virgínia Leone Bicudo, na pesquisa em educação para as relações étnico-raciais, demonstra que nos caminhos por mim percorridos, nas trajetórias de Cintia Cardoso, jovem pesquisadora, colhemos as sementes

plantadas por ela. Que em um período histórico adverso, enfrentou batalhas e alcançou lugares que Mariah, atualmente terá o direito de sonhar alcançar. Por meio da Lei n.10639/03 o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira, tornou-se obrigatório nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, no Ensino Público e Particular. Tânia Mara Pacifico (2011) relata que:

As articulações e demandas dos movimentos negros e de acadêmicos (as) tiveram efeito na legislação com a aprovação, em 2003, da Lei 10.639/03, que modificou o art. 26-A da LDB, determinando o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Na sequência, foram aprovados no Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (PACIFICO, 2011, p.13)

Em decorrência da legislação e da formação identitária de Mariah e de sua mãe, Sabrina, mulher negra empoderada e psicóloga (que autorizou o uso do nome delas após consultar Mariah), fui convidada para fazer contação das histórias que contei para ela, na escola de Educação Infantil particular, onde ela estuda. Conceição Evaristo (2017), que nos brindou com o poema – Vozes Mulheres, traz, a mim, a importância de celebrar a existência das mulheres negras que vieram antes e respeitar nossa ancestralidade. As pesquisas feitas por mulheres negras, ao serem resgatadas não nos deixam esquecer que, historicamente, o caminho percorrido por mulheres, e mais ainda mulheres negras, na pesquisa e na vida cotidiana, foi árduo. Evaristo (2017):

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos donos de tudo.

A voz da minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz da minha filha
recorre todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem - o hoje - o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância

O eco da vida – liberdade (EVARISTO, 2017, p.24).

Ler e pensar no poema “Vozes Mulheres” de Evaristo (2017), permite-me ouvir o eco da vida, nas vozes das crianças ouvidas em pesquisas anteriores, na voz de Mariah e das que pretendo ouvir no Brasil, em Ponta Grossa, e no Uruguai, em Montevideo. Míghian Danae Ferreira Nunes (2015) abordou a necessidade de entender as infâncias como plurais, pois não existe um padrão de infância, e ressalta que:

Apesar de defender a participação das crianças e divulgação de seus nomes e rostos nas pesquisas, entendemos que questões relacionadas ao tema relações raciais – discriminação, racismo e preconceito – podem ser especialmente difíceis de conseguir registro e documentação. Ao informar que nosso desejo é pesquisar as relações raciais, seja na escola ou em outros espaços, as pessoas adultas que ali estão podem incomodar-se com a orientação do estudo. Além disso, talvez a exposição de humilhação a que podem ser submetidas por pessoas adultas quando sofrerem preconceito e racismo não seja o melhor caminho nas pesquisas com o tema. (NUNES, 2015, p.436)

Nas experiências como pedagoga e no encontro com Mariah, ao ler histórias sobre a temática étnico-racial, os resultados, por meio da literatura que ressaltam os traços das pessoas negras (principalmente o cabelo) de forma valorativa, tem apresentado resultados satisfatórios. Ênfase o que existe de beleza nas diversas etnias, dando a oportunidades para as crianças se identificarem comigo, com meu cabelo e com minha cor de pele. Ao longo dos meus 30 anos como pedagoga e trabalhando com mais afinco com a temática étnico-racial, há 16 anos tenho colhido relatos muito emocionantes, que fortalecem meu pertencimento étnico-racial e o das crianças e adolescentes também. A literatura de temática africana e afro-brasileira, tornou-se para mim, como pesquisadora, um caminho mais leve, porém muito profícuo para a promoção da igualdade racial. Como afirma Débora Araújo (2019):

Em tempos estranhos, de propagação do ódio, do desamor e do desprezo ao outro, aumenta a preocupação sobre o quanto retrocederemos na liberdade cultural e espiritual das pessoas, em especial das crianças em nosso país, que vivem uma relação inversamente proporcional de reconhecimento social às crianças das sociedades tradicionais africanas: quanto menos idade têm, menos direitos possuem e são menos consideradas como seres completos em sua existência. O desejo é que a literatura continue despertando adultos e adultas a reconhecerem a potência de vida presente nas crianças, tais como elas são: crianças. (ARAÚJO, 2019, p.124)

Ao relatar para Dalzira Aparecida- Iyá Gunan, Iyalorixá sacerdotisa do Candomblé, que defendeu sua tese de doutorado em 2022, sobre minha incursão nos estudos sobre infâncias, ela me fez um relato lindo. Disse que em um determinado período, tinha um projeto com crianças negras para valorização da cultura e hoje em dia as/os encontra e é sempre honrada com o carinho dela por elas/eles e vice-versa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira questão que tive ao estudar as infâncias, foi a construção social da infância. As leituras sobre as contribuições da Sociologia da Infância, foi abrindo os horizontes, que só o conhecimento é capaz de proporcionar. Pensar juntamente com pesquisadoras/es as diversas infâncias e as diferentes abordagens que, como pesquisadoras/es, precisamos lançar mão para captar as vozes e escutar as crianças, respeitando suas especificidades, foi se sedimentando. Ouvir alta e nitidamente a voz de Mariah dizendo: “Tenho 4 bonecas, todas negrinhas como eu!” Após ouvir a contação de dois livros de literatura infantil, deu-me a esperança de que através da literatura de temática africana e afro-brasileira, ao ser contada e recontada na escola e nos espaços sociais diversos frequentados, pelas diversas infâncias, a identidade racial negra, torna-se valorizada e com a perspectiva de ser vivida igualmente.

Virgínia Leone Bicudo, ao ouvir e em 1955, crianças negras e brancas, iniciou e deixou um legado que não será mais apagado, para a visibilidade da infância negra. Como pesquisadora através da literatura seguirei no Brasil e no Uruguai, estudando, ouvindo e celebrando a infância negra. Honro com esse texto as contribuições de Mariah, Virgínia e da criança negra que fui e que me constituiu como pesquisadora, que agora consegue através da literatura e da valorização do meu pertencimento étnico-racial transmutar a dor em amor.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Débora. **Literatura Infantil e ancestralidade africana: o que nos contam as crianças?** Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 28, n. 1, p. 109-126, jan./abr., 2019.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo, Companhia das Letras: 2022.

BRASIL Lei n.º10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil**: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do Município de Florianópolis. Dissertação de Mestrado: UFPR/2018.

EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **As Bonecas Negras de Lara**. Ponta Grossa: ABC Projetos, 2017.

FERREIRA, Manuela. “**Ela é nossa prisioneira!**” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, p.151-182, jul./dez.2010.

GOMES, Janaína Damaceno. **Os segredos de Virgínia**: estudo de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955). Tese de Doutorado: USP, 2013.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Sociologia da infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para os estudos das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, v.9, n. 2, p.413-440, 2015.

PACIFICO, Tânia Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. Dissertação de Mestrado: UFPR, 2011.

SANTOS, Elisângela da Silva. O legado de Virgínia Leone Bicudo para a Sociologia da Infância no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.48, n.170 p.1194-1217 out./dez.UFG/2018.

SANTOS, Monica dos. **El vestido Más Lindo Del Mundo**. Artesanas Afrouruguayas Producciones, Montevideú, 2016.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda T.; GUARANHANI, Marynelma C. **Sociologia da infância e a formação dos professores**. Curitiba: Editora Champagna, 2013, p. 13-46.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, vol.36, n.2, 2010, p.631-644.

O OLHAR PARA A CRIANÇA DE LORIS MALAGUZZI:

UMA PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Rubens de Sousa Bravalheri - UFPR
Marcia Regina Bartnik Godinho Lois – UFPR

1. INTRODUÇÃO

A Sociologia da Infância se constitui como um campo que visa compreender o papel desempenhado pelas crianças dentro das sociedades, ao mesmo tempo, em que busca discutir sua atuação como sujeitos histórico-culturais e que participam de seu próprio processo formativo, com forte influência na Educação Infantil. Importantes marcos legais²⁹ levaram à elaboração de documentos³⁰ que inspiraram a Educação Infantil brasileira em moldes existentes na Europa, em especial a proposta curricular italiana para a infância. O trabalho de Loris Malaguzzi, pedagogo italiano da cidade de Reggio Emilia, que propôs a estruturação da educação baseada na tríade *criança, adultos e escola* também está presente nas propostas de protagonismo e direitos da criança, apesar de não ter influenciado diretamente o campo de estudos sociológicos relacionados à infância, Malaguzzi apresenta concepções e olhares para a criança que vão ao encontro dos propostos pelo campo, mostrando-se assim, um precursor na busca pelo respeito aos direitos da criança.

Nosso interesse por este tema surgiu durante a disciplina cursada “Infância e relações geracionais” no segundo semestre de 2022, ministrada pela professora Angela Scalabrin Coutinho, dentro do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em Curitiba (PR). Trata-se de uma disciplina eletiva que optamos por cursar pela proximidade com os temas desenvolvidos em nossas pesquisas para o doutoramento na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética (LiCorEs), do Programa de Pós-graduação e Extensão da Universidade Federal do Paraná (PPGE -UFPR).

Em nossas pesquisas, surgiu a necessidade de compreender a forma como Loris Malaguzzi abordava o tema *corpo criança em movimento* em suas obras. Para a análise e aproximação dos temas, foram utilizados textos disponibilizados pela professora no decorrer da disciplina, artigos de pesquisadores(as) relevantes no campo da Sociologia da Infância, como Corsaro, Sarmiento e Sirota, além de livros e artigos adquiridos para a produção das teses.

²⁹ Constituição de 1.988; Lei de Diretrizes e Bases 9394/96; Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil; Base Nacional Comum Curricular.

³⁰ Para informações a respeito, consultar FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. F. (orgs.) Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

Quando analisamos as etapas da vida, comumente nos perguntamos sobre os significados de cada uma delas e uma que nos marca enquanto indivíduos é, com certeza, a infância. É sempre interessante refletir sobre as primeiras memórias que foram de grande impacto em nossas vidas, e algumas das memórias mais presentes nas reflexões são as que estão relacionadas à educação.

Enquanto seres racionais, somos capazes de repensar o passado e de alguma forma, (re)significar alguns comportamentos e tradições que foram herdados e que resultam nas pessoas que nos tornamos depois de adultos. E, já que somos moldados e construídos pela materialidade que nos circunda e pela sociedade na qual estamos inseridos, essas marcas também estão presentes em nossos corpos - aplicamos aqui a concepção de corpo utilizada por Le Breton (2017, p. 7) como *vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída*.

Enquanto possuímos nossas experiências pessoais sobre a infância que vivenciamos, somos capazes de nos aprofundar em algumas questões que permitem, senão um completo entendimento, uma visão mais abrangente e significativa dessa primeira etapa da vida que é tão importante para as outras fases, como a adultez e a velhice. “Viver a vida consiste [...] desde que se nasce, num ‘trabalho’ que constrói a criança [...] como [...] produto e produtores de experiências.” (GUSMÃO, 2003, p. 18, grifo do autor).

Por meio da história, nem sempre as crianças foram vistas com todas as potencialidades, direitos e saberes que são discutidos com maior aprofundamento na atualidade. No campo da Educação, essas modificações conceituais foram fundamentais para a construção de um currículo que pudesse explorar e desenvolver as múltiplas habilidades e possibilidades que as crianças apresentam. No Brasil, é justamente na educação que surge uma maior preocupação com a infância, fortalecendo estudos sociais relacionados a ela, conforme afirmam Nascimento *et al.* (2013 apud VOLTARELLI; NASCIMENTO, 2019, p. 218) quando constatam que “a Sociologia da infância se constituiu no Brasil principalmente em sua interface com a Educação, notadamente a Educação Infantil.”

Se hoje ainda persiste o ideário, estabelecido por um mundo adulto, da criança como imatura, ser em devir, não preparada, inexperiente, imperfeita, entre outras, os estudos sociais relacionados a ela propuseram um outro olhar, abandonando a noção de adulto em miniatura (SARMENTO, 2005) e passando-a à condição de um ator social, construído socialmente e detentor de

direitos. Esse movimento começou nos anos 1960, impulsionado por um livro pioneiro de Phillip Ariès que apresentou a criança em uma maneira específica de vê-la e reconhecê-la como **sujeito diferenciado do adulto**, como explicado por Berto, Ferreira Neto e Schneider. (2008).

Outro marco importante para a mudança conceitual da infância foi, como complementam Rosemberg e Mariano (2010) a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização da Nações Unidas (ONU), em 1959.

Assim, pode-se dizer que esse campo de estudos se propõe a tratar a infância como um objeto sociológico, interrogando a sociedade sobre o papel da criança nela (SARMENTO, 2005). Corsaro (2011, p. 19) explica que “o pensamento sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho teórico sobre socialização, processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade.” Isso no campo mais clássico, contudo a concepção de Corsaro de reprodução interpretativa avança ao propor que as crianças reproduzem, mas também criam, ao interpretam as experiências sociais. Penso que precisam trazer essa ideia para o texto.

É na década de 1980 que esta abordagem italiana ganha forte destaque mundial. Loris Malaguzzi (1920-1994) e as escolas públicas voltadas para a infância em Reggio Emilia, na Itália, por meio da exposição chamada *As Cem Linguagens da Criança*, recebem inúmeros olhares para a abordagem utilizada na educação da criança. O termo *abordagem* foi escolhido aqui por ser mais amplo e que vai além de uma proposta metodológica. As escolas infantis de Reggio Emilia são constituídas por uma série de particularidades que compõem a forma como estabelecem a relação com as crianças. Apoiam-se em vários teóricos importantes para a educação como Piaget, Vygotsky, Dewey, Wallon, entre outros. A forma como as escolas são construídas vai além da sala de aula e busca uma intensa comunicação com a sociedade e as famílias para a elaboração do currículo escolar.

Articular o parágrafo anterior a este. No Brasil, a sociologia da infância surge com bastante intensidade nos anos de 1980 e 1990, principalmente...

...como um campo próximo da educação, em especial, a educação infantil; deste modo, muitas das pesquisas brasileiras em sociologia da infância se constroem com os aportes da psicologia, por vezes uma psicologia social. (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016, p. 30)

Esse avanço em relação à concepção de criança no Brasil se deve a três fatores: a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989 e a publicação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em 1990 (VOLTARELLI; NASCIMENTO, 2019).

A preocupação e cuidado com a criança que surge com grande intensidade na educação nacional nessa época, recebe forte influência de correntes europeias que já pensam a criança como um ser capaz, pleno de possibilidades e direitos. Existe então uma comunicação entre os Estudos Sociais da Infância e a Educação Infantil.

Após a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), estudiosos brasileiros se inspiraram em pedagogias que já tinham se consolidado na Europa para a construção das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), em especial, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), documento que complementa o quanto estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, conscientes de que Loris não desempenhou um papel direto na constituição do campo sociológico em relação à infância, é inegável que suas ideias progressistas sobre a educação voltada a ela já discutiam e colocavam em prática alguns conceitos importantes que norteiam esse campo de estudo. Como exemplo, Hoyuelos (2020) explica que para Malaguzzi existe uma conexão entre o *homem e a natureza*, assim como entre o *homem e a criança*, e que a cultura do homem só é mantida caso *se potencialize a cultura da infância*. Nesse sentido, a Sociologia da Infância trata as crianças como *atores sociais*, sujeitos de direitos e que influenciam e são influenciados pela cultura que os circunda.

2. QUEM FOI LORIS MALAGUZZI?

Antes de abordarmos o conceito de criança e os princípios educacionais implementados em Reggio Emilia, é necessário situar o leitor em relação à participação de Malaguzzi nesse processo, já que ele é conhecido como o principal responsável pelo desenvolvimento dessa proposta educativa.

Malaguzzi nasceu em 1920, logo após o término da Primeira Guerra Mundial na cidade de Correggio, província de Reggio Emilia, na Itália. De seus primeiros anos de vida, Malaguzzi tem recordações positivas relacionadas a uma praça que marcou sua infância, sua formação e consciência de felicidade,

do permitido e do proibido (HOYUELOS, 2020) ³¹. Praça essa que foi fundamental em seu modelo de espaço idealizado para a educação infantil, já que o ambiente faz parte da experiência que a criança tem direito de explorar para despertar a curiosidade e estimular seus sentidos.

“Aos 19 anos e com a Segunda Guerra Mundial já iniciada, foi transferido para Sologno di Villaminozzo” (HOYUELOS, 2020, p. 21). “Em 1946 se forma em Pedagogia em Urbino” (MUCCHI; CAGLIARI; SEVERINI, 2019, p. 2).

Hoyuelos (2020) comenta que Malaguzzi foi incentivado pelo pai a se tornar professor e Moss (2016, p. 168-169) complementa explicando que “seus primeiros anos de trabalho foram passados como professor em escolas estaduais de ensino fundamental e médio, bem como na educação de adultos para jovens cuja educação havia sido interrompida pela guerra.”

Até o início dos anos 1960, dedicou a maior parte de seu tempo no consultório médico-psicopedagógico da *Comune* (optamos por deixar o termo em italiano, já que sua tradução para o português seria *Prefeitura* mas, na Itália, o conceito se difere), onde desenvolvia o papel de psicólogo infantil (ROSSI, 2018). Em 1963, o prefeito Renzo Bonazi criou a primeira escola infantil da *Comune* e concomitantemente, Malaguzzi foi chamado para colaborar na formação dessas escolas, contribuindo com experimentações e inovações. Quando a maior parte das escolas foi aberta, na década de 1970, o projeto cultural já havia ganhado forma. Em 1980 ele fundou o *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia* na cidade de Reggio Emilia (na Itália, *nido* se refere a um centro ou creche para crianças de três meses a três anos de idade; já a *scuola dell'infanzia* é um centro para crianças acima de três anos e até os seis anos). “O objetivo era construir uma rede para a coordenação, troca e impulsionamento da experiência que estava sendo desenvolvida em diversas áreas do país.” (MUCCHI; CAGLIARI; SEVERINI, 2019, p. 2).

Foi nessa mesma década que a abordagem oferecida pelas escolas de Reggio Emilia ganhou destaque internacional com a exibição da mostra chamada *L'occhio se salta il muro* em 1981, que posteriormente, em 1987, passou a se chamar *I cento linguaggi dei bambini*. A tradução para o português desse último nome recebido, *As cem linguagens das crianças*, explicita o conteúdo dessa mostra

³¹ Os autores Hoyuelos, Moss, Mucchi, Cagliari, Severini, Rossi, New, Mallory, Mantovani, Giudici, Borghi, Kim, Darling e James foram consultados em seus idiomas originais, devido aos seus livros não terem ainda sido traduzidos para o português. A tradução livre, portanto, foi feita pelos autores deste artigo. As obras originais estão indicadas nas referências bibliográficas.

por representar a forma como Malaguzzi concebia a imagem da criança, ou seja, plena de possibilidades, com habilidades que variam entre múltiplas formas de arte, música, dança e também matemática, ciências e tecnologias (MOSS, 2016).

Malaguzzi ainda realizou muitas coisas antes falecer em 1994. Criou a *Reggio Children*, que é uma organização criada para fomentar e organizar intercâmbios entre Reggio Emilia e o mundo além de suas fronteiras. Foi editor da revista italiana *Zerosei*, que depois se tornou *Bambini in una società che cambia* ou *Crianças em uma sociedade mutante*³².

3. MALAGUZZI E A PEDAGOGIA REGGIANA

A visibilidade obtida pelo pedagogo em relação à proposta para a educação de crianças foi pautada principalmente em conceitos que visavam colocá-las no centro das atenções e proporcionar a elas o melhor ambiente possível para seu desenvolvimento, além de explorar todas as suas potencialidades.

Malaguzzi baseava a educação em três pilares: *escola, criança e família*. A escola deveria proporcionar o espaço físico adequado para que as crianças pudessem se desenvolver, cuidando de detalhes que as tornassem integrantes dos ambientes e as fizessem sentir-se confortáveis dentro deles. Além disso, a família e os adultos deveriam fazer parte do processo, buscando constantemente uma interação com a escola e com as crianças.

Esse pensamento foi algo que surgiu desde o início de sua caminhada como pedagogo e professor. Após um período difícil para a Itália que vinha de um regime fascista e de pós-guerra, Malaguzzi ajudou na construção de uma escola que estava sendo erigida pela comunidade. A população local havia percebido a necessidade de construção de uma escola para as crianças que seria regida e administrada pela própria comunidade em colaboração com professores(as) dispostos(as) a realizar um trabalho voluntário. Malaguzzi se entregou ao projeto junto às famílias envolvidas e ali começou a transformar a vida das crianças sob uma perspectiva considerada progressista.

Moss (2016) explica que Malaguzzi trabalhou na construção de uma pedagogia pautada nas relações, escuta e liberação, unindo crianças e adultos

³² Tradução livre.

na construção do conhecimento, valores e identidades, compartilhando, testando e revisando teorias com uma relação dialógica, acolhendo o inesperado e o imprevisto, que valoriza o espanto e a surpresa.

Em relação às teorias italianas que inspiraram seu trabalho, Loris preferia as ideias simples e geniais das irmãs Agazzi (ROSSI, 2018), apesar de ter baseado suas ideias iniciais nas de Maria Montessori (DAHLBERG; MOSS, 2022). Contudo, tecia críticas à forma como a política italiana tratava essas duas correntes. Malaguzzi (2018) explica que Montessori sofreu críticas pelo regime fascista ao associar sua pedagogia à ciência, já as irmãs Agazzi eram aceitas pelo mesmo regime por apresentar uma visão de criança mais próxima ao catolicismo. Outros pesquisadores foram influenciadores da pedagogia proposta por Malaguzzi, dentre eles, podemos citar Jean Piaget. No entanto, o pedagogo também tecia críticas às ideias propostas por Piaget como exemplo, a categorização por idades de determinados comportamentos infantis, não levando em consideração outros fatores que também são determinantes para o desenvolvimento da criança.

Dahlberg e Moss (2022) enfatizam que a pedagogia proposta em Reggio Emilia sempre foi aberta para teorias e conceitos de vários campos como a filosofia, arquitetura, ciência, literatura, comunicação visual e em relação aos teóricos voltados à educação, Reggio utiliza também conceitos de Vygotsky e Dewey.

Rinaldi (2022) aponta fatores importantes para a construção da pedagogia utilizada na abordagem de Reggio Emilia que devem ser levados em consideração: 1) o século XX ter sido importante na relação pais-filhos e ter uma instituição educacional pública que procurou os pais na formulação do projeto educativo; 2) a criação da Lei 1.044 (lei italiana de 1971 que deu início a creches de competência municipal) que coloca a criança saudável (não somente a deficiente ou doente), em uma instituição pública e reconhece o município como corpo administrador das instituições de caráter socioeducacional; 3) o projeto educacional que afeta três sujeitos (criança, educador e família), inseparáveis e integrados; 4) o estabelecimento da comunicação entre as partes para satisfazer necessidades mútuas e promover relações permanentes; 5) a participação ativa dos pais como integrante da experiência educacional; 6) constante avaliação e ajuste nos níveis funcional, metodológico e político; 7) organização da comunicação entre equipe, família e comunidade local com o mesmo compromisso da comunicação estabelecida com as crianças.

