EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NA INFÂNCIA

ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade

LEVINDO DINIZ CARVALHO

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Fundação Joaquim Nabuco
Editora Massangana

Este livro, fruto de uma tese de doutorado, apresenta e analisa processos infantis de inserção e participação na cena social, a partir de novas configurações de atendimento à infância, em especial a educação (em tempo) integral. Trata-se de uma obra que se dedica a análise de como as crianças, em suas ações coletivas, apropriam-se, reinventam e interpretam a cultura adulta; além disso, ela colabora na reflexão acerca das representações sobre a infância e as políticas de educação e proteção social voltadas para as crianças.

O trabalho de campo cujos dados são apresentados neste livro, uma etnografia multiespacializada de cotidianos infantis, foi realizado com crianças de seis a oito anos de idade, em uma escola pública de Belo Horizonte, que oferece o Programa Escola Integrada. Esse Programa amplia a jornada escolar para nove horas diárias, com a oferta de atividades de esporte, arte, cultura e acompanhamento pedagógico, e possui parcerias com espaços comunitários e culturais e com as universidades.

Nas análises aqui empreendidas levantam-se os paradoxos que marcam as infâncias contemporâneas e os desafios de uma educação (em tempo) integral que supere o restrito status de aluno, dado às crianças. Essas reflexões levam em conta, portanto, as diferentes dimensões de formação desses sujeitos, dialogando com suas linguagens e culturas, buscando compreender sua relação com o tempo na escola. Além disso, as discussões aqui propostas mobilizam reflexões acerca da necessidade de compreensão da educação como política social intersetorial. Finalmente, os dados discutidos neste livro contribuem para as análises sobre o direito das crianças à cidade e sobre a visibilidade da infância nos espaços públicos.

EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NA INFÂNCIA

ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade

FICHA TÉCNICA

COMISSÃO EDITORIAL DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL (EM TEMPO) INTEGRAL
Jaqueline Moll - Presidente
Ana Emilia Gonçalves de Castro
Cibele Maria Lima Rodrigues
Glauce Keli Oliveira da Cruz Gouveia
Ivany Souza Ávila
Lúcia Helena Alvarez Leite
Natacha Gonçalves da Costa
Rosevanya Fortunato de Albuquerque

REVISÃO LINGUÍSTICA
Solange Carlos de Carvalho

EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NA INFÂNCIA

ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade

LEVINDO DINIZ CARVALHO

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Fundação Joaquim Nabuco
Editora Massangana

ISBN 978-65-5737-006-3
© 2021 Do autor

Reservados todos os direitos desta edição.
Reprodução proibida, mesmo parcialmente, sem autorização
da Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco.

Fundação Joaquim Nabuco | www.fundaj.gov.br
Av. 17 de Agosto, 2187 - Ed. Paulo Guerra - Casa Forte
Recife-PE | CEP 52061-540 | Telefone (81) 3073.6363
Editora Massangana | Telefone (81) 3073.6321

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Milton Ribeiro

PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
Antônio Ricardo Accioly Campos

DIRETOR DE MEMÓRIA, EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTE (DIMECA)
Mário Hélio Gomes de Lima

DIRETOR DE PESQUISAS SOCIAIS (DIPES)
Luís Henrique Romani de Campos

COORDENADORA DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS E PROCESSOS
Elizabeth Mattos

PROJETO GRÁFICO DE CAPA
Antonio Laurentino

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Leonardo Ferreira

Foi feito o depósito legal

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco – Biblioteca)

C244s Carvalho, Levindo Diniz
Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade/Levindo Diniz Carvalho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2021.
234p. il:
Bibliografia
ISBN: 978-65-5737-006-3
1.Educação Infantil. 2. Ensino Integral. II. Título

CDU 371.314(815.11)

À memória de Ignácio Ottoni de Carvalho,
meu pai.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Às crianças e aos profissionais da Escola da Pipa, pela disponibilidade e carinho ao longo da pesquisa.

À Maria Alice, pelo acolhimento e pela rara interlocução.

À equipe da Escola Integrada: Ana Paula, Neuzinha, Madá, Luiza e Lilia, pela disponibilidade e confiança.

À professora Ana Nunes Almeida, à professora Manuela Ferreira e ao professor Manuel Sarmento, pelo acolhimento e aprendizado em Portugal.

Aos "lusoamigos": Andrea, Carla, Lena, Verônica, Nuno, Rita, Simone e Paula, por compartilharem a alegria do novo.

À Lucinha, pela generosidade, e aos colegas do Teia: Barbara, Paulo, Kassiane, Fernandinha, Natália, Silvia, Patrícia, Dayse, Aninha e Juarez, pela convivência e pelo carinho.

Aos companheiros da FAE: Augusta, Juarez, Tânia, Camila, Rodrigo, Geniana, Ju Batista, Paulo Henrique, Renata Bergo, Rogerinho, Vanessa e Samy, por tantas trocas especiais.

Aos meus eternos professores: Juarez, Nilma, Cris Gouvea e Inês Teixeira.

Aos colegas da UFSJ: Bruna, Giovana e Jaqueline, pelo apoio na reta final.

Aos amigos: Adriana, Macaé, Cássia, Richard, Malu, Jardel, Roque, Cacá, Eleila, Luciana, Tereza, Ana e Melissa, por estarmos ligados pelo coração.

À minha mãe Márcia, por seu afeto incondicional.

Ao Duarte, por preencher as coisas com poesia.

"Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara".
(José Saramago)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro esquemático do modelo de análise | **37**
Figura 2 - Primeira parte do desenho "Ninguém" | **80**
Figura 3 - Segunda parte do desenho "Ninguém" | **81**
Figura 4 - Sequência final do desenho "Ninguém" | **82**
Figura 5 - Bairro nobre da cidade visto da vila | **87**
Figura 6 - Um dos limites da vila com o bairro | **87**
Figura 7 - Deslocamento das crianças entre a escola e o Centro de Referência da Assistência Social (Cras) | **110**
Figura 8 - Foto da comunidade atendida pela Escola da Pipa | **114**
Figura 9 - Foto de uma das entradas da comunidade | **115**
Figura 10 – Desenho "Minhas casas" | **123**
Figura 11 - Concentração de crianças e renda na região da Escola da Pipa | **130**
Figura 12 - Concentração de renda, crianças, escolas, instituições de assistência social, organizações da sociedade civil, grupos culturais e áreas verdes | **148**
Figura 13 – Distribuição dos espaços na comunidade onde ocorrem as atividades do PEI-BH | **149**
Figura 14 – Percurso realizado a pé pelas crianças da turma observada | **151**
Figura 15 - Crianças em deslocamento de um espaço para outro na comunidade | **153**
Figura 16 – Preparação de um muro para a realização da oficina | **154**
Figura 17 – Oficina de intervenção urbana | **154**
Figura 18 – Imagem do resultado da oficina de intervenção urbana | **154**
Figura 19 – Imagem fonte de inspiração para a realização da oficina de intervenção urbana | **155**
Figura 20 – Imagem do resultado da oficina de intervenção urbana | **155**
Figura 21 - Sequência de fotos com os resultados da oficina de fotografia | **156**
Figura 22 - Crianças no Centro de Arte Contemporânea de Inhotim | **161**
Figura 23- Sequência do desenho "Polvo revólver" | **184**

Figura 24 – Imagens do jogo GTA reproduzindo o espaço de uma favela brasileira | **191**
Figura 25 - Desenho "Jogo GTA" | **193**
Figura 26 - Menu do site *Jogos de Meninas* | **194**
Figura 27 – "Jogo de vestir" | **195**

Quadro 1 - Sequência diária do quadro de horários da Escola da Pipa no ano de 2011 | **134**
Quadro 2 - Repertório musical selecionado pelas crianças | **202**
Quadro 3 - Quadro de sujeitos entrevistados | **233**

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População por faixa etária em Belo Horizonte | **116**
Tabela 2 - População por faixa etária no Aglomerado | **117**
Tabela 3 - Responsável pelo domicílio em Belo Horizonte | **118**
Tabela 4 - Responsável pelo domicílio no Aglomerado | **118**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aice	Associação Internacional de Cidades Educadoras
Caic	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CDC	Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança
Cedeplar	Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional de Minas Gerais
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Ciac	Centro Integrado de Atendimento à Criança
Ciep	Centro Integrado de Educação Pública
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
Conanda	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente
Cras	Centro de Referência da Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GTA	Grand Theft Auto
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM-E	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal da Educação
IDHM-L	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal da Saúde e Longevidade
IDHM-R	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal da Renda
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQVU	Índice de Qualidade de Vida Urbana
ISE	Índice Socioeconômico

IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PBF	Programa Bolsa Família
PEI	Programa Escola Integrada
PEI-BH	Programa Escola Integrada de Belo Horizonte
Peti	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
Teia	Territórios, Educação Integral e Cidadania
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Umei	Unidade Municipal de Educação Infantil
UnB	Universidade de Brasília
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UniRio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

A FUNDAJ NO CONTEXTO DA COMISSÃO EDITORIAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL | 19

APRESENTAÇÃO | 23

PREFÁCIO | 29

INTRODUÇÃO | 33

1 OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA | 39
1.1 A infância nas ciências sociais | **39**
1.2 A sociologia da infância | **42**
1.3 Infância e socialização: desafios epistemológicos | **48**
1.4 Institucionalização e educação da infância | **56**

2 MUNDOS CULTURAIS E SOCIAIS DAS CRIANÇAS: A NVESTIGAÇÃO | 65
2.1 Crianças como sujeitos da pesquisa | **65**
2.2 Culturas infantis e produção simbólica | **69**
2.3 O contexto e sua centralidade no trabalho de campo | **72**
2.4 Espaço-tempo da investigação: roteiro, métodos e percurso | **74**
2.5 "O Ninguém": desafios e aprendizados na etnografia com crianças | **79**
2.6 As "agências" do investigador: questões éticas na pesquisa com crianças | **88**

3 EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL | 95
3.1 A educação (em tempo) integral no Brasil: primeiras experiências | **95**
3.2 A educação (em tempo) integral no Brasil: as políticas contemporâneas | **98**
3.3 O Programa Escola Integrada | **105**
3.3.1 Concepções, implementação e estrutura | **106**
3.3.2 Organização dos tempos, espaços e atividades | **110**

3.4 O contexto pesquisado | **111**
3.4.1 A escola | **112**
3.4.2 A comunidade | **114**
3.5 "*Eu queria mesmo era morar no caminhão de biscoito*": educação (em tempo) integral como política social | **120**

4 UMA "ESCOLA INTEGRADA" PARA A INFÂNCIA: TEMPOS, ESPAÇOS E ATIVIDADES | 133
4.1 Tempos e atividades | **133**
4.1.1 Turno e contraturno: os desafios de integrar a escola | **142**
4.2 As crianças na comunidade e na cidade | **147**
4.3 Estagiários, agentes culturais e educadores | **162**
4.4 Tempo integral e formação integral na infância | **168**
4.5 Tempos e espaços nas vozes das crianças | **175**

5 O OFÍCIO DE CRIANÇA E O OFÍCIO DE ALUNO: A INFÂNCIA QUE SE REVELA NA ESCOLA INTEGRADA | 183
5.1 O que as crianças dizem sobre seus desenhos: jogos de alteridade | 183
5.2 Os diferentes "brincares" | **188**
5.2.1 O brincar como uma transgressão | **189**
5.2.2 Meninos e meninas no computador | **190**
5.2.3 Música e brincadeira na e para a infância | **199**
5.3 Culturas infantis e a institucionalização da infância | **207**

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL PARA A INFÂNCIA: PISTAS PARA A EDUCAÇÃO E CIDADANIA DAS CRIANÇAS | 211

REFERÊNCIAS | 217

A FUNDAJ NO CONTEXTO DA COMISSÃO EDITORIAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Na primavera de 2016, aos 15 dias do mês de setembro, reunida na Fundaj, no Campus Anísio Teixeira, a Comissão emitiu o parecer final de uma chamada pública sobre Educação Integral em Tempo Integral. Muito simbólico o lugar por ter sido Anísio Teixeira um dos precursores dessa temática no Brasil e porque, naquele mesmo prédio havia funcionado nos anos 1960, uma Escola Experimental fundada por ele (inaugurada em 1957) do Centro de Pesquisas Educacionais do Recife, sob a direção de Gilberto Freyre, como iniciativa do governo federal. Ela tinha por objetivo utilizar, de forma inédita, novas metodologias de ensino para uma formação integral. O Centro foi extinto pela ditadura militar (como os outros no resto do país). No caso de Pernambuco, em 1975, seu prédio foi incorporado ao Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais - a partir dos anos 1980 passou a ser chamado de Fundação Joaquim Nabuco.

Essa proposta de uma educação que busca a formação integral e com jornada ampliada foi retomada pelo Ministério da Educação, em 2007, com a criação do Programa Mais Educação. Era uma iniciativa na gestão do presidente Lula e do ministro Fernando Haddad, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Seu objetivo era induzir uma política de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental – chamada de educação integral em tempo integral porque existia a discussão conceitual para além de ampliação do tempo. Naquele contexto, a ideia de criar uma Chamada Pública para publicações de trabalhos sobre essa temática estava relacionada com um contexto no qual o Programa Mais Educação estava em mais de 50 mil escolas. Assim, a Comissão Editorial trabalhou arduamente para escolher os trabalhos que estão sendo publicados. Foi um marco na trajetória da Fundaj no debate da Educação em tempo integral.

Nesse período, por solicitação do Ministério da Educação, a Fundaj passou a sediar o Comitê Territorial de Políticas para Educação Integral, onde ficavam as articuladoras, Glauce Gouveia, Rosevanya Albuquerque e Luciana Brito. O trabalho de coordenação das secretarias nas quais o referido Programa estava em funcionamento. Em 2011, por iniciativa do então presidente Fernando José Freire, a instituição passou a fazer parte desse coletivo, do qual participavam outras instituições como a UFPE e UFRPE. Foram anos de muitas aprendizagens e muitos trabalhos colaborativos, com as colegas da UFPE, especialmente Flávia Campos, Ana Emília Castro e Ana Lúcia Fontes. Esse foi um tempo de muitas ações educativas que desenvolvemos ações no âmbito da Coordenação Geral de Estudos Educacionais da Diretoria de Pesquisas Sociais, mas também da Diretoria de Formação e do Museu do Homem do Nordeste. Pude testemunhar e colaborar com esse processo, que envolveu muitas outras pessoas que trabalham na Fundaj. No período de 2011 a 2016, organizamos três Fóruns que contaram com uma média de 700 participantes em cada um deles. Foi possível integrar a equipe de pesquisa coordenada por Lúcia Veloso (UFMG) e depois desenvolvemos duas pesquisas, sendo a primeira em parceria com a Diretoria de Currículos e Educação Integral do MEC e a segunda, com o Ministério da Cultura. Ainda promovemos diversas ações de formação, das quais destaco as três Escolas de Comitês, que foram espaços para encontro de representantes de todos os estados do Brasil. foram iniciativas importantes que articulavam o conhecimento acadêmico com a gestão e práticas na educação básica.

Uma dessas ações foi a criação da Comissão Editorial. O resultado do seu trabalho foi a aprovação dos três livros que estão sendo publicados. A Comissão tinha por objetivo reunir os trabalhos e criar um acervo sobre a temática, além de incentivar e estimular a publicação. Foi uma iniciativa apoiada pelo então presidente e pela Editora Massangana. Sob a direção de Jaqueline Moll, a comissão se reuniu na Fundaj, duas vezes, e contou com o apoio de diversos profissionais como pareceristas ad-hoc, que avaliaram os trabalhos (de forma

anônima). Aproveitamos o ensejo para agradecer a toda essa equipe que trabalhou com afinco para dar cabo dessa missão. Nominalmente agradecer a todas as que participaram dessa Comissão: Jaqueline Moll, Ana Emilia Gonçalves de Castro, Glauce Keli Oliveira da Cruz Gouveia, Ivany Souza Ávila, Lúcia Helena Alvarez Leite, Natacha Gonçalves da Costa, Rosevanya Fortunato de Albuquerque.

É com grande alegria que vemos esse projeto retomado sob a direção da Editora da nossa colega Elizabeth Mattos, contando com o valoroso trabalho de Antonio Laurentino. Agradecemos o empenho da equipe da Diretoria de Pesquisas Sociais, sob a direção do colega pesquisador Luís Romani de Campos, e que contou com o trabalho incansável de Adriana Martins para que essas obras pudessem vir a público.

Parabenizamos os três trabalhos escolhido e que integram essa coleção, são eles: Educação (em tempo) Integral na Infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade de Levindo Diniz Carvalho; Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental de Rosa Maria Pinheiro Mosna; Educação Integral e Jovens-Adolescentes: Tessituras e Alcances da Experiência de Bárbara Bruna Moreira Ramalho.

Essas obras mantêm acesa a chama da esperança na criação futura de políticas com ampliação da jornada e nos mostram pontos positivos das experiências pesquisadas. E apontam que não se trata de um simples aumento de horas de permanência na escola, o tempo ampliado deve garantir o direito à educação que significa incluir artes, esportes e lazer como parte do currículo obrigatório. Os livros que vêm a público apontam resultados de pesquisas que tratam dessa temática e nos levam a refletir sobre os objetivos da educação escolar.

Cibele Maria Lima Rodrigues
Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco

APRESENTAÇÃO

Senti grande alegria ao ser comunicada pela querida Professora Cibele Rodrigues, de que os trabalhos acadêmicos selecionados, no âmbito da chamada pública da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) "nº 01/2015 – Educação Integral em Tempo Integral", seriam, finalmente, publicados.

Construída a partir do contexto de uma política educacional que demandou enorme esforço de diferentes atores públicos para efetivação da agenda de ampliação do tempo escolar, na perspectiva da educação integral, esta chamada pública, reuniu significativo número de trabalhos acadêmicos que derivaram de atenta leitura do contexto educacional brasileiro do período democrático encerrado em 2016.

As mudanças provocadas pelo Fundeb e pelo PDE, ambos desencadeados em 2007, permitiram iniciar a retomada de uma linha histórica de iniciativas, programas, proposições, obras que apontavam para a escola de dia completo e de currículo integral, sonhada desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Previa-se nestes dois marcos programáticos e legais a ampliação de recursos para matrículas em "tempo integral" e a implementação de uma ação, coordenada pelo Ministério da Educação, com o objetivo de aumentar o tempo escolar diário de permanência de crianças e adolescentes em atividades formativas específicas das disciplinas obrigatórias e, para além delas, em atividades formativas de áreas significativas para o pleno desenvolvimento da pessoa, previsto no artigo 205 da Constituição Federal.

Neste contexto constituiu-se o Programa Mais Educação, que no período de 2007 a 2016, chegou a 60 mil escolas públicas municipais e estaduais e a mais de 7 milhões de estudantes do ensino fundamental, induzindo a expansão dos processos educativos através de mais tempo diário, espaços ressignificados e expandidos para as atividades pedagógicas – dentro e fora da escola, e mais oportunida-

des tanto em relação as tradicionais disciplinas do currículo, quanto a novos saberes, temas e práticas sócio-culturais.

O Programa dialogou com professores, gestores, pesquisadores desencadeando políticas, ações e a organização de estruturas municipais e estaduais, focadas no desenvolvimento de uma educação integral. Dialogou com as Universidades, induzindo grupos de pesquisa, ensino e extensão, na perspectiva da produção de conhecimentos e novas práticas, a partir de diferentes matrizes e filiações teórico-epistemológicas.

Dialogou, também, com organismos autárquicos, ligados ao Ministério da Educação como o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), para produzir os meios, em termos de financiamento, formação de professores/as e diretrizes, que sustentassem sua implementação.

Por fim, dialogou com outros Ministérios e orgãos do governo federal, para a expansão intersetorial necessária à consolidação do caminho da educação integral no Brasil. Importante mencionar que a Portaria Interministerial que instituiu o Programa Mais Educação é assinada pelos Ministérios da Educação, da Cultura, dos Esportes e do Desenvolvimento Social e Combate a fome. Além desses, agregaram-se ao processo, no decorrer do período 2007-2014, os Ministérios da Defesa, do Meio Ambiente, da Saúde, a Secretaria Geral da Presidência da República e a Controladoria Geral da União.

Deslocando o epicentro das temáticas específicas, de cada área, para os sujeitos, em seus contextos e com suas demandas, e provocando a ação governamental conjunta nos territórios, ensaiou outro jeito de fazer políticas sociais e educacionais.

A partir da experiência do Escola Aberta, o Programa Mais Educação organizou Comitês de Educação Integral, que reuniram representantes de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e

de outras áreas, Universidades e outros atores sociais e políticos, em diferentes configurações, nas diferentes regiões e estados do Brasil, com o objetivo de manter e qualificar o debate sobre educação integral e enfrentar seus desafios no âmbito das escolas.

Uma articulação de forças, nas diferentes esferas e instâncias, que culminou na inclusão da educação integral, como Meta 6,no Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, com seu conjunto de suas estratégias.

Portanto, reintroduziu o tema da educação integral na agenda das políticas educacionais brasileiras nos quatro cantos do país, retomando idéias de grandes pensadores do Brasil como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Do ponto de vista pedagógico-curricular, introduziu os macrocampos pedagógicos, relacionados a áreas significativas para os processos de desenvolvimento humano e para a vida escolar e social: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica, com a proposição de atividades organizadoras de saberes e práticas, que eram escolhidas pelas escolas, de acordo com seu projeto educativo, potencializando o trabalho cotidiano e sua autonomia pedagógica e financeira.

Na perspectiva da expansão dos espaços e oportunidades educativas, o Programa Mais Educação introduziu a idéia de arranjos educativos locais, territórios educativos e cidades educadoras, articulando ao percurso escolar, espaços sociais significativos, que ampliam as possibilidades formativas, indo além das listagens de conteúdos e do enfoque instrucional que ainda prepondera, na grande maioria das instituições escolares, não só encurtadas no seu tempo, mas nas dimensões formativas que desenvolvem.

Todo este conjunto de proposições e construções fomentou a produção de conhecimentos em termos de dissertações de mestra-

do, teses de doutorado e pesquisas individuais ou institucionais, expandindo olhares e perspectivas em relação a diferentes aspectos das políticas educacionais: currículo, financiamento, aprendizagem, planejamento, avaliação, entre outros. Para, além disto, provocou novos olhares trazendo para o campo da educação integral a perspectiva de estudos acerca de políticas intersetoriais, territórios educativos, relação escola-cidade, pedagogias sociais, entre outros, na perspectiva do enfrentamento das desigualdades sócio-educacionais, do chamado "fracasso escolar" e da construção da igualdade em termos de acesso e permanência na escola, prevista constitucionalmente.

As universidades brasileiras, estimuladas por mudanças efetivas nos contextos escolares, dedicaram-se a estudar os processos que estavam em curso e, nestes percursos, um conjunto significativo de qualificados trabalhos investigativos foi apresentado como resposta a chamada pública da Fundaj.

Os três trabalhos selecionados, de professores e estudantes da UFMG e da UFRGS: "Educação (em tempo) Integral na Infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade" de autoria de Levindo Diniz Carvalho; "Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental" de autoria de Rosa Mosna; e "Educação Integral e Jovens-Adolescentes: Tessituras e Alcances da Experiência" de autoria de Barbara Bruna Moreira Ramalho destacaram-se em termos de relevância, consistência, interlocução com a produção da área (tema do Edital), originalidade e clareza – critérios, definidos no edital, para sua seleção.