Na educação oferecida na Itália e em especial na cidade de Reggio Emilia, a Lei 1.044, mencionada anteriormente, foi de extrema importância para a construção e desenvolvimento de uma nova forma de organizar a educação infantil. New, Mallory e Mantovani (2000) explicam que a lei afirmava que os centros educacionais infantis deveriam ser administrados com a participação das famílias e dos representantes das formações sociais organizadas no território. Nesse sentido, as escolas municipais de Reggio Emilia, representadas por Malaguzzi (fundador dos programas municipais) ofereceu um encontro nacional em 1972 intitulado *A administração social nas escolas infantis* para demonstrar o compromisso da cidade com a gestão participativa e incentivar outros a empregar a mesma prática. Dois anos depois, um decreto nacional, estimulado em grande parte pelas inovações ocorridas em Reggio Emilia, estendeu o mandato a todos os tipos de escolas estatais, desde pré-escolas até escolas secundárias.

4. APROXIMAÇÕES ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A CRIANÇA DE MALAGUZZI

As noções de *homem* e de *criança* estão intimamente relacionadas na concepção de Malaguzzi. Para ele, o homem é um contexto e para começar a estudar o homem, é preciso construir uma concepção de criança. Gusmão (2003) também estabelece uma relação entre o homem e a cultura através do reconhecimento de um sujeito no interior de um tempo, lugar e circunstância.

Nas palavras de Malaguzzi, a infância é um período que deve ser reconhecido como o mais importante e decisivo na vida do ser humano (CAGLIARI; GIUDICI, 2020) e a definição de criança é também um dos debates propostos pela sociologia da infância (JAMES; PROUT, 1997). James (2013) traz a importância de estudar a criança como ator social por serem ativas na construção de suas próprias vidas e dignas de serem estudadas por si mesmas e não apenas pelo que revelam sobre o futuro ou sobre o desenvolvimento da humanidade.

É interessante pensar que a formação de Malaguzzi tenha influenciado sua forma de pensar e agir, pois ele reconhece que após 20 anos de experiência, seu pensamento sobre a criança foi moldado, conforme explica, referindo-se a crianças entre 4 meses e 3 anos de idade:

Vinte anos de trabalho convenceram-nos de que mesmo as crianças mais jovens são seres sociais. Elas são predispostas; elas possuem desde o nascimento a propensão para formar vínculos significativos com outros responsáveis por seus cuidados, além de seus pais (que não perdem, portanto, suas responsabilidades e prerrogativas legais). (MALAGUZZI, 2018, p. 68)

Juntamente com a ideia de criança, é também necessário situar o leitor quanto ao conceito de infância, que “vem do vocábulo latino **infans (infalens**, ‘o que não fala)’” (HOYUELOS, 2021, p. 77, grifo dos autores). Conceito esse que vem ao encontro do que pregava Malaguzzi em relação a uma tradição histórica que foi ressignificada a partir do século XVIII com a elaboração de uma legislação específica para a criança (HOYUELOS, 2021). Tratava-se então, de um período em que a criança não tinha voz ou era silenciada por uma sociedade centrada na idade adulta que menosprezava essa etapa da vida tão importante para a construção de um ser humano pleno de possibilidades. Malaguzzi comenta que essa situação também se repetiu mais tarde no âmbito da educação pelo fato de existirem professores(as) que as enxergavam de duas formas: “como vazia, impotente e completamente moldada por adultos ou, por outro lado, como autônoma e capaz de obter o controle do mundo adulto.” (MALAGUZZI, 2018, p. 83).

Levando em consideração que Malaguzzi foi o responsável por reorganizar a educação infantil em Reggio Emilia em um cenário de pós-guerra e após 20 anos de fascismo, podemos afirmar que aqui encontramos um outro aspecto que aproxima a construção do modelo proposto baseado no bem-estar da criança, que também é uma discussão trazida pela sociologia da infância. Sua preocupação também girava em torno da cultura da infância que não era legitimada e suas “consequências são vistas em nossas escolhas sociais, econômicas e políticas e em nossos investimentos. Este é um exemplo típico e assustador de ofensa e traição dos recursos humanos.” (MALAGUZZI, 2018, p. 83).

A necessidade de construir escolas que atendessem as crianças também vinha ao encontro daquelas das mulheres que não tinham com quem deixar os(as) filhos(as). Nesse sentido, um dos fatores que emergiram nos estudos sociais da infância, foram os estudos de gênero que trouxeram mulheres e crianças como atores sociais gerando mais inclusão nos âmbitos científico, cultural e social. (MARRE, 2013 apud VOLTARELLI; NASCIMENTO, 2019). Além disso, Malaguzzi (2018, p. 69) estabelece uma

comunicação com a cidade para pedir que ela “adotasse as crianças como portadoras e beneficiárias de seus próprios direitos específicos.”

Malaguzzi demonstra sua preocupação e recente atenção da sociedade para uma legislação específica em relação à criança quando menciona que “no fim do século XIX o Parlamento italiano ainda discutia sobre a idade de trabalho das crianças e sobre a proibição de sua venda ou aluguel” (MALAGUZZI, 1986 apud HOYUELOS, 2021, p. 78-79). Balanceando esses acontecimentos, Malaguzzi promove em sua obra um resgate cultural e histórico de uma infância maltratada e pouco importante (HOYUELOS, 2021) e baseia suas ideias em uma concepção de infância mais ampla, um lugar de origem de qualquer transformação possível da realidade (ROSSI, 2018). “Seu propósito era o de uma educação que lidasse com a cultura arraigada do contexto social e do ambiente cultural em que trabalhava.” (BORGHI, 2020, p. 76).

A sua concepção de criança e de infância se traduz também na obra que obteve mais sucesso. “As cem linguagens da criança” exprime exatamente a forma como Malaguzzi imaginava as possibilidades relacionadas ao mundo infantil e sua forma de se expressar e relacionar com o mundo (MOSS, 2016). Esse trabalho publicado por Malaguzzi mostrando um ser pleno vai ao encontro de um dos pilares sustentadores da sociologia da infância mostrados por Sirota (2011) que tem as crianças como atores dos processos sociais e produtos deles. Além disso, o pedagogo enfatizava que a criança, como ser social, constrói conhecimento por intermédio de suas relações dentro do contexto de colaboração, diálogo, conflito, negociação e cooperação com colegas e adultos (KIM; DARLING, 2019). Borghi (2020) também explica que as escolhas e ações educativas propostas por Malaguzzi faziam referência aos ambientes sociais e culturais. Já em entrevista, Malaguzzi (2018) declara que a sociedade possui diferenças que não eram levadas em consideração pelos políticos da época (anos 1960).

A preocupação de Malaguzzi em relação à educação da criança, transparece em seus pensamentos e crenças de que a educação delas é um problema da família, da instituição educacional, da sociedade e assim necessita de solidariedade e respostas coletivas, além das individuais (CAGLIARI; GIUDICI, 2020). A concepção de criança como ator social nos faz concordar com o que comenta Corsaro (2011) quando defende que as crianças afetam e são afetadas pela sociedade, constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto. Conceito esse compartilhado por James e

Prout (1997) que identificam a criança como ativa na construção social e que são capazes de influenciar as pessoas que as circundam e a sociedade.

Culminando com outro ponto importante de Malaguzzi em relação à criança é que além de considerar os aspectos sociais que as constituem, o pedagogo também leva em consideração o ser biológico que as compõe. Hoyuelos (2021, p. 96) observa que Malaguzzi “defende uma teoria ecológica fundada sobre as trocas contínuas entre o indivíduo e o ambiente. É uma teoria genética, interacionista, socioconstrutivista, criativa e subjetiva.” Sarmiento (2005) usa o termo biopsicossocial que também vai ao encontro dos conceitos propostos.

Na visão reggiana, a criança é competente por ter um corpo que fala, ouve, dá uma identidade e identifica coisas, dotado de sentidos capazes de perceber o ambiente que está inserido, que não se separa da mente (RINALDI, 2022). Já Hoyuelos (2020, p. 57) explica que Loris, durante um congresso sobre escolas da infância em 1986, estabelece junto à filosofia, uma definição de imagem da criança baseada em um tripé: “uma criança construtivista-interacionista, a ideia ecológica do desenvolvimento e a imagem de uma criança que participa do prazer (de reminiscência psicanalítica).”

Percebe-se que Malaguzzi “conversa” com os estudos emergentes da sociologia da infância por admitir que a criança é construída socialmente e ao mesmo tempo, compartilha das ideias de Vygotsky e Wallon por evidenciar esse caráter biológico, psicológico e social ao seu desenvolvimento. No campo da educação, a pedagogia de Reggio Emilia se aproximava de “Vygotsky, Bruner e em teóricos socioconstrutivistas” para argumentar que não devemos ensinar a uma criança algo que ela pode aprender sozinha. (RINALDI, 2022, p. 229). Corsaro (2011) traz contribuições de Piaget (abordagem construtivista) e Vygotsky (linguagem) para a sociologia da infância. Enquanto o primeiro explica que a criança cria estruturas mentais de seus mundos físicos e sociais para interpretar, organizar e usar informações do ambiente, o segundo acredita na linguagem como ferramenta cultural e atribui o desenvolvimento humano ao coletivo.

Na pedagogia reggiana é possível observar uma constante preocupação em relação à infância e à sociedade. Rinaldi (2022, p. 169) destaca que “a infância é uma interpretação e construção cultural”, sendo que cada sociedade define a infância de acordo com o momento histórico e “a criança é definida pelo nosso modo de olhá-la e vê-la.” Hoyuelos (2021, p. 76, grifo nosso) traz a visão de Malaguzzi sobre as mudanças contínuas da criança e da

sociedade quando escreve que devemos “saber como redefinir cada criança em cada momento histórico, sabendo que, hoje, o estado de mudança já não é uma transição de uma fase a outra, mas, sim, um estado permanente, um fluxo, em perene **forma fluens**.”

Malaguzzi se apoia nas ideias do norte americano John Dewey para fazer uma relação dos elementos que permeiam a criança e a educação quando explica que Dewey incentivou um método de educação que combinava a “filosofia pragmática, novos conhecimentos psicológicos” na busca por “um novo relacionamento entre as pesquisas educacionais e socioculturais” estabelecendo como pensamento pessoal uma não conclusão de um processo democrático e a conquista cultural que a “infância e as gerações futuras têm o direito de esperar.” (MALAGUZZI, 2018, p. 83).

Mediante esses exemplos, podemos identificar que Malaguzzi possuía um olhar para a criança e a infância muito além dos moldes observados para os padrões da época, ainda mais se consideramos as experiências de vida que constituíram o professor e pesquisador Loris Malaguzzi. Sabemos que o mundo que nos circunda é formador das nossas experiências e nos marca socialmente, sendo assim, percebe-se uma perspectiva diferenciada na abordagem reggiana.

5. CONCLUSÃO

Loris Malaguzzi foi um personagem muito importante para a formação das escolas infantis em Reggio Emilia e apresentava um olhar para a criança que ia muito além do que era proposto na época em que se desenvolveu profissionalmente. Em um cenário de pós-guerra e pós fascismo italiano, Malaguzzi pautou o seu trabalho no respeito às necessidades da criança que também refletiam as necessidades de uma sociedade que precisava ser recomposta.

Neste artigo, não buscamos justificar a contribuição de Malaguzzi na construção do campo da sociologia da infância, mas sim demonstrar como o pedagogo mostrou ideias progressistas que ao mesmo tempo se moldavam junto à construção do campo desses estudos sociológicos. Seu princípio baseado na pedagogia da escuta da criança foi uma das grandes ideias desenvolvidas pelo pedagogo.

A concepção de criança proposta por Malaguzzi e a forma como a pedagogia reggiana foi construída em cima de princípios pautados na potencialidade infantil, evidenciam como poderíamos tranquilamente associar algumas lutas propostas pela sociologia da infância aos ideais defendidos por ele ainda nos primórdios de sua discussão.

Finalizamos esse artigo propondo uma discussão mais ampla acerca do tema. Não pretendemos encerrar o debate, mas sim estimular que seja pensada a perspectiva de uma relação não intencional entre as ideias apresentadas por Loris Malaguzzi e os estudos sociais relacionados à infância.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 25-37, 2016.
- BERTO, R. C.; FERREIRA NETO, A.; SCHNEIDER, O. Infância, Educação e Educação Física: escolarização e educação dos sentidos. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. **Educação Física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.
- BORGHI, B. Q. Loris Malaguzzi e la “pedagogia popolare”. In: Malaguzzi: cien años de luz pedagógica. **RELAdeI**; v. 9. 2020.
- CAGLIARI, P.; GIUDICI, C. Loris Malaguzzi e la rivoluzione culturale dei servizi educativi 0/6 di Reggio Emilia. In: Malaguzzi: cien años de luz pedagógica. **RELAdeI**; v. 9. 2020.
- CORSARO, W. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAHLBERG, G; MOSS, P. Nossa Reggio Emilia. In: RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vania Cury. 15º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GUSMÃO, N. M. M. Infância e velhice: desafios da multiculturalidade. In: GUSMÃO, N. M. M. (org.). **Infância e velhice: pesquisa de idéias**. Campinas/SP: Alínea, 2003.
- HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. 1º ed. São Paulo: Phorte, 2020.

HOYUELOS, A. Loris Malaguzzi.: Una biografía Pedagógica. De 1920 a 1945. In: Malaguzzi: cien años de luz pedagógica. **RELAdEI: revista latinoamericana de educación infantil**, v. 9, n. 2, p. 17-29, 2020.

HOYUELOS, A. **A ética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. 1º ed. São Paulo: Phorte, 2021.

JAMES, A. Agency. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. S. (orgs.) **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

KIM, B. S.; DARLING, L. F. Monet, Malaguzzi, and the constructive conversations of preschoolers in a Reggio-inspired classroom. **Early Childhood Education Journal**, v. 37, n. 2, p. 137-145, 2009. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-009-0323-2>> Acesso em 05 out 2022.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOSS, P. Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: Provocation and hope for a renewed public education. **Improving Schools**, v. 19, n. 2, p. 167-176, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1365480216651521>> Acesso em 05 out 2022.

MUCCHI, A.; CAGLIARI, P.; SEVERINI, F. Invece il cento c'è / No way, the hundred is there. Reggio Emilia: **Rechild**, 2019. Disponível em: <<https://www.reggiochildren.it/editoria/invece-il-cento-ce/>> Acesso em 29 set 2022.

NEW, R. S.; MALLORY, B. L.; MANTOVANI, S. Cultural images of children, parents and professionals: Italian interpretations of home-school relationships. **Early Education and Development**, v. 11, n. 5, p. 597-616, 2000.

PROUT, A.; JAMES, A. Introduction and A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. 2ª ed. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London and New York: Routledge, 2010.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução: Vania Cury. 15º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ROSEMBERG, F., MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos das crianças: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

ROSSI, L. **Loris Malaguzzi: l'uomo che inventò le scuole dell'infanzia più belle del mondo**. Reggio Emilia: Compagnia Editoriale Aliberti Srls, 2018.

SANTOS, E. S. O legado de Virgínia Leone Bicudo para a sociologia da infância no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v.48, n.170, out./dez., 2018.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 361-378, 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, p. 7-31, 2001.

VOLTARELLI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. A infância na América Latina: aportes do campo dos Estudos da Infância em Argentina, Brasil e Chile. **Soc. Infanc.** V. 3, p. 211-235, 2019.

ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Gisele Cristina de Carvalho – UFPR

1. CONTEXTUALIZANDO SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A Sociologia criada pelo francês Émile Durkheim, diferenciou, a partir de seu método, o pensamento sociológico das outras ciências humanas. Ela é um *campo científico*, esse termo foi criado pelo sociólogo francês Pierre Félix Bourdieu, para nomear a estrutura do conjunto simbólico de debates científicos sobre determinado assunto. “O campo científico é o lugar de uma luta competitiva cujo desafio específico é o monopólio da autoridade científica, inesperadamente definido como capacidade técnica e poder social (BOURDIEU, 1976). Para Abromowicz (2022) as lutas teóricas do campo científico é o que impulsionam novas pesquisas, descobertas e atualizações sobre temas.

A sociologia da infância está no campo de estudos das ciências Sociais e Humanas, embora tenha levado um bom tempo para a inclusão da criança e da infância como focos centrais de pesquisas e a relação delas entre sociedade, infância e escola. A criança vem conquistando espaço e sendo entendida como sujeito histórico-cultural e de direitos, tendo como objetos de análises os registros de suas “falas”. O interesse pelo entendimento das reproduções/produções sociais infantis vem se ampliando e visa compreender o profundo e multifacetado desenvolvimento da construção social da infância e a responsabilidade que a escola possui diante das contribuições da sociologia da infância na atualidade.

Conforme citado por Nascimento; Brancher e Oliveira (2008) as análises da produção existente sobre a história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança se fez presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil quanto em outros lugares do mundo.

Com base nessa compreensão, a Sociologia da Infância ilustra um espaço para a infância no cenário sociológico, evidenciando a subjetividade e a ação das crianças, considerando a infância como estrutura social. Nesse viés, esse campo científico e teórico, gradualmente, se apresenta de forma expressiva. Nos últimos anos, novos conceitos e abordagens próprias foram surgindo, compondo uma nova sociedade, possibilitando, assim, avanços culturais e sociais da infância na atualidade. (CARVALHO, 2022, p. 10)

Os conceitos da Sociologia da Infância apresentados por Corsaro (2011), Qvortrup (2010), Jenks (2002), Sarmiento (2005) contribuem para a organização de pesquisas com crianças na educação infantil e possibilitam o

direcionamento pedagógico que considerem as particularidades da infância nesta etapa educacional, colocando a criança em foco.

Como apontam estudos (ARIÈS³³, 2006) na Idade Média a infância não era reconhecida e a criança era vista como um pequeno adulto, colocando a infância em invisibilidade e considerando-a uma fase sem importância. O corpo com deficiência está neste lugar, neste vazio. A percepção das necessidades da criança e o sentimento infantil são notados ao observar o espaço e atividades a elas destinados, ou seja, diferentes dos organizados aos adultos. O primeiro sentimento de infância emerge nos meios familiares com a percepção da criança como fonte de distração por sua ingenuidade – um sentimento nomeado por Ariès (2006) de *paparicação*. A partir do século XVII emerge um novo sentimento voltado à preocupação de cuidado e formação moral em preservar a inocência das crianças. Neste sentido, as crianças passam a serem reconhecidas como frágeis e necessitam de cuidados higiênicos e alimentação. Neste mesmo momento histórico nota-se a ampliação das instituições de cuidados infantis e o surgimento do modelo de atendimento biomédico à educação das crianças com deficiência.

Contextualizar a infância na educação é reconhecer as mudanças de olhares sobre o atendimento à criança pequena. Quando relembramos o passado notamos que essa concepção de infância não contemplava o cuidado para com a criança bem pequena. A criança ganhava atenção de sua mãe nos primeiros meses de vida, conforme explica Áries (1978), logo que demonstrava alguma destreza motora, era incluída nas tarefas e começavam a partilhar de responsabilidades autocêntricas. A partir da institucionalização da escola é que o conceito de infância começa lentamente a ser alterado, por meio da escolarização das crianças. Podemos então, a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, mencionar uma construção social da infância (CORSARO, 2003). Qvortrup (2010) apresenta a infância como categoria na estrutura social e define que essa categoria geracional é aquela que define o lugar ocupado pela infância na sociedade.

Com o tempo a educação infantil torna-se um dever do Estado e muitas são as decisões que o governo apresenta para a efetivação deste atendimento à comunidade em geral. Essa etapa da educação se estrutura como

³³ Quanto aos limites dos estudos desenvolvidos por Ariès ver: ROUT, A.; JAMES, A. Introduction and A New Paradigma for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. 2ª ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. Constructing and Reconstructing Childhood. London and New York: Routledge, 2010, p. 1-33.

uma política em meados de 1940, por meio das reivindicações de mulheres operárias. E como uma estratégia política e em consolidação o Estado compreende a importância dos espaços para o atendimento infantil, logo, nesses ambientes que a criança deve encontrar condições para se desenvolver e viver bem a infância.

O Movimento de Luta por Creches defende um novo conceito de creche como uma questão de direito, em oposição à tradição caritativa e de custódia. Em São Paulo, onde esse movimento teve origem, a resposta do poder público foi bastante expressiva. Implantou-se um programa de expansão da rede pública de creches, que até hoje é a maior da América Latina. (HADDAD, 2006, p. 529).

No Brasil a educação pública inicia em meados do século XX e a pré-escola era de caráter assistencialista. Com a Constituição de 1988 a criança alcança a visibilidade e o direito de ser vista como sujeito e a Educação Infantil é inserida no sistema educacional, desde bebês.

A educação infantil se integrou legalmente ao sistema de ensino brasileiro em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases- LDB nº 9394/96, como a primeira etapa da Educação Básica. Até aqui o atendimento infantil passou por um longo caminho de estruturação, e ainda são discutidas novas possibilidades que buscam pelo melhor acolhimento das crianças na educação infantil.

A desigualdade social que está historicamente presente em nossa nação, não deixa de atingir às infâncias e suas oportunidades. A desigualdade social atinge a sociedade, limitando o acesso igualitário de oportunidades entre os cidadãos e as cidadãs. “A desigualdade não é um fato natural, mas sim uma construção social.” (SCALON, 2021, p. 50). Dessa forma, entende-se que a desigualdade social está presente nas sociedades de forma histórica e política. Quando uma sociedade não está estruturada de maneira igualitária, as classes sociais de elite se estruturam de formas mais vantajosas do que as outras. A desigualdade social não se limita apenas sobre a pobreza e renda, mas também na diversidade de se viver a infância.

2. INFÂNCIA ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL

Entendendo o conceito de geração pode-se compreender a infância, enquanto uma categoria estrutural (SARMENTO, 2005). Este conceito possibilita a distinção e as particularidades da infância em relação à idade adulta e enfatiza a permanência na sociedade, independente de quem a compõe, ou seja, as crianças crescem, mas sempre haverá infância na sociedade de maneira estrutural.

A geração conceitua a infância como um grupo social diferenciado, construído historicamente e caracteriza-se não pelas idades, mas sim pela forma em que é vista e entendida pela sociedade. Nesta perspectiva, trata-se de um fenômeno social (QVORTRUP, 1993), portanto existem diversas formas de infâncias, separadas em épocas e localidades. No entanto, independente dos distintos grupos sociais em todo contexto, define-se também a infância enquanto categoria social. Desse modo, a infância não é uma etapa passageira, a infância é uma categoria específica e a criança neste meio, é uma pessoa, integrante da sociedade.

Para Corsaro (2002) as crianças colaboram para a reprodução cultural dos adultos, por meio da negociação e produção. A criança é participativa da vida em sociedade e produtora, por meio das interações sociais entre outras crianças, na quais interpreta e recria o mundo adulto. Para o autor, não é uma apropriação, mas sim, uma *reprodução interpretativa*, e favorece a construção das culturas infantis e sua ampliação.

Por meio da *reprodução interpretativa* o objetivo é o protagonismo das crianças na produção e reprodução cultural, no caso, sua brincadeira e a proximidade aos conhecimentos do mundo adulto, com centralidade de serem membro da cultura adulta. Suas brincadeiras entre si, são tão importantes quanto as interações com os adultos (CORSARO, 1997).

Por culturas da infância entendemos “a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação” (SARMENTO, 2003, p. 3-4). Descreve-se pela *reprodução interpretativa*, pela brincadeira, pelo jogo simbólico, pela mudança da lógica formal de interatividade - as culturas infantis entre as crianças nos permitem reconhecer como seres ativos e que assimilam o mundo e agem sobre ele.

Entender a criança produtora de cultura nos promove uma ruptura do formal, de que não é incapaz, passamos a compreender que é uma pessoa ativa

e social, com capacidades de formas e linguagens, que são ampliadas por meio da interação entre si, entre os adultos e o mundo. Para Carvalho e Nunes (2007), o entendimento de que a criança é sujeito e ator social, não deve ser confundida com adulteração da infância, esse reconhecimento deve valorizar a existência múltipla e identificação das particularidades da infância.

A contribuição da Sociologia da Infância na desconstrução estereotipada da infância, nos permite notar uma criança participativa e não como objetos de educação para ser o novo adulto, tal aspecto se destaca desde a defesa da criança como sujeito em pesquisas. A esse intuito, Kramer (2002) destaca que:

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. (KRAMER, 2002, p. 42)

A criança pequena e outros grupos sociais, como pessoas com deficiência e pessoas com diminuição da capacidade de decisão, são consideradas sujeitos em vulnerabilidade, quando serão contribuintes em pesquisas acadêmicas. Para Kramer e Pena (2019) a ética é uma prioridade neste campo, exigindo do pesquisador atenção e reflexão.

Nesse caso, significados diversos são vinculados à concepção de vulnerabilidade nos campos da saúde, da proteção social, da bioética, entre outros: desde a ideia de condição inerente ao ser humano até uma visão de suscetibilidade em função de uma cidadania fragilizada em decorrência da negação de direitos. (KRAMER; PENA, 2019, p. 114)

Professores(as) e pesquisadores(as) precisam ter compromisso e conhecimento ético, com a vulnerabilidade, e a diversidade das pessoas, sendo reconhecidas suas especificidades, dentre elas cultura, religião, gênero, classe social, idade com o intuito de diminuir desigualdades. Dessa maneira, o(a) pesquisador(a) deve fundamentar-se no cuidado como eixo norteador de sua pesquisa, desde o início de seu projeto.

Quando se conta com a contribuição das crianças em pesquisas, a metodologia mais utilizada é a etnografia. Com o objetivo de compreender, os sentidos e desdobramentos do conceito (STRATHERN, 2014) observando as

relações infantis e por meio da experiência, participar, vivenciar a rotina vivida em primeira mão, para descrever as ações das crianças com profundidade.

Visando garantir que os registros etnográficos contemplem eticamente as relações das crianças, os estudos de critérios éticos em pesquisa propostos por Pena e Kramer (2019) para os quais a autora cita relações de respeito, confiança e confiabilidade. A realização da pesquisa no Campo na Educação Infantil e na perspectiva da Educação Inclusiva, envolve crianças e crianças com deficiência em situação de diminuição da capacidade de decisão (CRUZ, 2019), a relação ética do(a) pesquisador(a) com o grupo precisa ser diferenciada. Neste sentido, o(a) pesquisador(a) deve buscar garantir que a participação das crianças seja confortável com a sua presença, se comprometendo em estar atento(a) às características específicas das crianças e suas linguagens corporais, respeitando-as como meio de comunicação. Qvortrup (2010) destaca que é possível e essencial possibilitar a infância enquanto unidade de análise no campo da sociologia, estudo-as e considerando sua capacidade, reconhecendo o seu ponto de vista.

Se a infância integra a sociedade, precisa ser estudada como distinto fenômeno social, se as crianças são atuantes sociais é necessário reconhecer que sua atuação agrega mudança e transformação.

3. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A Constituição Federal (CF) de 1988, apresentou uma nova perspectiva para o atendimento das crianças entre 0 e 5 anos de idade ao definir a Educação Infantil como um direito educacional. No seu parágrafo I no art. 206 estabelece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Em seu capítulo III que dispõe sobre a Educação, Cultura e Desporto, no art. 208, inciso IV, estabeleceu que é dever do Estado a garantia de “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Essa etapa de ensino enquanto um direito assegurado às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, por meio de um atendimento em que a criança possa ter a oportunidade de se desenvolver integralmente, permitindo a participação e a interação pela socialização que a Educação Infantil permite por meio das atividades brincantes, potencializar aprendizagens.

Ao ser incluída na Constituição 88 como uma etapa de ensino, a E.I se torna uma questão na agenda de políticas públicas, o que se intensifica quando passou a compor o quadro da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e a receber investimentos vinculados para o seu atendimento, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério - Fundeb. O Estado passa a ter a responsabilidade de custear a oferta da educação infantil pública gratuita e de qualidade no atendimento com espaços físicos, materiais adequados e capacitação de seus profissionais.

A Constituição reconheceu como direito de educação à criança pequena – inédito na legislação brasileira – mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas, bem como reconheceu como dever do Estado e do sistema público de educação, o atendimento em creches, incorporando-lhe, em decorrência, um caráter educativo, até então reconhecido como, basicamente, assistencial (ARELARO, 2000, p. 51).

A garantia ao acesso da criança na creche, envolve a participação efetiva do município com a colaboração dos demais entes federados (estados e governo federal) no que diz respeito à oferta de vagas. Apesar dos avanços na ampliação da oferta da E. I. o acesso ainda é restrito. A normatização de ação federal pode ser influente na expansão, como ocorreu com programas como o Proinfância, que será abordado mais à frente, contribuindo ao mesmo tempo para a ampliação do acesso e redução das desigualdades no acesso à educação infantil.

Desse modo, a E.I passa a ser compreendida como um direito da criança e de seus responsáveis trabalhadores e ao se tornar uma etapa da educação deixa de ser vista pelo viés assistencialista.

Posterior as definições da CF, a União formula a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 1996, que ratificam que compete aos municípios garantir a materialização do acesso à creche, à pré-escola e ao ensino fundamental. Ambos os documentos concebem uma nova concepção sobre a infância e a adolescência, centrada na noção de direitos³⁴ (FERRAREZI, 1994).

No ECA, é estabelecido o sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente envolvendo o poder judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, segurança pública, conselhos de direitos das crianças e dos

³⁴ Para uma leitura crítica do ECA, sugere-se a leitura do artigo de Gustavo Furtoso que compõe este e-book.

adolescentes e tutelares, entre outros atores. No que diz respeito à creche, o ECA estabelece que é dever do Estado garantir à criança o atendimento em creche (Art. 54, IV)

A LDB, aprovada em 1996, estabelece a Educação Infantil até cinco anos como a primeira etapa da Educação Básica (Art. 21, I). Inclui-se, de forma explícita, a creche como atribuição municipal, devendo a União e os estados apoiarem o município técnica e financeiramente. E em seu artigo 59, institui que os sistemas de ensino assegurassem aos alunos com deficiência currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender suas necessidades.

Novas legislações também influenciaram a construção de uma Educação Infantil. Uma das ações foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC), que visa a garantir o acesso de crianças a creches e pré-escolas. Por meio da Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007 se instituiu o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), se tornou um importante e necessário articulador em pensar a educação infantil em estrutura e capacitação no atendimento de crianças bem pequenas entre zero e cinco anos de idade.

Com a implementação da LDB Lei nº 12.796/13 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, a Educação básica se torna obrigatória e gratuita a partir dos quatro aos dezessete anos. A Lei estabelece à EI, ainda, carga mínima anual de 800 horas; atendimento, no mínimo, de quatro horas para tempo parcial e sete horas para tempo integral; controle à frequência, sendo exigido o mínimo de 60% do total das horas e o reforço quanto ao acesso e permanência dos profissionais da educação básica aos cursos superiores e de formação continuada, sobretudo, da EI e séries iniciais do ensino fundamental.

Quanto às práticas pedagógicas, atualmente o documento orientador é a Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2017. Para a educação infantil estabelece quais são as experiências fundamentais que a criança deve vivenciar, tendo em vista seis direitos de aprendizagem, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Na prática, a educação infantil é essencial para o desenvolvimento da criança e, por isso, a BNCC destaca que é preciso trabalhar especialmente na socialização, na autonomia e na comunicação da criança, assim a união entre família e a intuição de educação é fundamental.

A BNCC valoriza os conhecimentos prévios da criança e nesse sentido as escolas devem acolher a diversidade cultural, que se vê presente desde a primeira etapa da educação básica, em creches e pré-escolas, o documento sinaliza aos/às profissionais da educação sobre os direitos e a pluralidade.

Importante destacar aqui que a BNCC se refere à educação para as pessoas com deficiências, apenas em sua introdução, ao mencionar a Lei nº 13.146, de 06 de jul. de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que tem por base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, foi assinada em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, da qual o Brasil é subscritor e que se estabelece o compromisso de os Estados garantirem às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todas as etapas da educação.

Como a BNCC apenas cita a Lei nº 13.146 é necessário analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (2009), as Diretrizes também integram a política curricular nacional e são apontadas por estudiosos(as) como um documento mais articulado à construção de uma concepção de Educação Infantil que corresponde as especificidades da área (SOUZA, MORO, COUTINHO, 2019). Segundo Martinez (2020 p. 01) as DCNEI (2009) são importantes “para compreender de forma mais detalhada a emergência de se pensar, organizar e promover uma educação compromissada com o processo de inclusão.”. As DCNEI (2009) destacam que a educação voltada para os estudantes com deficiência deve-se guiar pelos princípios éticos, políticos e estéticos, assegurando:

- I. a dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos e estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência;
- II. a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
- III. o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2009, p. 42).

Ao conhecer as bases legislativas que buscam a garantia da oferta da educação inclusiva, observar como as ações educativas são ofertadas desde a

educação infantil se faz necessário. Segundo a Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008):

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008, p.12)

Nota-se a importância desta etapa de ensino no desenvolvimento das crianças com deficiência.

4. POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Educação infantil brasileira tem conquistado espaço, ainda que com muitos desafios, esta etapa da educação básica obteve avanços legais, e como citado anteriormente, é definida como a primeira etapa da educação básica pelas diretrizes e Bases da educação nacional (lei 9394/96). Por meio das definições legais, a criança é reconhecida como sujeito e seus direitos estabelecidos pela Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e pela Constituição Federal (1988).

No entanto, há um distanciamento entre as prerrogativas legais de acesso e permanência e a prática, o percurso precisa rever a garantia de creches e pré-escolas para todas as crianças, garantir que seja de boa qualidade e qualificar propostas pedagógicas, acessibilidade nos espaços, visando a criança como foco deste planejamento e possibilitando à criança a construção de significados, experimentação e exploração de linguagens e sua produção cultural.

A organização pedagógica na Educação Infantil possibilita o pensar em um currículo voltado para essa etapa, caracterizando-o como trabalho pedagógico e não um serviço assistencialista. O planejamento voltado para as turmas da creche e pré-escola precisa ser pedagógico e propor atividades intencionais, estruturadas em objetivos a serem alcançados. Este planejamento surge do entendimento sobre a função social da unidade educação que, entre a

pedagogia crítica, destaca Saviani (1958) há a intenção de democratizar o saber, o conhecimento da cultura enquanto produção.

Para Marques (2016) o compromisso social da instituição de Educação Infantil precisa ir além. O fazer pedagógico da educação infantil baseia-se na concepção de infância, componente indispensável quando se pensa em proposta pedagógica. É papel da escola democratizar o conhecimento, no entanto essa ação não deve ser realizada de qualquer forma, sem levar em conta as particularidades de cada criança e sua maneira de estar no mundo, de socializar e ensinar e aprender. Nesse sentido, a sociologia da infância é capaz de trazer grandes contribuições.

Pelas contribuições dos estudos sociais na infância, podemos destacar para uma educação infantil com base na sociologia: Sarmento (2005) nos orienta a dar visibilidade à criança, considerando suas expressões, por meio de fala, desenho, posturas e suas ações. Reconhecer e respeitar o modo particular que a criança se faz presente no mundo (QVORTRUP, 1994) e ser receptivo às suas contribuições. Reconhecê-la como sujeito histórico e social, entender que as crianças vivem as infâncias de diferentes maneiras, em seus contextos. (QVORTRUP, 2010). Entendê-la como sujeito, produtora de cultura e a seriedade da interação, da imaginação de suas brincadeiras (CORSARO, 2011, SARMENTO, 2013). Enquanto profissional da educação infantil, deve-se possibilitar, por meio da organização do espaço e tempo, momentos para o que a criança explore suas representações em brincadeiras e jogos simbólicos.

Podemos destacar possibilidades de organização para estes momentos, construindo um planejamento que possibilite a construção da rotina, que ofereça o exercício da autonomia, da escolha, e potencialize momento de interação entre as crianças, entres estas e os adultos.

Propor vivências por meio do diálogo entre as culturas infantis e a cultura ampla se faz necessário para que, pensando na prática pedagógica, se constitua a participação em diálogo com as culturas infantis. Deve-se compreender a indissociabilidade entre o cuidar e educar na educação infantil, para que o espaço não se torne apenas um lugar de guarda e nem lugar de preparação para outra etapa do ensino, mas sim um local onde há possibilidades da criança ser protagonista de suas escolhas.

Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas

aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico. (OLIVEIRA, 2010, p. 5)

Por fim, a construção de uma educação infantil que contemple o cuidar e o educar, a proteção, a participação e possibilite potencializar as diversidades de expressões, interações e oportunizar conhecimento, demanda repensar as condições atuais, sendo o trabalho docente, o planejamento docente, o planejamento institucional, a quantidade de crianças em sala, a organização da rotina, a acessibilidade aos espaços e as interações entre crianças e objetos (brinquedos, cantinhos), condições fundamentais com a intenção de garantir uma proposta pedagógica que visibilize as ações infantis.

5. REFLEXÕES FINAIS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Partindo das reflexões sobre a sociologia da infância, podemos nos questionar: qual a sua importância no contexto da educação infantil? Considerando que a Sociologia da Infância está presente no Brasil desde o final dos anos 1990, suas contribuições são incontornáveis, tanto para refletir e buscar garantir um currículo que contemple a criança como foco integrando o cuidar e o educar, proteção e participação, e pelo avanço de pesquisas acadêmicas que tomam como base teórica seus conceitos. Enquanto profissionais e pesquisadores(as) da educação, com foco na educação infantil, notar a criança, suas relações e transformações em relação a um conjunto de mudanças sociais e históricas nos possibilita compreender que a infância também se modifica e contribui para novos avanços.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. Para onde vai a educação infantil no Brasil? Algumas considerações face à nova LDB e à Emenda Constitucional 14/96. In: MACHADO, L. M. A. (Org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 51-63.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.
Acesso em: 17 de julho de 2022.

BRASIL. **Resolução 05 de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 18. set. 2022.

CARVALHO, J. N. M. et al. A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s). **A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s)**, 2022.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n.91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, W. A. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-72.

CRUZ, M. do C.; FARAH, M. T.; SUGIYAMA, N. B. (2014). Normatizações federais e a oferta de matrículas em creches no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, 25(59), 202–241. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/3037>. Acesso em: 20, dez, 2022.

DO NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R; OLIVEIRA, V. F. de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 47-63, 2008.

JENKS, C. Constituinte a criança. **Educação, sociedade e culturas**. Porto: n. 17, 2002, p. 185-216.

KRAMER, S. Criança e Legislação – a educação de 0 a 6 anos. **Revista Em Aberto**, ano 7, n. 38, abr/jun, 1988.

KRAMER, S; PENA, A. Vulnerabilidade e ética na pesquisa em educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**, 2019, p. 71.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 116, p. 41-59, 2002.

MARQUES, A. C. T. L. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. **Educação**, v. 42, n. 1, p. 149-162, 2017.

MARTINEZ, A. P. de A. O que trata a BNCC acerca da educação inclusiva?. **Rede pedagógica**. Disponível em: < <https://www.redepedagogica.com.br/post/o-que-trata-a-bncc-acerca-da-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva> > . Acesso em 17, set. 2022.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, vol.36, n.2, 2010, p.631-644.

QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de pesquisa**, n. 141, set./dez. 2010, p. 777-792.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, n. 26 (91), p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda T.; GUARANHANI, Marynelma C. **Sociologia da infância e a formação dos professores**. Curitiba: Editora Champagna, 2013, p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Portugal, 2003. Disponível em:< http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf > Acesso em: 02 jan. 2023

SOUZA, G.; MORO, C.; COUTINHO, A. S. Base Nacional Comum Curricular: a Educação Infantil existe e insiste. In: SILVA, F. de C. T.; XAVIER FILHA, C. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019, p. 89-106.

OS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata de Souza Martins - UFPR

Tatiana Bahr - UFPR

1. INTRODUÇÃO

Os estudos sociais da infância no Brasil podem ser considerados recentes no âmbito das ciências humanas e sociais, de acordo com Prout (2005) é em 1880 com os estudos biologicistas de Darwin que tem início um campo de estudos da criança. Com isso, os estudos que envolvem a criança existem desde o século XIX, porém até meados do século XX a criança era vista como um ser puro e inocente que precisava adquirir formação para iniciar a vida adulta, bem como ser moldada para um convívio em sociedade. A partir de 1990, autores como Prout e James (1990) apresentam os princípios dos *childhood studies*. Esse autor e essa autora, teóricos da sociologia da infância, elaboraram algumas teses:

1. A infância é entendida como uma construção social.
2. A infância é uma variável de análise social.
3. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio.
4. As crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas.
5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância.
6. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está a empenhar-se numa reconstrução da infância na sociedade. (PROUT; JAMES, 1990, p.8)

Essas teses tornam-se um marco para que novas concepções comecem a ganhar outras narrativas a partir dos novos estudos sociais, no qual a criança é compreendida como agente social, ativo e criativo que, na interação com os grupos sociais com que se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridos, produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas. (CORSARO, 2011). Essa concepção de criança pode ser vista como uma passagem da visão de criança-objeto, que reproduz o que a sociedade lhe induz e se molda aos padrões da sociedade para a criança-autor, que produz cultura.

A imagem dominante de infância, antes representada como destinatária do trabalho dos adultos, remete às crianças para um estatuto pré-social, sendo invisíveis, pois suas ações eram interpretadas simplesmente como reprodução do mundo adulto, o que começa a ganhar outras compreensões:

Não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um

lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas. (SARMENTO, 2000, p.152)

Tornou-se urgente uma ressignificação e novos estudos sobre as concepções de criança e infância, tendo em vista que há muito tempo as crianças foram consideradas como adultos em miniatura.

Nessa perspectiva, Prout (2004, p. 03) expressa que “[...] as velhas idéias de infância não parecem mais adequadas”. Uma velha idéia de infância é representada pela “idade do não”, se referindo à criança que não vota, não trabalha, não dirige, não se casa entre outros pontos negativos. No entanto:

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. (Sarmiento 2000, p. 156)

Para Qvortrup (2010) a Infância não pode ser compreendida de maneira periódica, pois ela não tem um começo e um fim temporal, portanto, é definida como uma categoria estrutural permanente da sociedade.

Segundo Sarmiento (2005), a infância é destacada como classe na categoria estrutural sendo necessário pensar a infância como uma categoria estrutural social a partir da perspectiva geracional, que assim como outras categorias geracionais depende de aspectos estruturais como: classe, gênero, raça e aspectos simbólicos que possibilitam e constituem os efeitos sincrônicos (geração -grupo de idade -relações estruturais) e diacrônicos (geração -grupo de um tempo histórico definido -estatutos e papeis sociais). Para ele a criança não é soberana ou determina tudo que acontece, porém vê a criança como o outro do adulto.

Partindo do conceito da infância como uma categoria geracional, um ponto a se destacar é a contribuição de Mannheim (1928) ao propor a categoria “unidade geracional” para a formação de grupos concretos, pois a faixa-etária não garante a vivência das mesmas experiências. Os jovens, por exemplo, vivem em um mesmo tempo cronológico, porém nem todos estarão na geração tecnológica, pois nem todos terão o mesmo acesso ou aprenderão juntos.

Para Mannheim (1928) várias gerações vivem o mesmo tempo cronológico, porém o único verdadeiro é o vivencial, plenamente diferente. Para ele, o fato de que o pertencimento a uma geração não pode ser deduzido imediatamente das estruturas biológicas.

Ainda no que diz respeito à abordagem geracional, mas a partir de um olhar antropológico, de acordo com Gusmão (2003) as representações de infância e velhice difundidas socialmente compreendem crianças e pessoas idosas como seres que estão à margem, pois para a sociedade o ideal é a vida adulta. A velhice é aceita como um tempo de fragilidade e reclusão e a infância é compreendida como uma fase de imaturidade e vulnerabilidade. Mesmo diante de vários estudos contemporâneos a sociedade possui limitações para compreender a infância como uma categoria geracional, na qual a criança é um ator com especificidade própria de seu grupo geracional.

Nessa perspectiva, os estudos contemporâneos sociais da infância dão visibilidade ao mundo infantil com os olhos das próprias crianças. Portanto, devem ser tratados como atores e com a especificidade própria de seu grupo geracional, uma perspectiva de desenvolvimento humano não linear, que não está dividido em etapas fragmentadas e não compreende a criança de hoje apenas como o adulto do amanhã. A criança de hoje é sujeito protagonista do agora, e em suas interações e suas experiências que vai construindo suas relações com o outro e construindo sua própria identidade. (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005).

Esses autores reforçam e valorizam a importância de dar voz e vez as crianças, ³⁵sujeitos que são capazes produzir cultura e atuar na sociedade de forma a contribuir com suas produções e vivências.

O presente texto, tomando por base essas concepções de infância e criança, busca trazer em si um entendimento que a criança pequena precisa ter garantido o direito de ser ouvida, compreendida, valorizada, sem pensar em benefícios e méritos aos adultos. Nesse sentido, busca-se compreender as concepções de criança e desenvolvimento infantil, bem como, a necessidade de ampliação de formações continuadas para as profissionais de instituições de Educação Infantil, pretendendo levantar reflexões acerca da postura

³⁵ Sobre esse sentido, deve-se considerar, em primeiro lugar, que não se trata de dar (conceder, permitir) voz, e sim de reconhecer a existência de diferentes vozes presentes no campo da pesquisa, pois como Rita Marchi afirma em sua pesquisa *Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética*, (2018) no caso das crianças - em especial as pequenas -, essa voz não é nem só nem necessariamente verbal, devendo o pesquisador se abrir para a escuta e a observação das suas diversas formas de expressão.

pedagógica que emerge do reconhecimento dos diferentes níveis de realidade que envolve a infância dentro das instituições de Educação Infantil como espaços de acolhimento a criança pequena.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA

Para que esses estudos sociais da Infância possam ser considerados na escola infantil de forma a compreender a criança como um sujeito histórico que produz cultura e constrói sua identidade por meio das interações, é necessário pensar como a instituição de ensino pode tanto partir dos estudos sociais da infância como auxiliar no processo de valorização desta abordagem na sociedade contemporânea. Pensar na profissional da educação promoverá situações de potencializarão essas construções é fundamental. A profissional da Educação Infantil deve ter um olhar respeitoso diante das culturas e dinâmicas familiares ao passo que contribui para que elas tenham informações sobre os processos educativos, direitos e necessidades das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) traz como exigência para a formação de professores/as para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aquela oferecida em nível superior ofertada em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida como mínima a formação em nível médio, na modalidade Normal. Essa exigência foi definida após uma verificação de que grande parte dos/as profissionais que atuava nas creches e pré-escolas, no contexto em que a lei foi elaborada, não tinha nem mesmo a formação em nível médio, conforme Valdete Côco (2018) Isso demonstrava uma desvalorização dos profissionais que atuantes na Educação Infantil.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e determina que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, dividida pelo critério da faixa etária em creche e pré-escola. A Lei 12.796/13 altera o artigo 4.º da LDBEN, a qual explicita a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos quatro aos 17 anos, portanto, a partir da pré-escola, reforçando essa garantia como direito público subjetivo para as crianças de quatro e cinco anos de idade.