Em15 de setembro de 2016 finalizamos o trabalho de avaliação, através de um processo que envolveu inúmeros colegas de muitas universidades brasileiras e considerou, além do anonimato de autoria, todos os procedimentos éticos necessários para que o resultado final fosse justo.

Não foi um trabalho fácil, em função da qualidade dos trabalhos que chegaram.

Contudo, o conjunto do processo resultou em profunda gratificação pela seriedade com que professores e professoras, país afora, dedicaram-se ao tema da educação integral transformando em problema de pesquisa questões relativas aos tensionamentos pedagógicos, políticos e administrativos cotidianos de quem está na linha de frente do trabalho escolar.

O hiato entre a finalização do processo de avaliação e o momento presente, no qual a publicação se fez possível (2016-2021), em nada retira a contemporaneidade em relação aos temas e miradas acerca da educação integral, como possibilidade efetiva para a transformação necessária e profunda da escola pública no Brasil, cada dia mais urgente.

Meu profundo agradecimento a equipe de professoras e professores que colaboraram para que este trabalho fosse possível, bem como a Fundaj que completa agora este importante ciclo.

Grande abraço a todas, todes, todos possíveis leitores!

Tudo vale a pena se a alma não é pequena, como poeticamente nos ensinou Fernando Pessoa.

Jaqueline Moll

Pedagoga, Dra. em Educação,
Professora Titular da UFRGS

Porto Alegre, 18 de junho de 2021 –
no limiar entre o outono e o inverno

PREFÁCIO

Como se apropriam as crianças da cultura adulta, a interpretam ou reinventam e constroem, através da sua agência coletiva, formas de participação e de cidadania a partir da escola? Como se revelam, em seus ofícios de aluno e de criança, num Programa de Educação (em tempo) Integral desenvolvido em contexto de pobreza material e vulnerabilidade social? São estas as duas perguntas – uma de âmbito mais geral, a outra de âmbito mais particular - que inspiram a pesquisa de Levindo Carvalho no livro que agora se publica, resultado de uma tese de doutoramento apresentada em 2013 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Em ciência, o ponto de vista cria o objeto. E o autor escolhe claramente o olhar da sociologia da infância para a sua incursão na realidade e para a realização de um estudo de caso numa escola. Os contributos daquele ramo do saber traduzem-se em alguns princípios, os quais vale a pena declinar: a infância é uma construção social, fruto do tempo e do espaço, e não uma realidade biológica ou condição natural e universal; a infância constitui uma categoria estrutural das sociedades, por oposição à adultez, sendo que a ordem geracional está ao centro de lógicas de produção de desigualdade e diferença; as crianças não são apenas adults in the making, mas beings in the present, portanto portadoras de agência e competência no fabrico de relações sociais, entre elas e com os adultos, no presente; as crianças têm a capacidade de reproduzir interpretativamente o mundo dos adultos e tecem entre si culturas específicas (feitas de narrativas e histórias, brincadeiras e jogos, artefactos próprios) em que simultaneamente se inserem mas através das quais se integram em normas mas também transgridem as fronteiras em que as confinam os mais velhos. Enfim, as crianças merecem ser estudadas em direito próprio, independentemente das perspetivas que sobre elas têm os adultos. A investigação deve, pois, dar-lhes voz.

Isso mesmo ensaia e realiza Levindo Diniz Carvalho. Transporta-nos para um estudo de caso, através da utilização de uma etnografia multiespacializada de quotidianos infantis: a observação, entre

2010 e 2011, das crianças de uma turma de 1º ciclo de uma Escola pública que participavam em um Programa de Escola Integrada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Associando-se na sua fundação a uma ideia segundo a qual "a educação não é privilégio" ou à reivindicação do papel da escola como lugar de aprendizagem da liberdade, da tolerância e da inteligência para todos, a conceção da escola a tempo integral sinalizava no Brasil, em torno daqueles anos da pesquisa, quatro vertentes distintas. Desde logo, uma perspetiva assistencialista, que a vê sobretudo como uma escola para os desfavorecidos e portanto como uma ocupação protetora e provisora no seu tempo livre; depois, a perspetiva autoritária e disciplinadora, que a encarava como um instrumento de controlo das classes populares e um meio de prevenção de comportamentos perigosos por parte desta população; já a perspetiva democrática pressupunha que ela assumisse um papel emancipatório, oferecendo educação para além da instrução (aprofundamento de conhecimentos, treino de pensamento crítico); finalmente, e em continuidade com esta última, a perspetiva multissectorial, que defende que a educação para o mundo contemporâneo se faz também fora da escola, proporcionando às crianças experiências de realização individual e aquisição de competências múltiplas. A educação integral não se deveria portanto confinar ao aumento da jornada escolar mas refletir-se, sobretudo, numa ampliação e diversificação das oportunidades de aprendizagem das crianças (sobretudo as mais pobres) que vão muito para além da mera "instrução" ou de um especializado ofício de aluno. Munido destas coordenadas, parte então o autor para o terreno.

Para além da observação das crianças (em "turno", em "contraturno"; na sala de aula ou na oficina, dentro e em torno da escola), Levindo Diniz Carvalho realiza entrevistas em situação a adultos envolvidos no Programa (professores, gestores, arte-educadores, etc). Grava, fotografa dialoga com as crianças em ação, mantendo um caderno de campo onde regista repertórios de brincadeiras, jogos, falas, impressões e acontecimentos do dia. Partilha com o leitor dilemas e desafios éticos, que nos revelam a complexidade e subtileza da entrada e permanência de um adulto-investigador nesse universo.

Partilha conversas e episódios. Que ilustram o argumento. E que tocam fundo no coração do leitor. Não posso deixar de lembrar Júlio, o menino que nunca entrara num prédio e que no seu desenho representava o "Ninguém…", "esse Ninguém" que tinha "algum segredo", "um poder surpresa": "O Ninguém tem um poder, o poder que ele tem é de entrar nos prédios". Ou Ana, a menina filha de pais alcoólicos, sempre imunda, repelida pelas suas colegas de turma "meninas…elas não gostam de mim, me chamam de fedorenta" e que sonhava "mesmo era morar no caminhão do biscoito".

Revelando e interpretando finamente relações, palavras e discursos no dia a dia, Levindo Diniz Carvalho tece um retrato denso da tensão entre o ofício do aluno – que afinal o Programa de Educação Integral parece continuar a querer impor – e o ofício da criança - que a transporta para fora da moldura escolar e a considera um agente autónomo e participativo da construção da realidade social. Para além de nos apresentar um retrato denso de um recanto das infâncias dos pobres em meio urbano no Brasil do séc XXI, o livro contribui para a avaliação crítica das experiências de Educação integral brasileiras que em 2012 estavam presentes em mais de 15 mil escolas, abrangendo 24,7% dos municípios do País e atendendo aproximadamente 2 milhões e 900 mil alunos.

Em seu percurso de doutoramento, entre 2011 e 2012, Levindo Diniz Carvalho foi investigador visitante e trabalhou no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Participou ativamente na vida científica e académica do ICS, e cativou-nos a todos pelo entusiasmo com que descrevia e discutia o trabalho de campo e resultados da sua pesquisa. Foi um prazer beneficiar da sua experiência e aprender com ela. A publicação do livro é, sem dúvida, um prémio muito merecido. Pelo autor. Mas também pelas crianças.

Lisboa, 31 Julho 2017

Ana Nunes de Almeida

Investigadora Coordenadora, ICS-ULisboa

INTRODUÇÃO

Nos últimos quinze anos, tenho a oportunidade de conviver com crianças e professores nos mais diferentes contextos socioculturais. Minha trajetória profissional e acadêmica me permite compreender como a desigualdade social e a diversidade cultural marcam as infâncias brasileiras. Instigado por essa realidade, penso a respeito e atuo na educação da infância. O tema da pesquisa aqui empreendida nasceu desse percurso, especialmente quando me deparei com um fenômeno que, contemporaneamente, ganha novos matizes: a expansão da jornada escolar na perspectiva da educação integral. Tal realidade influencia diretamente as condições de vida das crianças e pode também evidenciar os desafios colocados diante das políticas de educação.

Este trabalho tem como objetivo central apreender os processos infantis de inserção e participação na cena social a partir de novas configurações de atendimento à infância, em especial a educação (em tempo) integral[1], examinando como as crianças se apropriam, reinventam e interpretam a cultura adulta em sua ação coletiva, e analisar as representações sobre a infância e as políticas de educação e proteção social voltadas para as crianças com base em discursos e práticas de adultos que gestam um programa de educação (em tempo) integral.

O trabalho de campo foi realizado com crianças de seis a oito anos de idade em uma escola pública de Belo Horizonte, a qual oferece o Programa Escola Integrada (PEI). Esse programa amplia a jornada escolar das crianças para um total de nove horas diárias, oferecendo atividades de esporte, arte, cultura e acompanhamento pedagógico e estabelecendo parcerias com os espaços comunitários

[1] Considerando a especificidade desse debate e as diferentes perspectivas de interpretação do termo educação integral, sobretudo incluindo, ou não, a dimensão do tempo neste trabalho, optou-se por utilizar a expressão "educação (em tempo) integral", entendendo que assim se abarca tanto a ideia da integralidade da formação dos sujeitos quanto o tempo integral na escola, ambos aspectos de interesse desta tese. Essa reflexão será ampliada na seção 3.

e culturais e com as universidades. Além disso, o PEI pressupõe um novo quadro frente às demandas assumidas pelas duas instâncias de socialização infantil, a família e a escola. Mas, do ponto de vista das crianças, cabe problematizar em que medida essa ampliação do tempo da educação formal conforma as experiências de infância.

Considerando os estudos da infância nas ciências sociais, que legitimam as crianças como atores em seus processos de socialização e produtores de cultura, pretende-se, nesta pesquisa, refletir sobre se e como uma experiência de educação (em tempo) integral leva em conta as especificidades da criança, suas linguagens e sua condição de sujeito de direitos.

Ademais, compreender os processos formativos na infância na medida em que esse ciclo da vida passa a experimentar um novo modelo de escolarização, se torna fundamental – busca-se assim compreender também como, na escola integrada, as crianças vivem suas infâncias como um ciclo de vida específico e singular.

Com a educação integral, conformam-se, para as crianças, novas lógicas de tempo que possibilitam distintas oportunidades de apreensão do mundo e de produção de cultura. Dessa forma, adquire grande relevância o desenvolvimento de esforços de investigação que busquem identificar e responder as seguintes perguntas:

- Como a infância vem sendo acolhida e educada nessa experiência?
- As propostas e práticas da educação integral escutam as crianças e compreendem suas identidades, interações e culturas?
- Que concepções de infância e educação as práticas e os discursos dos adultos revelam?
- Como os tempos da infância se reconfiguram a partir de uma nova "agenda" que congrega o contraturno, o tempo regular das escolas e o tempo das experiências vividas pelas crianças em suas comunidades?

- Em que medida a ampliação do tempo conforma as possibilidades de interação, aprendizado e sociabilidade entre as crianças?
- O programa atende de fato a uma demanda das crianças?

Pretende-se trazer à tona elementos do estudo de caso, tendo como referência as perspectivas estruturais e interpretativas da sociologia da infância e operando-se com os conceitos de "agência" (A. Prout), "reprodução interpretativa" (W. Corsaro), "culturas infantis" (M. Sarmento) e infância como "categoria estrutural" (J. Qvortrup). Busca-se cotejar os níveis micro e macrossociais a partir das seguintes questões, na perspectiva interpretativa: que grupo é esse? O que suas experiências revelam? Como a identidade do Programa Escola Integrada se revela nas interações entre as crianças? Podemos afirmar que a oferta da educação (em tempo) integral pode criar mais oportunidades para dar voz às crianças e valorizar suas linguagens, possibilitando que se tornem sujeitos de seus processos de formação e apreensão do mundo?

Busca-se, dessa forma, olhar para as crianças como agentes que constroem seu cotidiano e que reinterpretam um universo que lhes é imposto pelos adultos. Assim, os conceitos de "agência" e "reprodução interpretativa" são fundamentais para compreender e analisar como as crianças vivem esse processo de institucionalização, suas produções culturais e interações.

Entretanto, essa interação não ocorre no vazio. Por isso, em uma perspectiva estrutural, se deseja compreender como essa política dialoga com a infância de um determinado território, e que interfaces a Escola Integrada, como uma política pública, pode construir com outras políticas para a infância em um território de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, foi necessário lançar mão da compreensão da infância como categorial estrutural. O próprio Programa Escola Integrada, aqui analisado, anuncia e gera um projeto político para a infância, apontando para um determinado padrão do que é desejável para as crianças de um determinado contexto, em um tempo

histórico específico. As crianças atendidas pela escola são crianças socialmente situadas e a escola está localizada em um dado território. Assim, pretende-se caracterizar o território e o projeto nessa perspectiva estruturalista e analisar as representações das crianças sobre seu território e sobre a experiência vivida no programa.

Na interface dos níveis de análise, busca-se, em uma perspectiva mezo, analisar o que os discursos e as práticas dos adultos revelam sobre essa política para a infância.

É importante ressaltar o que fundamentalmente busco nesta pesquisa: em uma visão macro, compreender uma política para a infância, na relação com um conjunto de outras políticas sociais em que o programa está inserido; em um nível mezo, enunciar a visão de uma política para a infância que se reflete nos discursos dos adultos e também nas escolhas feitas no programa (atividades, tempos, espaços); em uma perspectiva micro, trazer algumas das experiências vividas pelas crianças no programa e refletir sobre como a análise dessas experiências pode contribuir para uma problematização da educação (em tempo) integral para a infância. O desafio desta tese é o de dar conta da articulação desses níveis analíticos, explicitando a polifonia das vozes das crianças nessa triangulação.

Assim, o modelo de análise aqui proposto pode ser sintetizado na figura abaixo:

Figura 1 – Quadro esquemático do modelo de análise
Fonte: Elaborado pelo autor.

Destaca-se, em um trabalho desta natureza, tanto a relevância científica, tendo em vista a escassez de estudos nesse campo, quanto a relevância política e social, considerando a possibilidade de contribuição para a implantação, discussão e avaliação das políticas públicas para a infância no Brasil.

Na seção 1, delineiam-se alguns pressupostos epistemológicos que fundamentam a categoria Infância nas ciências sociais, os quais são parte do referencial teórico que compõe o quadro de análise desta pesquisa. Com base nas ideias de socialização e educação da infância, serão apontadas reflexões sobre a institucionalização da infância, conceito central na análise proposta.

Na seção 2, reflete-se acerca de alguns pressupostos epistemológicos que caracterizam a experiência da pesquisa etnográfica em cotidianos infantis e, apresentada a lógica da coleta de dados construída durante a pesquisa, contribui-se para a construção das metodologias de pesquisa, as quais tomam a criança como principal

informante. Além disso, apresenta-se a descrição e a análise de um episódio registrado no trabalho de campo que ilustra a perspectiva do trabalho etnográfico empreendido na pesquisa.

Na seção 3, pondera-se sobre as propostas da educação (em tempo) integral no Brasil. Inicialmente são apresentadas as políticas e legislações brasileiras que implicam na educação (em tempo) integral e suas características. Em seguida, descreve-se a política de educação em análise nesta pesquisa, o Programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte. São apresentadas ainda a escola e a comunidade pesquisadas e as características socioculturais desses contextos. Por fim, a ideia de educação (em tempo) integral como política social é analisada com base em alguns episódios registrados durante a pesquisa de campo.

Na seção 4, apresenta-se o Programa Escola Integrada na Escola da Pipa, pela análise de sua proposta e das atividades oferecidas às crianças do grupo observado, com base nos depoimentos dos educadores e gestores que atuam nessa escola e nas escolhas e práticas assumidas por esses sujeitos. Em diálogo com as experiências das crianças observadas, evidencia-se fundamentalmente as condições da oferta e as concepções que sustentam a proposta da educação (em tempo) integral para a infância nesse contexto.

Na seção 5, analisam-se as situações que contribuíram para a problematização das tensões envolvendo a condição de "criança" e de "aluno" no contexto pesquisado, e as experiências vividas pelas crianças no Programa Escola Integrada de maneira aprofundada. São apresentados também alguns episódios etnográficos que elucidam como as crianças vivem a experiência da educação (em tempo) integral e que revelam sobretudo os significados de suas produções culturais e a relação destas com as imagens construídas pelo adulto acerca da criança e do aluno.

Por fim, nas considerações finais, apresentam-se as reflexões sobre os principais contributos desta pesquisa, apontando ainda as lacunas e os possíveis desdobramentos que as questões analisadas podem enunciar.

1 OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA

Nesta seção, pretende-se apresentar alguns pressupostos epistemológicos que fundamentam a categoria Infância nas ciências sociais e que são parte do referencial teórico do quadro de análise desta pesquisa. Além disso, com base nas ideias de socialização e educação da infância, pretende-se apontar algumas reflexões na direção da questão central da tese, a análise da institucionalização da infância em uma política pública de educação (em tempo) integral.

1.1 A INFÂNCIA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Os estudos sobre a infância (Childhood Studies) trazem importantes debates a respeito do lugar da criança na sociedade contemporânea e das contradições presentes nos processos de sua administração simbólica[1].

A infância interroga as ciências sociais, e como categoria geracional, ela é marcada pelas transformações da contemporaneidade, as quais influenciam seu estatuto social. Por outro lado, as crianças também se modificam e interpretam essas mudanças posicionando-se perante elas. Isso nos inspira as seguintes questões: a imagem da "criança-rei", descrita por Ariès (1978), estaria dando lugar à imagem da criança "que atrapalha mais ou menos"[2]? A imagem da

[1] Segundo Sarmento (2004), a administração simbólica da infância se define por um conjunto de procedimentos, normas, atitudes e prescrições que permeiam a vida das crianças na sociedade, por exemplo: 1) a frequência ou não a certos lugares e o tipo de alimentação; 2) a definição da área de reserva para os adultos; ou 3) a configuração de um "ofício de criança" ligado à escola. Ainda, segundo o autor, essas normas tendem, sobretudo, a produzir uma normatividade definida pela negatividade e, na segunda modernidade, desenvolvem-se e potencializam-se sob uma forma contraditória: "refinaram-se os procedimentos de controle das crianças e ao mesmo tempo definiram-se e afirmaram-se os seus direitos" (SARMENTO, 2009, p. 8).

[2] Várias práticas atestam esse esfacelamento anunciado: a queda da fecundidade; o aumento do número de famílias monoparentais; o trabalho feminino; a exigência, por parte do adulto, de um tempo cada vez maior para si (individualismo); a redução da disponibilidade global aos filhos; a falta de espaços pensados para os pequenos; os valores do prazer e do bem-estar imediatos (PINTO; SARMENTO, 1997; MOLLO-BOUVIER, 2005).

"criança problema"[3], vítima ou delinquente, confirmaria a hipótese do "desaparecimento da infância" [4]?

Desvelam-se, dessa forma, paradoxos entre as práticas sociais relacionadas com as crianças e o discurso social e político sobre a infância. E, simultaneamente, cresce também a consciência pública acerca dos direitos da criança, presenciando-se a valorização da infância e tomando-se a criança como um investimento de toda ordem (econômico, afetivo e demográfico).

No bojo dessas contradições e na compreensão da infância como um ciclo da vida atravessado pela diversidade (de classe, gênero, etnia), os estudos sobre a infância, antes predominantemente cingidos pela psicologia, foram nos últimos anos ampliados nos últimos anos para outros campos disciplinares, o que resultou no surgimento de áreas como a história da infância, a antropologia da infância, a filosofia da infância e a sociologia da infância. Esses estudos apontam para a ideia de uma necessária transdisciplinaridade, a qual se dá, inclusive, pela percepção da condição plural e polissêmica das infâncias contemporâneas.

> precisamente devido a sua complexidade, a compreensão da infância não pode ser apreendida como o recurso a um único campo epistemológico e disciplinar. Como fenômeno complexo, o estudo da infância demanda um referencial interdisciplinar (JAMES; JAMES, 2003, p. 27).

Na busca da compreensão da infância como fenômeno social, tais campos disciplinares, que se ancoram em referenciais epistémicos das distintas disciplinas, vêm também estabelecendo interseções e transversalidades (GOUVEA, 2011). Assim, chama-se a atenção para a categoria Geração e para a emergência de estudos que tomem a infância como uma construção social específica, ou sujeitos con-

[3] Cf. Pinto e Sarmento (1997).

[4] Cf. Postman (1999).

cretos – crianças – como produtores de uma cultura própria, a qual merece ser considerada tendo em vista seus traços peculiares.

Rompe-se, assim, com as concepções tradicionais dominantes a respeito da infância, que definiam as crianças como seres irresponsáveis, imaturos, incompetentes e meros receptáculos de uma ação de socialização, ou, como sugerem Pinto e Sarmento (1997), um ser carente, não autônomo, em devir, objeto de projetos e de iniciativa dos adultos, merecedora de proteção e educação.

Assim, os estudos sobre socialização não mais se baseiam em uma concepção da criança na perspectiva de futuro[5], passando a explorar a infância em si mesma. A socialização pode ser percebida como um processo mútuo, no qual não só as crianças, mas também os adultos, sofrem modificações (QVORTRUP, 2005).

Autores como Qvortrup (2005) e Almeida (2009) apontam que as crianças são vistas, contemporaneamente, como atores sociais, dotados de pensamento reflexivo e crítico. Daí a relevância que se pretende atribuir às suas ações como prova de si e de quem são como seres inteligentes, socialmente competentes e com capacidades de realização.

A legislação internacional[6], em consonância com os desenvolvimentos científicos, consigna à criança o estatuto de cidadã de plenos direitos. Trata-se, efetivamente, de conferir à criança um estatuto conceitual e cívico em plano de igualdade com os outros grupos ou categorias geracionais[7], no quadro da especificidade da criança.

---

[5] Esse aspecto será aprofundado na seção seguinte.

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

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

1.2 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Na esteira desses pressupostos, constitui-se, a partir dos anos 1990, o campo da sociologia da infância. Entretanto, como afirmam Sirota (2001) e Sarmento e Cerisara (2003), a preocupação em estudar a criança do ponto de vista da sociologia não é propriamente recente; o novo é a mudança no modo de olhá-la, o qual assume a autonomia conceitual das categorias Criança e Infância e que considera as relações sociais infantis (entre pares) dignas de serem estudadas em si mesmas.

Ao recusarmos uma compreensão da criança que a desqualifique, ou que a veja como alguém incompleto, que se constitui num vir-a-ser distante no futuro, privilegiamos sua situação no espaço e no tempo, pois "a criança não se constitui no amanhã: ela é o hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo" (SOUZA, 2003, p. 159). Essa concepção rompe com um paradigma biológico que toma a criança como um dado natural, postulando a natureza histórica e cultural da infância e a heterogeneidade das experiências infantis.

> A unidade de análise deixa de ser o corpo ou a personalidade individual da criança, para se focar ora no ator, ora no grupo situado – portadores de condições e disposições sociais. Por isso, também se defende que a infância é uma variável sociológica (ALMEIDA, 2009, p. 51).