[...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Ser professor da primeira etapa da educação básica é pertencer a uma categoria profissional definida, sindicalizada, portanto, com espaço legítimo de reivindicação. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 67)

Assim, pode-se dizer que, no que se refere à formação de professores/as para a Educação Infantil, sua trajetória de lutas provocou a necessidade de se instituir uma legislação que respondesse a problemas históricos. Contudo, a realidade educativa da criança e a formação dos/as professores/as são tão complexas que ainda apresentam desafios para sua efetivação. Desta forma, percebe-se que, é no fazer cotidiano dos profissionais da educação que se podem encontrar os elementos necessários para sua formação.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Partindo desses princípios, e os incluídos durante as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, pode-se verificar que a criança é percebida como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo

a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2007, p.5)

Conforme as DCNEI's o Currículo é o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Observando isso, é possível perceber que a criança é centro durante a elaboração do Currículo na Educação Infantil. Mas partindo do princípio de que para a compreensão da criança pequena e suas infâncias é preciso é necessário ir além de um Currículo pensado para ela, é preciso viver a realidade educativa e investir na formação de professores da primeira infância.

3. A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sem dúvida o olhar sobre as infâncias do/a profissional de Educação Infantil deve possibilitar um planejar considerando na criança seus interesses, vendo-a como um sujeito ativo e participante desse processo, evitando a reprodução do modelo educativo hegemônico. A qualidade do atendimento às crianças na Educação Infantil se vincula, entre outros aspectos, à formação inicial e valorização profissional dos/as professores/as responsáveis por educar e cuidar das crianças de até seis anos. A exigência para que o/a professor/a da Educação Infantil tenha uma formação em nível superior mostra-se como uma condição indispensável para essa qualidade.

Mas, conforme Valdete Côco:

Nas múltiplas possibilidades de (re)estabelecer sentidos e de ressignificar as ações e possibilidades, na abordagem das perspectivas para a docência na Educação Infantil, afirmamos uma concepção ampliada de formação, considerando que estamos sempre em formação. Então, na articulação entre formação inicial e formação continuada, integradas às trajetórias profissionais, reconhecemos uma complexidade que agrega os requisitos das exigências legais de certificação, as (im)possibilidades de qualificação e os processos interativos de estar com o outro, recompondo os embates na compreensão do mundo e dos modos de se dizer nele, aqui focalizando

nostros dizeres sobre o trabalho, em particular, sobre o trabalho docente na Educação Infantil. (CÓCO, 2018, p.98)

Assim podemos afirmar que a formação do/a professor/a da Educação Infantil vai além da formação inicial, destaca anteriormente em leis normativas, mas é preciso qualificar e talvez ressignificar essa formação inicial articulando a formação continuada.

O tema da formação inicial e continuada de professores/as tem ganhado destaque na produção acadêmica e no debate político em virtude das grandes questões colocadas à educação na contemporaneidade. Na discussão a respeito da formação, a relação com o saber profissional e, o saber que emerge da prática, tem sido pautado como forma de construção da identidade e de constituição de um estatuto da profissão docente. Esse tema ganha maior destaque quando se focaliza as especificidades da formação docente para atuar na Educação Infantil.

Para Mannheim (1928) Ao discutir a necessidade de transmissão constante dos bens culturais acumulados, destaca-se o papel e o desafio das gerações mais velhas em relação às mais novas assim como das instituições de ensino: uma educação e um ensino adequados tornam-se difíceis, uma vez que a problemática vivencial da juventude, grupo geracional foco da reflexão proposta por Mannheim e muitos/as pesquisadores/as que dialogam com a sua abordagem, está voltada para adversários diferentes dos de seus professores. Em outras palavras, as dificuldades existentes entre professores e alunos estão relacionadas às orientações ou visões de mundo distintas de cada geração, como se “os sedimentos mais profundos não pudessem ser desestabilizados” A superação dessa tensão implica em uma interação e troca de papéis: “não é só o professor que educa o aluno, também o aluno educa o professor. As gerações estão em constante interação.” (WELLER, 2010, p. 2018).

Nessa perspectiva o/a professor/a deve dar sentido a sua formação, buscando fortalecer a superação dos desafios encontrados na Educação Infantil quando compreende a infância como uma categoria geracional.

O que importa é o respeito pelos saberes construídos pelos práticos. Tais saberes, baseados na experiência de vida de cada pessoa, arraigam-se em suas práticas. Muitos têm relevância na educação das crianças, outros reproduzem práticas inadequadas. Por terem sido construídos ao longo de uma experiência vivida, são difíceis de mudar. Somente a reflexão sobre a mesma prática circunscrita por outros olhares, outras

concepções, tem o poder da mudança. A cultura docente demorou muito tempo para construir sua solidez. A demolição requererá tempo e persistência, e não é a teoria que fará demolir tal estrutura e sim o diálogo constante com a prática iluminada por novas concepções. (KISHIMOTO, 2004, p. 337)

Segundo a autora é necessário mudar concepções tradicionais e padrões arraigados nas práticas por serem construídas ao longo do tempo no âmbito da educação, por meio de reflexão. Essa reflexão pode ser encontrada na formação continuada

É importante ressaltar que no Município de Piraquara, contexto de atuação das autoras, a LEI N° 947/2008 refere-se ao Plano de Cargos, Emprego, Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal. Para efeito desta Lei, o Quadro do Magistério Público Municipal do Município de Piraquara é formado pelos servidores que exercem as funções dos Cargos ou emprego de carreira de nível médio e superior, dos grupos ocupacionais relativos aos objetivos finalísticos da Secretaria de Educação. Objetiva o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do profissional através de remuneração condigna, bem como a melhoria de desempenho, de produtividade e da qualidade dos serviços prestados a População do Município. Todas as Instituições do Município incluindo a Educação Infantil são constituídas por um quadro de professores/as concursados/as com os mesmos direitos e deveres.

4. A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA

De acordo com a Proposta Curricular do Município de Piraquara, o programa de formação continuada ocorre com base no levantamento prévio das necessidades e prioridades, respeitando os princípios contidos na Proposta Curricular da rede e no Projeto Político-Pedagógico da Instituição, visando: valorizar o servidor e a melhoria da qualidade do serviço; formar ou complementar a formação dos servidores, para obtenção da habilitação necessária as atividades do cargo ou emprego; identificar as carências dos servidores do Magistério Público Municipal para executar tarefas necessárias ao alcance dos objetivos da Instituição, assim como as potencialidades dos mesmos que deverão ser desenvolvidas; aperfeiçoar e/ou complementar

valores morais e éticos, conhecimentos e habilidades necessários ao cargo; utilizar de metodologias diversificadas, incluindo as que empregam recursos da educação a distância desde que estas tenham um perfil interativo; incorporar novos conhecimentos e habilidades, decorrentes de inovações científicas, tecnológicas ou alterações de legislação. O Programa de Estudos ou Formação Continuada, com carga horária mínima de 60 horas.

O desenvolvimento profissional depende da busca constante por conhecimentos, que podem ser alcançados por meio de formação acadêmica em conjunto com as aprendizagens que se aprimoram no decorrer da carreira. Portanto, o processo de profissionalização inclui também outros elementos como: autonomia, experiência e carreira, seja ela anterior à entrada ao trabalho ou aquela que busca aliar o conhecimento teórico adequado aos conhecimentos práticos decorrentes da experiência profissional. Torna-se então preciso realizar um percurso buscando compreender a construção sociológica desta profissionalização, verificando inicialmente a profissão docente de modo geral.

No Município de Piraquara, região metropolitana de Curitiba, conforme a Lei nº 1192, de 03 de julho de 2012, para o exercício do cargo ou emprego de Professor é exigida a habilitação específica para atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, obtida em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, bem como em Programas Especiais de Capacitação.

Sendo assim, o/a professor/a que ingressa na rede de Ensino deste Município deve possuir a formação inicial conforme exigida pela lei citada anteriormente, bem como, ao longo de sua carreira realizar programas de formação continuada para capacitação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB9394/96 (BRASIL, 1996) no artigo n.º 67, item V, aponta de maneira destacada que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e nos planos de carreira do magistério público: período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho. O Paraná cumpriu essa determinação quando da aprovação da Lei Estadual nº 13807, de 30/09/2002 e estabeleceu no seu art. 3º: A hora-atividade é o período em que o professor desempenha funções da docência, reservado a estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação das aulas, avaliação dos alunos e outras correlatas, devendo ser cumprida integralmente no local do exercício. Desta forma no dia de hora-atividade o/a professor/a deve aproveitar o máximo do

tempo organizando e preparando materiais de subsídios para o trabalho pedagógico, elaborando projetos, revisitando e alimentando os registros de avaliação. Também é momento de estudo junto a coordenadora pedagógica ou individualmente de acordo com a necessidade de cada um. Lembrando que o/a professor/a tem o papel de pesquisador/a e deve estar em constante formação, sendo necessárias condições objetivas para que esse processo se efetive.

Assim, a Hora Atividade é destinada à realização de estudos e formações oferecidas pela mantenedora ou do interesse do/a professor/a para aprofundamento das atribuições, funções e conhecimentos.

Em relação à formação continuada relaciona-se com a democratização da educação que não se restringe a garantir o acesso e a permanência de todas as crianças na instituição escolar, mas principalmente, assegurar oferta de qualidade, a qual precisa corresponder às necessidades, direitos e especificidades das crianças, desde bebês.

Pesquisas demonstram que inúmeros são os fatores que determinam a qualidade da oferta, mas, certamente, a formação continuada dos/as professores/as e demais profissionais da educação é fundamental.

A formação continuada em serviço, junto às condições de trabalho e a remuneração constituem a valorização dos profissionais, que é um dos princípios da gestão democrática da escola. Também é um direito garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96 – Art. 67, II). Como afirma Veiga:

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que ela não só possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos. (VEIGA 1995, p.20)

Esta formação deve promover aos/às professores e demais profissionais a apropriação e ampliação das dimensões teórico-práticas, possibilitando-lhes uma reflexão crítica constante sobre suas atuações, os problemas enfrentados e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento das suas práticas.

Segundo Veiga (1995, p.20) o programa de formação continuada:

[...] não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações

com a sociedade. Daí passarem a fazer parte dos programas de formação continuada, questões como a cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa, entre outras.

Nessa direção, os/as professores/as e demais profissionais dessa instituição participam dos encontros formativos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e na própria instituição.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Piraquara oferta encontros formativo nas seguintes modalidades: grupos de estudos, oficinas pedagógicas, cursos, seminários, os quais sistematizam temas da educação em geral: políticas educacionais, planejamento educacional, gestão democrática, concepção pedagógica etc., e temas específicos da Educação Infantil: funções indissociáveis de educar e cuidar, Base Nacional Comum Curricular, espaços e tempos, documentação pedagógica, interações e brincadeiras entre outros.

A instituição desenvolve a formação continuada durante a horatividade, momentos pedagógicos e Conselhos de Classe, sistematizando os temas de necessidades e dificuldades do coletivo, ampliando aqueles desenvolvidos pela SMED.

Vale ressaltar que o Plano de Carreira dos Professores e Profissionais da Educação define a obrigatoriedade de uma carga horária de formação continuada anual, a qual, inclusive, possibilitada a progressão funcional na carreira.

Todos os encontros são avaliados pelos/as participantes em instrumentos avaliativos físicos ou de formulários eletrônicos. Essas avaliações contribuem para o planejamento da oferta da formação.

Conforme as formações ofertadas, percebe-se pelo grupo de professores/as que eles/as possuem qualidade para o aprofundamento do trabalho realizado junto às crianças, desde bebês, o aprendizado se torna ampliado, são retomados estudos em relação à Proposta Curricular do Município de Piraquara da Educação Infantil. Percebemos que é necessário abordar e aprofundar melhor alguns temas em relação à infância para uma melhor compreensão desta categoria geracional e alguns temas relacionados a outras culturas, sobretudo, indígena, africanas e afro-brasileira.

Conforme a dissertação da Cintia Cardoso (2018), os estudos em contexto educativo devem ser realizados com a participação de crianças e professoras alicerçando nos princípios que reconhecem a criança como cidadã, um ator social, sujeito de direito. Compreender o que povoam estes espaços, as manifestações, as ações pedagógicas desenvolvidas, os diferentes elementos

que compõem essa cultura infantil e cultura escolar perpassa por considerar a ética como um elemento importante na construção da formação.

Compreendendo que conhecer as experiências educativo-pedagógicas numa unidade educativa não é algo simples, sobretudo quando envolvem crianças, assim podemos buscar teoricamente autores. Para Mafra (2003, p. 125-126),

[...] esses estudos privilegiam os processos, experiências, relações e um conjunto sistemático de manifestações que revelam como diferentes expressões culturais se interagem a outras no cotidiano escolar e demarcam a identidade distintiva de grupos sociais específicos, nos níveis cultural e simbólico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação Infantil pode ser considerada um caminho longo de estudos e lutas. Muitas foram os/as autores/as que por sua vez buscaram trazer novas narrativas ao modo de pensar sobre a criança pequena. Diante de um novo cenário onde a criança começa a ser interpretada como sujeito potente de direitos que produz cultura e não apenas reproduz o adulto, é fundamental pensar no profissional que dará valor a sua potência dentro da instituição de Educação Infantil.

Diante do cotidiano da realidade escolar, e desafios que podem fazer da infância da criança, uma infância com intempéries dependendo da maneira que for abordada. É necessário investir cada vez mais em formações continuadas para que os/as profissionais atuantes na Educação Infantil compreendam as diferentes infâncias em suas diferentes gerações, e compreendam a infância como uma construção social.

Com isso não se pode deixar mais uma vez de perceber a infância como uma categoria geracional, mesmos que a idade não define a geração, porém ao falar de geração não se pode ignorar o fator idade. Para que o/a professor/a compreenda a infância das crianças que chegam na instituição escolar, é preciso olhar para fora dos muros da escola. É preciso olhar as infâncias nos diferentes contextos para entender o que realmente marca essa(s) infância(s).

As gerações devem ser pensadas por meio das experiências geracionais de determinado grupo e não apenas pela faixa etária, pois é possível comparar

as gerações ente si, mas sempre olhando os períodos históricos diferentes em que foram vividas.

Sendo assim, para que a formação continuada, uma exigência legal de acordo com a LDB 9394/96, seja efetivada se torna necessária uma maior envoltura, valorizando desta forma o/a professor/a, trazendo benefícios para o/a docente como para as crianças que irão com eles/a conviver dentro da instituição.

Dessa forma, é possível afirmar que a formação continuada é de extrema importância, pois a aprendizagem é entendida como um processo permanente, contínuo, cumulativo e gradativo da apropriação dos conhecimentos em relação à criança e a categoria geracional.

Sem dúvida a qualidade do atendimento às crianças na Educação Infantil se vincula, entre outros aspectos, à formação inicial e valorização profissional dos/as professores/as responsáveis por educar e cuidar das crianças.

Diante das leis que regem os municípios e, sobretudo o município de Piraquara, pode-se dizer que os/as profissionais que atuam na área da Educação Infantil, devem possuir formação mínima exigida, bem como, participar de formações continuadas específicas durante o longo de suas carreiras com as crianças. Fortalecendo seus estudos sobre as infâncias e promovendo a reflexão sobre a prática pedagógica que perpassa por diferentes gerações.

Observa-se que a formação continuada e a valorização docente caminham juntas e por meio delas consegue seu reconhecimento, ganhando forças para cobrar melhores condições de trabalho.

Por fim, ressalta-se que a educação e cuidado desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil se baseiam nas reflexões e práticas do/a professor/a que atua na área. O/A profissional da educação infantil deve ter um olhar respeitoso diante das culturas e dinâmicas familiares ao passo que contribui para que elas tenham informações sobre os processos educativos e necessidades das crianças. Pensar o desenvolvimento destes aspectos em grupos de bebês e crianças pequenas requer tanto o estudo das contribuições teóricas advindas das diferentes áreas do conhecimento quanto uma imersão no universo da criança e suas infâncias.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] União, ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Leis Municipais/ Paraná/ Piraquara. nº 1192,** de 03 de julho de 2012.
- CÔCO, Valdete. **Formação Continuada na Educação Infantil.** UFES, 2018.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GUSMÃO, Neusa M. M. de. Infância e velhice: desafios da multiculturalidade. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (Org.) **Infância e velhice: pesquisa de idéias.** Campinas/SP: Alínea, 2003. p. 15-32.
- KISHIMOTO, Tizuko M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- KRAMER, Sonia. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In FREITAS, Mª Teresa, JOBIM e SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- MANNHEIM, Karl. O problema das gerações. In: **Sociologia do conhecimento.** Porto, Portugal: Res, 1928. p. 115-176.
- NUNES, Maria Fernanda Resende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Básica/Fundação Orsa, 2011.
- PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância.** Braga: Universidade do Minho; 2004.
- PROUT, Alan. **The future of childhood. Towards the interdisciplinary Study of children.** London: Routledge Falmer, 2005.
- PROUT, Alan.; JAMES, Allison. “A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems”. JAMES, Allison; PROUT, Alan (eds). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood.** Basingstoke: Falmer Press, 1990, p. 7–33
- QVORTRUP, Jens A tentativa da diversidade e seus riscos. **Educação e Sociedade,** Campinas/SP, v. 31, n. 113, dez. 2010, p. 1121-1136.

QVORTRUP, Jens. Generation – an important category in sociological childhood research. **Actas do Congresso Internacional Os mundos Sociais e Culturais da Infância**. IIº Vol: Braga/Portugal: Instituto de Estudos da Criança, 2000, p. 102-113.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 26, n.91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, vol. 13. 2000. p. 145-164. DOI: Link: <http://dx.doi.org/10.1016/j.envres.2010.05.007>.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucelia M.B. A insurgência de uma geração de jovens conservadores: reflexões a partir de Karl Mannheim. **Estudos Avançados (ONLINE)**, v. 34, p. 391-407, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição Papirus, 1995.

REFLEXÕES ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE AS GERAÇÕES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Flavio Marcelo Coneglian – UFPR

1. INTRODUÇÃO

As discussões levantadas neste texto são originadas a partir das reflexões desenvolvidas na disciplina Infância e Relações Geracionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná em Curitiba durante o segundo semestre do ano de 2022 regida pela Professora Doutora Ângela Maria Scalabrin Coutinho. Esta disciplina buscou abordar temas referentes aos estudos sociais da infância, as relações geracionais, o conceito de infância como construção social e, ainda, as desigualdades sociais que compreendem a exploração do tema.

Em um esforço de trazer as discussões da disciplina para o universo de pesquisa do autor deste ensaio (integração de Tecnologias Digitais na Educação Infantil), este texto pretende refletir sobre questões relacionadas à cultura contemporânea, marcada pelo uso de Tecnologias Digitais e as suas imbricações no contexto educacional transpassado por relações geracionais. Pois, para compreender aspectos da sociedade brasileira atual, é essencial entender que as relações sociais contemporâneas são criadas e mediadas, em muitos casos, pelo uso de Tecnologias Digitais.

Nesse sentido, de acordo com Pretto (2011), os dispositivos tecnológicos digitais são componentes culturais, pois fazem parte da vivência e das interações dos indivíduos. Bem como diferentes sociedades possuem suas próprias formas de se relacionar com o uso de Tecnologias Digitais no seu dia a dia. Portanto, busca-se pensar sobre a esfera educacional, mais especificamente a escolar, na abordagem das tecnologias em sala de aula, as articulações, desafios e disputas existentes, levando em consideração a participação de diferentes gerações nesta questão.

Levy (1999 apud BRITO; FERREIRA, 2020) afirma que a política educacional deve analisar a cultura digital (cibercultura) em suas práticas e estrutura, pois a mediação das relações humanas feitas com o uso de tecnologias não é um substituto das relações até então existentes, mas configura novas relações sociais, com suas próprias lógicas e dinâmicas.

Ao relembrar a fala de Paulo Freire (apud BRITO, 2015) que o “professor tem que ser professor de seu tempo”, pensa-se que a escola no mundo contemporâneo necessita estar em consonância com a cultura em que está inserida e faz parte, ou seja, as relações entre sociedade, cultura e novas tecnologias devem estar presentes no cotidiano escolar e na prática pedagógica do(a) professor(a). Atualmente isto começa a se evidenciar, quando currículos

e documentos norteadores versam sobre a abordagem de questões como “cultura digital” e “literacia digital³⁶” em diversas etapas da Educação Básica.

O objetivo central deste texto é abordar sobre como as diferentes gerações envolvidas no processo didático (sobretudo na Educação Infantil) de aproximação da escola com a cultura local contemporânea se tensionam quando a abordagem pedagógica diz respeito a um elemento cultural que, nem sempre, é dominado e está presente de forma efetiva na vida do professor. Para isso serão desenvolvidos diálogos teóricos com autores(as) e documentos estudados na disciplina (e em outras do Programa de Pós-Graduação em Educação) que versam sobre os temas aqui delimitados.

O trabalho está dividido a seguir em três momentos distintos: 1. na contextualização da cultura contemporânea e no papel das Tecnologias Digitais nas relações socioculturais; 2. nas discussões sobre o conceito de geração e suas diferentes relações com elementos culturais constituintes da sociedade e; 3. Nas reflexões acerca das relações geracionais presentes no contexto escolar, onde elementos culturais devem ser abordados de forma didática.

2. AS MARCAS DA CULTURA CONTEMPORÂNEA – CIBERCULTURA

As sociedades, de acordo com Williams (1958), possuem suas próprias formas, propósitos e significados que são expressas e organizadas em suas instituições (dentre elas a escola), nas suas artes e, ainda, nos seus conhecimentos, sendo envolvida em um processo contínuo de construção e reconstrução a partir do modo de pensar individual.

Crescer em uma determinada realidade é

Poder observar a configuração de uma cultura e seus modos de transformação. [...] a formação de modos de pensar, o aprendizado de novas habilidades, as mudanças de relacionamentos, o surgimento de linguagens e ideias diferentes. (WILLIAMS, 1958, p. 1)

A Cultura é constituída tanto de significados comuns (produto de todo um povo) e de significados individuais (produto de experiências pessoais).

³⁶ Compreendida como sendo a capacidade de se olhar criticamente sobre as mídias e criar comunicações (ALVES; SILVA, 2018)

Entende-se que a Cultura envolve não somente produtos culturais, mas também processos e, ainda, que a concepção de cultura engloba os seus sentidos de forma sobreposta (desenvolvimento humano, modo de vida e prática intelectual). Assim, não se deve buscar a fixação de um sentido único à cultura, pois seria uma tentativa que ignoraria as suas mudanças e a suas disputas históricas (WILLIAMS, 1958).

Deste modo, pensar sobre esta concepção de Cultura e suas mudanças são fundamentais para compreender as dinâmicas da sociedade contemporânea brasileira, sobretudo àquelas mudanças de cunho econômico, político e tecnológico que influenciaram fortemente as relações entre pessoas e instituições. As Tecnologias Digitais, a partir do século XX, foram aperfeiçoadas até que fizessem parte integrante e se tornassem fundamentais para o desenvolvimento das indústrias, da economia, da sociedade e da cultura (MAGALHÃES *et al.*, 2016).

Compreendemos por Tecnologias Digitais aquelas que estão relacionadas essencialmente com o uso da Internet que, historicamente, são responsáveis por mudanças nas formas de se relacionar e de se comunicar, tendo a velocidade de criação e obsolescência uma característica marcante dessa tecnologia que tem marcado a cultura contemporânea (BRITO; SIMONIAN, 2016).

Este fenômeno surge devido à estrutura social atual ser determinada pelo processo de globalização que tem como imperativo de modo de vida, acima de tudo, o consumo de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Desta forma, estas tecnologias, sobretudo as digitais, compõem um aspecto fundamental para manutenção das lógicas relacionais que permeiam a vida cotidiana contemporânea (LOPES *et al.*, 2011).

Nesse sentido, o desenvolvimento científico e tecnológico possibilitado pela revolução da microeletrônica e à potencialização das telecomunicações em um contexto globalizado influencia diretamente nas formas de ser e de se fazer nas culturas e, portanto, no cotidiano dos indivíduos, transformando o modo como as pessoas vivem, produzem e pensam (SÁ; GOMES, 2012). Assim, a cultura contemporânea é marcada pelo conceito de cibercultura que pode ser compreendida como as formas pelas quais as diferentes sociedades, em âmbito global, desenvolvem suas relações socioculturais que tangem a utilização de tecnologias digitais no seu cotidiano (LEMOS, 2003).

As características das relações sociais contemporâneas que são mediadas pelo uso de Tecnologias Digitais são marcadas pelo fluxo intenso de informações, pelo estado constante de mudança (não estático) e potencial expansão desterritorializada, isto é, barreiras de espaço e tempo não são limitantes (COUTINHO; LISBÔA, 2011). Ainda, Kenski, Medeiros e Órdeas (2019), apontam sobre a propriedade da inserção das Tecnologias Digitais no cotidiano social pela sua “necessidade” criada, pois agrega recursos, técnicas e metodologias anteriores em um processo de acumulação e, também, é capaz de convergir o mundo físico, o digital e o biológico na dinâmica de formação de redes relacionais.

3. CONCEITO DE GERAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO CULTURAL

Como o campo de estudo do autor deste ensaio é focado em compreender dinâmicas específicas que afetam a Educação Infantil, as definições conceituais de infância são essenciais e, também, as discussões sobre o conceito de geração são imperativas de abordagem para a compreensão do fenômeno pesquisado.

Na definição de categorias geracionais para um estudo é importante levar em consideração, de acordo com Sarmiento (2015), que o contexto histórico-geográfico tem influência relevante sobre as relações geracionais, sobre sua participação na produção da cultura e no processo de interpretação e transformação de heranças culturais, bem como sobre os lugares que cada geração ocupa e seus papéis na sociedade.

Para Weller (2010), ao fazer a leitura do conceito de geração de Karl Mannheim na atualidade, a geração não deve ser compreendida como um conceito de tempo que é linear, mecanicista e capaz de ser externalizado, pelo contrário, carrega em seu entendimento aspectos subjetivos, de um tempo interior que é existente, porém não mensurável. Segundo o mesmo autor, o que constitui uma geração, e as principais características que a definem, parte da noção de que indivíduos compartilham de experiências e influências socioculturais comuns e homogêneas da sua contemporaneidade, isto é, o que demarca características de uma geração não é uma data cronológica, mas sim um conjunto de influências similares, pois “diferentes grupos etários vivenciam

tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico.” (WELLER, 2010, p. 209).

Há de se considerar, também, que existe sempre uma relação de poder e dominação entre os indivíduos construída socialmente a partir das desigualdades, seja de idade, racial, econômica e de gênero e, ainda, existem elementos que baseiam as formas de pensar e agir de uma geração (a sua entelêquia), como sentimentos sobre o significado da vida, do mundo e os objetivos e metas internas que se relacionam com o espírito do tempo de uma época (este construído com o trabalho de diferentes gerações simultaneamente). Os membros de uma geração interferem diretamente no processo histórico e, segundo Weller (2010), como já mencionado, o vínculo geracional é composto não só pelo ritmo biológico na existência humana (como posição do indivíduo no seu período de vida), mas também pelas suas condições socioeconômicas, com suas limitações nas formas específicas de se viver e pensar, sendo uma base comum aos indivíduos.

Levando em consideração que as diferentes gerações (definidas pelo suas maneiras particulares de compartilhamento de influências contextuais) possuem suas próprias formas de relacionamento com elementos culturais que compõem a sociedade, é necessário, para compreender a contemporaneidade, refletir sobre a questão das Tecnologias Digitais nas relações cotidianas dos indivíduos pertencentes a gerações distintas.

Uma grande parcela da população atual vivenciou a passagem de uma era analógica para uma época no qual o mundo digital e multimidiático fazem parte das relações existentes no dia a dia contemporâneo. Ao mesmo tempo, crianças de hoje já nasceram imersas nesse mundo digital e, sendo assim, vivenciam com maior intimidade as relações com Tecnologias Digitais e outros dispositivos, há outros grupos geracionais que tiveram de passar por um processo de inclusão das evoluções tecnológicas em sua vida e, ainda, há aqueles grupos que, por motivos diversos, não estão inclusos nesta lógica digital.

Assim sendo, é importante observar que diferentes gerações têm diferentes relações com a Internet e com Tecnologias Digitais. Numa abordagem extrema e contrastante (como exercício narrativo, não limitando a existência de outros indivíduos com outras formas de se relacionar com tecnologias), há desde grupos geracionais que acabam sendo usuários intensos de mídia social e tecnologias em geral (não generalizando, pois dependem de múltiplas questões culturais e socioeconômicas), encarando-as como sendo

uma extensão de suas relações de forma íntima, como ferramenta de expressão e consumo e adaptando-se a demandas dos avanços tecnológicos. Até outras gerações que, por seu contexto, possuem menos experiência com a Internet e Tecnologias Digitais, a usam de maneira cautelosa, com desconfiança e, ainda, as considerando elementos artificiais dentro da lógica de suas relações vivenciadas, isto é, consideram as mediações digitais como sendo algo fora ou distante de suas necessidades cotidianas.

Por fim, é importante notar que as habilidades no manuseio e interações feitas com Tecnologias Digitais são bastante diferentes entre gerações, pois são influenciadas por fatores culturais e históricos no seu desenvolvimento. Gerações que nasceram com o mundo no qual os dispositivos digitais são elementos comuns, possuem uma relação com eles bastante particular quando comparadas a gerações que precisaram se adaptar a eles durante suas vidas, tanto na questão do manuseio como na velocidade demandada pelo mundo no contexto da cibercultura.

Desse modo, Brito e Simonian (2016), pensando sobre o contexto educativo, afirmam a necessidade de se considerar que professores, escola e estudantes estão inseridos na cibercultura (marcada pelas relações criadas pelo uso de Tecnologias Digitais), dando ênfase ao cenário desafiador para a educação e a cultura escolar, bem como a complexidade exigida na compreensão de fenômenos relacionados à abordagem deste tema. Também, ao discutir o papel da escola, as autoras apontam para a necessidade de a escola trabalhar com o objetivo de habilitar os estudantes a viver e interagir nesse mundo, pois o processo de aprendizagem não é estático e deve acontecer por toda a vida do indivíduo, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidade para lidar com a informatização do saber.

Existe, portanto, um elemento cultural contemporâneo essencial para o desenvolvimento de relações que perpassa diferentes indivíduos que possuem formas particulares de se relacionar com ele e, sendo assim, deve fazer parte de atividades pedagógicas no contexto educativo. Neste sentido, como pensar as correlações de forças, de interesse e de domínio geracional referente ao uso de Tecnologias Digitais, sobretudo, na Educação Infantil?

Como a abordagem da vida digital pode ser feita quando há duas gerações bastante distintas em suas vivências e relações mediadas por Tecnologias Digitais? Como auxiliar as crianças de hoje a desenvolverem e construir conhecimento acerca do uso de Tecnologias Digitais de forma crítica e reflexiva se, em muitos casos, há uma defasagem dessas questões na

vida prática do próprio docente, tanto em questões geracionais, econômicas e sociais a esse respeito? Como estabelecer limites saudáveis no acesso a Tecnologias Digitais se, nem sempre, nós mesmos temos consciência sobre quais são estes limites? Estas e outras questões são desafiadoras para o pensamento acerca da vida escolar na sociedade contemporânea e darão base para as reflexões centradas na criança estabelecidas na sequência.

4. RELAÇÕES GERACIONAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Para se pensar o uso Tecnologias Digitais na Educação Infantil, é necessário compreender que o conhecimento da criança e suas percepções sobre o mundo (natureza e sociedade) são construídos a partir da sua vivência cultural e social (BRASIL, 2018). O papel da escola enquanto instituição social é o de acompanhar e incorporar em suas dinâmicas cotidianas, com intencionalidade pedagógica, os múltiplos produtos sociais e culturais que se colocam na prática e no contexto ao qual está inserida, sobretudo, no que se refere às relações mediadas por Tecnologias Digitais, componente da realidade cotidiana de professores e estudantes, de adultos e crianças (MARQUETI; SÁ, 2017).

Portanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes devem levar em consideração que o desenvolvimento infantil acontece a partir das interações com o meio e com outros indivíduos. Assim, a criança constrói o seu conhecimento subjetivamente de acordo com sua vivência cotidiana, construindo e reconstruindo experiências, conceitos e situações no esforço de compreender o seu entorno e a si mesma.

Assim sendo, as vivências da Educação Infantil devem considerar as tecnologias que já fazem parte da vivência das crianças, isto é, deve-se fazer o esforço de aproximação entre as atividades escolares e a realidade em que a criança faz parte em outras esferas de sua vida (MAGALHÃES *et al.*, 2016). Neste sentido, Lopes *et al.* (2011) reforça que a instituição escolar, com o objetivo de desenvolver plenamente as potencialidades das crianças, tem o dever de introduzir as interações e as linguagens possibilitadas pelas Tecnologias Digitais no contexto educacional.

De acordo com Capparelli (2002), a construção das relações comportamentais, de conhecimento, de crenças e formas sociais que as

crianças desenvolvem com as tecnologias pode ser entendida como uma cibercultura infantil. Porém, não deve ser limitada a esta concepção, pois, para Flores (2005), a criança desenvolve suas relações, vínculos e interações com outras crianças e pessoas por meio da tecnologia, construindo seus modos de se relacionar sócio e culturalmente com as Tecnologias Digitais. Deste modo, ao levar em consideração o conhecimento prévio da criança, a manipulação de tecnologias e a vivência social digital, estas devem ser entendidas como componentes de seu cotidiano, com suas próprias lógicas e complexidades que constituem a cibercultura infantil. As crianças se relacionam com diferentes linguagens e formas de comunicação a que têm acesso e interagem de forma ativa, ou seja, investigam, perguntam, exploram, observam e, mais importante, brincam com o ambiente tecnológico (TAPSCOTT, 1999).

O contexto dessas crianças pode ser compreendido como “um complexo cenário de ação num espaço-tempo de comunicação, socialização e aprendizagem” (MENEZES; COUTO, 2010, n.p.).

A infância [...] está mudando em decorrência de inúmeros fatores: o contato com diversas manifestações da cultura [...] e às formas de interação com as tecnologias, que modificam modos de vida e sinalizam mudanças na maneira de entender a infância [...] nesse cenário em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam. (MENEZES; COUTO, 2010, n.p.)

Considerando a cibercultura infantil, o modo de se fazer, pensar e ser das crianças ao se relacionar com Tecnologias Digitais e com o mundo, deve-se pensar o processo educativo dentro deste contexto. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica brasileira no atendimento de crianças de zero a cinco anos como um direito, sendo balizada pelos eixos da brincadeira e das interações que estruturam as práticas pedagógicas. Refere-se às propostas que devem “ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (BRASIL, 2009, p. 03).

Ainda neste documento, mesmo que brevemente, os recursos tecnológicos e midiáticos dão considerados como integrante das propostas pedagógicas para crianças de 0 a 5 anos de idade, como observa-se no artigo 9º, item XII em que mencionada a necessidade de garantir experiências que “possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas

fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (BRASIL, 2009, p. 04).

Brito e Ferreira (2020) apontam que o cenário da cibercultura traz para o campo da educação desafios e obstáculos relacionados às mudanças da vida em sociedade que são afetadas pelo uso de tecnologias. Assim, o processo de incorporar as tecnologias como recurso didático vai muito além de apenas inseri-las no ambiente da sala de aula, precisa ser incluído já em uma prática pedagógica transformada em que o foco esteja na aprendizagem do educando, na interação entre a criança e o cenário tecnológico que a circunda (MIRANDA, 2007).

Tornando a comunicação e a informação um canal indispensável à vida em comunidade, o que pressupõe transformação nas organizações contemporâneas, inclusive a escola que deve ser gerida de forma diferente e com um processo diferente de ensino aprendizagem. (LOPES *et al.*, 2011, p. 178-179)

De acordo com Ferreira, Brito e Scherer (2021), muitas vezes a utilização de Tecnologias Digitais em sala de aula acaba por reproduzir uma lógica de transmissão de informação, tendo como foco central a atuação do docente e a própria tecnologia utilizada. Tendo este cuidado, a figura do professor deve ser entendida como a de um agente promotor de processos educativos para a contemporaneidade, exaltando a participação do sujeito com crítica, ética, autonomia e criatividade frente à realidade (BRITO; SIMONIAN, 2016). Da mesma forma, a Tecnologia Digital utilizada no contexto escolar deve ser invisível, ou seja, o foco do processo de ensino-aprendizagem não deve ser sobre ela, mas sim, sobre as vivências propostas pelo docente (FERREIRA *et al.*, 2021).

Voltando à discussão das relações geracionais e trazendo-a para o diálogo referente ao currículo e ao papel da tradição na construção da realidade, Williams (1958) afirma que o princípio da seleção da tradição (materializado no currículo) é capaz de formar o presente a partir da criação de um passado, pois a cultura é produto da sociedade e, ao mesmo tempo, é sua constituinte. Forquin (1992) discorre sobre a capacidade que a dimensão temporal da cultura tem de se investir dentro do currículo escolar, aproximando a discussão sobre a cultura das questões que envolvem a escola e suas organizações. Assim, o autor afirma que, aplicando os princípios de seletividade ao processo de construção curricular e da cultura da escola,

Ela não se exerce unicamente em relação a uma herança do passado, mas incide também sobre o presente, sobre aquilo que constitui num momento dado a cultura [...] de uma sociedade, isto é, o conjunto de saberes, das representações, das maneiras de viver que têm curso no interior desta sociedade são suscetíveis, por isso, de dar lugar a processos (intencionais ou não) de transmissão e de aprendizagem. (FORQUIN, 1992, p. 31).

A seleção cultural que se dá no âmbito escolar também incide sobre a realidade presente, pois as dinâmicas educacionais compreendem as maneiras de viver, o conjunto de saberes e as representações. As escolhas sobre o que deve entrar ou não no currículo depende de quem o controla, isto é, depende da época, da constituição da população, da ideologia etc. Assim, as heranças culturais do passado (reinterpretadas) podem permanecer dentro do presente escolar

sob forma implícita ou latente, incorporadas em *habitus intellectuais*, em modelos de pensamento, em procedimentos operatórios considerados como naturais e evidentes, em tradições pedagógicas. Assim, a dimensão temporal da cultura pode se revestir no interior do currículo de toda a espécie de graus e de modulações. (FORQUIN, 1992, p. 30)

Uma contribuição tomada de seus escritos está na percepção de que a seleção cultural escolar é necessária, visto a quantidade infindável de possibilidades e de elementos da cultura que podem ser selecionados para construção de um currículo. Assim, a ação de selecionar é uma forma de se legitimar academicamente alguns saberes que podem ser ensináveis e excluir outros que não o são na escola (FORQUIN, 1992). Trazendo a discussão, portanto, para o currículo, é necessário compreender que ele é a forma institucionalizada de estruturação/programação de conteúdos. Assim, a educação escolar é uma constante reorganização e reestruturação de saberes e materiais culturais disponíveis selecionados, podendo ser compreendida como

A maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual se encontra aí assegurado o controle social dos comportamentos individuais (FORQUIN, 1992, p. 39).

Contudo, o currículo pode ser entendido, além de um documento formal, como também aquilo que acontece efetivamente no espaço da escola, as interações únicas, o movimento de vidas na instituição. O currículo é produzido no cotidiano, na relação entre o que é previsto em documentos orientadores e as necessidades, interesses e conhecimentos das pessoas que o vivenciam (FERREIRA, BRITO, SCHERER, 2021).

Desta forma, pensar e refletir sobre a escola, sobre os saberes escolares e, portanto, sobre a cultura escolar objetiva desnaturalizar e desmistificar as coisas, ou seja, toda organização (física, curricular, cultural) é produto de conflitos históricos, de embate de interesses e lutas em busca de controle, delimitações, autonomia e hegemonia.

Levando em consideração o exposto, os documentos oficiais existentes hoje representam a materialização de disputas entre grupos econômicos, culturais, ideológicos, de trabalhadores(as) e, também, de grupos geracionais, com toda sua bagagem de interesses, visões de mundo e crenças. Este processo de disputa é todo marcado por conflitos, então seu produto é resultado da relação de forças distintas, pois a sociedade e seus instrumentos são compostos pela “coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas.” (FORQUIN. 1992, p. 44).

Quando se pensa sobre a abordagem da cultura digital nas diversas etapas da Educação Básica brasileira atual, deve-se compreender que isto representa uma demanda escolhida como necessária de ser escolarizada pela sua relevância social. Por exemplo, o Referencial Curricular de São José dos Pinhais – PR (recorte espacial de pesquisa do autor deste ensaio) aponta sobre o uso de tecnologias no campo educacional voltados à Educação Infantil. Ele coloca a cultura digital como uma das dimensões do sujeito e a considera como um dos Direitos de Aprendizagem do indivíduo para exercer plenamente sua cidadania (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020).

A educação digital é muito mais que o mero contato com máquinas e recursos operacionais. [...] Educar-se digitalmente é se formar no pesquisar, no acessar a informação e no comunicar-se de maneira criativa, crítica e inserida no tempo e lugar onde cada um vive e atua (SJP, 2020, p. 78).

Este documento coloca a Cultura Digital como uma das dimensões do sujeito e, portanto, o considera como um dos dez Direitos de Aprendizagem dos indivíduos para exercer plenamente sua cidadania.

Isso reforça a necessidade de se considerar a realidade dos estudantes, enquanto sujeitos históricos, e suas experiências particulares nas abordagens educativas que surgem nas relações com a tecnologia, buscando atingir as diferentes demandas e os ritmos de aprendizagem.

Faz-se necessário uma mudança no processo educacional concebido dentro das instituições de ensino, de modo que faça uma ponte entre as TICs, estudantes, professores, escolas e o mundo. [...] Assim, reforça-se que falar em TICs no contexto educacional significa ir além de ofertar aparatos tecnológicos, significa utilizá-los como linguagem, como articulação entre pensamentos, ações, desenvolvimento, reflexões que questionem constantemente as ações e as submetam a uma avaliação contínua. (SJP, 2020, p. 640)

Assim, pensar a utilização pedagógica das Tecnologias Digitais em ambiente escolar, especialmente na Educação Infantil, exige refletir sobre sua abordagem lúdica, pois esta possui um caráter simbólico e se beneficia de conteúdos e fontes para ampliação do escopo e da materialidade das brincadeiras infantis (BROUGÈRE, 1995). Isto torna-se um desafio para o professor, pois há um paradoxo entre as potencialidades e as dificuldades na apropriação da cibercultura e de recursos tecnológicos de forma pedagógica, necessitando não somente do acompanhamento da evolução tecnológica acelerada, mas também da quebra dos paradigmas relacionados às formas de aprendizagem e à própria função docente (SIQUEIRA, 2008).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações geracionais na Educação Infantil desempenham um papel importante na vivência das crianças no mundo real. Elas têm a oportunidade de conhecer e se relacionar com diferenças culturais, históricas, de gênero e étnico-raciais existentes entre as gerações. As trocas entre diferentes gerações podem ser uma oportunidade de desenvolver habilidades que são essenciais para a vida, tais como a compreensão do outro em suas formas de ver o mundo, a articulação da comunicação para se fazer compreendido e compreender e, ainda, a potencialidade de resolução de problemas e conflitos. Por meio de relações geracionais, as crianças podem desenvolver uma maior e mais profunda forma de experienciar a diversidade, bem como, as próprias

perspectivas das pessoas de outras gerações que são externas ao seu núcleo familiar.

Porém, é inegável que existem formas de disputa cultural e de poder que atravessam a sala de aula na Educação Infantil. Crenças individuais, interesses particulares e obstáculos que emergem em abordagens pedagógicas determinadas pelo currículo estão presentes no cotidiano das instituições escolares. Assim, buscando garantir os direitos das crianças em sua totalidade (direitos estes também fruto de disputas), há a necessidade de superar dificuldades pessoais e concepções de mundo que acabam indo de encontro com temas e habilidades necessárias para a vida em sociedade e a formação de cidadão aptos aos tempos contemporâneos.

Quando se trata do uso de Tecnologias Digitais integradas ao currículo, é preciso pensá-lo, segundo Sánchez (2003), como um processo, desde o preparo (primeiros passos, início de aplicações e superação de medos), passando pelo uso (em sala de aula), até chegar à própria integração (com foco na tarefa, não no dispositivo, para favorecer a aprendizagem). Isto é, existe um processo contínuo de aprendizado, escolhas críticas e compreensão de possibilidades nas práticas pedagógicas que transpassam o uso de tecnologias e recaem sobre o próprio método de ensino.

Superar as questões relacionadas à prática docente é fundamental para garantir a integridade dos direitos das crianças no que diz respeito à Cultura Digital. Possibilitar que o professor esteja apto e rompa barreiras geracionais, de formação, econômicas e culturais é imprescindível para a formação integral de estudantes, o que perpassa as políticas públicas. A abordagem de Formação Continuada de professores é uma possível opção para oferecer o desenvolvimento de competências digitais para os docentes, conferindo inteligência prática para os potenciais usos pedagógicos de Tecnologias Digitais, construindo a capacidade de acessar, mobilizar e efetivamente integrá-las ao currículo da Educação Infantil.

Manter este professor atualizado sobre questões culturais necessárias de sistematização e abordagem na escola é reforçar seu papel enquanto mediador no processo de construção do conhecimento. A proposição de formação de professores voltadas à literacia digital pode contribuir para que o docente possa adquirir experiência, desenvolver confiança e, ainda, autonomia para evoluir sua capacidade de selecionar, avaliar e organizar informações e conteúdos, em um processo de reflexão contínua e cíclica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Elaine Jesus; SILVA, Bento Duarte da. Estratégia de formação de professores com foco na literacia digital docente. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- BRITO, G. S.; FERREIRA, J. de L. Tecnologias na educação presencial e a distância em tempos de cibercultura: a formação do professor. In: BRITO, G. S. (Org). **Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação: Percursos Metodológicos e Significativos**. Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, 2020.
- BRITO, Glauca da Silva; SIMONIAN, Michele. Conceitos de tecnologias e currículo: em busca de uma integração. In: **Diálogos epistemológicos e culturais**. Organizadores HAGEMEYER, Regina Cely; GABARDO, Cleusa Valério; SÁ, Ricardo Antunes. Curitiba: W&A Editores, 2016.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo, Cortez, 1995.
- CAPPARELLI, S. Infância digital e cibercultura. In: PRADO, J. L. A. (Org). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas**. São Paulo: Hacker, p. 130-145, 2002.
- COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana Santana. **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI**. Revista de Educação, Vol. XVIII, n. 1, 2011, 5-22.
- FERREIRA, Jacques Lima; BRITO, Glauca da Silva; SCHERER, Suely. **Currículos em ação em tempo de pandemia**. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 30, n. 64, p. 92-106, 2021.
- FLORES, T. M. Videojuegos y chicos en situación de calle: hambre de inclusión e identidad. **Anales de la educación común**, v. 1, n. 1-2, p. 228-231, 2005.
- FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, p. 28-49, 1992.
- KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. **Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias**. Trabalho & Educação. 2019. Belho Horizonte, V. 28, n. 1, p. 141-52. 2019.
- LEMOS, A. **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LOPES, A. F.; SANTOS, E. M. B. R. dos; FERREIRA, P. J. S. F.; BRITO, P. V. G. O desafio do uso das tic na educação infantil. **Revista Pandora Brasil**, n. 34, p. 170-184, 2011.