A sociologia da infância, portanto, procura tomar as crianças como sua questão central. Essa preocupação se traduz em modos diferentes de construir sociologicamente a infância:

> há perspectivas que têm como preocupação mostrar que a infância não é uma realidade finita com uma forma única, mas antes uma pluralidade de concepções que coexistem e são produto de uma construção social e histórica. Outras procuram mostrar que, mesmo que a infância varie historicamente e seus

> membros mudem continuamente, a infância é uma categoria estrutural distinta e permanente das sociedades humanas. Aqui, a tônica é, sobretudo, colocada nas características sociais mais uniformes, que permitem defini-la como grupo social constitutivo da sociedade, à semelhança de outras categorias estruturais como o gênero ou a classe social. Outras ainda procuram enfatizar as crianças como atores sociais competentes, ou seja, com poder de ação e tomada de iniciativa, valorizando sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas práticas, representações, crenças e valores em sistemas organizados social e culturalmente (FERREIRA, 2002, p. 49).

A infância enquanto grupo geracional se mantém, independentemente dos sujeitos concretos que a constituem em cada momento histórico (as crianças como indivíduos). Nesse sentido, Qvortrup et al. (1994) propõem um modelo estrutural de estudo da infância, em que a infância "recebe" a criança, inserindo-a na cultura.

Compreender a infância como geração, por oposição aos adultos, é também uma perspectiva que acentua seu aspecto estrutural. A sociedade, tal como é atravessada por clivagens de classes sociais, dicotomias de gênero, identidades étnicas etc., se assenta também em uma ordem geracional, em que coexistem adultos e crianças, "adultez" e infância, opondo-se, porque são categorias binárias dessa ordem.

Desse modo, Qvortup et al. (1994) dão visibilidade às crianças, considerando-as parte dominada e subalterna dessa ordem geracional, mostrando que elas não têm os mesmos direitos de cidadania dos adultos e que estão afastadas também dos acessos aos recursos econômicos – entretanto, a criança não está passivamente submetida a essa estrutura; como sujeito social ativo, ela exerce uma "agência" (agency) nas relações sociais.

> a infância é uma ordem simbólica de conhecimento, e a criança, um ator social. Tal distinção torna possível apreender a relação entre adultos e crianças e a ação concreta das crianças, numa perspectiva desnaturalizante […], em outras palavras, trata-se da liga-

> ção entre relações geracionais e membros geracionais (HONIG, 2009[8] apud GOUVEIA, 2011, p. 69).

Em um contexto relacional, a "agência" implica que a criança se sinta ativa, envolvida e importante, capaz, portanto, de dar um contributo para a sociedade. Emirbayer e Mische[9] (1998 apud DUNLOP, 2003, p. 72) consideram que:

> o conceito de "agência" é multidimensional, inclui definição de objetivos, sentido de intencionalidade, deliberação e avaliação, mas envolve a interface entre tudo isto no sentido do poder de um indivíduo agir em diferentes contextos estruturais de ação.

Compreendendo a criança como um sujeito que constrói e que apreende o mundo de forma singular e relevante, podemos pensar a infância na relação com a cultura e investigar os processos dos quais a criança lança mão para construir e interpretar a vida social. Para William Corsaro (1997, p. 18), é por meio da "reprodução interpretativa", uma forma de apropriação ativa da cultura, que as crianças atribuem significado ao mundo:

> o termo interpretativo captura o caráter inovador e criativo da participação da criança na sociedade, através de sua inserção na cultura de pares, apropriando-se criativamente das informações que recebe do mundo. O termo reprodução captura a ideia de que a criança não simplesmente internaliza a sociedade e a cultura, mas ativamente contribui para sua produção e transformação.

Assim, as crianças coletivamente constroem a cultura infantil a partir de uma cultura mais ampla e do diálogo com essa cultura. Nesse sentido, a infância pode ser entendida como uma construção social de adultos e crianças, em que estas não apenas consomem os

---

[8] HONIG, M. How is the child constructed in Childhood Studies? In: QVROUTRUP, J.; CORSARO, W. (Eds.). **The Palgrave handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave, 2009. p. 62-77.

[9] EMIRBAYER, M.; MISCHE, A. What is agency? **The American Journal of Sociology**, Chicago, v. 103, n. 4, p. 962-1023, jan. 1998

padrões culturais estabelecidos pelos adultos, mas também constroem suas próprias culturas (CORSARO, 1997).

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

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

Sarmento (2003a) destaca ainda que na ideia de culturas infantis [10] se considera a capacidade de as crianças produzirem processos de significação e modos de monitorar da ação específicos e genuínos, não redutíveis totalmente às culturas dos adultos. As culturas infantis são, assim, constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem às crianças modos de compreensão simbólica sobre o mundo.

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

Nesse caminho, as investigações no âmbito da sociologia da infância buscam apreender a singularidade das produções simbólicas infantis. Essas produções podem ser analisadas como expressões de

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

uma cultura geracional que também "exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo" (SARMENTO, 2003a, p. 12).

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

> Nas culturas infantis, podemos perceber tanto a forma como as crianças adquirem e aprendem os códigos que plasmam e configuram o real, como a forma criativa em que fazem uso destes mesmos códigos. As formas culturais produzidas e realizadas pelas crianças constituem não apenas os jogos infantis, mas também os modos específicos de significação e de uso da linguagem, desenvolvendo-se especialmente nas relações entre os pares, distintamente diferentes dos processos vividos pelos adultos (SILVA, 2011, p. 24).

As culturas da infância se constituem no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções geradas pelas crianças nas suas interações entre seus pares. Tais produções estão enraizadas na sociedade e relacionam-se com os modos de administração simbólica da infância.

Em linhas gerais, é possível apontar que os trabalhos científicos, nomeadamente do campo da sociologia da infância, abarcam duas abordagens: as perspectivas estruturais e as perspectivas interpretativas.

No quadro das perspectivas estruturais, destaca-se a ideia de que a infância é uma "categoria social do tipo geracional" (abstração que se refere a um conjunto de indivíduos que, nos planos sincrôni-

co e diacrônico, se identificam por uma característica comum: o fato de pertencerem ao mesmo escalão etário) (SARMENTO, 2003b).

Nessa linha, são privilegiadas as pesquisas que abordam temas como: as imagens históricas da infância (P. Ariès, M. Del Priore, C. Gouvea), as políticas públicas voltadas para a infância (D. Archard), economia e demografia (J. Qvortrup, G. Sgritta), direitos e cidadania (T. Hammarberg, P. Rayou).

No quadro das perspectivas interpretativas, as análises evidenciam como as crianças constroem processos de subjetivação próprios por meio de sua produção simbólica, estabelecendo interações com os adultos e com seus pares, os quais as levam a "reproduzir interpretativamente" e recriar uma cultura mais ampla.

Nessa abordagem, são privilegiados temas como as interações intra e intergeracionais (W. Corsaro, M. Sarmento, M. Ferreira), a agency, ação social das crianças (C. James, A. Jenks e A. Prout), as crianças nas instituições (R. Sirota, I. Rizzini e I. Rizzini), as crianças e a cidade (P. Christhensen e A. James, S. Lansky), as crianças, a mídia e as tecnologias da informação e comunicação (TICs) (D. Buckhingham, R. Ribes) e a brincadeira e a cultura lúdica (G. Brougère, T. Kishimoto).

É no quadro dessas perspectivas analíticas que este estudo se insere, buscando apreender os processos infantis de inserção e participação no cenário social a partir de novas configurações de atendimento à infância, em especial aquelas vinculadas à educação (em tempo) integral, examinando como as crianças se apropriam, reinventam e interpretam a cultura adulta em sua ação coletiva, e analisando as representações sobre a infância e as políticas de educação, a cultura e proteção social voltadas às crianças, com base em discursos e práticas de adultos que gestam um projeto de educação em tempo integral.

1.3 INFÂNCIA E SOCIALIZAÇÃO: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS

A construção de uma sociologia da infância impõe um trabalho de ampliação de muitas bases teóricas com que as crianças foram sistematicamente tematizadas nas ciências sociais. Por exemplo, o conceito de "socialização", com raízes na obra de Émile Durkheim (2008), remete as crianças à condição de seres pré-sociais. Nas palavras de Nascimento (2010, p. 8), "Durkheim foi quem primeiro buscou tecer os fios da infância aos fios da escola com objetivos de 'moralizar' e disciplinar a criança".

Para Durkheim (2008), a educação da criança é uma ação complexa. O autor propôs três elementos fulcrais para desenvolver a "educação moral" das novas gerações, as quais deveriam ser capazes de se adequar às regras do jogo político, social e econômico. Para ele, educar a criança significa moralizá-la, inscrever na sua subjetividade os três elementos da moral: o espírito de disciplina, o espírito de abnegação e a autonomia da vontade[11].

Conforme o autor (2007), o objetivo da socialização – e da educação – é a manutenção do consenso que torna possível a vida social, sendo o indivíduo socializado o produto das influências múltiplas da sociedade, sendo "a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão amadurecidas para a vida social" (DURKHEIM, 2007, p. 17). Durkheim também pressupõe a absorção, pelo indivíduo, de uma série de normas e princípios (morais, comportamentais, religiosos, éticos etc.) que determinem o comportamento deste na sociedade. Dessa forma, a educação pode ser entendida como um complexo fato social:

> Fato social é toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção

[11] Elementos que podem ser assim detalhados: Espírito de disciplina – graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade; Espírito de abnegação – pelo qual a criança adquire o gosto de se sacrificar aos ideais coletivos; Autonomia da vontade – sinônimo de submissão esclarecida (DURKHEIM, 2007).

> exterior: ou então, que é geral do âmbito de uma dada sociedade, tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais (DURKHEIM, 2002, p. 65).

Assim, a educação não se restringe ao desenvolvimento individual dos sujeitos, mas tem o objetivo de promover, na criança, estados morais e físicos requeridos pela sociedade política para que, quando adulta, possa tomar parte no espaço público de suas sociedades.

Nesse sentido, a educação se configura como uma metódica socialização das novas gerações, tendo como função perpetuar e reforçar a integração social por meio da formação do "ser social".

> No quadro teórico de uma concepção determinista da relação indivíduo/sociedade, Durkheim compreende a socialização como um processo de desenvolvimento da consciência coletiva no jovem indivíduo, com vistas ao consenso (coesão social), entendido como uma comunidade de ideias, crenças religiosas, tradições nacionais ou profissionais, opiniões coletivas, normas e regras aceitas por todos os membros da sociedade. Nesta teoria, a sociedade antecede e transcende o indivíduo, sendo-lhe, ao mesmo tempo, exterior e imanente. Os fenômenos sociais são fatos exteriores ao indivíduo e exercem sobre ele uma influência forte definida como "coerção" (BELLONI, 2007, p. 65, grifos do autor).

Assim, o indivíduo se torna humano, isto é, torna-se social ao interiorizar as normas sociais, os saberes e a cultura da sociedade, integrando-se à consciência coletiva[12]. A socialização só pode se realizar plenamente com uma relação entre a autoridade moral de um adulto e a atitude positiva (receptiva) da criança. Essa implicação fundamenta a transmissão da experiência acumulada pelas gerações passadas, baseada na autoridade (do adulto educador e autoridade moral) e na passividade ou receptividade (do aprendiz, criança).

[12] Segundo Durkheim (2002), não existe sociedade sem consciência coletiva, embora esta possa recobrir uma parte mais importante (sociedades simples, de solidariedade mecânica) ou menos importante (sociedades complexas, de solidariedade orgânica) da consciência dos indivíduos (BELLONI, 2007).

> O que é importante em Durkheim é a ênfase no fato de que a sociedade tem necessidade de que os indivíduos sejam semelhantes, mesmo quando o individualismo se torna o valor dominante, e que tal semelhança é construída pela ação sistemática das instituições socializadoras e pela aceitação das normas como legítimas pelos indivíduos (BELLONI, 2007, p. 66).

O entendimento da realidade social e cultural da infância é complexo e construído social e historicamente com base em diferentes referências. As culturas humanas produziram, ao longo da história, diferentes significações para cada ciclo de vida, estabelecendo regras de conduta e papéis sociais. A ideia da infância como uma fase específica da vida emerge como resultado de um percurso que vai da codificação do cuidado à infância à sua mitificação. Esse "sentimento da infância", construído sobretudo no período moderno, tem em Durkheim uma pioneira contribuição.

Contemporaneamente, o reconhecimento das particularidades da criança está na compreensão de seus processos peculiares de apreensão do mundo, o que significa não apenas reconhecê-la como alvo de uma ação educativa, mas sim assumi-la como sujeito dessa ação.

A forte crítica à noção de socialização como ação de "adultos plenos" sobre "crianças incompletas" e à noção de desenvolvimento infantil forjada pela psicologia, que se centra excessivamente no campo biológico e individual, se constitui em um ponto de problematização de um novo paradigma nas pesquisas.

Segundo Cohn (2002), a constituição da categoria Infância e a reformulação teórica do conceito de socialização revelam que o estudo das crianças e de suas relações interessa em si mesmo e que as crianças devem ser tratadas como seres ativos na construção do mundo social, o que significa uma nova compreensão acerca da socialização:

> De uma concepção de socialização como "enculturação" […] a uma concepção dinâmica e historicizada de cultura, em que as crianças passam a serem con-

> sideradas seres plenos, atores sociais ativos capazes de criar um universo sociocultural com uma especificidade própria, produtores de uma reflexão crítica sobre o mundo dos adultos (COHN, 2002, p. 120).

Passa-se, então, a incorporar e tomar a criança como objeto de análise diferenciado. Essa compreensão redimensiona a infância, a qual passa a ser vista não mais como experiência parcial ou etapa de preparação para o mundo, com práticas e conhecimentos inferiores. Assim, o processo de socialização, antes entendido como uma preparação para a vida adulta (em que a criança gradativamente se tornaria um adulto já previsto), passa a focar as experiências e práticas das crianças de um modo autônomo, com validade própria. Esse processo complexo e dinâmico recebe a influência de todos os elementos presentes no meio ambiente e impõe à criança um papel ativo na sociedade.

Nesse sentido, assume destaque o caráter cultural do processo de socialização da criança, o qual é construído no contexto científico, com valiosa contribuição da antropologia. Buss-Simão (2009) realça que os primeiros estudos nesse campo surgiram por meio das pesquisas de Margareth Mead nas décadas de 1920 e 1930. A antropóloga buscava compreender como a cultura influenciava na constituição das crianças pertencentes a outras realidades socioculturais. Essas ideias estão alinhadas ao pensamento da antropologia clássica da Escola de Cultura e Personalidade dos Estados Unidos, e seus pressupostos básicos denotam inspirações psicológicas na sustentação de que o corpo e a personalidade são moldados a partir de padrões culturais.

Nessa perspectiva, a pesquisadora se ocupava em descrever o comportamento de todas as pessoas pertencentes a um grupo social, situando as diferenças comportamentais de crianças, adolescentes e adultos. De acordo com Mead[13], a personalidade individual não

[13] Os achados de Mead reunidos no livro Sexo e temperamento, fruto da pesquisa realizada durante

se explica por seus caracteres biológicos, mas pelo modelo cultural particular de uma dada sociedade. Essa condição é determinante na educação da criança. Dessa maneira, desde os primeiros instantes da vida o indivíduo é impregnado desse modelo, ou seja, por todo um sistema de estímulos e de proibições formulados explicitamente ou não. Isso o leva, quando adulto, a se formar de maneira inconsciente com os princípios fundamentais da cultura a que pertence. Existiria, então, um vínculo estreito entre o modelo cultural, o método de educação e o tipo de personalidade do indivíduo.

Nesse processo, Margareth Mead inaugura um olhar investigativo voltado para as crianças pois, para ela, estudar homens e mulheres só é possível se os observarmos como crianças e como adultos, trazendo, portanto, uma contribuição para a emergência da categoria infância nas ciências sociais.

Evidentemente, nessa concepção típica da antropologia culturalista, a personalidade e a criação das crianças são amplamente determinadas pela ação da sociedade e não são apenas resultados de disposições inatas. Fica claro que esses são estudos clássicos sobre sociedades pouco diferenciadas, nas quais, nos termos de Durkheim, prevalece a *solidariedade mecânica* e a *consciência coletiva*[14].

Ao longo de suas pesquisas, a antropóloga demonstrou um refinamento nos métodos de coleta de dados e uma grande capacidade de observar e descrever as crianças manu e as balinesas em seus processos de aprender as competências necessárias para a vida

dois anos na Nova Guiné com as tribos Arapesh, Mundugomor e Tchambuli, demonstram que as personalidades masculinas e femininas não são universais, não existindo, como as imaginamos, em todas as sociedades. Para ela, as diferenças de sexo são consequência do condicionamento das personalidades sociais. Para certificar sua hipótese, passou a procurar "saber algo sobre todos os aspectos da sociedade" (MEAD, 1971). Seu desejo era estudar o que chamou de "conduta viva", e sua visão era a de que o antropólogo deveria trabalhar a totalidade, isto é, trabalhar com uma sociedade inteira.

[14] Nas sociedades primitivas dominadas pela solidariedade mecânica, a consciência coletiva é maior que a consciência individual. Já nas sociedades em que ocorre a diferenciação dos indivíduos, fenômeno característico da sociedade moderna (qual é o sujeito: consciência coletiva ou a individual), é a condição criadora da liberdade individual, ou seja, cada um tem uma maior liberdade e menos restrições se comparadas às das sociedades primitivas. A consciência individual reina sobre a coletiva. Só numa sociedade em que a consciência coletiva perdeu parte de sua rigidez o indivíduo pode ter uma certa autonomia de julgamento e de ação.

adulta. Ela passa, então, a incorporar e tomar a criança como objeto de análise diferenciado. Isso significa entendê-la como sujeito social distinto do adulto, a qual constrói e apreende o mundo de forma singular e relevante. Nessa perspectiva, é possível analisá-la no que lhe é específico e especialmente pensá-la na relação com a cultura:

> Se a alteridade permitiu à antropologia, bem como à história e sociologia, novas formas de investigação e uma outra concepção dos seus objetos de conhecimento – os sujeitos sociais –, ela nos invade ao pensar a questão da infância e problematizar as categorias que historicamente construímos e utilizamos para compreender, investigar e atuar junto a estes sujeitos infantis (GOUVEA, 2003, p. 9).

Nessa direção, Geertz (1989) aponta que o repertório de produções culturais pode ser observado e analisado como um "sistema de significados culturais", colocando, portanto, a categoria crianças em um lugar de alteridade, ou seja, como um outro a ser estudado e conhecido. Como se pode ver, essas perspectivas e orientações metodológicas com crianças no campo da sociologia da infância têm forte fundamentação antropológica.

Para o fortalecimento dessas ideias, destacamos aqui a proposição de James, Jenks e Prout (2004), que sustentam as relações entre infância e antropologia a partir de quatro principais abordagens teóricas:

1) A infância como uma construção social – questiona a universalidade da infância e traz à tona sua pluralidade e diversidade. Foge do determinismo biológico e busca uma epistemologia própria da infância nos domínios do social;
2) O mundo social da infância como um mundo à parte – não é apenas um mundo de fantasia e imitação que antecede o mundo adulto. A infância, apesar de ser socialmente estruturada, não é familiar aos adultos, carecendo, portanto, de muita pesquisa e, em especial, de muita análise etnográfica para ser produzida;

3) As crianças como um mundo minoritário – implica o reconhecimento de uma sociedade desigual e discriminatória, em que há forte relação de poder adulto sobre o futuro das crianças. A criança é mais um ser silenciado nessa sociedade, e é preciso lhe dar voz por meio de pesquisas "para" ela e não apenas "sobre" ela;
4) A criança como uma categoria socioestrutural – as crianças têm características universais. A infância é um fato social que varia de sociedade para sociedade, mas é uniforme numa mesma sociedade.

É a partir da década de 1990 que fica visível a concentração de esforços para o desenvolvimento e divulgação de estudos voltados à infância sob a perspectiva cultural. São esses trabalhos que apresentam reflexões sobre as metodologias investigativas, que dão relevo aos diferentes saberes sobre a criança e a infância, e que implicam na construção de novas estratégias de pesquisa que levem os autores a estarem com as crianças e não mais somente discorrerem sobre elas.

Estudos realizados por pesquisadores como Corsaro (1997, 2002), Sarmento (2003a), Delgado e Muller (2005), Campos (2008) e Cruz (2008) aquiesceram a perspectiva de realçar a voz da criança no cenário da pesquisa científica. Esse processo criou uma lente para a categoria Geração e para a emergência de um campo de estudos que toma as crianças como sujeitos concretos na vida social, produtores de uma cultura própria, que merecem ser considerados nos seus traços peculiares. Assim, as crianças "passam a serem consideradas seres plenos […], atores sociais ativos capazes de criar um universo sociocultural com uma especificidade própria, produtor de uma reflexão crítica sobre o mundo dos adultos" (LOPES DA SILVA; NUNES; MACEDO, 2002, p. 20).

No Brasil, um dos primeiros trabalhos de referência produzidos com base nessa ideia é o de Nunes (1997), que dá atenção direta

às experiências infantis e rompe com a imagem corrente da criança como simples imitadora do mundo adulto:

> A criança transita entre a imitação e a recriação com uma facilidade e com sutilezas que nos escapam. Imitar, para criança, é diferente do que é para nós que, inclusive, consideramos a imitação como algo menor, sem inspiração, estéril. A criança imita para se projetar adiante, para se descobrir, entender e superar (NUNES, 1997, p. 49).

Dessa maneira, para compreendermos os processos de interação e de aprendizado entre as crianças, um bom exercício seria o de dar mais atenção às suas produções culturais, como as brincadeiras e os desenhos, entendendo-os como um modo da criança "conhecer e se conhecer".

Pesquisas nessa direção têm buscado revelar o universo de relações, sociabilidades e produções culturais próprias das crianças. Na análise dessas produções, observam-se as experiências de crianças configurando suas identidades e construindo conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo.

A posição de Corsaro (1997, p. 5) contribui grandemente para a compreensão dos mundos da criança. Para o autor, as crianças "são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto". Para a criança, a socialização não representa apenas adaptação, imitação ou internalização do mundo adulto que a rodeia, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O autor propõe uma metodologia de pesquisa que se desenvolve a partir de uma "abordagem interpretativa da socialização da infância". Em suas palavras,

> a socialização é vista mais como um processo reprodutivo do que linear. O processo é reprodutivo na medida em que as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário, as crianças tornam-se numa parte da cultura adulta e contribuem para a sua reprodução

> através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de cultura de pares com outras crianças (CORSARO, 2002, p. 113).

Assim, a socialização da criança é um processo complexo e dinâmico pelo qual as crianças, em interação com os outros, produzem a sua própria cultura e "eventualmente" reproduzem, entendem ou compartilham o mundo adulto de maneira criativa e diversa em função dos diferentes contextos socioculturais (CORSARO, 2005).

1.4 INSTITUCIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

A construção social da infância[15] (ARIÈS, 1978) foi alicerçada pela criação de um conjunto de saberes sobre a criança, especialmente a partir da psicologia, psiquiatria e pedagogia, o qual definiu os padrões do desenvolvimento infantil. Esse conjunto de padrões exprime a adoção de uma administração simbólica da infância a partir de saberes homogeneizados que resultaram em exigências e deveres de aprendizagem e de construção de disciplina.