MAGALHÃES, A. P. F.; RIBEIRO, M. R.; COSTA, T. F. Tecnologia digital na Educação Infantil: um estudo exploratório em escolas de Belo Horizonte. **Pedagogia e Ação**, v. 8, n. 1, 2016.

MARQUETI, M. T.; SÁ, R. A. de. A Identidade Docente e o uso das Tecnologias e Mídias Digitais na Escola à luz do pensar complexo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 51, p. 167-183, 2017.

MENEZES, J. A.; COUTO, E. S. Clicar e brincar: o lúdico na cibercultura infantil. **Encontro de Estudos Multidisciplinares em cultura**, v. 6, 2010.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. In: **Revista de Ciência e Educação**, n.3, p.41-50, 2007.

PRETTO, N. L. de. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, p. 95-118, CIEd – Universidade do Minho, 2011.

SÁ, Ricardo A. de; GOMES, Fabrícia. C. O uso da tecnologia digital na prática educativa dos professores. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, p. 413-427, 2012.

SÁNCHEZ, Jaime. Integración curricular de TICs. Concepto y modelos. **Enfoques Educativos**, v. 5, n. 1, p. 51-65, jan. 2003.

SJP. São José dos Pinhais. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular de São José dos Pinhais**. São José dos Pinhais: SEMED, 2020, 726p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Uma agenda crítica para os estudos da criança**. Currículo Sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 31-49, 2015.

SIQUEIRA, E. **Para compreender o mundo digital**. São Paulo: Globo, 2008.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital**: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, v. 25, p. 205-224, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **A cultura é de todos** (Culture is ordinary). 1958. Tradução Maria Elisa Cevasco.

PROTAGONISMO DA CRIANÇA:

QUAL O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NESSA CONSTRUÇÃO?

Geanini Cordeiro Machado da Silva - Prefeitura de Piraquara

1. INTRODUÇÃO

Promover o protagonismo infantil é um desafio para as instituições de ensino na atualidade. Isso porque este termo hoje já é até considerado um “mantra” ou se refere ao fato de deixar as crianças fazerem o que quiserem. Diferente disso, o protagonismo infantil tem como premissa colocar as crianças como foco dos processos sociais dos quais são atores, o que é essencial para exercerem o seu direito de participar.

É preciso refletir desta forma no que ofertar às crianças, quais condições serão proporcionadas para que possam se tornar protagonistas, o que as caracteriza como protagonistas, até que ponto essa questão é valorizada pelos educadores e o que pode limitar as crianças como protagonistas. Logicamente é de difícil tarefa alcançar respostas ou métodos para se atingir tais questões. Mas se faz de extrema importância pensar sobre elas, buscar respostas teóricas e se posicionar metodologicamente e sobretudo incorporá-las às práticas cotidianas.

O protagonismo infantil envolve atenção e respeito às crianças, aos seus desejos, as suas diferenças geracionais e aos marcadores sociais. Diferenças que nos levam a refletir que a educação precisa tomar o jeito de cada criança, pois mesmo que elas estejam inseridas em uma sociedade regida por padronizações, devemos conhecê-las para aprender seus jeitos de ser, a fim de não as silenciar ou negar a condição de existência de cada criança.

Envolve também escuta atenta dos adultos envolvidos, espaços de qualidade, políticas públicas, estratégias, metodologias e projetos educacionais para as diversas crianças que perpassam o contexto educacional.

Desta forma, na Educação Infantil os educadores precisam adotar uma postura de mediadores e facilitadores do conhecimento, tendo a criança como foco do seu processo de aprendizagem, que se constitui nos processos coletivos, nas interações que estabelece com outras crianças e adultos.

O presente artigo tem o objetivo de trazer a luz conceitos relacionados ao protagonismo infantil de modo a romper com visões de crianças individualistas, globais ou padronizadas. Inicialmente abordamos o conceito de protagonismo infantil, em seguida trazemos uma reflexão da Pedagogia da Infantil e o protagonismo infantil, apontamos práticas propulsoras do protagonismo infantil e por fim concluímos com uma reflexão sobre o espaço como propulsor do protagonismo infantil.

2. CONCEITUANDO O PROTAGONISMO INFANTIL

A palavra “*protagonismo*” deriva do grego *protagonistes*, onde “*protos*” significa primeiro ou principal e “*agonistes*” significa lutador ou competidor (SIGNIFICADOS, 2014), termo muito usado em peças teatrais, filmes, novelas e desenhos que representava o ator principal ou aquele que ocupava o lugar principal em algum acontecimento.

No âmbito da educação, a concepção de protagonismo infantil ainda é muito recente e surge a partir de estudos propostos a partir dos anos 1980 com os estudos da Sociologia da Infância e recentemente tem sido reavaliado por meio de uma perspectiva inter/multi/transdisciplinaridade. Tais estudos têm oportunizado reflexões acerca do papel que a criança possui frente à sociedade atual e que fazem parte do cotidiano infantil.

De acordo com Cussiánovish (2005, p.16):

[...] o protagonismo se apresenta para nós como uma cultura que recupera a centralidade do ser humano, sua condição societal, sua educabilidade, sua constituição de alteridade substantiva. E no tecido social, o protagonismo é, sobretudo, uma conquista, é algo que admite processos e desenvolvimento fruto de relações sociais, de poder, de encontros e desencontros. Poderíamos dizer, que não se nasce protagonista, se deve aprender a sê-lo cotidianamente.

Assim aprender cotidianamente a ser protagonista exige à participação efetiva das crianças no seu processo de desenvolvimento, bem como na resolução de situações e de problemas e relações sociais que emergem no contexto em que estão inseridas, sob mediação dos adultos com os interagem.

Acerca da participação o autor Cussiánovish sugere que:

[...] podemos falar de uma participação protagônica para indicar que um critério ou parâmetro central que oriente qualquer exercício de participação, deve ser expressão, desenvolvimento e aprofundamento da experiência coletiva e pessoal de ir sendo protagonista no exercício da cidadania em todos os níveis da vida da sociedade e das pessoas (CUSSIÁNOVISH, 2005, p. 18).

Não é uma tarefa fácil efetivar a participação protagônica em uma sociedade que em sua maioria concebe a criança como mero receptor e que aceita as normas importadas por ela. É preciso caracterizar a criança protagonista

da atualidade e romper assim com esta visão, pensar sobre os tempos e espaço da fala, da escuta, das relações que se estabelecem nos dias de hoje.

Ao discutir protagonismo infantil, Sarmiento (2007), nos alerta que a criança como sujeito ativo interpretando e reinterpretando o mundo e como ator social tem contribuído para se pensar outros modos de compreender esta criança. É preciso conceber esta criança com profundidade seus diferentes contextos, buscando compreender o que pensar, como agir e o que sentem.

A criança da atualidade, conforme Malaguzzi (1993), precisa ser compreendida como um sujeito de direitos, histórico e social, rica de potencial, forte, poderosa e competente, que se constitui nas interações que estabelece com outras crianças e adultos, por meio de suas próprias formas de agir e interpretar a sociedade, produzindo e atuando de maneira própria no cotidiano em que está inserida.

Entende-se que a criança é capaz de se relacionar com o mundo desde o início da vida, sendo capaz de opinar sobre ela e sobre os processos vividos, permitindo que elas tenham voz e vez nos diferentes espaços, sentindo-se parte do grupo, das escolhas e das decisões.

Na medida em que a criança é ouvida, abre-se prontamente um espaço que possibilita suas escolhas, diálogo e a plena participação. O diálogo estabelecido entre as pessoas envolvidas diretamente com as crianças favorece a troca e a aprendizagem, aproximando, incluindo e abrindo espaço para que todos se sintam pertencentes a esta dinâmica escolar, em que a criança é o centro e o porquê de tudo.

Altino José Martins Filho (2006, p. 37) comenta que a escola de Educação Infantil deve ser percebida, como:

“...espaço de trocas, lugar de garantia e compromisso com a educação e as culturas da infância, respeitando todas as crianças de zero a seis anos, meninos e meninas, que precisam desfrutar de uma infância alegre, lúdica, digna, com muitas oportunidades, expressões, cantos, movimentos, criatividade...”

De fato, conceber a criança como protagonista ativa de seu processo de aprendizagem é abrir espaço à sua plena participação. E para que isso ocorra, o olhar do educador, sua escuta e os espaços são fundamentais. Por meio e somente com estas práticas é que de fato teremos crianças protagonistas em nossas instituições de ensino na atualidade. De acordo com Coutinho (2013, p. 226):

O protagonismo das crianças se efetiva à medida que têm a possibilidade de participação por via da sua escuta, observação, da estruturação de tempos, espaço e propostas que considerem suas singularidades. À medida que o tempo do brincar não é suprimido das suas experiências cotidianas e que lhes damos respostas ou retomamos questões que por elas nos são colocadas e que precisamos encaminhar.

3. A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E O PROTAGONISMO INFANTIL

A educação infantil primeiramente precisa reconhecer que as crianças são diferentes dos adultos, como também se diferem entre si, em suas individualidades e subjetividades. É preciso alargar as possibilidades e desconstruir conceitos padronizados de infâncias, criar formas de relacionamentos que superem verbos como mandar, ensinar, dominar, e implantar cada vez mais verbos como experimentar, conhecer, participar, conhecer, conviver e sobretudo brincar.

A educação infantil precisa ter uma identidade que considere a criança como sujeito de direitos, oferecendo condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma a complementar a ação da família, negando a visão restrita de preparação para o futuro, pois as crianças precisam viver o seu tempo, considerando o que são hoje, pertencentes a um tempo concreto e a um espaço determinado. Conforme as DCNEIs (2009):

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996 apud BRASIL, 2009b)

Para tanto, é de extrema importância recorrermos aos estudos da Pedagogia da infância, que tem como objetivo a preocupação com a criança pequena, os seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, a cultura, as suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais (ROCHA, 2001).

A Pedagogia da Infância baseia-se em uma práxis de participação da criança. Segundo Formosinho (2007), a Pedagogia da Infância é compreendida como um espaço de interações orientadas para práticas que promovam a

participação não somente do professor, mas sobretudo das crianças. Para tanto, aspectos como a observação e a escuta são de extrema importância “para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico”

A Pedagogia da Infância envolve sensibilidade da educação das crianças pequenas e professores para compreenderem e incorporarem a cultura infantil em seus projetos, requer que estejam atentos aos processos de escuta e observação, sentimentos e brincadeiras das crianças, para que assim possam desenvolver práticas educativas significativas e adequadas.

A Pedagogia da Infância, supracitada, objetiva romper com práticas padronizadas centralizadas na transmissão de conteúdos previamente definidos, que não consideram as individualidades das crianças. E respalda-se num “conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais”, preocupando-se com os processos de constituição das crianças como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

Barbosa (2010), argumenta que, com base na Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Pedagogia da Infância considera que as crianças são sujeitos de direitos, históricos e sociais, sendo assim é imprescindível a oferta de experiências pedagógicas fundamentadas em projetos educacionais baseados “na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças e adultos)”.

Enfim, é a partir das vivências e situações do dia a dia que são oportunizadas às crianças que tornem possível o protagonismo delas nos seus próprios processos de desenvolvimento. O objetivo desse trabalho é discutir sobretudo as práticas e a atuação docente que potencializam esses processos.

4. PRÁTICAS QUE PROMOVEM O PROTAGONISMO INFANTIL

As práticas educativas, desenvolvidas nos contextos de educação Infantil a fim de promover o protagonismo infantil, precisam articular a experiência e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, histórico, artístico e científico.

Conforme estabelecem DCNEIs 2009, o currículo da Educação Infantil:

É concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças. (BRASIL, 2009b)

Tais práticas são efetivadas pelas relações sociais estabelecidas entre professores e outras crianças, o que afeta suas identidades, e correspondem a todas as práticas desenvolvidas no interior das instituições de ensino.

A práticas educativas devem estar norteadas pelas interações e brincadeiras diárias entre as crianças e adultos e mediadas por diferentes linguagens que proporcionem formas das crianças se expressar, conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se, interferindo à sua maneira no contexto ao qual está inserida.

A brincadeira como prática que promove o protagonismo é reconhecida por sua ludicidade, como processo pelo qual a criança deixa de reagir ao mundo com base apenas em suas percepções e afetos e passa a ser capaz de lidar com imagens e a fazer de conta que determinado objeto, personagem ou ambiente representa outra coisa. E nas interações a criança se constitui como sujeito, consolidando aprendizagens sobre si, sobre os outros, sobre o mundo social e cultural.

Os dois processos — as interações e a brincadeira — são elementos básicos na construção de cada criança como um ser individual, sendo formas privilegiadas para a ampliação de afetos, sensações, percepções, memória, linguagem e identidade (BRASIL, 2018).

Por meio da interação e da brincadeira a criança aprende a resolver conflitos, levantar e testar hipóteses, ouvir, respeitar, desenvolver a criatividade e a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de expressar-se e de fazer-se entender, de demonstrar sua opinião, discordar, compartilhar, exercer liderança e ser liderado (BRASIL, 2009), ou seja, ela tem vez e voz, entre outras tantas aprendizagens essenciais a formação humana.

Concordando com Cordeiro e Penitente (2014, p.74 apud, CARDOSO, 2018, p. 26), “ao dar voz e vez às crianças, o professor pode revelar os modos de atuação da criança no mundo em situações em que ela, ao

mesmo tempo se apropria da cultura historicamente elaborada, também produz uma cultura infantil”.

Práticas que promovem o protagonismo infantil também precisam orientar-se pelos princípios éticos, estéticos e políticos (BRASIL, 2009), pois precisam valorizar a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, e o respeito ao bem comum, as diferentes culturas, identidades e singularidades, o exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, a sensibilidade, a criatividade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Diante do exposto é preciso refletir sobre o papel do (a) professor (a), que é complexo, multifacetado e necessariamente fluido, responsivo às mudanças do tempo e às necessidades das crianças, conforme suas singularidades.

O (a) professor (a) igualmente as crianças deve se colocar como protagonista e participante com as crianças em momentos singulares do tempo e da história. Ele deve escutá-las, observá-las, estar atento e compreender as estratégias que as crianças usam em suas situações de aprendizagem, para assim tomá-las como base em suas práticas.

Para Altimir (2007, p 57) a escuta é,

Uma atitude receptiva que pressupõe uma mentalidade aberta, uma disponibilidade de interpretar as atitudes e as mensagens lançadas pelos outros e, ao mesmo tempo, a capacidade de recolhê-los e legitimá-los. Uma atitude que é necessária adotar se se acredita em um modelo educacional que considere as crianças meninos e meninas, como portadores de cultura, como indivíduos capazes de criar e construir significados mediante processos sutis e complexos. (ALTIMIR, 2017, p. 57-58)

E para Kramer e Barbosa (2016, p. 54), o ato de observar é constituído pelas atitudes de ver e ouvir:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações, para descobrirmos o que as crianças já sabem e como constroem significados para o mundo. (KRAMER; BARBOSA, 2016, p. 54)

Desta forma, o professor que promove o protagonismo precisa estar disponível a observar, escutar, interpretar e buscar compreender pelo olhar sensível, cuidadoso e acolhedor, o que as crianças expressam através das suas

diferentes linguagens nas diversas práticas educativas que envolvem diretamente a apropriação do objeto do conhecimento. E ainda, estar envolvido com os procedimentos de exploração das crianças, ser coautor de curiosidades, estreitar uma relação de diálogo com as crianças e participar de suas conquistas e descobertas. Examinar, problematizar, incentivar, encorajar a criança em todos os domínios (cognitivos, físico-motor, social e afetivo), a torna cada vez mais protagonista em seus processos de aprendizagem.

5. O ESPAÇO COMO PROPULSOR DE PROTAGONISMO INFANTIL

Para que as crianças tenham condições de agir, pensar e sentir, como protagonistas dos seus processos de aprendizagem é necessário também que se disponham de espaços que possibilitem tais processos. O espaço físico carrega significados construídos e materializados, seja pela estrutura, seja pela mobília, e até pelas marcas impressas remetendo a história da criança para o seu contexto e através disso promovendo a troca de saberes entre as crianças

Segundo Barbosa:

O espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças. Ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos. A disponibilidade de ambientes variados e a variação dentro de um mesmo ambiente ampliam o universo cultural e conceitual das crianças. As rotinas diversificam-se em espaços mais complexos. (BARBOSA, 2006, p. 135)

Esse espaço pode ser estimulante ou limitador do protagonismo infantil. Estimulante quando, cuidadosamente planejado de forma agradável, acolhedora, seguro e, ao mesmo tempo, desafiador, aberto à imaginação, ao diálogo, às trocas e às possibilidades de (re) criação das crianças, considerando as dimensões físico, funcional, temporal e relacional. O espaço nunca é neutro, favorece a exploração e o protagonismo infantil, a exploração e aprendizagem, é um portador de conteúdo educacional e responsável por estímulos rumo a experiências interativas e construtivas. E limitador quando não considera os

interesses, as necessidades, as condições sociais, culturais e psicológicas das crianças

Espaço é um elemento que gera contato, além de evolução e transformação, ele reflete a cultura e as experiências das pessoas que o criam, por isso a necessidade da participação das crianças para que eles reflitam suas culturas e não somente a cultura dos adultos, ou pior, outras culturas não condizentes com seus contextos.

Segundo Cruz e Cruz (2017, p. 78),

As experiências que as crianças vivem no contexto da creche ou pré-escola são afetadas pelo conjunto de elementos que configuram esses ambientes”. Sendo assim, é importante que a criança se sinta parte do ambiente em que passa grande parte da sua vida. Para isso, fazê-las participar da configuração desse ambiente torna-se um aspecto importante. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 77)

Ao falar dos espaços como propulsores do protagonismo infantil precisamos considerar os diferentes espaços aos quais as crianças têm acesso, os espaços internos e os espaços externos. Pois as crianças precisam ter oportunidade de ampliar seus conhecimentos e explorar diferentes experiências.

Nas palavras e Loris Malaguzzi (1984),

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança das crianças. Também pensamos que o espaço deve ser um aquário que espalhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que nele vivem. (MALAGUZZI apud EDWARDS, 2016, p. 148)

Os espaços comunitários como (museus, bibliotecas, teatros, cinemas, parques, praças, entre outros) também são uma oportunidade para ampliação das possibilidades de aprendizagem e intensificam as relações com as diferentes culturas locais. Conforme Faria (2007, p.101), “todo lugar tem um potencial pedagógico, explícito ou implícito.”

Assim como diferentes os diferentes espaços precisam ser planejados em seus aspectos estruturais, os recursos materiais que serão dispostos também

precisam ser planejados e organizados, incitando a imaginação e o faz de conta de modelos sociais de vida e de experimentação do mundo. Os materiais dispostos nos diferentes espaços precisam ter significado para as crianças e fazer parte do seu cotidiano social. Segundo Zabalza (1998), a eficácia dos materiais educativos durante a etapa infantil deverá estar vinculada à sua potencialidade para desencadear na criança um processo multidimensional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações postas até aqui, são resultado de um estudo a partir dos aspectos apreciados na disciplina Infância e relações geracionais, dentre os quais me levaram a refletir sobre o protagonismo infantil. Se de fato existe o protagonismo infantil na minha prática, se está presente no interior da instituição a qual trabalho e se este termo estava sendo usado corretamente.

Para tanto procurei caracterizar esta criança protagonista com seus modos peculiares, percepções, linguagem, interações, e a produção de suas próprias culturas em diálogo com os adultos e outras crianças a partir de suas escolhas, os quais consolidam suas vivências representativas. A criança que se socializa, que precisa ser respeitada, que tem opinião sobre si e sobre questões que a rodeia.

Buscar respostas na Pedagogia da infância trouxeram à luz práticas que incentivassem o protagonismo infantil, assim como, a fundamentação do papel do professor e da instituição de educação infantil em relação ao protagonismo infantil, que não se trata apenas de dizer que a criança é protagonista do seu processo de aprendizagem, mas é preciso promover práticas que o desenvolvam e estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação e a participação das crianças em seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Compreendi questões significativas a respeito das práticas para promover o protagonismo infantil como a importância de interações, brincadeiras e a do espaço para o desenvolvimento de crianças realmente protagonistas, realmente participantes, pois elas são as principais informantes dos seus processos sociais e mentais aos quais estão inseridas.

Desta forma concluo, que não é uma tarefa fácil proporcionar o protagonismo infantil, é um desafio para professores e instituições de ensino, que precisam aprofundar as discussões nos diferentes contextos educacionais.

É preciso que a promoção do protagonismo infantil seja uma meta, um ideal, um objetivo, não apenas no sentido superficial ou apenas estar na ponta da língua que as crianças precisam ser protagonistas, mas refletir sobre que formas estamos proporcionando para que estas crianças realmente sejam protagonistas e participantes dos seus processos sociais e metais.

REFERÊNCIAS

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. (orgs.) **Documentação Pedagógica**. Teoria e Prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. P. 57 - 75.

BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 24 jan. 2018.

CARDOSO, Cintia; **Branquitude na educação infantil**: um estudo sobre as relações etnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis, Curitiba, 2018.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin; Ação Social e Participação no Contexto da Creche. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2013.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. Participacion ciudadana de la infancia desde el Paradigma del protagonismo. In: **II Congreso Mundial de Infancia Adolescencia “Ciudadania Desde la Niñez y Adolescencia y Exigibilidad de sus Derechos”**. Lima, Peru, 2005. Disponível em: http://www.crin.org/docs/Perú_Congress_IFEJANT_Alenjandro_Cussianovish.doc

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; FORMAN George. **As Cem Linguagens da Criança**: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução Marcelo de Abreu Almeida; Revisão técnica Maria Carmen Silveira Barbosa – Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância** : dialogando com o passado – construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FILHO, A. J. M. Infância Plural: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Sílvia N. F. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na Educação Infantil**. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil v. 7). Brasília: MEC/ SEB, 2016. p. 49 - 78.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. IN: EDWARDS, Carolyn (org.). **As Cem Linguagens da Criança**: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999. 320 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato (Orgs). **Pedagogia(s) da infância**. Dialogando com o passado e construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIRAQUARA, Prefeitura Municipal de Piraquara. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular Municipal de Educação Infantil**. Dezembro-2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Pedagogia e Educação Infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 16, Jan/Fev/Mar/Abr 2001, p. 27-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005, p. 361-378. (Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>).

SIGNIFICADOS, Protagonismo. (disponível em: www.significadosbr.com.br/protagonismo).