A concepção da criança nas sociedades ocidentais, como sendo um bem "sem valor econômico", mas "emocionalmente inestimável" (ZELIZER, 1985) cujo lugar ideal é a família, se deveu:

> 1) à desvalorização social das funções instrumentais das crianças-filhos em particular as produtivas, que, associadas à sua efetiva contribuição econômica para o agregado familiar, estão na gênese da concepção da criança-trabalhadora e, posteriormente, de um conjunto de medidas políticas legais destinadas a protegê-las da exploração do trabalho infantil (HENDRICK, 1990); 2) à definição social do lugar das mulheres no espaço doméstico e dos seus papéis como esposas, donas de casa e mães, competindo-lhes, além da gestão da vida doméstica e da criação de um ambiente afeti-

[15] Destaca-se como base para essa compreensão a publicação na França em 1960, e nos Estados Unidos em 1962, do livro de Ariès (1978), *História social da criança* e da família, e na década seguinte, em 1974, a publicação do texto de De Mause (1991) sobre *A evolução da infância*.

> vo, a mais alta responsabilidade pela socialização das crianças (FERREIRA, 2006, p. 31).

Entretanto, no contexto de um conjunto de transformações sociais na esfera familiar[16], a ideia da circulação das crianças entre famílias e instituições educativas ganhou visibilidade. Segundo a mesma autora, em tal fenômeno é possível

> constatar a presença de três dos processos sociais que caracterizam e constroem a infância contemporânea ocidental – a familiarização, a institucionalização e a individualização [...]. Os pressupostos de que as crianças estão/são crescentemente familiarizadas e institucionalizadas, mas também de que elas agora são vistas como indivíduos cuja autonomia deve ser salvaguardada e incentivada, são tomados como referentes para discutir as relações de diferenciação vs. interdependência entre os processos de familiarização, institucionalização e individualização da infância e explorar as possibilidades da sua conexão com os modos particulares das crianças construírem os seus mundos sociais como crianças (FERREIRA, 2006, p. 31).

Pode-se dizer então que a escola foi definida como o principal lugar da criança, assim como foi definido que o estudo seria o principal "ofício de criança". Ocorre, assim, a institucionalização da infância[17], entendida aqui como espaço-tempo para a educação da criança na instituição escolar:

> O processo sócio-histórico da localização das crianças em contextos diferenciados da família que, na

[16] Para Ferreira (2006, p. 32), esse processo se traduz "1) em um movimento de privatização da vida conjugal e familiar; 2) no forte aumento da participação feminina no mercado de trabalho e seus reflexos na divisão diferenciada dos papéis de género no casal e na divisão familiar do trabalho; 3) nas motivações para a procriação que, a par da programação da fecundidade e das escolhas da dimensão descendência e do calendário da fecundidade, expressam a prevalência do modelo de família nuclear e a valorização das funções afetiva e expressiva que os filhos desempenham na vida familiar". Cf. também Wall (2005).

[17] Cabe destacar que, para Rizzini e Rizzini (2004), a noção de institucionalização da infância está também ligada ao atendimento a crianças e adolescentes em medidas de abrigamento, no caso de crianças em condição de vulnerabilidade, ou privação de liberdade, no caso de adolescentes em conflito com a lei.

> sua forma e função social de provisão e proteção, se apresentam segregados, estruturados e organizados de modo compartimentado, segundo determinados critérios classificatórios de idade e capacidade, e sob supervisão hierárquica de profissionais, designa-se por institucionalização (NÄSMAN[18], 1994 apud FERREIRA, 2002, p. 91).

No atual cenário de ampliação do tempo de atendimento educacional à criança, a institucionalização da infância, que ocorreu no início da modernidade (SARMENTO, 2003b), se reconfigura por fatores comuns aos que provocaram uma primeira expansão da educação, tais como as mudanças nos arranjos e dinâmicas familiares, a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a apropriação de saberes científicos sobre a infância e a demanda da educabilidade e proteção das crianças.

> A impressionante massificação escolar, processo que marca decisivamente a paisagem social nas últimas décadas, reforça o movimento de centração ansiosa do olhar do adulto sobre a criança. Impõe, desde logo, a visibilidade e a generalização do "ofício de aluno", desdobrado num estatuto e em papéis associados à escola, e no qual, não raro, se resume redutoramente à identidade da criança e se constitui, por contraste, a do adulto. Não só pelos quantitativos que mobiliza, mas também pelos espaços que a demarcam, pela missão que a mobiliza ou ainda pela "perigosidade" que se lhe associa (pois se pode constituir em terreno turbulento de afirmação da cultura infanto-juvenil), a escola impõe a condição da infância aos olhos, ao mundo dos adultos (ALMEIDA, 2009, p. 20).

Entretanto, aquelas que foram promessas da modernidade, relativas à educação e a seus benefícios, não se revelaram profícuas. Portanto, as expectativas relativas à ideia de que o processo de escolarização resultaria na melhora da qualidade de vida e na formação

[18] Cf. Näsman (1994).

da sociedade apresentaram muitos contrapontos ligados ao insucesso, ao abandono e à precarização da escola.

Embora a escola contemporânea tenha assumido demandas sociais da desigualdade social e da diversidade cultural em muitos casos, ela se revela como um contexto que reproduz desigualdade e insucesso. Tudo isso consolida a ideia de que existe uma crise também na escola, e é nesse contexto que se constitui a extensão da institucionalização da infância.

Nesse cenário, ampliar os horários de institucionalização das crianças em programas de educação (em tempo) integral pode ser entendido como uma "reinstitucionalização" da infância, que está ligada ao direito à educação de todas as crianças, mas que engendra um quadro que tanto dá conta das relações das famílias com o mercado de trabalho quanto busca combater a situação de risco das crianças.

A *reinstitucionalização* pode ser um reforço? O que se assiste é uma intensificação das relações de espaço e tempo. Esse re se enquadra nessa visão e reflete-se na triangulação família-escola-criança, sendo uma aceleração dos processos de institucionalização da infância, que toma formas diferentes em cada contexto.

A análise das causas e consequências dessa ampliação do tempo de institucionalização da infância[19] não está dissociada da compreensão de um quadro mais amplo das condições de vida das crianças na contemporaneidade. Assim, a compreensão desse fenômeno envolve a ampliação do olhar para múltiplos aspectos que conformam a experiência da infância, que vão desde a regulação institucional (familiar ou escolar) à garantia de direitos, às influências da cultura de

[19] Um aspecto central da reinstitucionalização da infância na segunda modernidade proposto por Sarmento (2003a) é a reentrada da infância na esfera econômica. Certamente isso nunca deixou de existir, mas com a modernidade, a escola se legitimou como instituição de proteção às crianças e acabou escondendo as atividades de trabalho, que sempre estiveram presentes. O autor (2003, p. 5) trata da participação das crianças na economia a partir de dois eixos: 1) a produção, com o incremento do trabalho infantil; 2) o marketing, que se evidencia na utilização das crianças para a promoção e publicidade de produtos para outras crianças.

massa na vida das crianças, até às formas de sociabilidade e produção cultural infantis.

Acrescentam-se também a essas atuais transformações o agravamento de problemas como o da violência, e uma intensificação dos movimentos sociais de defesa dos direitos da criança e do adolescente. No Brasil, muitas ações, projetos ou programas de atendimento no contraturno escolar surgiram por iniciativa da sociedade civil, na busca da garantia dos direitos às crianças em condição de vulnerabilidade social ou privação de direitos. Segundo Sarmento (2003b) e Almeida (2009), a infância é o ciclo da vida mais afetado pelas condições de pobreza e desigualdade social. É nesse sentido que emerge o desafio de compreendermos uma política pública de educação integral voltada para as crianças das classes populares.

> Para Qvortrup, é justamente o desconforto paradoxal entre "o que queremos para nossas crianças", a nível de expectativas individuais, e as desfavorecidas "condições em que algumas vivem", a nível estrutural, que constitui o maior incentivo ao seu conhecimento sociológico (ALMEIDA, 2009, p. 19).

Frente a múltiplas experiências e realidades das infâncias contemporâneas, a ampliação do tempo da educação formal (mesmo que com diferentes modelos e dinâmicas) é uma tendência universal no atendimento à infância. No entanto, ela pode se configurar com base em diferentes concepções, oferecendo, consequentemente, oportunidades distintas aos grupos infantis. Levando tudo isso em consideração, propõe-se aqui investigar como uma recente Política de Educação Integral vem oportunizando às crianças de classes sociais menos favorecidas suas experiências de infância e como elas lidam com essa "nova escola", evidenciando "as ambiguidades desse processo que, ao reivindicar direitos, se desdobra em institucionalização da infância. Educação ou escolarização – não seria a ênfase na escolarização como estratégia de regulação?" (FRANGELLA, 2009, p. 12).

A ampliação do atendimento à infância pela escola nos permite as seguintes questões: em que medida esse olhar adulto consigna à criança um estatuto e um lugar social? Como, nesse atendimento, são vividas as sociabilidades e oportunizadas as produções culturais infantis circunscritas por mais tempo a um universo institucional?

> As perturbações que afetam as concepções sobre a infância e sua educação escolar permitem considerar que, à semelhança das instituições modernas, também, a infância é um construto social em crise; e ontem, como hoje, suas configurações se produzem numa rede de conhecimento-poder que, como diz Scraton (1997), profissionaliza "especialismos discretos", tendentes a penetrar e a regular o mundo social da infância, definindo o seu estatuto social e condicionando seus mundos da vida (PEREIRA, 2008, p. 4).

A compreensão das crianças e das instituições contemporâneas das quais fazem parte podem lançar luzes que possibilitem a aproximação de novas realidades relacionais da infância e de seus contextos de significação. Dessa forma, há que se estudar realmente os mundos da infância no pressuposto de que os

> processos de colonização dos respectivos mundos de vida pelos adultos decorrem do processo crescente de institucionalização da infância no controle dos seus cotidianos pela escola, pelos "tempos livres" estruturados e pelas práticas familiares (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 22).

Por outro lado, as premissas mais comuns verificadas em projetos de ampliação do atendimento à infância apontam para a ideia de que esse aumento de tempo contribui para que as crianças possam se desenvolver integralmente, e isso envolve algumas dimensões tais como a formação humana, a valorização de suas identidades, o exercício de suas autonomias, a convivência familiar. Muitos desses projetos ainda ressaltam a intenção de oferecer uma educação menos autoritária, rígida ou disciplinadora, ou seja,

uma educação que dê mais voz às crianças e que as coloque "no centro" de uma relação pedagógica.

Esses pressupostos corroboram com um ideário de educação integral, pois envolvem educação e cidadania, além de consignar à criança a função de protagonista de seu processo de formação. Assim sendo, é focalizado aqui esse "novo ofício de aluno" – cidadão e parceiro da relação educativa –, interrogando-se se as crianças percebem a si próprias como tal. Entretanto, é fundamental ressaltar que a educação da infância ocorre em distintas instâncias de socialização e que as famílias também têm funções sociais fundamentais de proteção, mediação e formação social de seus membros.

Paradoxalmente, se por um lado, de alguma maneira constituiu-se uma ideologia da familiarização (em torno do papel da família na educação e na guarda das crianças), por outro lado percebeu-se que a família, como um "ninho" que salvaguarda as crianças, também se revelou frágil[20] na medida em que muitos casos de negligência e maus tratos à criança ocorrem precisamente nela.

Em contextos culturais e comunitários variados, as famílias apresentam diferentes modelos, arranjos e formas de organização e, em sua diversidade, possibilitam o desenvolvimento e a socialização de suas crianças. A ampliação da jornada escolar surge em meio a mudanças sociais tanto no seio da família quanto no âmbito dos processos escolares. Essas mudanças podem provocar transformações

> e um intenso processo de aprofundamento nos laços que unem essas duas instâncias de socialização infantil e juvenil que são a família e a escola, cujas esferas de atuação passaram a se intersectar, com a escola reconhecendo cada vez mais na família um parceiro importante – bem mais do que no passado

[20] Na chamada segunda modernidade, é posta em causa a ideologia da familiarização na medida em que a família, por via da sua relação com o mercado de emprego, se vê incapacitada para cumprir suas funções de guarda e educação das crianças. Por outro lado, a família (para além dessa referida incapacidade) sofreu um conjunto de reestruturações/reconfigurações que colocaram as questões da infância de um outro modo, o qual não é mais o que foi no passado.

> – para a realização de suas finalidades de formação (NOGUEIRA, 2005, p. 570).

Portanto, se a criança é um dos elementos fulcrais da família contemporânea, torna-se necessário refletir de modo mais apurado acerca da relação família-escola-criança que se coloca a partir da ampliação da institucionalização da infância, levando-se em conta que a escola e a família influenciam os modelos de educação e socialização infantil.

No caso das famílias de classes sociais menos favorecidas, o "sentimento de infância" muitas vezes é paradoxal e marcado pela instabilidade, pela falta de acesso a bens culturais legítimos e por poucas oportunidades. O papel atribuído à criança oscila entre diversos modelos, desde o acolhimento e a proteção até os maus tratos e a exploração do trabalho. É sobretudo destas famílias que emergem as crianças que constituem o objeto de estudo deste trabalho.

Assim, ganha força a ideia da escola e da comunidade como pertencentes a uma rede de proteção social da infância. No entanto, há que se investigar o risco de uma hiperescolarização (COSME; TRINDADE, 2008) ou mesmo da privação dos tempos de socialização com o grupo familiar. Contudo, muitas das crianças do grupo investigado não estão sob os cuidados ou a atenção de suas famílias nos horários de contraturno da escola, ou ainda estão expostas às situações de violência e exploração.

Um dos modelos comuns nas propostas da Educação Integral tem sido a ampliação do tempo de atendimento escolar por meio da utilização de outros equipamentos sociais (públicos ou não) externos à escola, tais como centros sociais, bibliotecas comunitárias, parques e clubes. Assim, a aproximação de uma realidade como essa nos permite pensar quem são essas crianças e como elas usam esses espaços e tempos, que são também regulados pelos adultos. Além disso, é possível refletir como o universo adulto acolhe ou desautoriza, participa ou ignora a criança em suas práticas culturais.

Para Lopes (2006) também ocorre, na formação das culturas infantis, a configuração das territorialidades infantis, pois nela estão presentes as interações entre os lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições.

> Toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local, existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias (LOPES, 2006, p. 39).

Ao circularem por seus bairros, as crianças se apropriam desses espaços, vivenciam a experiência de um pertencimento social e comunitário. Na perspectiva da sociologia da infância, pode-se pensar em como as crianças reconfiguram e reconstroem esse território e de que forma a apropriação de novos espaços oportuniza a experiência de apropriação e produção de conhecimentos.

> Cada criança-indivíduo transporta e gere, numa ou em várias combinações, as várias infâncias que lhe foram sendo transmitidas e que são atualizadas no vaivém cotidiano entre espaços e redes de coexistência. Não basta por isso um olhar estático e em profundidade sobre as crianças isoladas em um certo lugar, em uma certa instituição de pertença ou de socialização. Para inovar, é preciso reconstituir e compreender o fabrico sempre renovado do repertório de disposições plurais, atualizado em experiências de contextos plurais (ALMEIDA, 2009, p. 64).

Assim, é relevante considerar que o contexto é um espaço e um tempo cultural historicamente situado, um aqui e agora específico. É um elo entre categorias analíticas dos acontecimentos micro e macrossociais.

2 MUNDOS CULTURAIS E SOCIAIS DAS CRIANÇAS: A INVESTIGAÇÃO

"As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças".

Manuel de Barros

Nesta seção, pretende-se refletir acerca de alguns pressupostos epistemológicos, deontológicos e éticos que caracterizam a experiência etnográfica em cotidianos infantis e apresentar a lógica da coleta de dados construída durante este estudo, contribuindo também para a construção das metodologias que tomam a criança como principal informante. Apresenta-se aqui a análise de um episódio do trabalho de campo que ilustra a perspectiva do trabalho etnográfico empreendido na pesquisa.

2.1 CRIANÇAS COMO SUJEITOS DA PESQUISA

Este estudo busca compreender as crianças como sujeitos apreendendo a singularidade de suas representações simbólicas no contexto de um programa de educação (em tempo) integral. As produções infantis podem ser analisadas como expressões de uma cultura geracional construída no diálogo com a cultura mais ampla e em seu interior. Segundo Sarmento (2003a, p. 57), "as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo".

Ao escolher como objeto de estudo as experiências de crianças, procura-se investigar a constituição de um modo de ver da criança, que toma forma em práticas culturais próprias. A alteridade da infância é definida essencialmente pelos usos das linguagens que as crianças fazem. Assim, suas produções culturais, como brincadeiras,

jogos e desenhos, são elementos centrais para a compreensão dos significados que elas atribuem a sua vivência na escola. Portanto, corrobora-se com as palavras de Almeida (2009, p. 34), "o ponto de vista privilegiado é o das crianças protagonistas, produtoras de relações sociais (entre elas, com os adultos, nos diferentes espaços e instituições em que se decorre seu cotidiano), produtoras de cultura".

As proposições da sociologia da infância implicam também mudanças nas formas de se conceber e se desenvolver o estudo com crianças e provocam reflexões específicas, envolvendo parâmetros metodológicos que orientam a participação das crianças nas pesquisas e no modo como suas vozes são explicitadas e interpretadas nos trabalhos científicos.

Neste trabalho, propõe-se uma reflexão sobre os elementos/práticas culturais de um determinado grupo de crianças. Foi possível, portanto, pensar no estudo de caso etnográfico como opção metodológica que traz, enquanto uma investigação qualitativa no quadro do paradigma interpretativo, uma nova dimensão aos estudos qualitativos: o da natureza sociocultural da investigação (SARMENTO; CERISARA, 2003).

Delgado e Muller (2005, p. 12) afirmam que "ainda temos que avançar no debate sobre metodologias cujos focos sejam as vozes e ações das crianças". As autoras apresentam a possibilidade de construção de uma "etnografia da infância", destacando que o respeito pelo grupo pesquisado e por suas próprias visões e habilidades deve ser o ponto de partida para essa construção.

Outro aspecto importante se refere a dois compromissos fundamentais do pesquisador ao realizar uma pesquisa como esta: o do exercício permanente de reflexividade sobre nossas próprias posturas quando escrevemos sobre infâncias e crianças e do exer-

cício constante de enfrentamento com nossos posicionamentos "adultocêntricos"[1].

Outros autores têm ajudado a pensar as conexões entre a etnografia e os estudos com crianças. Os trabalhos de Corsaro (CORSARO; EDER, 1990; CORSARO, 2002), por exemplo, revelam que esse autor buscou não se associar a uma "figura autoritária" na relação com as crianças pesquisadas, e ainda construiu uma estratégia de inserção no grupo de crianças, denominada "entrada reativa" em campo,

> que consistia em sua constante permanência nas áreas da escola dominadas pelas crianças. Com isso, o autor esperava que as crianças reagissem a sua presença quando ficava nesses espaços em que os/as adultos/as raramente se aproximavam. Essa longa permanência permitiu ao autor chegar a certas categorias ou traços de culturas da infância, como as tentativas das crianças para ganhar o poder dos/as adultos/as; a amizade e partilha (DELGADO; MULLER, 2005, p. 171).

Corsaro (2005) descreve o processo de se tornar um etnógrafo das culturas das crianças e assume o lugar de "nativo". Sua conduta está em não se associar a uma "figura autoritária" na relação com as crianças pesquisadas, e sua inserção se deu em espaços escolares onde elas brincam, áreas entendidas pelo autor como de domínio das crianças. Sua intenção foi permanecer ali sem se portar como um adulto típico, esperar pelas reações das crianças, compartilhar das suas ações e narrativas e documentar as produções culturais infantis.

Outro aspecto interessante é o fato do referido pesquisador utilizar, para a coleta de dados de sua pesquisa sobre o brincar sociodramático, gravações de áudio e vídeo, formando uma rica amostra das atividades das crianças. Na pesquisa comparativa que Corsaro desenvolveu entre crianças pré-escolares dos Estados Uni-

[1] O que, segundo Delgado e Muller (2005), tem relação com o etnocentrismo dos primeiros antropólogos, os quais viam os outros povos como estranhos e exóticos. As autoras afirmam que o etnocentrismo é também criticado por Todorov: "O etnocêntrico é, por assim dizer, a caricatura natural do universalista: este, em sua aspiração ao universal, parte de um particular, que se empenha em generalizar; e tal particular deve forçosamente lhe ser familiar, quer dizer, na prática, encontrar-se em sua cultura".

dos e Itália (2002), o autor utilizou anotações, gravações audiovisuais e coleta de artefatos.

A abordagem construtivista e interpretativa de Corsaro (1990) o permitiu chegar a significativas categorias de análise da cultura infantil. Suas pesquisas conectam a etnografia e os estudos com crianças, concretizando-se a partir de uma "abordagem interpretativa da socialização da infância":

> a socialização é vista mais como um processo reprodutivo do que linear. O processo é reprodutivo na medida em que as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário, as crianças tornam-se numa parte da cultura adulta, i.e.: contribuem para a sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de cultura de pares com outras crianças (CORSARO, 2002, p. 113).

Optou-se, dessa forma, por uma abordagem metodológica que possa dar voz às crianças nesta investigação, considerando-as informantes legítimas sobre as suas vidas, visto que elas são sujeitos competentes na produção da vida social, "atores da sua socialização" e que têm uma visão consistente do mundo que as rodeia. Para compreender essa visão, decidiu-se pela observação sistemática de suas experiências cotidianas, suas relações sociais e seus processos de produção cultural.

Assim, quando se busca refletir sobre tais práticas, torna-se pertinente uma abordagem etnográfica, entendida como uma investigação qualitativa no quadro do paradigma interpretativo. Essa abordagem interacional pressupõe uma observação intensiva e prolongada em campo das formas de viver de um grupo particular de pessoas (neste caso, as crianças). O desafio do investigador foi captar os comportamentos esperados em cotidianos e evidenciar os fatos e/ou eventos menos previsíveis ou manifestados em diferentes contextos interativos.

Neste trabalho buscam-se pistas para a construção de um olhar amplo sobre o significado da experiência de infância no contexto da educação (em tempo) integral. Para tanto, foram realizadas também entrevistas com educadores, estagiários e gestores da escola e da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), a fim de cotejar os dados da etnografia com a análise das concepções reveladas por esses sujeitos, o que contribuiu para a compreensão da complexidade dos processos de institucionalização da infância vividos pelas crianças.

A opção por uma metodologia etnográfica e interpretativa, com observação intensiva e prolongada no campo, permitiu uma análise simultaneamente microscópica e holística, aberta e flexível face aos dados e resultados imprevistos (ALMEIDA, 2009).

2.2 CULTURAS INFANTIS E PRODUÇÃO SIMBÓLICA

Brandão (2002) discute os processos educativos e culturais e sua relação com a criatividade e as expressões infantis. O autor chama a atenção para a forma peculiar de as crianças construírem significados por meio de suas linguagens. Desenvolver uma pesquisa sob a lente da etnografia exige um olhar atento para as especificidades das crianças em seus processos de construções cognitivas, sociais e culturais.

A criança, em interação com a cultura, é capaz de criar, compreender, relacionar, ordenar, configurar e significar. Essas dinâmicas interativas são fontes de associações inesperadas que originam uma nova rede de conhecimentos. Assim, a partir das interações sociais, emergem as possíveis significações das crianças. Para esclarecer essa questão, Gouvea (2003, p. 18) expõe que:

> Como sujeito social, a criança significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura, apropriando-os a partir de uma lógica diferenciada – a lógica infantil. Ao longo da história da cultura ocidental, a criança foi progressivamente assumindo um lugar

> diferenciado do adulto e nesse processo construindo, na relação com o adulto, uma cultura infantil. Tal cultura historicamente elaborada é formada a partir de um repertório de produções culturais – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil, olhar este construído através do processo histórico de diferenciação do adulto.

Dessa maneira, é necessário então aguçar o olhar e ouvir atentamente as crianças para sermos capazes de ampliar a compreensão sobre elas e percebermos o que têm em comum suas produções culturais e seu diálogo com o universo cultural mais amplo.

Os desenhos infantis produzidos nas interações sociais, por exemplo, são artefatos fulcrais para a compressão da produção simbólica infantil e de seus processos de produção, pois assim como o produto, estes são elementos privilegiados de análise em um trabalho etnográfico com crianças. Tais desenhos são produções singulares e necessitam ser investigados quanto a seu contexto, processo e condições de produção, destino e autoria[2].

> Os desenhos úteis para a pesquisa antropológica são, sem dúvida, aqueles nos quais as crianças se esmeram nos comentários. Diferentemente dos psicólogos, os antropólogos não são treinados para inferir qualquer conclusão com base em um desenho (PIRES, 2005, p. 7).

Em parceria, Gobbi e Leite (1999) fortalecem essa discussão e propõem um recorte específico em torno dos desenhos produzidos pela criança. Trata-se de um olhar focado na compreensão do desenho como uma representação gráfica, o qual tem autoria e possibilita a comunicabilidade com o mundo.

> A criança faz parte da humanidade, e como tal, também escreve e se inscreve nesta história coletiva. Não cabe ao adulto apresentar-lhe a realidade

[2] A esse respeito, cf. o artigo escrito por Monteiro e Carvalho, *As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças: culturas infantis e produção simbólica* (2011).

> – ela a vive, a transforma e é por ela transformada cotidianamente. Não se trata de negar o caráter de mediação dos pais, mas de sublinhar que à criança não pode ser negada a autoria e a possibilidade real de ser sujeito de seu processo. Assim sendo, seus desenhos poderiam ser encarados de maneira mais singular e não como representações em falta que exigem a presença acentuada do adulto para aprimorar-se (GOBBI; LEITE, 1999, p. 28).

Nesse caminho, o desafio de apreender a singularidade das produções simbólicas infantis também passa pela análise da brincadeira, sendo esta uma linguagem que liga o indivíduo ao mundo social.

> A linguagem da brincadeira ou o brincar, por exemplo, evidencia aspectos identitários e culturais, sua análise permite que traços culturais da sociedade sejam evidenciados. Sendo a criança sujeito cultural, seu brinquedo tem as marcas do real e do imaginário vividos por ela, o mundo infantil é marcado pela história, é constituído pelas relações que estabelece com as gerações precedentes (FLORES, 2005, p. 19).

As crianças significam o mundo por meio das linguagens: falar, brincar, desenhar, imaginar, experimentar o corpo, expressões e modos de apreensão simbólica do mundo pelas crianças e que se dão na interação com as outras crianças e com os adultos. Nessa influência mútua, a criança compreende o mundo e experimenta múltiplas emoções. Grande parte dos brinquedos e brincadeiras, por exemplo, tem caráter coletivo, criando importantes ligações afetivas.

No exercício etnográfico, a compreensão dessas linguagens nos impõe a realização de pesquisas com – e não apenas sobre – as crianças, na medida em que tomamos suas produções simbólicas como legítimas.

A observação dos espaços e tempos de sociabilidade das crianças pode oferecer também pistas de como elas se relacionam, aprendem, interpretam, e de como os processos educativos pensados para elas podem/devem ser construídos.

Desse modo, a compreensão das práticas culturais infantis, transmitidas ou criadas pelas crianças em seus espaços, tempos e interações, provoca uma reflexão sobre como as crianças aprendem, desenvolvem e compreendem os sistemas simbólicos fundamentais para sua inserção na história e na cultura.

2.3 O CONTEXTO E SUA CENTRALIDADE NO TRABALHO DE CAMPO

No contexto pesquisado, as crianças circulam pelo entorno da escola e se utilizam de espaços públicos e comunitários[3]. Assim, o trabalho etnográfico ganhou um contorno multiespacializado. Além disso, nessa experiência, o contexto social e cultural em que vivem as crianças não só é tematizado por elas em suas produções culturais, mas também apropriado e modificado por sua presença.

Tendo em vista essa circulação e apropriação pelas crianças do espaço público, assume-se que o contexto nesta pesquisa não se restringe apenas à escola, mas a todo o território por onde elas circulam – contexto esse que pode também ser entendido como uma correlação espaço-tempo, mas também como o significado e o sentido cultural que essa relação encerra.

O que está em causa no uso da etnografia é a compreensão do mundo cultural dos sujeitos. Na observação participante, busca-se compreender o processo simbólico construído pelas crianças, estabelecendo o contexto como parte integrante em conexão com a história e a identidade social, de gênero ou étnica.

> A lupa da investigação deve aproximar-se até obter um grande plano da criança em situação. O contexto é mais que um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente – ele faz parte do retrato, emprestando vida à imagem retrata pelo investigador (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25).

[3] A dinâmica do atendimento, dos tempos, dos espaços e das atividades será detalhada na seção seguinte desta tese.

Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo entre categorias analíticas que concebem os acontecimentos macro e microssociais. O contexto pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a atividade humana. É uma unidade de cultura (WENTWORTH, 1996 apud GRAUE; WALSH, 2003).

Assim, o trabalho interpretativo deve estar ligado ao contexto alargado, buscando ao mesmo tempo uma narrativa particular, panorâmica e densamente descritiva. Ainda segundo Graue e Walsh (2003), nenhum componente deve ser considerado isoladamente se aspiramos obter uma perspectiva das crianças tão complexa como suas vidas. Ainda que possamos considerar sua "agência", isso não significa que as crianças não estão livres dos efeitos das estruturas e das relações sociais de dominação e poder:

> De acordo com isto, a maior parte dos sociólogos da infância salienta que, embora particularmente úteis para o estudo da infância, a utilização dos métodos etnográficos não pode deixar de realizar a necessária articulação com as abordagens de caráter macrossocial. É por isto que defendem, para a realização destes estudos, a utilização da "teoria da estruturação" de Giddens[4], que propõe a superação do dualismo clássico em sociologia entre as instâncias micro/macro ou entre ação/estrutura (MARCHI, 2010, p. 190).

Ainda assim, em pesquisas em instituições, na maior parte das vezes as crianças são colocadas em contextos sobre os quais elas têm um controle muito limitado – os adultos tomam a maior parte das decisões por elas. No entanto, as crianças são capazes de inventar seus próprios subcontextos em contextos criados por adultos,

[4] Ainda segundo Marchi (2010, p. 190), a "teoria da estruturação" de Giddens tem elementos muito semelhantes ao conceito de "estruturas estruturantes" de Bourdieu, em particular na ideia da existência de estreitas e complexas relações entre o ator e as estruturas sociais, estas entendidas como produzindo e ao mesmo tempo produzidas por aqueles. Bourdieu é relacionado a Giddens como um teórico da "estruturação", pois o conceito de *habitus* diz respeito a como o ator social está envolvido na produção/construção de estruturas sociais, havendo também em Bourdieu uma "dualidade da estrutura", em que esta não é apenas o resultado mas também o meio reflexivo da ação.

e esses subcontextos permanecem, na maior parte das vezes, invisíveis para eles, ainda que bem visíveis e notórios para as crianças (CORSARO, 1985).

2.4 ESPAÇO-TEMPO DA INVESTIGAÇÃO: ROTEIRO, MÉTODOS E PERCURSO[5]

Apoiado nessa perspectiva teórica, realizei um trabalho de campo durante dez meses, de setembro de 2010 a junho de 2011. Nesse período realizei 24 entrevistas com estagiários, professores e gestores do programa na escola e na Secretaria de Educação[6], além de observar o cotidiano da turma na escola.

Para o trabalho de observação, foram ao todo 78 visitas à escola, com carga horária variada, mas com média de cinco horas diárias. Busquei, no exercício etnográfico, a identificação de recorrências e particularidades, quer das instituições, quer das crianças, para uma compreensão mais profunda de seus comportamentos e suas representações.

Observei as crianças do "primeiro ciclo", o qual atende crianças na faixa etária de seis a oito anos de idade. A escolha por essa faixa etária se deu pelo fato de serem as crianças mais novas no ensino fundamental, que vivem a transição do segmento da educação infantil para os anos iniciais (as crianças de seis anos[7] foram incluídas no ensino fundamental em 2006). Assim, em alguma medida, é possível também compreender alguns elementos dessa mudança no cenário de atendimento à infância.

O grupo de crianças foi observado em diferentes tempos e espaços da escola, em "turno", "contraturno[8]", deslocamentos, inter-

[5] Neste e nos itens 2.5 e 2.6, optou-se por apresentar o texto na primeira pessoa, uma vez que ambos são fruto do trabalho de expansão das notas etnográficas.

[6] As entrevistas gravadas foram posteriormente transcritas. A lista de sujeitos entrevistados está no Apêndice A.

[7] A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos de escolaridade e definindo-o como "obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão".

[8] Embora as expressões "turno" e "contraturno" sejam pouco adequadas, são utilizadas na normatização

valos, atividades livres e oficinas, de modo a acompanhar múltiplas cenas e contextos do cotidiano das crianças.

> É na complexidade e "pluralidade disposicional" do ator, bem mais do que na garantia da fórmula única geradora de *habitus* coletivos, que se encontra o caminho para renovação teórica. Para Lahire o desafio torna-se, então, o de focar olhar nos mesmos indivíduos (crianças) que atravessam uma pluralidade de cenas e contextos diferentes, entre a escola e a família. Este foco permite captar a homogeneidade ou heterogeneidade das disposições de que são portadores os atores individuais, tendo em conta o percurso biográfico e as experiências de socialização anteriores. Perceber em detalhe a articulação entre disposições e contextos que as atualizam ou inibem, isto é, analisar "disposições sob condição"; estudar a variação intraindividual de comportamentos, atitudes, segundo os contextos sociais, tanto na sua dimensão diacrônica (ao longo de uma biografia) quanto sincrônica (em domínios práticos distintos) (ALMEIDA, 2009, p. 62).

Cabe destacar algumas escolhas efetuadas ao longo do trabalho etnográfico. No primeiro mês de observação, acompanhei as três turmas do primeiro ciclo que participavam do Programa Escola Integrada[9]. Embora acompanhar três grupos parecesse rico, pois ofereceria uma diversidade de dados, os desafios do trabalho etnográfico e a necessidade de uma descrição densa dos processos vividos me impuseram a escolha por uma só das três turmas. Como critério de escolha, considerei a diversidade das crianças (gênero, localização da moradia, faixa etária) e a correspondência de crianças nas turmas da manhã e da tarde[10]. Levei em conta também os vínculos que construí com o grupo os quais facilitariam o trabalho de observação, visto que:

---

acerca da ampliação da jornada escolar no Brasil e nos documentos do Programa Mais Educação (PME).

[9] As crianças do primeiro ciclo (seis a oito anos) frequentam as atividades do programa no período da manhã, e o chamado "turno regular", no período da tarde.

[10] No "turno regular", as crianças são enturmadas por idade, dividindo-as em grupos etários de seis, sete e oito anos. Entretanto, nas atividades do programa, são construídos grupos heterogêneos com crianças de seis a oito anos.

> As relações e interações sociais entre adultos e crianças e entre estas últimas, em que poderes, racionalidades e subjetividades, aferindo-se em permanência, (re)constroem reflexivamente sentidos partilhados do que "ali se está a fazer", assim é preciso entrar cuidadosamente no terreno (FERREIRA, 2002, p. 150).

Assim, minha primeira tarefa foi levantar informações sobre as crianças da turma: onde viviam, que ideias os professores tinham sobre elas, o que esses sabiam sobre a família e vida das crianças dentro e fora da escola. Ao mesmo tempo, fortaleci vínculos com o grupo, e minha presença passou a representar a cada dia menos uma "novidade". Ao longo das primeiras semanas, fui compreendendo a rotina vivida pelo grupo e sua "agenda" de atividades, e principalmente detectando os momentos privilegiados para a escuta das crianças.

Centrei as primeiras observações nas oficinas, buscando entender suas dinâmicas, as atividades propostas em cada uma delas e conhecer o trabalho dos "estagiários" e "agentes culturais" responsáveis pelas atividades. Foi possível captar também as diferentes relações das crianças com esses sujeitos e com os professores. Nas primeiras semanas, percebi que os deslocamentos entre os diferentes espaços onde ocorriam as atividades e "os tempos de espera" seriam ocasiões extremamente ricas para a escuta das crianças.

Após a definição do grupo, iniciei o contato com os pais das crianças envolvidas na observação em vista dos procedimentos de solicitação e autorização para realização da pesquisa[11]. Nesse processo, identifiquei também os membros dos grupos familiares das crianças da turma, como os irmãos e os primos que compunham a rede de relações delas.

---

[11] Com apoio da professora comunitária, foram enviadas cartas de autorização (Apêndice B) a todos os pais do grupo escolhido. Utilizei a estratégia de permanecer no portão da escola durante os horários de entrada e saída das crianças para esclarecer aos pais/responsáveis sobre a pesquisa e obter as autorizações. Também estive presente em duas assembleias da escola no período noturno para conversar com o pai/responsável que ainda não tivesse autorizado a participação do filho. Do total das 25 crianças que compunham o grupo, apenas quatro pais/responsáveis não enviaram retorno. Portanto, os dados relativos a essas quatro crianças não serão utilizados nesta pesquisa.

A turma selecionada foi observada ao longo de toda a jornada escolar (manhã e tarde) durante seis semanas. Inicialmente, pensei em centrar a análise no comparativo turno/contraturno (relações estabelecidas, atividades, interações entre crianças e adultos etc.), buscando estabelecer diferenças e similaridades no atendimento. Entretanto, essa ideia foi aos poucos ganhando novos contornos por alguns motivos, a exemplo dos professores do "turno regular" demonstrarem pouca receptividade à pesquisa, talvez por minha entrada na escola ter se dado via equipe da "Escola Integrada", existindo aí uma clara divisão do trabalho e pouco diálogo entre as equipes que atuavam no "turno" e "contraturno", o que por si só já seria uma questão a ser tratada na pesquisa.

A turma escolhida é atendida por três professores no "turno regular", e um deles não autorizou minha presença em suas aulas. A professora "regente", a que permanecia mais tempo com a turma, permitiu minha presença na sala, mas não autorizou a utilização do gravador em sua entrevista. Entretanto, as dificuldades foram minimizadas pela disponibilidade da coordenação da escola e de uma das professoras que atendia o grupo, a qual ofereceu total abertura para o trabalho.

Nessas semanas de observação em horário integral, foi possível captar inúmeros elementos que comporão o quadro de análise desta tese, não na perspectiva comparativa, mas elucidando como as crianças vivem a experiência da escola de tempo integral.

A diversidade das experiências vividas pelo grupo no contraturno, a abertura dos profissionais que atuavam no Programa Escola Integrada, a dinâmica e a natureza das atividades se revelaram um rico universo a ser desvendado na pesquisa. Comecei a entender que acompanhar mais efetivamente o "contraturno" me forneceria elementos suficientes para uma análise que se aproximasse das experiências vividas pelas crianças. Embora o tempo de observação em horário integral tenha sido menor no contato com as crianças e nas entrevistas com elas, as imagens que se revelaram sobre a escola e o

programa estiveram sempre ligadas, permitindo que fossem relacionadas às experiências vividas nos diferentes horários.

O contato com as crianças ocorreu de maneira diversa. A forma de interação mais privilegiada que estabeleci com o grupo durante o trabalho de campo consistiu na observação participante e na realização das entrevistas "em situação". Utilizei um gravador durante todo o trabalho e, ao final de cada dia, selecionava os fragmentos de áudio dessas interações considerados pertinentes, para fazer suas transcrições. Também realizei o registro fotográfico das atividades observadas, videográfico em algumas situações, e escritos em um caderno de campo. Ao final de cada dia ou em intervalos entre observações, foram feitas anotações mais detalhadas dos acontecimentos do dia.

Os momentos mais difíceis da observação constituíram-se das atividades em que uma disciplina rigorosa era imposta às crianças. Muitas vezes o grupo ficava sentado em fila, sem poder conversar e sob rígido controle de um adulto, o que aconteceu tanto no "turno regular" quanto no contraturno. Esses momentos, a despeito das transgressões das crianças às imposições dos adultos, representaram situações em que foi difícil captar como as crianças viviam aquela situação. A questão da disciplina ou da autoridade do adulto não foi verbalizada pelas crianças. Suas formas de lidar com essas situações eram expressas por meio de outras linguagens, o que me desafiou a apreender suas vozes acerca dessa questão.

No último mês em campo, fui mais direto na coleta dos dados, realizando as últimas entrevistas. Propus ainda coordenar uma oficina de desenhos, com pequenos grupos de três ou quatro crianças. Ao longo de toda a pesquisa, construí um registro do repertório de brincadeiras das crianças, o qual será apresentado ao longo da análise, oferecendo inúmeros elementos acerca da identidade do grupo, de seus modos de vida, de suas formas de explorar os espaços/tempos da escola e da comunidade.

Cabe ressaltar que busco aqui, nas análises, um exercício da descrição densa, o que não significa necessariamente mencionar uma

grande quantidade de detalhes – é a importância dos detalhes mencionados que ganha relevância na análise e no processo de geração dos dados. A esse respeito, Graue e Walsh (2003, p. 115) preferem o termo geração de dados a recolha de dados, pois segundo eles, "Os dados não estão à nossa espera, quais maçãs nas árvores prontas a serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito ativo, criativo e de improvisação".

Dado o caráter exploratório e aberto deste trabalho, as categorias de análise não foram definidas previamente. Contudo, pretendi construir processualmente uma análise temática vertical, ou seja, analisar profundamente cada episódio, procurando a explicação para as questões levantadas a um nível singular, para depois aplicar uma análise de conteúdo horizontal na expectativa de estabelecer comparações, relações e agrupamentos dos dados gerados.

2.5 "O NINGUÉM": DESAFIOS E APRENDIZADOS NA ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS

Apresento aqui a descrição e a análise de um episódio ocorrido entre as crianças do grupo pesquisado. Inicialmente, a situação será descrita por meio de fragmentos do caderno de campo e da transcrição dos registros realizados em áudio feitos na situação, e em seguida será feita uma análise desses dados.

> Na oficina de literatura, a proposta da estagiária era que as crianças fizessem desenhos livres. Os materiais estavam dispostos na mesa, no centro da sala, e as crianças se levantavam a todo momento para apontar os lápis, trocar a cor dos lápis um com o outro etc. As crianças haviam escolhido onde queriam se sentar, e alguns trocavam de lugar a pedido da estagiária, caso houvesse algum conflito. […] Na tentativa do "adulto atípico", eu costumo me sentar em uma cadeira ao fundo da sala ou em um dos cantos, tentando influenciar o mínimo possível as escolhas e interações das crianças. Tenho conseguido, cada vez menos, ser solicitado a dar opinião sobre os desenhos, autorizar ou

não a ida ao banheiro ou ser convocado para resolver um conflito. […] Aos poucos, não sou mais requisitado como adulto que regula (autoriza ou desautoriza), e isso me parece bem positivo.

Hoje lancei mão da mesma estratégia, sentei-me em um canto da sala e fiquei observando uma dupla de crianças que desenhava, com as carteiras uma ao lado da outra (Júlio e Marcos). Eles haviam corrido para se sentar juntos. Inicialmente policiei-me para não fazer perguntas e estar a uma distância que não os instigasse a interagir comigo. Mas, depois de alguns minutos ali, Júlio olhou para mim e iniciou o diálogo a seguir:

Figura 2 - Primeira parte do desenho "Ninguém"
Fonte: Fac-símile de um desenho feito por um sujeito da pesquisa.

Júlio: Oi, Levindo!

Pesquisador: Oi, Júlio, tudo bem? O que você está fazendo? (pausa) Um gato?

Júlio: Não.

Pesquisador: Um monstro? (pausa) Esse aí é quem? (aponto)

Júlio: (enfaticamente) Ninguém. Não estou fazendo ninguém.

Júlio me parecia muito inventivo, e chamava-me a atenção como ele influenciava as outras crianças com suas histórias e invenções. Ele gostava, por exemplo, de descrever filmes e desenhos animados com impressionante riqueza de detalhes. Minha hipótese era que ele teria uma grande história para contar sobre o desenho.

Encarei aquela resposta como recusa e fiquei pensando em qual era o meu limite para esse tipo de escuta. Ele cortou o diálogo, e optei por não fazer mais perguntas. Entretanto, fui imediatamente surpreendido pela intervenção de Marcos, que estava sentado ao lado do Júlio, que olhando para o desenho do colega, disse:

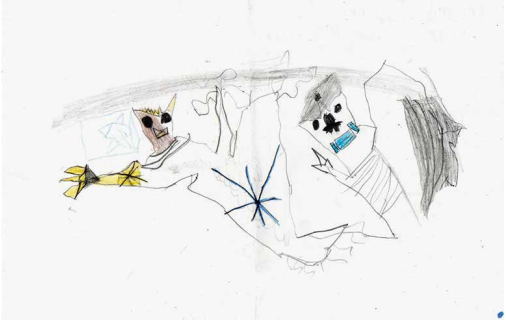


Figura 3 - Segunda parte do desenho "Ninguém"
Fonte: Fac-símile de um desenho feito por um sujeito da pesquisa.

Marcos: Hum…. Um ninguém de olho e boca! (ambos riram)

Júlio: É o ninguém! (pausa) Ele tem olho e boca.

Marcos: E tem mão também? (aponta para a mão da figura) Olha a mão dele!

Pesquisador: E esse ninguém está dormindo ou acordado?

Júlio: Acordado! (pausa) E ele tem chulé! Olha aqui! (risos dos três)

Pesquisador: E esse outro ninguém? (Júlio demora a responder e fica desenhando)

Júlio: Eles são dois Ninguéns do mau!

Marcos: Esse é o filhotinho?

Júlio: Não! (pausa) Olha, ele está na nave! Na lua!

Marcos: Quem está lá com ele?

Júlio: Não sei! Lá só tem os dois!

Pesquisador: O que ele está fazendo lá?

Júlio: Não sei.

Marcos: Ah, Júlio, mas o que ele fica fazendo na lua?

Júlio: Ah, ele fica lá.

Marcos: À toa?

Júlio: À toa. Eles atacam as pessoas, vai pessoas lá!

Pesquisador: Tem outras pessoas na lua?