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

O ACOLHIMENTO HUMANO DA CRIANÇA BEM PEQUENA NA CRECHE:

UMA TRANSIÇÃO NO AUTOCONHECIMENTO MATERNO

Felicia Siemsen – UFPR

1. INTRODUÇÃO

Certamente o direito ao acolhimento humanizado tem sido tema de debate desde o aumento significativo pela procura de matrículas de crianças bem pequenas em creches e pré-escolas brasileiras. O avanço é crescente pelo número de mães e pais que seguem para a vida profissional procurando o cuidado compartilhado alternativo de avós, tias e profissionais (MEC, 2020). Que futuro almejamos para este período de transição da infância entre a vida familiar à vida coletiva das crianças bem pequenas? As crianças poderiam ser acolhidas de maneira mais humana na creche e pré-escola? As famílias estão preparadas para viver esta transição?

Visto que, a organização por idade segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no art. 30, capítulo II, seção II, “A educação infantil será oferecida em I - creche ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II – pré-escola, para as crianças de quatro a seis anos”. Da mesma forma que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1996), o artigo está apoiado na organização da idade de zero a três anos e quatro a seis anos de vida da criança apresentados como um momento de experiências parentais profundas e desafiantes vividas. Para isso, faz-se necessário uma maior investigação do período de transição, quando as famílias procuram inserir as crianças na creche encontrando dificuldades.

Com o propósito de colaborar para o avanço da garantia dos direitos da criança, O Instituto Alana (2022), como organização socioambiental, tem promovido a discussão de temas na área de Direitos Humanos da Infância que contribuem para um mundo mais justo, igualitário, inclusivo e plural. Para que todas as crianças tenham garantidos os seus direitos fundamentais à alimentação, à saúde, à educação, à um meio ambiente equilibrado e ao ambiente digital amigável, de maneira a proporcionarem seu pleno e integral desenvolvimento. Enfatiza de um lado, no cotidiano escolar os processos vividos pela criança enquanto sujeito único no seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, social e simbólico. Do outro, honrar uma cultura de infâncias na qual a mãe, o pai e os responsáveis pela criança também tenham seus direitos garantidos. A atenção voltada à mulher negra, às famílias, sociedade e comunidades no acolhimento em ambiente coletivo de creche e pré-escola, é tornar presente no cotidiano escolar dos municípios brasileiros, “uma educação antirracista no chão das escolas” (ALANA, 2022).

Pois segundo os pressupostos de um plano social para políticas e práticas de acolhimento no ambiente coletivo de creche,

é que as diferentes formas de desigualdade social não atingem as pessoas durante a trajetória de vida da mesma forma, com a mesma intensidade e com o mesmo impacto. Neste ponto apelo pela noção de etapas da vida, base para a construção social das relações de idade. (ROSEMBERG, 2012, p. 21)

Pode-se observar que, como as crianças, as famílias poderiam ser atendidas durante a transição do acolhimento da criança, de maneira mais digna e humana na creche e na pré-escola. Estudos demonstram que, para as famílias, este processo significa um momento de experiências de angústia, medo, dor e ansiedade (MARTINS *et al.*, 2014; SILVA; LUZ, 2019; VERCELLI; NEGRÃO, 2019). São inúmeras as histórias de vida de crianças e famílias nos diferentes contextos do território brasileiro que passam por diferentes desafios para terem a sua voz escutada (FRIEDMANN, 2022). A concepção de infância apresentada neste estudo pretende aprofundar a pesquisa no contexto das crianças dos vários cantos e suas realidades nos territórios brasileiros.

Com isso, a responsabilidade de acolher a criança no ambiente coletivo social, cultural e econômico familiar, tem-se tornado um tema importante de iniciativas do campo da psicologia, educação e pedagogia social pública e privada. Evidencia-se a necessidade de um maior número de projetos parentais que buscam no cuidar e educar, amparar os bebês e a criança bem pequena no ambiente coletivo de creche na sua diversidade, especialmente a étnico-racial. Pois, é necessário investigar a inclusão das famílias no cotidiano regular da creche envolve reconhecer os valores e princípios vigentes no ambiente da criança bem pequena (BARRS; DRURY, 2017). Desde a gestação ao nascimento do bebê, são pesquisados os fatores que envolvem o comportamento da mãe-bebê, as interações familiares até a adaptação da criança na creche (MARTINS *et al.*, 2014). Importante é perceber que, os sentimentos ligados à separação da mãe e do bebê, envolve as crenças familiares nos círculos de mulheres, que na sua maioria é constituído por mães que fomentam a propagação cultural de uma comunidade no processo da adaptação da criança (VERCELLI; NEGRÃO, 2019). Ainda assim, evidenciam-se lacunas que valorizem o direito ao acolhimento humanizado da criança proporcionando um caminho parental consciente. Assim, configura-se a justificativa deste artigo.

No entanto, estudar os motivos que na atualidade ameaçam a criança e seus direitos, é debruçar-se nas condições de vida, na diversidade cultural, social nas quais a criança vive (CRAEMER,2022). Entende-se que a ética do direito à infância é a tentativa de colocar em prática estratégias mais humanas que possam trazer para o ambiente coletivo de creche e pré-escola uma maior compreensão da criança e as suas necessidades para o respeito ao desenvolvimento saudável (FRIEDMANN, 2022; LAMEIRÃO, 2022).

Dentro das demandas da atualidade que a criança apresenta, busca-se refletir sobre o avanço de normas e regras nas estruturas das instituições para crianças bem pequenas considerando no art. 29., da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 (BRASIL, 1996). Da mesma maneira que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Visto que, para o Instituto Alana (2022), as crianças e adolescentes representam um terço da população do país que é de 70,4 milhões de indivíduos entre 0 e 19 anos, bebês, crianças e adolescentes. É efetivando o art. 277 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que será possível garantir os direitos fundamentais para cuidar das crianças e adolescentes com dignidade nesta fase de vida à qual vivem uma condição peculiar. É desta maneira que conseguiremos possibilitar uma vida com dignidade para a população.

É importante abordar o tema do acolhimento humanizado da criança, considerando-se o autoconhecimento das famílias. Mas evidencia-se uma procura o atendimento em creche durante a pandemia do Covid 2019³⁷. A urgência pela necessidade de famílias

nos provoca a problematizar o fato de estes grupos sociais serem os mais excluídos de creche e sobre o impacto que a ausência deste atendimento, como o causado pela pandemia, pode trazer para a vida destas mulheres e bebês. (COUTINHO; CARDOSO, 2021, p.181)

Assim também, foram inúmeros os casos de bebês e crianças bem pequenas que ficaram ainda mais vulneráveis considerando a falta de alimento gerado por ser impedida a sua inserção nas creches. Bem como, ficou evidente

³⁷ O nome Covid se refere a *(co)rona (ví)rus (d)isease*, que na tradução para o português é “doença do coronavírus. O número 19 ligado aos primeiros casos divulgados publicamente (Fiocruz, 2021).

para os(as) professores(as) e escolas a necessidade de um maior apoio às famílias.

Outro aspecto importante foi a pressão vivida pelas famílias quando as crianças foram obrigadas a ficar no ambiente familiar devido a obrigatoriedade causada pela pandemia (FEWB, 2020). As famílias, mães, pais, avós, tias e tios, e em alguns contextos irmãos ou irmãs mais velhos, tiveram que organizar-se para cuidar dos bebês e crianças bem pequenas dentro dos ambientes dos lares causando aglomeração, situações de risco, ameaça e violência familiar. A população de baixa renda apresentou um crescimento ainda maior nos índices de vulnerabilidade social e psíquica causada pela pressão devido ao desemprego, fome e falta de acesso à comunicação virtual.

O problema de pesquisa que norteia este artigo é: como o acolhimento da criança bem pequena mais humano na creche proporciona o autoconhecimento da mãe?

Assim, com este artigo tem-se o objetivo de verificar como o acolhimento da criança bem pequena mais humano na creche proporciona o autoconhecimento da mãe.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A primeira parte do referencial teórico contextualiza a temática do acolhimento da criança bem pequena demonstrando a evolução da concepção de infância e como o conceito vem sendo trabalhado na atualidade. Num segundo momento, são demonstradas as necessidades de repensar as concepções de infância e as implicações que o tema do acolhimento da criança tem ao considerar o caminho de autoconhecimento materno.

2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

Segundo Lameirão (2017), a concepção de infância não é estabelecida pelas crianças que nos circundam nos momentos do nosso cotidiano, mas ao refletir que cabe aos adultos a compreensão da infância que queremos. O sentido da palavra infância também não deveria designar uma idade circunscrita ao período inicial da vida, mas nos perguntando: o que a infância possibilita? O que existe nela que nos permite dizer que se trata do humano? O que é que

vive entre as crianças durante a infância que pode estender-se por toda a vida? (LAMEIRÃO, 2017).

Em primeiro lugar, o significado etimológico da palavra *infância* tem origem do latim, *infantia*, do verbo *fari* é falar, onde *fan* é falante e *in* constitui a negação do verbo (DICIO, 2022). Sendo assim, compreende-se que *infans*, refere-se ao indivíduo que ainda não tem a capacidade de expressar-se pela fala.

Para o historiador Ariès (1989), não havia antes da Idade Média uma imagem das crianças bem pequenas, como o interesse pelo significado de infância. Verifica-se que a preocupação para com a representação da realidade das crianças, foi expressa entre os séculos XI e XIII na imagem de pequenos adultos, no esforço de pintores de retratar as imagens de crianças ligadas aos episódios do cotidiano da época e da vida religiosa. Até os séculos XV e XVII, as crianças eram retratadas na sua maioria nuas e em cueiros. A partir do século XVIII, artistas iniciam a expressar o gênero de crianças. O médico da corte francesa do rei Luís XIII, descreve cenas do cotidiano do corpo, das falas e hábitos de crianças, mães e amas como descobertas da primeira infância. Isto é, o período da infância era inexistente e rapidamente as crianças bem pequenas eram inseridas na sociedade medieval dos adultos, “o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas” (ARIÈS, 1989, p. 99).

Mas o termo da infância inventado por Ariès (1989), mesmo que pioneiro, apresenta fragilidade no paradigma emergente vivido na chegada da Modernidade. Prout e James (2010) criticam este significado de infância dirigido sob a perspectiva de um único lugar geográfico. Demonstram que o termo denominado de infância, necessitava ser compreendido de maneira mais ampla e consciente, ao invés de ser objeto de interesse de grupos político e institucional de se apropriar de uma imagem de criança. Havia a necessidade de estudar as diferentes “crianças do mundo” (PROUT; JAMES, 2010, p.1).

É com o intuito de procurar o significado de infância, que a antropologia, como o campo do conhecimento que desde o final do século XIX e XX busca estudar a sociedade e suas culturas. Para Cohn (2005), a antropologia é o campo que compreende os modos de vida dos sujeitos nos âmbitos social e cultural. Mas, para chegarmos à compreensão de infância, de criança e aos significados de mundo aos quais a criança está inserida na atualidade, necessitamos aprofundar os contextos em que vive, seja estes nos centros urbanos, nas áreas rurais, nas regiões ribeirinhas e no sertão das várias realidades brasileiras. A compreensão do fenômeno da fala das crianças e seus

modos de vida, foram deixados de ser aprofundados mesmo pela antropologia para serem redescobertos na década de 1960 (COHN, 2005). Isto é, por meio de pesquisas, metodologias propícias e observação de campo, foram investigados os valores culturais e sociais de populações nas quais aproximou-se o olhar para “como esse povo pensa o que é ser da criança” (COHN, 2005, p. 9).

Problematizar a infância sobre a importância de concepções e práticas imbuídas de ações dignas e respeitadas para com os bebês e crianças bem pequenas, se faz necessário. Coutinho (2016) enfatiza na pesquisa contemporânea, a concepção de lugar na infância a partir dos estudos da infância interdisciplinares de Prout e James (2010). Prout e James (2010) ressignificam a noção de infância “como uma construção social” (COUTINHO, 2016, p. 3).

Além disso, a concepção de infância para Mannheim (1993) é apresentada a partir do fenômeno de gerações. Afirma-se muito mais que um percurso cronológico de desenvolvimento, mas uma temporalidade do desenvolvimento humano vividos por um grupo etário que expressa influência na vida cultural, social e política. O conceito de contemporâneo também pode ser compreendido como “simultâneo” (WELLER, 2010, p. 208).

Os indivíduos que crescem como contemporâneos experimentam – tanto nos anos de grande receptividade como depois – as mesmas influências diretrizes da cultura intelectual que os molda. (MANNHEIM, 1993, p. 199)

A infância é entendida enquanto “lugar diferenciado para as crianças no campo da produção de conhecimento, propondo a superação da ideia de criança-objeto para criança-ator.” (COUTINHO, 2016, p. 3).

Como resultado, verifica-se que é necessário aprofundar investigações sobre a noção de tempo e espaço no ambiente coletivo de creche e pré-escola, que os adultos possam tratar de maneira consciente as concepções e práticas na perspectiva de “um problema de existência de um tempo interior não mensurável e que só pode ser apreendido qualitativamente” (WELLER, 2010, p. 208).

Por isso, a consciência dos(as) professores(as), das famílias e dos responsáveis pelas crianças adquire um papel tão importante para toda a modificação da posição social da criança na concepção de infância para Mannheim (1993). O problema geracional vivido pelas crianças de um mesmo

grupo geracional demonstra a urgência de um novo acesso ao conhecimento, orientação e educação da criança inseridas na creche e pré-escola. Apresentam-se por meio da inserção coletiva da criança na escola, novas modalidades de acesso” social aos sujeitos (MANNHEIM, 1993, p. 212). Ainda mais que o problema geracional, quando a compreensão é voltada a um grupo de crianças, que enquanto indivíduos que ingressam no ambiente coletivo de creche e pré-escola, estão ligadas umas às outras de maneira relacional, temporal considerando-se “ser uno com o outro” (MANNHEIM, 1993, p. 200).

Corsaro (2011), reconhece que o significado de infância deveria ultrapassar a concepção tradicional de socialização para basear-se em teorias que compreendam que a nova concepção de infância é entendida como um complexo estrutural social, que reúne uma dimensão estrutural das infâncias que vivem num determinado período. Considera-se na investigação da criança bem pequena no ambiente coletivo, a importância das crianças e adultos formarem uma rede de apoio e interações. Segundo Qvortrup (1993a), a estrutura infância enquanto categoria geracional, é uma estrutura social que inclui as diversas necessidades de idade, gênero, classe social, vida profissional das mães e pais, que nas sociedades modernas evidencia a importância da creche e dos programas de Educação Infantil.

2.2 O ACOLHIMENTO DA CRIANÇA NO TEMPO HUMANIZADO

As crianças e suas vozes devem ser respeitadas segundo o seu tempo de desenvolvimento. O respeito na adaptação e acolhimento na creche e pré-escola pode humanizar as relações entre os sujeitos. O processo de autoconhecimento das famílias também deveria ser considerado. Pois, toda a vez que um bebê ou uma criança bem pequena inicia a ser acolhida na escola, este é um direito da criança (BRASIL, 1988). É quando toda a sua individualidade e a fase na qual o desenvolvimento da criança se encontra, deveriam ser considerados. Isto é, ao considerar a essência do seu ser nos três primeiros anos de vida, estamos buscando um acolhimento mais humano e consciente.

Acolher os bebês e as crianças bem pequenas é acolher as famílias também. Ao inserir a criança, da mesma forma que são apresentadas a ela um novo ambiente, também o é às famílias. É um novo tempo que exige respeito e experiência. Mas, não um tempo que nega considerar a essência da criança e da família, correndo e passando com ferramentas e protocolos sobre a

subjetividade humana. Considera-se aqui, que o tempo de qualidade é aquele ao qual a criança sinta-se parte, a mãe sinta-se segura e o pai sinta-se confiante. Muitas vezes, o tempo de adaptação é apresentado às famílias considerando apenas três dias para a criança estar logo inserida. Rapidamente são feitos acordos mentais que o corpo físico da criança ainda não assimilou, que o corpo da mãe não identificou para soltar a criança e para assim o acolhimento acontecer de maneira mais orgânica.

Um novo ambiente coletivo está sendo apresentado e com ele inúmeras informações e conhecimentos, que são diferentes daqueles aos quais a família no ambiente familiar considerou antes das experiências coletivas. Assimilar, acolher primeiramente o ritmo da escola e os combinados pode inferir os hábitos familiares. É muito importante as relações estáveis entre o(a) cuidador(a) e o(a) professor(a) e as famílias para que a criança estabeleça os vínculos afetivos novos. A criança percebe aos poucos que o novo ambiente apresentado inicia a ser conhecido. Quanto mais os pais forem conhecendo e reconhecendo o ambiente escolar de maneira consciente, a criança também perceberá o respeito e a dignidade para consigo. São estabelecidas novas conexões humanas de parceria e confiança que devem ultrapassar o limite de permanecer no igual, na comodidade que não reconhece as diferenças dos sujeitos.

Pensar-se um significado de acolhimento ético na infância no campo das Ciências Humanas e Sociais em uma circunstância ou um momento apenas, não é suficiente. Refuta-se que os momentos de complexidade vividos no cotidiano pelas crianças são vividos justamente “como sujeitos mais do que como objetos.” (KRAMER; PENA, 2019, p. 72).

Na atualidade, o acolhimento de crianças bem pequenas no ambiente coletivo de creches e pré-escolas brasileiras, ainda poderia ser feito de maneira mais consciente. Isto é, Rosemberg (2006) enfatiza a necessidade de um esforço maior de gestores, coordenadores, professores e pais, como todos os atores sociais envolvidos de atuar em conjunto na direção do acolhimento da desigualdade social e diversidade cultural das infâncias de meninos e meninas que chegam à creche e pré-escola. Muitas vezes, mesmo a criança ainda não expressando a linguagem falada pela família, os hábitos culturais e sociais, o movimento do corpo, os gestos no ambiente coletivo, revela as suas origens, crenças, hábitos e costumes étnico-raciais.

Para Steiner (1994), a criança é considerada uma individualidade única desde antes do seu nascimento. Steiner considera a livre expressão e a voz

autônoma das crianças. Inquestionavelmente, que venham a ser compreendidas as diferentes vozes das crianças, o debruçar-se dos adultos para assimilar as linguagens das diversas infâncias, os seus gestos e falas.

Glöckler e Grah-Wittich (2020) afirmam que as ações de dignidade humana para com a criança bem pequena promovem a prevenção de um desenvolvimento saudável ainda antes do nascimento. Visto que, na cosmovisão de Rudolf Steiner (1876-1925) a vida da criança é contemplada ainda antes da concepção, gestação e nascimento como um processo integral nos âmbitos do pensar, sentir e querer. Por isso, o acolhimento da criança bem pequena deveria ser colocado na pauta das instituições de cada país, desde o nascimento, como a orientação para com as famílias. Dentro de uma perspectiva multidisciplinar entre os campos da educação, pediatria e terapias alternativas, os profissionais reunidos apontando diferentes aspectos, poderiam favorecer a compreensão destas necessidades tão diversas de cada indivíduo. Bem como, que os adultos possam debruçar-se sobre o tema da gestação e primeira infância, no sentido de pensar novas ações para fortalecer e proteger o cuidado como um direito a ser desenvolvido. Ainda que apenas no ano de 1989, na Convenção das Nações Unidas, os direitos da criança foram contemplados no art.1, afirmando que “todos os seres humanos nascem livres e iguais na dignidade e nos seus direitos.” (GLÖCKLER, 2020, p. 14).

Ademais, é necessário que o direito pelo livre desenvolvimento da individualidade na infância, seja prezado. Considera-se que o acolhimento digno e humano oferecido aos bebês, crianças bem pequenas e suas famílias, possam fortalecer a plenitude de cada criança, considerando seus talentos, habilidades mentais e físicas.

3. METODOLOGIA

Pode-se caracterizar este artigo como qualitativo por concentrar aspectos pertinentes ao processo de autoconhecimento das famílias, especificamente das mães no acolhimento humanizado da criança bem pequena na creche e pré-escola, a partir da escuta dos sujeitos. Afirmar-se que o estudo é descritivo no sentido de apresentar as descrições vividas no acolhimento da criança e os resultados obtidos de uma amostra de entrevistas. Visto que, este artigo tem o objetivo de compreender o acolhimento humano

da criança bem pequena no ambiente coletivo da creche relacionado ao autoconhecimento parental.

Quanto aos meios, o estudo é caracterizado como estudo de caso, segundo Lüdke e André (2013). Procuram-se os pressupostos teóricos iniciais para depois fundamentar os elementos sobre o acolhimento da criança no ambiente coletivo de creche com o caráter de descobrir, aprofundar e descrever as experiências vividas do autoconhecimento de uma mãe no processo de acolhimento escolar do(a) seu(sua) filho(a). O fenômeno empírico do campo da Educação é estudado a partir da análise da entrevista microfenomenológica (PETITMENGIN, 2007).

A coleta de dados consistiu de 01 (uma) entrevista feita por videoconferência na data do 20/11/2022. Os depoimentos da participante fazem parte de uma amostra de pesquisa de doutorado em andamento. Anteriormente a entrevista, foram feitos contatos telefônicos e o agendamento da reunião virtual da entrevista que aconteceu após a assinatura do termo de consentimento da participante. A entrevista foi realizada com uma participante, mãe³⁸ de uma criança bem pequena que viveu recentemente o acolhimento do seu filho em três lugares diferentes: berçário, creche pública e pré-escola privada, denominados respectivamente de PR-A, PR-B, e PR-C no artigo. A mãe da criança tem a idade de 43 anos, ocupação profissional de professora, casada, de classe média, sendo branca no pertencimento étnico-racial. A entrevista teve a duração média de 40 minutos.

Utilizou-se na entrevista do tipo microfenomenológica (PETITMENGIN, 2007), perguntas elaboradas para evocar a experiência vivida da mãe, baseadas no objetivo de pesquisa. O tipo de entrevista microfenomenológica, caracteriza-se por ser em primeira pessoa e com a atenção voltada ao entrevistado, que parte da observação para uma descrição cuidadosa do fenômeno estudado. A entrevista procura explorar a atitude vivida no cotidiano de cada sujeito por meio de questões baseadas na pergunta de pesquisa sobre o autoconhecimento dos pais no acolhimento da criança bem pequena. Segundo Petitmengin (2007), a entrevista microfenomenológica é caracterizada por possibilitar ao entrevistado responder perguntas abertas para chegar-se às experiências sensíveis, emotivas e cognitivas fundantes e pré-reflexivas que podem ser acessadas ao mover e provocar o processo de memorização dos sujeitos. Durante a entrevista da participante, foram

³⁸ O nome da mãe participante e das instituições por ela reveladas nas entrevistas são fictícios e terão a sua identidade preservada na pesquisa.

coletadas as expressões de sentimentos, percepções e conhecimentos adquiridos no processo de adaptação e acolhimento da criança nos diferentes ambientes coletivos de berçário, creche e pré-escola. Além da entrevista, utilizou-se na coleta de dados: o registro em diário de campo e a gravação de áudio das expressões coletadas.

As falas da mãe participante foram gravadas e transcritas. Após várias leituras das experiências vividas pela mãe participante, iniciou-se a análise das falas considerando a organização dos relatos (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). As falas da participante caracterizaram diferentes momentos. Os significados pertinentes, demonstraram uma temporalidade distinta que foi ordenada em sequência cronológica dos acontecimentos diacrônicos. Os sentimentos, percepções, pensamentos expressos foram selecionados e colocados em fases específicas (PETTMENGIN, 2007).