Marcos: Claro que tem, tem Deus!

Júlio: Não! Ele ataca as pessoas! Deus não pode atacar.

Marcos: E qual poder que ele tem?

Júlio: Nenhum. Quer dizer, tem sim, ele pode dar garrada! (começa a desenhar as garras, pausa longa)

Marcos: Na garra dele sai fogo!

Júlio: Não sai!

Marcos: Se a garra da "Power Rangels" sai trovão, na do ninguém também sai!

Figura 4 - Sequência final do desenho "Ninguém"
Fonte: Fac-símile de um desenho feito por um sujeito da pesquisa.

Júlio (para pesquisador): Você está gravando?

Pesquisador: Sim.

Júlio: Não pode gravar isso.

Pesquisador: Então vou desligar.

Júlio: Espera. Ele é ninguém, se eu falei que é ninguém, é por que não tem ninguém nesse desenho!

Marcos: Achei que tinha, ele tem garra, olho!

Júlio: Você sabe, né, Levindo… Esse ninguém tem algum segredo, depois eu te falo. (pausa) Ele tem um poder surpresa, o poder dele é surpresa! (pausa) Aqui tem dois ninguéns. Um ninguém e outro ninguém! (aponta para as figuras). Um é mais forte que o outro! Você não sabe o que é o ninguém! (pausa) Ele tem um nome! O nome dele é Arion!

Pesquisador: Arion?

Júlio: Olha o que aconteceu com o ninguém! Mas não fala! (Começa a fazer uma marca no rosto da figura)

Marcos: Esse ninguém parece um gato.

Júlio: Não é! (faz a marca no rosto da figura) Gato tem isso aqui?

Pesquisador: O que é isso?

Júlio: Eu fiz um costurado no ninguém. (falando no ouvido do pesquisador): Levindo, não conta para o Marcos, mas o ninguém tem um poder, o poder que ele tem é de entrar nos prédios, ele já foi em todos os prédios do mundo, ele pode ir em todos.

Pesquisador: É mesmo?

Júlio: Você sabe onde o ninguém mora?

(Pesquisador acena negativamente com a cabeça)

Júlio: Ela mora em um prédio maior que o planeta!

(Registros do caderno de campo, março de 2011).

Este episódio ilustra questões extremamente relevantes para a pesquisa aqui empreendida.

Em primeiro lugar, cabe destacar que, em uma etnografia com crianças, ao haver adultos e crianças, haverá sempre uma relação social. Nesse caso, há relações intergeracionais de poder, saber e alteridade que são o cerne da etnografia. Destaco aqui os vários papéis que o investigador assume ou que se vê colocado pelas crianças. Nesse episódio, não foi deliberada e conscientemente que assumi o lugar de cúmplice do segredo que Júlio compartilhou. Em que medida controlei minha observação e em que medida fui controlado? Nesse caso, tornei-me parte de um jogo de alteridades criado pelas crianças processado ao longo do diálogo e da produção do desenho. Como investigador, tornei-me aqui o principal instrumento da pesquisa, com o desafio de observar, registrar e analisar. Por isso, a reflexividade metodológica é fundamental.

Em segundo lugar, podemos problematizar, a partir desse episódio, o papel das crianças na pesquisa. Qual estatuto essas duas crianças assumem na pesquisa? Ressalto a participação de Marcos, que se introduz no diálogo por iniciativa própria: o que teria acontecido se ele não tivesse participado da situação? Sua intervenção reiniciou o diálogo, pois ele fez perguntas, serviu de tradutor e assumiu um papel central no episódio. Ou seja, sem a colaboração de Marcos, o diálogo vivido não seria possível. Ele foi a chave que me permitiu prolongar a conversa, e foi graças a ele que consegui me aproximar um pouco mais do universo imaginário construído por Júlio. Marcos então se torna ator, informante, e pode ser entendido também como coparticipante12, pois cria uma mediação fundamental no

[12] Cabe ressaltar que compreender as crianças como coparticipantes da pesquisa não significa que elas produzam conhecimento científico. Embora as crianças possam pesquisar e elaborar hipóteses sobre o mundo, elas não o fazem com o mesmo sentido e a mesma natureza de um investigador adulto, mas é interessante destacar seu papel ativo nas pesquisas, que as tomam não apenas como objeto, mas como sujeitos do estudo.

episódio. Marcos trouxe contribuições para tornar mais complexa minha leitura e reposicionar minha postura de investigador. Assim, as contribuições das crianças redefiniram minhas escolhas e, a partir dos aportes que elas trouxeram, passei a descobrir outras realidades que não me eram visíveis.

Nesse episódio, a participação de Marcos evidencia outra característica central do exercício etnográfico, que é o fato de conhecermos o ponto de partida, não o ponto de chegada de uma determinada situação.

Em terceiro lugar, é possível destacar nessa situação um exercício fundamental da etnografia, a tradução dos fenômenos observados. Na medida em que se vive na situação descrita, um confronto intergeracional, percebe-se as diferentes traduções e os níveis de tradução que ocorrem simultaneamente. Os posicionamentos das duas crianças perante a mim não são os mesmos. Na relação construída entre os três interlocutores (um adulto e duas crianças), há pelo menos três traduções simultâneas: uma entre as duas crianças e mais duas entre cada uma delas e o pesquisador[13].

Assim, Júlio, ao nível das culturas infantis, trouxe o lado da fantasia, e Marcos, a realidade, atuando como tradutor entre as culturas infantil e adulta. Por outro lado, Marcos está em um deslocamento, em uma relação de alteridade, entre os mundos adulto e infantil, e isso ajuda-nos a pensar a complexidade do que é ser criança.

Todas essas questões reforçam as sutilezas permitidas pela leitura dessa situação, e também a ideia de que os dois meninos não são quaisquer crianças e não apresentam um comportamento infantil "genérico". Ao apontarmos suas contribuições, é importante considerar a ideia de que existe uma diversidade de culturas infantis no interior de um grupo de pares. Nem todas as crianças se colocariam nesses termos ou assumiriam essas posturas, ou seja, o grupo de pa-

[13] Isso sem levarmos em conta minha tradução ao escrever sobre o fenômeno.

res não é uma identidade homogênea e não capta a pluralidade dos seus atores, nem tão pouco a das infâncias[14].

Dentro desses aspectos, cabe ainda destacar as diferentes relações possíveis estabelecidas com as crianças, as quais também agem de maneiras diferentes: Marcos, claramente buscando se aproximar, e Júlio, em um jogo de aproximações e evitações. Ou seja, essa situação e todas as suas nuances oferecem inúmeras pistas para refletirmos sobre as questões metodológicas na pesquisa com crianças.

Mas quem é o "Ninguém"? Na situação descrita, ocorre simultaneamente a produção simbólica de um artefato cultural, o desenho, acompanhada da verbalização sobre os significados dessa produção, sendo que essa significação não é dada de uma vez por todas. Nesse processo, as crianças lançam mão de elementos da cultura infantil produzida para as crianças (como no caso dos personagens dos *Power Rangers*), mas também reinterpretam elementos da cultura adulta. Portanto, é interessante destacar que o processo de produção de significados e sentidos – gráfico e simbólico – foi mediado pela linguagem oral. Ainda que a linguagem seja também uma forma de produção simbólica, aqui ela assume um papel de mediadora, pois o diálogo sobre o desenho é produzido na medida em que Júlio o elabora. Há uma ação dupla da linguagem que tanto produz a grafia quanto medeia sua significação. Dessa forma, ao nível das relações entre pares, há processos de construção que deixam de ser individuais para serem coletivizados, ou seja, no produto do desenho estão presentes elementos desencadeados pelas interações.

Por meio da linguagem surge também o faz de conta. A situação revela que o faz de conta também é vivido por meio da produção do desenho, e isso implica dois elementos: por um lado, a necessidade de investigarmos mais densamente o significado do desenhar para as crianças e das interações sociais vividas por elas neste processo;

[14] Isso implica considerar que o grupo de pares não é homogêneo. Ele é internamente constituído por uma heterogeneidade de sujeitos, ainda que esses estejam institucionalmente agrupados sob a referência da idade. Esse aspecto será aprofundado na seção 5.

e por outro lado, a relevância de compreendermos a produção do desenho, e não apenas o produto final.

A figura do "Ninguém" faz parte do repertório estético de Júlio: a imagem quadrada de olhos e boca, que aparece como personagem central, surge também em outros de seus desenhos produzidos na mesma oficina. Por meio da imaginação, Júlio já atribuiu a essa mesma imagem outros personagens, em um processo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). A observação desse processo permite distinguir o que é próprio das crianças. A tese central de Corsaro (2011) é elaborada com base nas experiências da brincadeira. Aqui podemos pensar o faz de conta no contexto do desenhar, ampliando o leque das situações sociais em que ocorre o faz de conta e trazendo mais complexidade a esse fenômeno.

Por fim, uma possível interpretação do "poder" atribuído ao personagem "Ninguém" está marcado pela subjetividade de Júlio. Para ele, assim como para outras crianças da turma, entrar em um prédio, ou morar em um, é uma fantasia recorrente. Nenhuma criança da turma mora em prédios. Entretanto, a vila onde elas vivem (e onde se localiza a escola) se situa na fronteira de bairros nobres da cidade, em que os prédios proliferam. Considerando a topografia do morro, a principal visão que as crianças têm das janelas de casa e da escola é a de prédios imponentes, próximos uns aos outros e, ao mesmo tempo, distantes geográfica, cultural e socialmente, como se pode ver nas figuras a seguir:

Figura 5 - Bairro nobre da cidade visto da vila
Fonte: Fotografia tirada pelo autor.

Figura 6 - Um dos limites da vila com o bairro
Fonte: Fotografia tirada pelo autor.

Assim, "o bairro", "os prédios" ou o "asfalto" são tematizados nas brincadeiras das crianças e compõem parte da visão de mundo e de si

mesmas que elas constroem. O "Ninguém" talvez seja uma forma de elaborar um olhar imaginário sobre um território desconhecido.

2.6 AS "AGÊNCIAS" DO INVESTIGADOR: QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS

André: Levindo! Minha mãe assinou, ela deixou eu participar! Toma o papel!

(Registro do caderno de campo, setembro de 2010)

Neste item busco refletir sobre a complexidade das relações de dialogismo e alteridade que marcam as interações entre mim e pesquisador e crianças. Este trabalho foi pautado em dimensões éticas e cumpriu os protocolos formais de uma pesquisa científica: a participação dos sujeitos foi negociada com a turma e com um responsável por cada criança. Compartilhei com as crianças e suas famílias as intenções do trabalho, seus possíveis leitores e os sentidos de uma pesquisa dessa natureza. Foi assegurada uma autorização escrita de todas e crianças e de seus responsáveis para o uso de depoimentos, imagens, desenhos etc. Entretanto, no processo de autorização, diferentes dilemas foram enfrentados:

> Pesquisador: E então, todo mundo entendeu para que serve essa cartinha?
>
> Cristina: (levantando a mão) Levindo, minha mãe vai fazer uma cartinha para o Gugu, para pedir uma piscina.
>
> Pesquisador: O Gugu dá piscina?
>
> Cristina: Sim! Ele dá! (Registro do caderno de campo, setembro de 2010).

No diálogo com Cristina fica evidente a distância entre meu discurso e intencionalidade e sua interpretação. Está clara para ela a função de uma "carta de consentimento"? Diante desse paradoxo de alteridade, busquei questionar os pensamentos estereotipados e essencialistas sobre crianças por meio de uma prática reflexiva. Reafirmo, nesta pesquisa, um aspecto exaustivamente discutido na so-

ciologia da infância: o do "estatuto de sujeito" conferido às crianças. Aqui, portanto, não bastava ter autorização dos responsáveis.

> Bruno: *Você está aqui para aprender a dar aula?* (Registro do caderno de campo, dezembro de 2010).

Até pelo menos a metade do trabalho de campo, as crianças ainda insistiam na interpretação de que eu iria dar alguma aula, pois parecia estranha para elas a presença diária de um adulto na escola que não fosse para dar aulas. Por mais que explicasse para as crianças que eu não era professor, que não iria dar aula "de nada", que estava ali somente para conversar, observar e fazer uma pesquisa, cada uma delas interpretou essa informação de forma diferente e em ritmo próprio.

> Pedro: *Eu vou participar do seu livro!* (Registro do caderno de campo, outubro de 2010).

Optei pela explicação mais simples que encontrei para me aproximar da linguagem das crianças: dizer que iria fazer uma pesquisa, um tipo de "livro" sobre a escola e sobre a experiência da turma. Por ser uma ideia mais próxima delas, a imagem de que eu estava fazendo um livro passou a ser predominante para o grupo.

Entretanto, construí a consciência de que minha presença e intervenção deveriam ser negociadas todo o tempo. Desde o momento de minha entrada naquele contexto, foi necessário assumir um compromisso ético. A pesquisa, em nenhum aspecto, poderia colocar em jogo a proteção e a dignidade das crianças.

A percepção do grupo sobre minha presença e ação foi construída ao longo do trabalho: "*eu não seria professor e operaria em outra lógica de autoridade*" (Registro do caderno de campo, dezembro, 2010). Essa compreensão facilitou minha aproximação com o grupo e criou um nível de cumplicidade importante na escuta que pretendi fazer. Essa ideia pode ser confirmada no depoimento seguinte:

> Pedro: (dirigindo-se a um colega novato na quadra de esportes) *Aqui na escola é assim, tem a Andréia que dá futebol, o Alexandre que dá arte, o Leone que dá ca-*

> *poeira, a Beatriz que é dos computadores, o José que dá inglês.* (pausa) *E tem o Levindo.* (pausa) *Levindo, quer ficar no gol ou na linha?* (Registro do caderno de campo, fevereiro de 2011).

Foi preciso reiterar, várias vezes e de diferentes formas, meu papel perante o grupo. Para isso, considerei como premissa a ideia de que, para se entrar nos "mundos das crianças" e compreender outros sistemas, outras formas de saber e fazer, seriam exigidos da minha parte esforços contínuos para compreender como elas interagiam com minha presença e como legitimavam ou não meu trabalho.

Essa constatação ampliou minha responsabilidade ética na relação com o grupo. A proposta de dar voz às crianças e de utilizar suas imagens e falas, investigando suas práticas, pressupôs um rigoroso cuidado na aproximação, nos procedimentos de registro, nas interações e no uso de cada informação ou observação. Busquei, então, lançar mão do conhecimento teórico e prático de minha experiência como pesquisador e assegurar-me de que minhas posturas não interfeririam em sua capacidade e seu desejo de participar da pesquisa.

Outro elemento importante constitutivo de uma relação ética com as crianças é a concepção de que elas participaram deste trabalho como protagonistas e não como meras informantes. Busquei compreender e interpretar suas realidades com base em suas práticas e não em estigmas já construídos sobre a criança pobre. Assim, foi importante agir de acordo com a perspectiva de Graue e Walsh (2003, p. 13), compreendendo "o que se passa 'entre' elas, e não 'dentro' delas, procurando os significados das crianças e não dos adultos". Essa atitude, em alguns momentos, exigiu de minha parte uma prática interativa e participativa no grupo de pares e uma atitude de permanente interrogação, aproximando-me do modo de compreensão das crianças, considerando suas reflexões, falas, perspectivas e seus comportamentos.

Cabe explicitar também que a etnografia "multiespacializada" utilizada nesta pesquisa tomou formas distintas à medida que

a "agência" das crianças em situações múltiplas, mais ou menos reguladas pelos adultos, permitiu diferentes dinâmicas de interação e produção cultural. E esse foi um fator preponderante nas escutas realizadas com elas na medida em que as crianças se comportavam de maneiras diferentes frente a diferentes pessoas, situações e níveis de "controle" do adulto. Acompanhar os deslocamentos das crianças, por exemplo, permitiu-me um acesso a suas observações e reflexões acerca dos percursos diários que faziam e das suas imagens sobre a escola, a comunidade e seus atores.

Essas interações não tiveram um formato pré-planejado e foram conformadas de maneiras diferentes a cada dia. Nessa experiência foi possível perceber que as crianças não possuíam uma visão única e homogênea acerca de seus lugares. Por outro lado, foi necessário administrar a capacidade de desenvolver um trabalho sistemático e de saber quando a recolha sistemática deixa de ter sentido.

Ainda como elemento importante da interação pesquisador/crianças, vale realçar a grande curiosidade das crianças pelos objetos e equipamentos do pesquisador.

> Lucas: *O que é isso?*
> Pesquisador: *É um gravador.*
> Lucas: *Tem jogo?*
> Pesquisador: *Não.*
> Igor: *Tem cabo USB!*
> […]
> Pedro: *Onde você comprou? Lá no shopping Oi? Deixa eu carregar professor, eu carregar esse gravador!*
> […]
> Luiza: *Você tá filmando a gente?*
> Pesquisador: *Eu estou gravando a voz de vocês!*
> Luiza: *Eu sou cantora! Me grava!* (Registro do caderno de campo, fevereiro de 2011).

A novidade da presença desses objetos no início do trabalho interferiu muito em nossas interações. Aos poucos, gravador, caderno e câmera foram se tornando "menos atrativos" para as crianças. Por

outro lado, ao descobrir as funções dos objetos, algumas crianças também faziam cotidianamente pedidos para cantar, serem fotografadas ou gravar e fotografar os colegas. Esse interesse criou um vínculo interessante entre mim e o grupo e motivou-me a optar por uma devolução da pesquisa para as crianças envolvidas, fazendo uso desses registros[15].

Um elemento de decisão fundamental foi a questão sobre o anonimato das crianças, da escola e da comunidade. A opção foi a de escolher nomes fictícios, no sentido de protegê-las todas quanto à exposição pública de suas condições de vida. Contudo, essa decisão parece contraditória à ideia de dar voz às crianças. Nesse sentido, concordo com Kramer (2002), quando comenta uma pesquisa em que fez escolha semelhante:

> Se isso parece positivo por um lado (o lado que os protegia), o anonimato impediu que esses meninos, expropriados de bens materiais e culturais primários, cujo nome é machucado como eles mesmos o são, tivessem uma identidade na pesquisa, na mesma pesquisa que os considerou como sujeitos e supostamente pretendeu ouvir sua voz (KRAMER, 2002, p. 4).

Com isso, pode-se dizer que esse é um dilema das pesquisas com crianças ainda a ser resolvido. Assim, fica o desafio de avançarmos nas estratégias de participação social das crianças em pesquisas futuras. Minimamente, se pretende aqui que as experiências dessas crianças sejam conhecidas e que possam iluminar práticas e reflexões sobre políticas públicas para outras crianças em contextos semelhantes. Nesse sentido, a participação das crianças, mesmo com nomes fictícios, tem legitimidade e relevância.

[15] O acervo de fotografias e desenhos das crianças que compõem os dados da pesquisa foi organizado em pequenos portfólios, composto por uma sequência de fotos e produções mais relevantes de cada criança. Em data acertada com a escola foi possível entregar para cada criança seu conjunto de imagens e conversar com a turma sobre nossa convivência. Os depoimentos das crianças incitados pela apreciação dessas imagens também compõem os dados da pesquisa. Algumas mães também me procuraram para agradecer o registro oferecido a seus filhos.

Considerando as diferenças físicas, sociais, cognitivas e políticas entre mim e as crianças (GRAUE; WALSH, 2003), foi instalada a necessidade de lidar também com minhas próprias emoções. A realidade dos acontecimentos pôde ser captada por mim através de atitudes sutis: silêncios, recusas e até o visível afeto por parte das crianças. Assim, não me furtei de apresentar sensibilidade e equilíbrio entre emoções e a racionalidade e, nesse processo, de gerir minhas impressões.

Ao longo desta tese apresentarei diferentes observações e escutas as quais fui capaz de traduzir com base em uma visão crítica e informada da realidade, mas também com a consciência de que jamais "vemos o mundo através dos olhos das crianças, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teoria" (GRAUE; WALSH, 2003, p. 56).

Em uma etnografia participativa e em um processo de bricolagem metodológica, lancei mão do gravador de áudio, da câmera fotográfica, das entrevistas informais nas mais variadas situações e da sistematização das mais diferentes produções culturais dos grupos: "jogos simbólicos", "desenhos", "brincadeiras" etc. Ainda assim, fica a clareza de que nenhuma metodologia restitui a complexidade do real, mas algumas facetas dessa complexidade podem ser compreendidas.

A intenção foi me aproximar dos mundos das crianças sem despojar-me da condição de adulto, mas relativizando as certezas que impregnam meu olhar "adultocêntrico" sobre elas, pois só assim seria possível enxergá-las como sendo um outro, em sua radical diferença. Os dados desta tese foram coletados e organizados mediante a compreensão da identidade e diversidade do grupo e de suas condições de infância, uma vez que tais condições marcaram também as possibilidades de realização desta pesquisa.

3 EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL

Nesta seção, pretende-se fazer uma reflexão acerca das propostas da educação (em tempo) integral no Brasil. Inicialmente são apresentas as políticas e as legislações brasileiras que implicam na educação (em tempo) integral e suas características. Em seguida, descreve-se a política de educação analisada, o Programa Escola Integrada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. São apresentadas também a escola e a comunidade estudadas e as características socioculturais desses contextos. Por fim, a ideia de educação (em tempo) integral, como política social, é analisada com base em alguns episódios registrados durante a pesquisa de campo.

3.1 A EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO BRASIL: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

No contexto brasileiro, Rui Barbosa foi quem inaugurou as reflexões acerca da educação integral e posteriormente teve suas ideias assumidas por signatários do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*[1], como Anísio Teixeira, que esteve à frente de uma das mais relevantes experiências de educação integral no Brasil: a "Escola Parque".

> Haverá escolas nucleadas e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos. […] no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

[1] O *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que buscava interferir na organização da educação brasileira.

Fundada sob a inspiração dos ideais "escolanovistas", a primeira escola-parque do Brasil surgiu na década de 1950, período em que Anísio Teixeira foi Secretário de Estado da Educação na Bahia. Em suas concepções, a escola deveria formar homens livres e ensinar a viver com "mais inteligência e mais tolerância". Assim, a escola-parque propunha, com uma rotina de nove horas diárias, a aprendizagem de conteúdos, de atitudes e de senso crítico, oferecendo

> um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia (TEIXEIRA, 1971, p. 141).

Esse projeto não se ampliou significativamente nos anos 1950. Entretanto, outra experiência nessa direção surgiu em Brasília, na década de 1960, com as escolas-parques na nova capital. Em meio ao movimento de criação da cidade, vários centros educacionais[2] foram construídos com a concepção proposta por Anísio Teixeira, na perspectiva de que esse modelo poderia se tornar referência educacional para todo o país.

As concepções de Anísio Teixeira fundaram as primeiras reflexões e experiências sobre a educação (em tempo) integral no Brasil. O autor, na função de gestor público, relacionou sempre a questão do direito a educação integral à ampliação da jornada escolar, sobretudo na perspectiva de que "Educação não é privilégio" (TEIXEIRA, 1971).

Já nos anos 1980, por iniciativa de Darcy Ribeiro, então Secretário da Educação, foram criados os Centros Integrados de Educação

[2] Para o nível educacional elementar, foi concebido um modelo de educação integral inspirado na experiência da primeira escola-parque, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de Salvador. Dentre as experiências nesses moldes criadas em Brasília, havia a Escola-classe, os Jardins de Infância e a Escola-parque; de forma semelhante à experiência anterior, a escola-parque era destinada a receber os alunos das Escolas-classes no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais.

Pública (Cieps) no Rio de Janeiro. Os Cieps[3], também voltados para as crianças das classes populares, funcionaram no período de 1983 a 1987. O objetivo era proporcionar aos alunos educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em prédios escolares que obedecessem a um projeto arquitetônico específico e que permitissem a permanência das turmas em tempo integral e o desenvolvimento de atividades de diferentes naturezas.

Os Cieps concebidos por Darcy Ribeiro também foram parcialmente inspirados pelo Projeto Escola-Parque de Salvador e atendiam aos três requisitos essenciais de uma escola popular eficaz. O primeiro se refere ao espaço para a convivência e às múltiplas atividades sociais durante todo o período de escolaridade, tanto para as crianças como para os professores. O segundo diz respeito à ampliação da jornada escolar dos alunos, dado que a disponibilidade de tempo possibilitava a realização de várias atividades educativas como as horas de "estudo dirigido", a frequência à biblioteca e à videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. Por fim, o terceiro trata da capacitação do magistério, pois é somente por meio do professor e de seu preparo adequado que a escola alcança com todos os seus alunos o domínio essencial dos instrumentos de comunicação social e cultural (VALADARES et al., 2010, p. 43).

Embora Anísio Teixeira, já à sua época, apontasse que a educação pública de qualidade configurada a partir de uma educação integral[4] se constituía, dentre outros aspectos, do direito formador da cidadania, assim como da estratégia para a promoção de uma maior justiça social, foi especialmente a partir da criação dos Cieps[5] que essa concepção de

---

[3] Os Cieps ainda existem com esse nome, mas, no governo de Fernando Collor de Melo (1990/1992), as novas unidades passaram a se chamar Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs), e a partir de 1992, passaram a Centros de Atenção Integral à Criança (Caics).

[4] De acordo com Cavaliere (2007), embora a ideia de educação integral esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, este não faz uso dessa expressão.

[5] Os Cieps, instituições públicas de ensino fundamental, foram idealizados por Darcy Ribeiro, na década de 1980, durante o primeiro governo de Leonel Brizola à frente do estado do Rio de Janeiro (1983/1986). Foram construídos aproximadamente 500 prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cujas estruturas permitiam abrigar o que se denominava como "escola integral em horário integral". Atualmente, a oferta do horário integral ainda acontece em parte

educação ganhou destaque, tornando-se, inclusive, referência para a implantação dos Centros de Atenção Integral à Criança (Caics)[6] em âmbito nacional.

Assim, o tema da educação (em tempo) integral no Brasil esteve frequentemente associado à experiência da escola-parque, de Anísio Teixeira, e aos Cieps, de Darcy Ribeiro[7].

3.2 A EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO BRASIL: AS POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS

Em recente pesquisa do Ministério da Educação (MEC)[8], foram identificadas no país 772 experiências de educação (em tempo) integral geridas pelas políticas municipais de educação. A pesquisa aponta ainda que a diversidade de projetos

> constitui uma outra conclusão geral da pesquisa, a qual aponta a inexistência, entre as experiências em ampliação da jornada escolar atualmente em andamento no Brasil, de um modelo único de organização – embora possa haver, em relação a certos aspectos, algumas tendências predominantes (BRASIL, 2009a, p. 127).

Segundo Cavaliere (2007, p. 1.029), pode-se identificar pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral em curso no Brasil: 1) a perspectiva assistencialista, que "vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, […] onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo"; 2) a perspectiva autoritária, "na qual a escola é uma espécie de instituição

dessas escolas, mas o projeto pedagógico não se sustentou.

[6] Os Caics foram criados no governo do presidente Collor (1990/1992).

[7] O diálogo com a obra de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro será ainda estabelecido na parte das análises de dados desta pesquisa.

[8] A pesquisa, de âmbito nacional, foi encomendada pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e desenvolvida desde março de 2008 por um grupo de pesquisadores de quatro universidades brasileiras, Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Na UFMG, a pesquisa é coordenada pelo grupo de pesquisa Território Educação Integral e Cidadania (Teia) (BRASIL, 2009a).

de prevenção ao crime. Estar 'preso' na escola é sempre melhor do que estar na rua"; 3) a perspectiva democrática, que pressupõe que a escola deva "cumprir um papel emancipatório", proporcionando uma educação que invista em aspectos culturais e no "aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas"; 4) a perspectiva multissetorial, que assume a necessidade de que a educação também se faz fora da escola, "pois as estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo".

Já no terceiro setor e/ou no âmbito das políticas de assistência social, segundo o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e a Fundação Itaú Social (2008), estima-se que existam 15.000 organizações que ofertam as chamadas "atividades socioeducativas" em todo território nacional[9]. Essas organizações ofertam as atividades educativas no "contraturno da escola" e têm como público alvo crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social e fragilização de vínculos[10]. Em variadas dinâmicas de tempo e espaços[11], esse trabalho é concebido com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)[12], contemplando a educação e proteção social com o objetivo de contribuir para a formação integral e a cidadania.

Assim é possível afirmar que, no Brasil, a ampliação do tempo da oferta pública de atividades educativas para a infância pobre ocorre no bojo das discussões sobre a garantia do direito à educação,

---

[9] Estimativas do ano de 2006 segundo o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (Conanda). Muitas dessas instituições mantêm convênios com Secretarias Municipais de Assistência Social ou programas do Governo Federal.

[10] Em programas como, por exemplo, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), que assume quatro horas diárias no atendimento às crianças vitimizadas pela exploração do trabalho.

[11] Esse tipo de "atendimento" assume diferentes denominações: "contraturno da escola", "jornada ampliada", "atividades socioeducativas", "ampliação do tempo na escola", "educação integral", "educação em tempo integral", que não necessariamente recobrem as mesmas realidades.

[12] O ECA (BRASIL, 1990) prevê, em seu artigo 3º, que: "a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade".

o qual, porém, não significa apenas direito à escolarização. Nesse sentido, o tema da educação passa a ser pauta dos vários setores da gestão da vida pública, avançando na compreensão de que as políticas de educação podem contribuir para equacionar as grandes contradições e os problemas da nossa sociedade, como a privação dos direitos das crianças e dos adolescentes pobres que demandam políticas de proteção social[13].

No âmbito legal, o desenvolvimento dos projetos de ampliação do tempo de escola também atende às prescrições da legislação educacional vigente, especialmente a LDB (BRASIL, 1996). Essa Lei amplia o conceito de educação quando aponta que:

> Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A LDB prevê ainda a ampliação progressiva da jornada escolar diária dos estudantes do ensino fundamental (a critério dos estabelecimentos de ensino): "Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola" (BRASIL, 1996).

Cabe destacar aqui outras legislações, como a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE)[14], e a Lei nº 11.494, de 20 de junho

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

[14] A Lei nº 10.172/2001, apresenta a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e da educação infantil, propondo como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de pelo menos sete horas diárias (BRASIL, 2001). O PNE (2011-2020) prevê, em sua sexta meta, a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias em 50% das escolas públicas brasileiras. Quanto às estratégias para se alcançar tal ensejo, são elas: assegurar a oferta de atividades de acompanhamento

de 2007 (BRASIL, 2007), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)[15], que apontam para a educação integral como um direito.

> as principais normatizações associadas à educação que se seguiram à Constituição de 1988 – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990 (ECA); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB); Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001-2010) – foram unânimes em reiterar o direito à educação (integral) (MENEZES, 2010, p. 3).

Podemos afirmar também que a ampliação da "jornada escolar" vem responder ainda ao atual desafio brasileiro de melhorar a qualidade do ensino público fundamental:

> Tendo praticamente universalizado o acesso a esse nível de ensino na década de 1990, o Brasil ostenta resultados extremamente insatisfatórios em todos os tipos de avaliação do desempenho dos alunos, tanto internacionais quanto nacionais, além de permanecer longe da universalização do ensino fundamental completo, com altas taxas de evasão e repetência (RESENDE, 2009, p. 6).

No entanto, discute-se se esse alargamento do período escolar diário deve significar uma ampliação do tempo dedicado às práticas tradicionais da escola e consequentemente uma intensificação delas ou se a busca da melhoria de qualidade do ensino pode estar exatamente nas atividades oferecidas que fogem ao "currículo do 'turno regular'". Cabe então questionar como essa ampliação constitui um investimento público na formação das crianças.

---

pedagógico e interdisciplinares; reestruturar o espaço escolar; e promover a articulação entre a escola e outros espaços educativos.

[15] Essa lei estabelece – para o repasse de verbas – coeficientes de remuneração das matrículas que consideram tanto a modalidade e a etapa da educação básica quanto a ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2007). O Fundeb prevê a destinação de um percentual diferenciado (acréscimo de 20% sobre o valor, por aluno) para a manutenção do estudante de tempo integral.

> Como vimos, na atualidade, a educação integral se faz consigna na sociedade brasileira. Contudo, a expansão de programas de educação integral no país corre por vias pragmáticas, dando-se ainda pouca atenção aos significados e intencionalidades que lhes dão sentido. As discussões concentram-se nas diversas modalidades, nos programas e nos serviços que a promovem: educação de tempo integral (ampliação da jornada escolar); atividades realizadas no contraturno escolar (dentro e fora da escola, sob responsabilidade ou não da escola); educação integral como inclusão social; educação integral na perspectiva da proteção de crianças e jovens (MOLL apud CENPEC, 2011, p. 26).

Assim, diferentes modalidades coexistem e compõem um diverso quadro de oferta de atendimento na educação pública brasileira. Compreender essa diversidade e problematizar as condições de oferta, as concepções, os significados e as intencionalidades que sustentam cada uma dessas realidades são desafios fundamentais para o avanço das políticas educacionais no país.

A educação integral não se resume a tempo integral, embora em muitos casos o tempo seja condição necessária para efetivá-la. O consenso é que deve haver mais tempo de educação escolar, presumindo-se que possibilite maiores oportunidades de aprendizagem. Isso significa que uma política efetiva de educação integral não se traduz apenas em aumentar o tempo de escolarização, mas também em requerer uma mudança da própria concepção e do tipo de formação oferecidos.

> a proposição de uma Política de Educação Integral transcende os objetivos da ampliação do tempo escolar como medida que visa alcançar unicamente melhores resultados de aprendizagem ou ampliação desse tempo apenas como adequação da escola às novas condições e demandas das famílias. Os propósitos devem estar ancorados em concepção mais abrangentes e consequentes de educação integral, que localiza a ampliação do tempo destinado à educação de crianças e jovens como parte integrante da

> mudança da própria concepção de educação escolar (CAVALIERE, 2007, p. 24).

Assim, embora existam hoje diferentes designações para denominar o fenômeno: "educação integral", "educação em tempo integral/ampliado"[16], "educação integral em tempo integral/ampliado", opta-se pela compreensão de que a ideia de educação integral pode ser entendida como a oferta da educação com carga horária ampliada, seja no espaço da própria escola, seja em outros espaços sociais, com a intenção de contribuir para a formação integral dos indivíduos – crianças –, concebidos em todas as suas dimensões (CAVALIERI, 2002).

Nessa perspectiva de análise, "a educação integral supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais". Essa concepção "requer uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes" (GUARÁ, 2005, p. 1). Assim, pode-se dizer que um desafio colocado pela implantação de experiências é a compreensão das singularidades de cada ciclo da vida humana, no caso particular deste estudo, a infância.

O pressuposto de que a implantação de políticas de educação integral deve ocorrer em consonância com uma mudança na própria concepção de educação é também característica do PME[17]. Tal programa constitui a mais relevante iniciativa, em âmbito nacional, para "indução" de políticas de educação (em tempo) integral no Brasil.

Esse programa prevê o aumento da jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias e trabalha na perspectiva da corresponsabilização da sociedade pela educação dos sujeitos. Ou seja, sugere uma prática intersetorial por meio de parcerias entre a sociedade civil, a sociedade civil organizada, a iniciativa privada e o poder público[18].

---

[18] Passados quatro anos da conclusão deste trabalho, em outubro de 2016, houve a reformulação do PME, passando a ser denominado Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria nº 1.144 do MEC e regido pela Resolução nº 5/2016 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Seu objetivo é promover a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e em matemática por meio da ampliação da jornada escolar diária dos estudantes. Nessa perspectiva, há uma reconfiguração de seu formato de modo que as escolas possam optar pela oferta de ampliação semanal da carga horária em 5 ou em 15 horas semanais. Caso seja feita a escolha pela primeira modalidade, a instituição deve desenvolver 2,5 horas de atividades de reforço escolar em língua portuguesa e a mesma

Uma das justificativas para a implantação do PME é o alcance da melhoria do desempenho acadêmico dos sujeitos. Nas escolas de menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que são prioritariamente atendidas, evidenciam-se entretanto, nos documentos orientadores do programa, as concepções que apontam para um novo modelo de educação.

> A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos… é tentar construir uma educação que pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã (BRASIL, 2009b, p. 5).

O programa amplia a carga horária escolar financiando a realização de atividades educativas voltadas a crianças e jovens e visa contribuir para a redução da evasão escolar, da reprovação dos alunos e da distorção série/idade, mediante a criação de atividades pedagógicas voltadas para a melhoria de condições para o aproveitamento escolar.

As orientações do PME indicam que cada escola deverá definir as atividades que farão parte da ampliação de jornada, além do perfil e do número de alunos que participarão dessas atividades, agrupadas em onze macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Inclusão Digital, Prevenção e Promoção da Saúde, Educomunicação, Educação Científica e Cidadania.

---

quantidade de ações voltadas para o campo da matemática ao longo da semana. Ao optar pela ampliação em 15 horas, a escola deve destinar 4 horas semanais para cada um dos conteúdos. Os dados aqui apresentados se referem ao Programa Escola Integrada que, conforme será esclarecido ao longo deste capítulo, apresenta fortes interlocuções com o antigo formato do Programa, o Mais Educação.

> A educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente um projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2009b, p. 6).

O PME tem como meta a construção de ações articuladas, oriundas de diversas secretarias e órgãos ministeriais[19], e aponta para a necessidade de uma convergência entre as políticas e os programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica e enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral[20].

O Programa coloca a necessidade de interações entre escola, comunidade e equipamentos próximos, ampliando redes em âmbito local, entre diversas políticas públicas. A concepção do PME foi inspirada em iniciativas de municípios brasileiros que desenvolviam experiências exitosas de ampliação da jornada escolar, dentre elas o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte (PEI-BH), que será apresentado a seguir.

3.3 O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

[19] Ministérios da Educação (MEC), da Cultura (MINC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Ciência e da Tecnologia (MCT), a Secretaria Nacional de Juventude, e a Assessoria Especial da Presidência da República, esta última por meio do Programa Escolas-Irmãs (BRASIL, 2009b).

[20] A expectativa de ampliação do programa foi reforçada pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, assinado pelo Presidente da República, que tende para a formulação de uma política nacional de educação básica em tempo integral. O Decreto dispõe sobre os objetivos, metas e atividades do PME, além de explicitar os objetivos de uma educação básica em tempo integral: promover o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais e ampliar a convivência entre professores, alunos e comunidade.

3.3.1 Concepções, implementação e estrutura

O Programa Escola Integrada é uma política pública desenvolvida pela Prefeitura de Belo Horizonte[21], que objetiva a formação integral dos alunos de seis a quinze anos do ensino fundamental.

Embora o PEI-BH só tenha sido implantado em 2006, ele surgiu como desdobramento da história das políticas educacionais do município, especialmente do Projeto Escola Plural, que teve seus eixos norteadores mencionados por diferentes sujeitos como referência para seu modelo.

> O projeto que orientou a política de educação no município de Belo Horizonte a partir de 1994 propunha uma concepção mais plural do direito à educação e tinha como eixos centrais: 1) incorporar no trabalho dimensões voltadas à formação humana; 2) recuperar a escola pública como espaço privilegiado de cultura e produção coletiva; 3) dar centralidade aos sujeitos (inclusive implantando ciclos de formação humana e não mais séries); 4) romper com um caráter propedêutico de formação (BELO HORIZONTE, 1994, p. 9).

A Escola Plural já propunha a ampliação das dimensões de formação dos sujeitos e a organização da escola a partir dos ciclos da vida.

> *Uma questão muito importante em Belo Horizonte foi a emergência da escola plural, no início dos anos 1990 – que acho que foi uma proposta educacional que inova na medida em que: primeiro, ela vai focar na questão do sujeito da escola pública, vai pensar do ponto de vista do desenvolvimento das gerações, porque é um projeto que pensa a organização da educação a partir do desenvolvimento do sujeito, então já se propõe a pensar na infância, na adolescência, na pós-adolescência, na organização com esse foco (Gestora do PEI-BH na SMED, março de 2011).*

Cabe destacar três questões que relacionam a origem do PEI-BH com o Projeto Escola Plural. Primeiramente, a dimensão da

[21] A adesão ao programa é de caráter facultativo tanto para as instituições quanto para os alunos.

integralidade da formação dos sujeitos, que enfatizava o reconhecimento dos saberes buscando romper com um modelo de formação exclusivamente propedêutica. Em segundo lugar, a dimensão da intersetorialidade, pois foi nesse período que as políticas de educação do município começaram a criar estratégias de diálogo com a rede de atendimento da assistência social, que oferecia ações socioeducativas no contraturno na escola. Por último, a dimensão do direito à cidade, por meio de um projeto de mobilidade das crianças belo-horizontinas, objetivando visitas a espaços públicos e culturais, permitindo o acesso dos alunos das escolas municipais a museus, praças, parques e centros culturais.

Com base nessas ideias, o PEI-BH constitui uma política de educação (em tempo) integral que busca ampliar a formação dos sujeitos para além da dimensão cognitiva, valorizando os aspectos éticos, estéticos, corporais, emocionais, trazendo também saberes construídos a partir de experiências (BRASIL, 2009a).

A implantação do programa teve início no segundo semestre de 2006, quando sete escolas municipais de Belo Horizonte iniciaram o ensino fundamental em tempo integral para cerca de 2.000 alunos. Segundo a coordenação do PEI-BH, o desenvolvimento de um projeto-piloto permitiu a avaliação das diferentes facetas da relação escola/instituição de ensino superior/comunidade local, dos custos, da estimativa do pessoal envolvido e de outros aspectos.

Desde o primeiro semestre de 2007, o programa tem sido ampliado de forma gradativa e está implantado atualmente em 132 escolas do município, totalizando 32.000 alunos frequentando atividades educativas em tempo integral, e conta com a participação de diferentes esferas governamentais, de instituições de ensino superior e de organizações não governamentais (ONGs).

O objetivo do PEI-BH é ampliar o tempo diário de atendimento escolar por meio da utilização de espaços físicos externos à escola, ao considerar isto como condição necessária à melhoria da aprendizagem e do ensino na perspectiva de formação integral. São garantidas aos

alunos nove horas diárias de ação educativa por meio de acompanhamento pedagógico, com atividades culturais, esportivas, de lazer e de formação cidadã.

Segundo sua proposta, o programa deve ser entendido "como uma ampliação da política-pedagógica do município", pressupondo o redimensionamento da proposta curricular da escola, ao exigir um tempo maior de trabalho escolar necessário à formação integral dos alunos. Há ainda a necessidade de se ampliar as condições para que as crianças e os adolescentes matriculados nas escolas da rede municipal desenvolvam seu potencial, ou seja, suas competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas.

> O aumento do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como aumento de tempo na escola, não está colocado como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares e prazerosas, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo que busque integrar as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto (BELO HORIZONTE, 2009, p. 11).

Em consonância com o conceito de cidade educadora (CONZATTI; FLORES; TOLEDO, 2004), o programa é multidisciplinar e pretende integrar os diversos projetos sociais já existentes, tendo como base a intersetorialidade entre Secretarias Municipais de Educação, Políticas Sociais, Cultura, Esportes, Regulação Urbana e Saúde, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Informação e a articulação com setores da sociedade civil, empresas e ONGs.

A concepção do PEI-BH é exemplo de uma recente e visível valorização das políticas sociais voltadas para a infância, as quais combinam a oferta do ensino básico regular com os serviços das políticas públicas de cultura, assistência social, meio ambiente, ciência e tecnologia, bem como com as ações desenvolvidas por organizações sociais.

A experiência em Belo Horizonte pressupõe ainda a articulação das "redes de aprendizagem", compostas por diferentes atores, locais e espaços institucionais, públicos e privados existentes nas comunidades, como as bibliotecas, os centros culturais, os parques, os telecentros de informática ou de formação profissional, as igrejas, os centros comunitários, entre outros. A intenção dessa articulação é criar uma rede de proteção e educação voltada para as crianças, oferecendo-as espaços e tempos para construção de seu pertencimento sociocultural e de sua formação integral.

As ações do programa ocorrem nas escolas da Rede Municipal de Ensino, no seu entorno e em espaços comunitários públicos e privados. O trabalho é desenvolvido por "agentes culturais" e estudantes de diferentes cursos de graduação e pós-graduação, sob a coordenação geral de uma equipe multidisciplinar de professores da Rede Municipal[22]. Em cada escola há um "professor comunitário" indicado pela própria escola com a tarefa de coordenar o conjunto de ações.

A equipe do programa, em cada escola, é composta por:

1) Direção e coordenação pedagógica;

2) Professor comunitário;

3) Estagiários universitários[23];

4) Estagiários do Programa Segundo Tempo;

5) Monitores de oficinas[24] (oriundos das comunidades);

6) Jovem aprendiz;

---

[22] Há na SMED uma coordenação central responsável pelo conjunto de atividades, pelo acompanhamento do programa em seu conjunto, pelas demandas apresentadas pelas escolas, pela organização das matrizes curriculares, dos horários e circuitos, pela ampliação de oferta, entre outros.

[23] Os universitários atuam por 20 h semanais assim distribuídas: 12 h (três horas por dia) para o desenvolvimento de ações diretas com os estudantes; 4 h (uma hora por dia) destinadas a ações de planejamento, avaliação e outras, sob a coordenação do professor comunitário; 4 h (uma vez por semana) para reuniões com seus coordenadores/orientadores nas instituições de ensino superior parceiras.

[24] Os monitores das oficinas atuam 20 h semanais assim distribuídas: 12 h (três horas por dia) para o desenvolvimento de ações diretas com os estudantes; 5 h (uma hora por dia) destinadas ao apoio ao professor comunitário (almoço, mobilidade, atividades de relaxamento, entre outras); 3 h (uma vez por semana) destinadas a ações de planejamento e avaliação de suas atividades.

7) Agente cultural de apoio à coordenação;

8) Auxiliares de serviços gerais e/ou cantineiros.

As ações desenvolvidas pelos estudantes universitários e agentes culturais ficam sob a coordenação integrada de um docente específico da instituição de ensino superior – no caso dos estudantes universitários – e de um professor comunitário, os quais orientam o planejamento e a execução das ações, responsabilizando-se por seu monitoramento e sua avaliação.

3.3.2 Organização dos tempos, espaços e atividades

Figura 7 - Deslocamento das crianças entre a escola e o Centro de Referência da Assistência Social (Cras)
Fonte: Fotografia tirada pelo autor.