Na análise, as fases foram denominadas como: 1. *Autoconhecimento na saída da criança do ambiente familiar*; 2. *Ambiente coletivo como processo de autoconhecimento materno*; 3. *Respeito ao tempo de infância* e 4. *Acolhimento escolarizante*. As expressões e falas transcritas a partir das gravações seguiram o método microfenomenológico de Pettmengin (2007). Na análise de cada fase respeitou-se o tempo diacrônico expresso pela participante. Posteriormente, na discussão buscou-se fazer uma síntese com os significados expressos das falas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscou-se atingir o objetivo de pesquisa no sentido de compreender o processo de autoconhecimento da mãe, a partir do acolhimento da criança bem pequena. Primeiramente, o depoimento da participante entrevistada expressa a busca por um acolhimento do filho ainda bebê para ser cuidado por uma profissional, devido à necessidade de retorno ao campo de trabalho. A fala da participante descreve também que a criança tinha 06 (seis) meses de idade ao ingressar num berçário próximo da sua residência. A confiança estabelecida foi o critério verbalizado para a escolha do berçário e da primeira cuidadora do bebê. É uma característica que teve um papel muito importante na adaptação e acolhimento da criança. Ainda que o casal tivesse decidido colocar o bebê sob cuidados da profissional, a mãe ansiava pela continuidade de permanecer com a criança em casa. Sem dúvida, a decisão do casal demarca o início da inserção da criança no ambiente diferente do familiar. Foi um período descrito

como muito difícil, a participante demonstra sentimentos ainda de fragilidade causados pela dor da separação.

Com aproximadamente 04 (quatro) anos, a família decidiu colocar a criança numa creche pública mais perto da sua residência. Foi cogitado o cuidado compartilhado com a avó materna da criança, mas o casal acabou por decidir-se pela creche no ambiente coletivo. Na seqüência, descreve-se a diacronia do processo de autoconhecimento da mãe, a partir do acolhimento humanizado do filho.

Autoconhecimento na saída da criança do ambiente familiar. O primeiro momento descrito pela mãe é sobre a experiência vivida de conhecer este processo de transição entre o ambiente familiar e coletivo:

Eu saía do meu trabalho, na hora do almoço, e era a única escola mais próxima para eu poder amamentar e voltar para o trabalho e depois voltar para o trabalho de novo né, e depois da saída e buscar ele na escolinha. Então a gente escolheu uma escola mais próxima, mas a gente escolheu também pela estrutura dela. Pelo jeito que ela tinha, por conhecer, sentir confiança nas professoras, e era uma senhorinha muito querida, a gente sentiu que ela ia ter um carinho muito forte por ele durante a entrevista (MARA, PU-A).

Ambiente coletivo como processo de autoconhecimento materno. No momento de autoconhecimento da mãe, vale ressaltar que houve referência à profunda transição emocional na aceitação da ruptura e separação.

São dois momentos de autoconhecimento muito fortes, quando ele teve ruptura, este desligamento da mãe, e depois a própria entrada na escola (MARA, PR-A; PR-B).

Respeito ao tempo de infância. Neste momento distinto do início do letramento e alfabetização, a criança havia completado 05 (cinco) anos, o casal inicia a duvidar sobre o processo escolar vivido pela criança e se questiona sobre o respeito e a dignidade da infância vividos na escola.

Ele chegou em casa chorando, muito nervoso, muito alterado, dizendo que a professora tinha feito uma prova com eles e pediu para as crianças escreverem: ELEFANTE e AVIÃO. E ele não sabia escrever, e a gente nunca cobrou isto dele. Nem tinha como cobrar, mas a gente nem pensava cobrar escrita dele (MARA, PU-B).

Em alguns momentos na escola, ele trazia alegria de estar lá, mas pelos amigos. Pelas companhias, não pelo brincar ou pelo aprendizado. A gente sempre notou nele que ele ia conseguir. Sabe, ter este acompanhamento intelectual. Mas o emocional dele não estava maduro ainda (MARA, PU-B).

Os depoimentos demonstram reflexões sobre o aprendizado intelectual iniciado desconsiderando a maturidade emocional da criança e o tempo necessários para compreender as palavras e frases que a professora exigia em sala de aula. A proposta de alfabetização apresentada às famílias, por vezes gerou desconforto e dúvida para o casal, que descreve o ambiente durante a reunião de pais.

A professora dele trouxe na reunião geral com os pais, o que ela faria durante o ano todo. O trabalho que ela faria com eles. E nisso trouxe um pouco de dor na gente por que não era isso que a gente queria para ele. Que a gente sabia que ele ia sofrer um pouco. E a prova disso foi no dia seguinte. No dia seguinte, dessa reunião geral, que a professora fez este teste nele e ele chegou todo deste jeito. Alterado, falando que não queria ir mais na escola, que ele não sabia escrever, não sabia ler, não sabia fazer nada (MARA, PU-B).

Há um sentimento de invasão, foi um sentimento de não deixar ele ser criança mais um pouco. De estar tirando uma oportunidade dele, de ficar mais na brincadeira para amadurecer mais a emoção dele. Para ele poder realmente ter o intelectual mais apropriado. Foi uma dor por ele não estar podendo viver na natureza, acho que também respeito, sabe. A gente estava com o sentimento de não estarem respeitando ele (MARA, PU-B).

Houve também a sensação de ruptura e descontentamento referente ao desrespeito ao tempo saudável de aprendizagem da criança. Iniciam-se os sentimentos de dúvida na permanência da criança na escola.

Acolhimento escolarizante. No momento que a mãe e o pai da criança participaram da reunião escolar, perceberam que não se identificaram com a maneira como o conteúdo foi apresentado pela professora e verificaram que não havia consideração pelo processo humano de aprendizagem, no qual a criança se encontrava no tempo e espaço enquanto infância.

Era uma sala de aula, era mais, tinha mais ou menos umas 25 carteiras, que era para os alunos mesmo, só que os pais estavam junto. Então, o pai e a mãe ficavam juntos ali. Então tinha mais ou menos umas 50 pessoas dentro da sala, mais a professora. E

era uma turma que já se conhecia de um ano anterior, por que já vinha ou do prezinho ou de outras, então não eram desconhecidos, eram conhecidos mesmo. Então tinham 25 carteiras, era uma sala pequena, a escola também é pequena. A escola tem até hoje acho que umas 06 salas só, mas ela é considerada muito boa, é uma escola aqui do bairro de onde eu moro e tem muitas pessoas daqui que já estudaram lá. Então é tradicional também, então não tinha nada de errado, a estrutura estava muito boa, a biblioteca boa, os professores bons também (MARA, PU-B).

A participante salienta na fase: *autoconhecimento da mãe na saída do ambiente familiar* que as experiências de amamentar rápido, correr para voltar ao trabalho trouxeram sentimentos de dor. A atenção da cuidadora na primeira escola favoreceu todo o processo de acolhimento. Mas, foi diferente o sentimento de dor percebido pela mãe e o pai na fase do *acolhimento escolarizante*. A participante descreve na fase do *respeito ao tempo de infância*, que uma antecipação das vivências que não são próprias para esse momento da vida da criança, provocaram uma ruptura, ocasionando que o início da alfabetização trouxesse o sofrimento para a criança e o desinteresse pelo aprendizado. Houve uma falta de identificação da família para com o programa escolar apresentado.

Os resultados apresentados pela mãe, demonstram uma preocupação em perceber que não havia a compreensão por parte da professora de cuidar e educar as necessidades apresentadas pela criança na fase dos 05 (cinco) anos, assim como uma proposta institucional que considerasse o que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Apesar de considerar-se, que na primeira infância o olhar respeitoso para com as crianças e os seus tempos no ambiente coletivo, precisa tornar-se vivo e humanizado (FRIEDMANN, 2022), fato é que, as crianças bem pequenas continuam sofrendo intercorrências éticas no interior das instituições, as quais ainda permanecem sem serem ressignificadas (KRAMER, 2002).

Ademais, os depoimentos da participante, expressos acima, demonstram também as diferentes necessidades de orientação e conhecimento que as famílias precisam ter acesso para tornar-se conscientes da parceria no acolhimento da criança no ambiente coletivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se o objetivo de compreender o acolhimento humano da criança bem pequena no ambiente coletivo de creche relacionado ao autoconhecimento parental, foi possível identificar primeiramente, a preocupação da mãe participante em viver uma experiência de acolhimento humano do bebê no berçário e que possibilitasse confiança ao necessitar retornar para o trabalho. Um ambiente ao qual a criança seja acolhida com amorosidade e afeto. Verifica-se, ainda, que o acolhimento da criança afeta a família, especialmente a mãe, que comumente se ocupa dos cuidados das crianças pequenas. Com a separação e mudança de ambiente para a creche, o acesso ao coletivo é marcado por rupturas, dor e falta de ajuste nos tempos da infância, que ocasionaram, neste caso, pela decisão familiar, a mudança por outra escola. A fase pré-escolar da criança, foi demarcada pela intelectualidade no processo de alfabetização, num momento em que a criança tem o direito de desenvolver-se por meio do movimento do corpo, das interações sociais, da brincadeira e um trabalho mais amplo e significativo com as linguagens como preconiza as DCNEI (2009).

Os resultados encontrados neste artigo permitem-nos refletir que a criança bem pequena tem a necessidade de tempo para o desenvolvimento das primeiras conquistas no andar, falar e pensar (STEINER, 1994; LAMEIRÃO, 2015). Constatou-se que a mãe e o pai da criança buscaram para a criança um ambiente pré-escolar que considere as vivências próximas à natureza (SIEMSEN, 2022), e um pensar criativo na infância que favoreça o desenvolvimento dos sentidos por meio das experiências estéticas, artísticas, musicais (STEINER, 1998; EASTON, 1997; STOLZ; WEGER, 2015; SIEMSEN; STOLTZ, 2021).

Por fim, observa-se que as relações de aproximação pacífica e menos ágil nos cuidados de bebês e crianças bem pequenas, favorecem a construção de confiança mútua entre a família e a escola (SIEMSEN, 2022; SIEMSEN; STOLTZ, 2023). A ruptura e a necessidade de amparo da mãe são muito evidentes na entrevista. São feitas descrições que sinalizam a procura por auxílio materno, orientação e compreensão para retirar as dúvidas geradas em todo o processo de acolhimento e aprendizagem da criança.

Conclui-se que, no acompanhamento do processo de autoconhecimento materno, ainda são evidentes a existência de inúmeras falhas e a falta de dignidade humana para com a criança e as famílias na transição para

o ambiente coletivo. Para isso, faz-se necessário rever práticas integrativas no cuidar e educar a partir de experiências de infância que valorizem a dignidade e o conhecimento humano de todas as crianças. O respeito para com o outro indivíduo, na sua integridade cultural, é respeitar a diferença das múltiplas infâncias.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

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

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, SEB, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

COHN, C. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, W. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Trad. de Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-72.

COUTINHO, A.S.; CARDOSO, C. E educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, vol. 23, n. Especial, p. 175-194, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79001>. Acesso em: 12 fev. 202

COUTINHO, A.S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. In: **Educativa**, Goiânia, vol. 19, n. 1, set./dez. 2016, p. 762-773.

CRAEMER, U. Respeito à diversidade de Infâncias e o seu brincar. In: FRIEDMANN, A. et al. **Olhares para as crianças e seus tempos**: caminhos, frestas e travessias. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho/Diálogos Embalados, 2022. p. 14-16.

DICIO. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 15 nov. 2022.

EASTON, F. Educating the whole child, “head, heart, and hands”: learning from the Waldorf experience. **Theory into Practice**, vol. 36, n. 2, p. 87-94, 1997. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1477378>. Acesso em: 21 fev. 2021.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. Disponível em: <https://www.fewb.org.br/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz: uma instituição a serviço da vida. Por que a doença causada pelo novo coronavírus recebeu o nome de Covid – 19? Disponível em: <https://portal.fiocruz.br>. Acesso em: 16 fev 2023.

FRIEDMANN, A. A importância do respeito às vidas das crianças na Primeira Infância na perspectiva antropológica. In: FRIEDMANN, A. et al. **Olhares para as crianças e seus tempos: caminhos, frestas e travessias**. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho/Diálogos Embalados, 2022. p. 18-34.

FRIEDMANN, A. Olhares diversos sobre as crianças e as infâncias: as crianças e os seus mundos. p. 110-138. In: FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1.ed. São Paulo: Panda Book, 2020.

GLÖCKLER, M. Gesunde Entwicklung und Prävention beim kleinen Kind. In: GLÖCKLER, M.; GRAH-WITTICH, C. **Die Würde des kleinen Kindes 2**. Verlag Am Goetheanum, 2020.

GLÖCKLER, M.; GRAH-WITTICH, C. Zum Geleit. In: GLÖCKLER, M.; GRAH-WITTICH, C. **Die Würde des kleinen Kindes 2**. Verlag Am Goetheanum, 2020.

INSTITUTO ALANA. Disponível em: <https://alana.org.br/governo-transicao/>. Acesso em 11 nov. 2022.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>. Acesso em: 10 nov. 2022.

KRAMER, S.; PENA, A. Vulnerabilidade e ética na pesquisa em educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**, p. 72, 2019.

LAMEIRÃO, L. Panorama das conquistas da criança durante a primeira infância. **Arte Médica Ampliada**. vol. 35, n. 2, abr./mai./jun.,2015.

LAMEIRÃO, L. **Pedagogia, prática pedagógica, conhecimento e cultura: o desenvolvimento do corpo astral: a força da transformação da alma em fantasia, percepção e capacidade de julgar**. São Paulo: FEWB, 2017.

LAMEIRÃO, L.H.T. A estrela que acompanha a Primeira Infância. In: FRIEDMANN, A. et al. **Olhares para as crianças e seus tempos: caminhos, frestas e travessias**. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho/Diálogos Embalados, 2022. p. 50-63.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARTINS, G.D.F.; BECKER, S.M.S.; LEÃO, L.C. da S.; LOPES, R. de C.S. Fatores associados à não adaptação do bebê na creche: da gestação ao ingresso na instituição. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 30, n. 3, p. 241-250, Jul-Set, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000300001>. Acesso em: 11 jul. 2022.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. In: **Revista española de investigaciones sociológicas**, n. 62, p. 193-244, 1993 (1928). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=766796>. Acesso em: 18 ago 2022.

PETIMENGIN, C. Em direção à fonte dos pensamentos: a dimensão gestual e transmodal da experiência viva. **Journal of Consciousness Studies**. vol. 14, n. 3, p. 54-82, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/ayvu.v7i0.46261>. Acesso em: 20 mai. 2021.

PROUT, A; JAMES, A. Introduction and A New Paradigma for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. 2.ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London and New York: Routledge, 2010, p. 1-33.

QVORTRUP, J. Societal position of childhood: The international project as a social phenomenon. **Childhood**, vol. 1, n. 2, p. 119-124, 1993.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. p. 11-46. In: BENTO, M.A.S. et al. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, p. 49-86, 2006.

SIEMSEN, F.; STOLTZ, T. **Educação da criança bem pequena em Rudolf Steiner e Emmi Pikler: a estética do cuidado no desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos**. Prefácio de Angela Scalabrin Coutinho. Curitiba: Juruá, 2022.

SIEMSEN, F. **A relação entre o professor e a criança bem pequena: uma experiência estética.** 2022. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

SIEMSEN, F; STOLTZ, T. Compartilhar o caminho interior entre educadores de forma criativa: um estudo de caso. **Revista Jataí**, São Paulo: FRS, n. 2, p. 118-143, set. 2021.

SILVA, I. de O.; LUZ, I.R. Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, e14110, jul./set., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.14110>. Acesso em: 11 jul. 2022.

STEINER, R. **Andar, Falar, Pensar: a atividade lúdica.** 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 1994.

STOLTZ, T.; WEGER, U. O pensar vivenciado na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 67-83, abr./jun. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.41444>. Acesso em: 25 jul. 2019.

VERCELLI, L. de C.A.; NEGRÃO, T.P.A. Um olhar sobre o período de adaptação de crianças pequenas a um centro de educação infantil e o uso de objetos transicionais. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, e13320, jul./set., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.13320>. Acesso em: 11 jul. 2022.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 25, n. 2, maio/ago, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000200004>. Acesso em: 18 ago. 2022.

AUTORAS E AUTORES

Angela Scalabrin Coutinho

Tem pós-doutorado em Gestão da Política Pública pela USP. Doutora em Estudos da Criança pela UMinho – Portugal. Mestre em Educação Infantil e Pedagoga pela UFSC. Professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação na linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação. Foi professora visitante na Université Paul Sabatier, Toulouse – França. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR). Vice-presidente Sul da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação ANPED (2022-2023/2023-2025) e foi coordenadora do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos (2019-2020) desta mesma associação. Membro do Fórum de Educação Infantil do Paraná (Feipar/Mieib). E-mail: angelacoutinho@ufpr.br

Daiana Maria Holz de Souza

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE – UFPR), Mestre em Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB), pela UFPR Setor Litoral, fazendo parte do Laboratório de Interculturalidade e Diversidade (LaiD) e o Grupo de Estudos de Ambiente e Sociedade. Especialização em Mídias na Educação pela UFPR em 2013 e formada em Licenciatura em Teatro pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP) em 2008. Professora – Artista – Pesquisadora nas linhas de pesquisa relacionadas aos processos de criação, arte educação, sensibilidade e educação do (ser) sensível e das poéticas visuais em busca de práticas educativas transformadoras, potentes e sensíveis. E-mail: profdaianaholz@gmail.com

Felicia Siemsen

Bacharel em Educação Artística pela Fundação Armando Álvares Penteado, São Paulo (1989), e especialização em Pedagogia Waldorf, Florianópolis (2009). Bacharel em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano, Curitiba (2014). Professora de crianças bem pequenas numa pré-escola de Curitiba (PR) entre 2007 a 2018. Tutora pedagógica na educação infantil e docente em cursos de formação de professores na abordagem de Rudolf Steiner. Mestre em Educação (2022) e doutoranda no programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná dedicando-se às áreas da Primeira Infância, Educação Infantil, Estética e Desenvolvimento Humano. E-mail: feliciasiemsen@hotmail.com

Flavio Marcelo Coneglian

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Licenciado em Pedagogia, Especializado em Educação Especial e Inclusiva, Mestre em Gestão do Território, Bacharel em Geografia. E-mail: flavio.conelli@gmail.com.

Franciele Mota de Oliveira

Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Autônomo do Brasil - UNIBRASIL. Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade de Pinhais - FAPI. Especialização em Neuroaprendizagem pela Faculdade São Braz. Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Professora na Prefeitura Municipal de Pinhais. Atualmente integra a Gerência da Educação Infantil no Município de Pinhais. Experiência na área de Educação, com ênfase na Educação Infantil. E-mail: francimotha@gmail.com

Geanini Cordeiro Machado da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco. Pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Padre João Bagozzi e em Neuropedagogia da Educação pelo Grupo Rhema Educação. Coordenadora Pedagógica no município de Piraquara. E-mail: professorageanini@gmail.com

Gisele Cristina de Carvalho

Mestranda em Educação pela UFPR na linha de pesquisa: diversidade, diferença e desigualdade social em educação. Especialista em Educação Infantil pela Uninter. Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba- FARESC e curso técnico profissionalizante em Formação Docente pelo Colégio Estadual Benedicto João Cordeiro. E-mail: gicarvalho_@hotmail.com

Gustavo Furtoso

Doutorando em Educação na Universidade Federal do Paraná, linha de pesquisa cultura, escola e processos formativos. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em filosofia pela Universidade Estadual do Paraná - União da Vitória. E-mail: furtoso@outlook.com.br

Ian Santarém de Oliveira

Discente do programa de mestrado em Educação da UFPR – Linha de pesquisa – Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Mestrando em Educação (UFPR); Especialista em Terapia Ocupacional em Saúde Mental (UFPR); Graduação em Terapia Ocupacional (UFPR). E-mail: ian.santarem86@gmail.com

Marcia Regina Bartnik Godinho Lois

Doutoranda em Educação (UFPR); Mestre em Educação (UFPR); especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais (FACINTER). Atua como professora na rede pública municipal de Araucária-PR. E-mail: marciagod@gmail.com

Nadir Fernandes dos Santos

Especialista em Gestão Escolar: coordenação pedagógica, Educação Infantil e Educação e Sociedade. Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela FAPI - Faculdades de Pinhais. Professora e Pedagoga pela Prefeitura Municipal de Pinhais – PMP. E-mail: nadirfsantos10@gmail.com

Renata de Souza Martins

Especialização em Educação Infantil pela Faculdade de Pinhais – FAPI, 2014, Graduação em Pedagogia, Licenciatura Plena pela Universidade Internacional-UNINTER, 2009. Já atuou como professora de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental nos anos de 2010 e 2011 na rede particular de ensino. No ano de 2012 ingressou na rede Municipal de Piraquara como professora de Educação Infantil. Atualmente, atua como coordenadora itinerante de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Piraquara. E-mail: rm.renatamartinsrm5@gmail.com

Rubens de Sousa Bravalheri

Doutorando em Educação (UFPR); Mestre em Ciências Farmacêuticas (USP - Ribeirão Preto); Especialista em Educação Física Escolar, Psicomotricidade e Gestão Escolar. Atualmente trabalha como professor de Educação Física no Colégio Sesí Internacional de Curitiba. rubens.bravalheri@gmail.com

Tânia Mara Pacifico Hreisemnou

Doutoranda na UFPR - título da pesquisa - Estudo Comparado entre Brasil e Uruguai: Políticas educacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, literatura infanto Juvenil e cultura Mestre em Educação pela UFPR - dissertação intitulada - Relações Raciais no livro didático público do Paraná. Coordenadora Nacional do Fórum de Educação Básica - ABPN. Secretaria de Combate ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial- Núcleo Sindical Curitiba Sul - APP/Sindicato. Pedagoga há 31 anos na Rede Pública do Paraná. E-mail: tmpacifico@gmail.com

Tatiana Bahr

Especialização em Educação Infantil - FACEL e Pedagogia - Faculdades São Judas Tadeu de Pinhais. Atua na Secretaria Municipal de Piraquara. E-mail: tatianabahr64@gmail.com

Valeria Floriano-Machado

Possui graduação em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (1993), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (1998), doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (2009) e Estágio Pós-Doutoral em Sociologia pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (2018). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, infâncias, minoridade e juventudes, universidade, intelectuais e instituições e pensamento social. E-mail: vfloriano@gmail.com

INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES GERACIONAIS: perspectivas a partir dos Estudos da Infância

Angela Scalabrin Coutinho | Organizadora

Após percorrer as temáticas dos textos que compõem esse livro, decorrente de profícuos encontros entre pesquisadoras, pesquisadores, professoras, professores e profissionais que atuam com crianças e jovens em diferentes contextos de educação bem como uma professora universitária dedicada ao estudo e compreensão das diversas infâncias, percebemos que a variedade de temas e abordagens reunidos aqui reflete a diversidade presente no campo dos Estudos da Infância, incluindo a categoria geracional da Juventude, que também é discutida. Essa mesma pluralidade nos desafia a manter um diálogo ativo com diferentes áreas do conhecimento, com as crianças e suas infâncias, e a assumirmos um ativismo transformador (STETSENKO, 2021) baseado em nosso compromisso inabalável em garantir contextos de vida dignos para cada criança. Essa é uma tarefa urgente para evitar que ações excluam uma parcela significativa das crianças que vivem em condições subalternizadas durante sua infância.