As atividades do PEI-BH estão organizadas em quatro áreas: conhecimentos específicos, acompanhamento pedagógico/dever de casa, formação pessoal e social, e cultura, arte, lazer e esportes. Desse conjunto, 60% da carga horária semanal deve ser destinada às oficinas que tratam dos conhecimentos específicos e do acompanhamento pedagógico/dever de casa, enquanto os outros 40% são distribuídos em atividades de formação pessoal e social, cultura, arte, lazer e esportes.

A matriz curricular do programa prevê 45 horas semanais e 9 horas diárias de atendimento aos alunos, sendo: 4 h 20 min de atividades ministradas por docentes da Prefeitura de Belo Horizonte; 3 h de atividades de diferentes áreas do conhecimento (oficinas e cursos) realizadas por monitores de instituições de ensino superior e agentes culturais; 1 h 40 min destinada à alimentação, mobilidade e às atividades de relaxamento.

As oficinas e cursos acontecem em espaços próximos das escolas, exigindo que as crianças e os adolescentes se desloquem para esses lugares. Segundo a proposta do programa, esses tempos de mobilidade, assim como os de alimentação e atividades de relaxamento, ganham "contornos de aprendizagem" e são considerados também momentos de formação.

Ainda segundo a proposta, as oficinas e os cursos devem oferecer atividades das diferentes áreas do conhecimento, podendo ser criados e coordenados por docentes das instituições de ensino superior e oferecidos nas escolas por estudantes de graduação e de pós-graduação no formato de um programa de extensão universitária; ou podem ser organizados pelas escolas a partir do projeto político-pedagógico, do mapeamento dos interesses dos estudantes e da valorização dos talentos locais.

As oficinas oferecidas são organizadas conforme a seguinte classificação: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Inclusão Digital, Prevenção e Promoção da Saúde, Educomunicação, Língua Estrangeira, Educação Científica, Educação Econômica e Cidadania. A composição do quadro de oficinas e o tempo alocado para cada uma delas são atribuições de cada escola a partir da sua disponibilidade de equipe e da demanda.

3.4 O CONTEXTO PESQUISADO

3.4.1 A escola

A Escola da Pipa[25] teve suas atividades iniciadas em fevereiro de 1993. Ela atende 812 alunos, com 125 alunos da educação infantil[26], 203 do primeiro ciclo (formado por crianças de seis, sete e oito anos de idade), 245 do segundo ciclo (formado por crianças de nove, dez e onze anos de idade) e 239 alunos do ensino regular noturno. Suas turmas estão assim distribuídas:

- Quatro turmas de educação infantil;
- Seis turmas de primeiro ciclo;
- Seis turmas de segundo ciclo;
- Duas turmas de primeira à quarta série da Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Quatro turmas de quinta à oitava série da EJA.

O turno matutino atende as crianças do segundo ciclo, o vespertino, as do primeiro ciclo, e, no turno da noite, a escola atende os alunos da EJA. O PEI-BH é destinado especificamente às crianças do primeiro e segundo ciclos. Para participarem das atividades do programa, as crianças do segundo ciclo permanecem na escola, no turno da tarde, e as crianças do primeiro ciclo chegam à escola na parte da manhã.

Segundo documentos da instituição, a implantação da escola decorreu da luta de líderes comunitários e moradores do aglomerado onde ela está localizada, uma vez que as escolas da Rede Estadual de Ensino não absorviam toda a demanda da região e que, para ter acesso às outras escolas, as crianças precisavam transpor uma avenida com intenso trânsito, o que ocasionava inúmeros acidentes e até mortes.

[25] Foi atribuído um nome fictício para a escola, assim como para todos os participantes da pesquisa, contemplando a dimensão ética da pesquisa.

[26] Uma parte dos alunos da educação infantil é atendida na própria escola e a outra parte é atendida na Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei) vinculada à Escola da Pipa e que atende oitenta crianças de zero a cinco anos de idade, sendo quarenta delas em tempo parcial e quarenta em tempo integral. Essa vinculação está regida pela Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003.

Em relação aos espaços disponíveis, a Escola da Pipa possui onze salas de aula, uma biblioteca[27], uma sala de professores, uma sala de coordenação, uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de aula adaptada para vídeo e reuniões, um laboratório de informática, um almoxarifado, uma cantina, um depósito de merenda, banheiros masculinos e femininos para os alunos e um banheiro para os professores. Os espaços para as atividades esportivas e os eventos são um pequeno pátio e uma quadra de esportes construída em 2004 via orçamento participativo da Prefeitura de Belo Horizonte.

Segundo o projeto político-pedagógico da escola, a equipe que atua na Escola da Pipa demonstra grande interesse e preocupação em entender o processo de construção do conhecimento dos alunos, atendendo às suas dificuldades de aprendizagem, já que o "alunado compõe-se por jovens e crianças da comunidade, oriundos de escolas de seu entorno, em sua maioria com grande defasagem e dificuldade de aprendizagem, e também de alunos fora da faixa etária" (BELO HORIZONTE, 2004, p. 4).

O projeto político-pedagógico da escola destaca também a mudança paradigmática ocorrida a partir da implantação da Escola Plural[28], que significou novas formas de organizar o trabalho:

> A partir das reuniões pedagógicas, o coletivo de professores passa a discutir, estudar e pensar de forma mais sistematizada o seu fazer pedagógico, tendo em vista a necessidade de se adequar à nova concepção de organização de escola (ciclo de idade de formação). Implanta-se o trabalho em trios, cuja organização dos tempos possibilita a divisão de responsabilidades (BELO HORIZONTE, 2004, p. 9).

---

[27] O acervo de sua biblioteca conta com aproximadamente 1.700 exemplares de livros, 50 DVDs, 60 CDs e 70 fitas de vídeo, e tem cerca de 780 usuários, entre pessoas da comunidade (15), professores (40), alunos (700) e funcionários (20). A média de empréstimo mensal é de 640 livros. São feitas, mensalmente, em torno de 120 consultas e 50 pesquisas, principalmente no turno da tarde, atendendo alunos do matutino. Atuam na biblioteca duas auxiliares.

[28] O projeto que orientou a política de educação no município de Belo Horizonte a partir de 1994 propunha uma concepção mais plural do direito à educação e tinha como eixos centrais: 1) incorporar no trabalho dimensões voltadas para a formação humana; 2) recuperar a escola pública como espaço privilegiado de cultura e produção coletiva; 3) dar centralidade aos sujeitos (inclusive implantando ciclos de formação humana e não mais séries); 4) romper com um caráter propedêutico de formação (BELO HORIZONTE, 1994).

Isso impôs à escola um olhar mais aguçado sobre as dificuldades e sobre os ritmos diversos de aprendizagem de cada aluno, exigindo dela uma intervenção mais efetiva. Nesse contexto, a dinâmica de trabalho se diversifica em grupos de estudo, assessoria e consultoria, tendo como objetivo a questão da aprendizagem.

Desde 2004, a escola recebe alunos com deficiência, seguindo a política de inclusão social. Ainda segundo o projeto político-pedagógico, a estratégia para o enfretamento dessa nova situação demanda o envolvimento de todos, uma vez que as necessidades desses alunos requerem um atendimento mais individualizado.

Outro fato importante se refere à Prefeitura de Belo Horizonte avaliar as escolas da rede por meio do Índice Socioeconômico (ISE)[29]. Na Escola da Pipa, esse índice é de 3,2 (em uma escala de 1 a 10). Isso aponta para a emergência de investimentos de estrutura, materialidade e de formação nessa escola. O contexto social onde a escola se insere tem direta relação com esse dado e será apresentado a seguir[30].

3.4.2 A comunidade

Figura 8 - Foto da comunidade atendida pela Escola da Pipa
Fonte: Fotografia tirada pelo autor.

[29] O ISE é uma medida gerada por meio do modelo matemático estatístico da Teoria de Resposta ao Item (TRI), extraído do questionário contextual aplicado aos alunos durante a realização da avaliação externa Avalia BH. Esse procedimento permite o cálculo do ISE de cada aluno e, consequentemente, do ISE da escola, pela média dos índices de seus alunos. Esse índice busca situar o nível socioeconômico dos alunos por intermédio de indicadores como a presença de bens de conforto doméstico, ocupação e escolaridade dos pais (SILVA, 2013, p. 68).

30 Outras informações relativas à escola serão apresentadas ao longo da análise dos dados.

Figura 9 - Foto de uma das entradas da comunidade
Fonte: "Favela é isso aí".

A Escola da Pipa está localizada em um aglomerado composto por quatro vilas, na regional centro-sul de Belo Horizonte, área considerada como uma das mais "nobres" da cidade e marcada pelos contrastes sociais que separam a favela e o "asfalto", espaços geograficamente vizinhos, mas social e culturalente muito distantes.

A origem da ocupação do aglomerado remonta à década de 1970. Muitas famílias se mudaram para o morro depois de serem removidas do entorno de um córrego que existia na região. Essa remoção dos moradores ocorreu para que fosse feita a urbanização do córrego, o qual deu lugar a uma avenida nobre da zona sul da cidade. A formação de favelas[31] em Belo Horizonte está associada a uma decisão política fundada na ideia de que não haveria espaço para a moradia dos pobres na cidade (LANSKY, 2012). O processo de adensamento da região ainda está em curso, e as famílias continuam se mudando para a área, sobretudo para uma das vilas que fica em uma encosta considerada de risco geológico e sem infraestrutura.

[31] Segundo Lansky (2012), até meados de 1990 não existiam políticas específicas para as vilas no município.

Para ilustrar as dimensões dessa desigualdade, é possível observar, por exemplo, o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)[32] de cada área. Embora pertençam à mesma Unidade de Planejamento (divisão geográfica da cidade utilizada pela Prefeitura de Belo Horizonte), o aglomerado e os bairros vizinhos possuem características bastante diferentes no que se refere à vulnerabilidade social. Enquanto que, no aglomerado, esse índice é de 0,79, em seu entorno, ele não ultrapassa 0,20, e o dos bairros vizinhos é de apenas 0,14.

Segundo dados do Censo de 2010, a população das quatro vilas é de 15.219 habitantes. As tabelas abaixo detalham o quantitativo populacional por faixa etária:

BELO HORIZONTE	TOTAL DA POPULAÇÃO		
	Idade	**Total**	**%**
	Até 5 anos	160.506	6,8
	6 a 8 anos	85.424	3,6
	9 a 11 anos	99.918	4,2
	12 a 15 anos	138.827	5,9
	16 a 17 anos	70.551	3,0
	Acima de 18 anos	1.815.703	76,6
	Total	2.370.929	100,0

Tabela 1 - População por faixa etária em Belo Horizonte
Fonte: Produzida pelo autor com base no Censo do IBGE de 2010.

AGLOMERADO	TOTAL DA POPULAÇÃO		
	Idade	**Total**	**%**
	Até 5 anos	1.610	10,6
	6 a 8 anos	769	5,1
	9 a 11 anos	930	6,1
	12 a 15 anos	1.262	8,3
	16 a 17 anos	615	4,0
	Acima de 18 anos	10.063	65,9
	Total	15.219	100,0

Tabela 2 - População por faixa etária no Aglomerado
Fonte: Produzida pelo autor com base no Censo do IBGE de 2010.

Como se pode perceber pela comparação das tabelas acima, o percentual de crianças que vivem na vila é maior do que a média belo-horizontina: 34,1% da população da vila é constituída por indivíduos na faixa etária abaixo dos 18 anos, enquanto que, na capital como um todo, esse percentual é de 23,5%. Essa diferença se acentua ainda mais nas crianças de até 5 anos, o que amplia os desafios de criação de políticas para a infância nesse território.

No que se refere à idade dos responsáveis pelo domicílio, nota-se que, conforme dados do Censo do IBGE de 2010, na região do aglomerado, eles são mais jovens do que na média da cidade: enquanto, em Belo Horizonte, 5,0% dos responsáveis pelo domicílio têm até 24 anos, no aglomerado esse percentual é 8,6%, como se pode ver nas tabelas seguintes.

BELO HORIZONTE	RESPONSÁVEL PELO DOMICÍLIO		
	Idade	**Total**	**%**
	10 a 17 anos	4.751	0,6
	18 a 24 anos	33.783	4,4
	25 a 50 anos	405.169	53,2
	Acima de 50 anos	318.050	41,8
	Total	761.753	100,0

Tabela 3 - Responsável pelo domicílio em Belo Horizonte
Fonte: Produzida pelo autor com base no Censo do IBGE de 2010.

AGLOMERADO	RESPONSÁVEL PELO DOMICÍLIO		
	Idade	**Total**	**%**
	10 a 17 anos	33	0,8
	18 a 24 anos	332	7,8
	25 a 50 anos	2.651	62,0
	Acima de 50 anos	1.257	29,4
	Total	4.273	100,0

Tabela 4 - Responsável pelo domicílio no Aglomerado
Fonte: Produzida pelo autor com base no Censo do IBGE de 2010.

A maioria dos chefes de domicílios (43,27%) tem renda mensal de, no máximo, um a dois salários mínimos. Já entre as mulheres que chefiam seus lares, a maior parte (39,14%) ganha mensalmente de meio a um salário mínimo.

Segundo dados da Prefeitura de Belo Horizonte, o Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU) do aglomerado é o mais baixo da cidade (0,25 em 1996; 0,28 em 2000; 0,26 em 2006). Tal índice leva em conta o nível de acessibilidade da população aos bens de serviço.

De acordo com o Programa BH Cidadania, a região é considerada uma "região socialmente crítica, com elevado índice de carências e débitos sociais".

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no aglomerado é de 0,685, enquanto a média de Belo Horizonte é de 0,839 (PNUD, 2003)[33]. As condições de moradia dessa comunidade são precárias, pois apresentam um espaço extremamente reduzido e vertical. Não há quintais ou praças para as crianças e jovens conviverem, a população tem pouco acesso às atividades culturais e de lazer e, como em outras regiões com essas características, ganha destaque o nível de violência, que muitas vezes está ligado ao tráfico de drogas.

Do ponto de vista das condições de vida e habitabilidade, parte do aglomerado se encontra em estágio de consolidação, considerando a infraestrutura instalada e os equipamentos sociais existentes.

> Apesar da ampliação do atendimento de infraestrutura e da melhoria das condições de habitabilidade no Aglomerado, nos últimos anos, o documento da Urbel apontou que a qualidade de vida da população não teve ascensão proporcional, em virtude, por um lado, da escalada da violência, que amedronta os moradores, interfere em seu cotidiano e os expõe a riscos diários; por outro, o aumento do desemprego, comprometendo o consumo e a manutenção da família. É importante reforçar que os entrevistados consideram que, nos últimos anos, esse panorama vem sendo alterado, com redução da violência e melhoria da qualidade de vida da população (BARROS; LIBÂNIO, 2008, p. 4).

No que se refere à organização social, ressalta-se a presença de quatro associações de moradores. Do ponto de vista das manifestações culturais, o *Guia cultural das vilas e favelas* cadastrou, em 2007, 43 grupos/artistas em atividade no aglomerado, realizando ativida-

[33] Quanto melhor o desempenho municipal, mais próximo o índice estará de 1. O IDH municipal (IDHM) é fruto da média aritmética de três subíndices: IDHM-E (educação), IDHM-L (saúde e longevidade) e IDHM-R (renda).

des que envolviam um total de 502 pessoas. O aglomerado conta ainda com seis entidades de assistência à criança e ao adolescente, projetos e grupos que realizam atividades ligadas à arte, cultura e cidadania (tais como os grupos de capoeira, as associações artísticas, a rádio comunitária, a Comissão de Direitos Humanos e Cidadania e o Comitê para a Democratização da Informática), que realizam atividades ligadas ao esporte, e grupos de cultura popular (dois grupos de Congado, um de Folia de Reis, um de Quadrilha Junina e um Bloco Caricato). Conforme será detalhado na seção a seguir, muitos desses grupos culturais são parceiros do PEI-BH.

No âmbito da educação formal dentro das vilas, existem três escolas de educação infantil (uma municipal e outras duas mantidas por igrejas), quatro escolas públicas de ensino fundamental (duas municipais e duas estaduais), e há ainda outras seis instituições públicas de educação básica que, por estarem localizadas no entorno do aglomerado, atendem também a essa população.

3.5 "*EU QUERIA MESMO ERA MORAR NO CAMINHÃO DE BISCOITO*": EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL COMO POLÍTICA SOCIAL

Neste item, serão apresentados dois casos de crianças – Ana e Igor – da turma observada, os quais apontam para as reflexões acerca da educação como política social e sua interface com a garantia de diretos às crianças.

Primeiramente, o caso de Ana:

> Ana tem seis anos e, desde seus primeiros dias na escola, foi apontada por professores e monitores como um caso "problemático". Frequentemente vai para escola muito suja. […] Procurei não me render a esse estereótipo e, aos poucos, construir minhas próprias ideias sobre ela.
>
> Ana está sempre imunda, vai à escola a vários dias seguidos com a mesma roupa. Nas interações, ela parece se afirmar nessa diferença negativa, com atitudes que causam repulsa às outras crianças.

> Hoje, a Karina (aluna da mesma turma) disse para Ana: "*Minha mãe falou que você não tem futuro*". No ônibus para o Museu, Ana pediu para ir ao meu lado e disse: "*Levindo, do seu lado é mais legal do que perto das meninas, elas não gostam de mim, me chamam de fedorenta*".
>
> Passávamos em frente à casa da Ana quanto Rodrigo gritou: "*Olha lá Ana! sua mãe tonta no chão, todo dia né!?*". Havia relatos de que Ana vivia em uma família com muitos problemas e de que sua mãe é alcoólatra (Transcrições de áudio e registro do caderno de campo, outubro de 2010 a março de 2011).
>
> *Essa menina é uma sobrevivente. Na época, eu trabalhava na creche, ela era desnutrida, malcuidada, tadinha.* […] *Todo mundo levava roupinha para ela. Eu dava fruta, na época não tinha fruta em escola né!? Sabe a Mariza?* (se refere a uma ex-professora)*, ela levava Ana para casa, às vezes, no final de semana. Para cuidar, dar banho, comer direito, sabe!? Ainda bem que não tinha férias na creche, se não fosse a escola, não sei o que seria dela* (Professora do "turno regular", outubro de 2010 a março de 2011).
>
> *Tivemos de novo que dar banho na Ana, evitamos isso ao máximo, mas ela pede! A menina fica aqui o dia todo, né!?* (Gestora do PEI-BH na Escola da Pipa, outubro de 2010 a março de 2011).

No relato abaixo, segue um episódio que se inicia na caminhada da escola até a biblioteca comunitária, onde é realizada a oficina de literatura. Eu havia combinado com a estagiária que observaria a primeira parte das atividades e em seguida organizaria uma "oficina de desenhos" com algumas crianças:

> Estávamos subindo a rua para ir à oficina de literatura. Sempre passamos em frente à casa de Ana quando fazemos esse percurso. Ao nos aproximarmos da casa, Paulo gritou: "*Olha lá Ana! a polícia na sua casa!*". Ana ficou transtornada e queria se aproximar para ver o que acontecia. Havia um carro da polícia na porta da casa dela, a porta estava aberta, mas pela distância em que estávamos, não era possível ver o que acontecia. As crianças começaram a comentar e a apontar. Ana tentou correr e atravessar a rua para chegar mais perto, mas a estagiária não deixou. A menina dizia: "*Meu pai, meu pai, meu pai!*".

> Ana começou a chorar e a estagiária lhe deu a mão. Continuamos caminhando em direção ao espaço onde seria a oficina e, aos nos aproximarmos um pouco mais da casa de Ana, os policiais saíram de lá com algumas caixas de papelão. Pareciam ser caixas de produtos eletrônicos. Entraram no carro e foram embora.
>
> Visivelmente aliviada, Ana disse para a estagiária: "*Eles vieram buscar alguma coisa que meu pai não pagou*". Ana correu até seu pai e deu-lhe um abraço, e em seguida voltou para perto do grupo (Transcrições de áudio e registro do caderno de campo, março de 2010).

A turma seguiu para a biblioteca, e as atividades se iniciaram normalmente. Aos poucos, eu convidava algumas crianças para a sala ao lado, onde aconteceria a oficina de desenhos.

> Minha intenção era a de que as crianças pudessem falar/desenhar/simbolizar aspectos relativos às suas vidas e suas experiências na escola. Para não reproduzir o modelo interventivo e direto, ou seja, dar uma tarefa fechada, quando o grupo chegava, eu conversava sobre brincadeiras ou assuntos que eles traziam. Aos poucos, ia entregando os materiais para o desenho e construindo um diálogo a partir das questões que as crianças colocavam e do que tinham vontade de desenhar. Nem todos desenhavam, percebi que alguns queriam apenas sair da sala para fazer alguma coisa diferente (Registro do caderno de campo, fevereiro de 2011).

Nesse dia, convidei Ana para participar da oficina, juntamente com outras três crianças. Ela optou por se sentar em uma mesa separada.

> A questão da polícia não foi verbalizada por ela, e nenhuma criança retomou o caso. No entanto, as crianças começaram a conversar sobre "casas", as casas em que viviam, os membros da família que moravam em suas casas etc. […] As crianças conversavam sobre os animais que tinham em suas casas, e quais casas eram mais distantes ou próximas da escola. Luis e Henrique conversavam também sobre os dias em que já foram dormir na casa de tios e avós. Ana levou seu desenho até eles e disse:

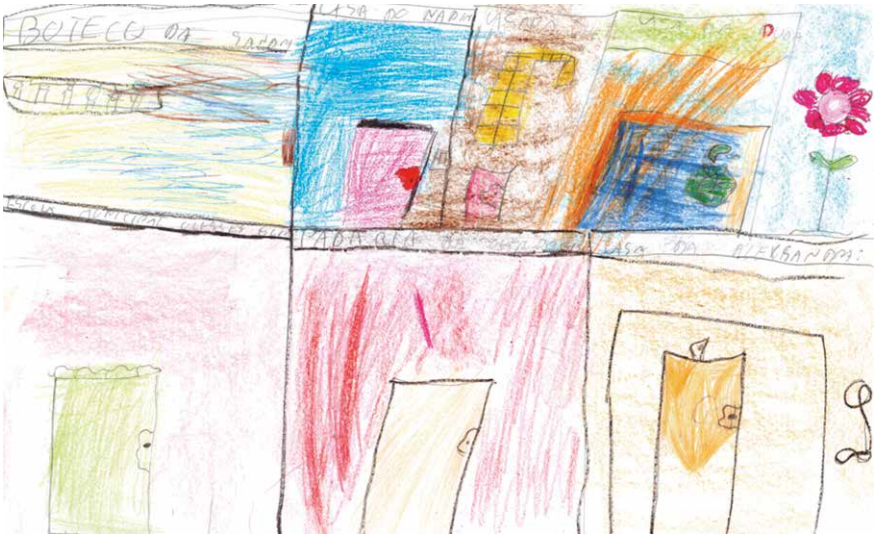


Figura 10 – Desenho "Minhas casas"
Fonte: Fac-símile de um desenho feito por um sujeito da pesquisa.

> Ana: *Eu também já dormi na casa da Sandra do boteco e na casa da Nadir*. (aponta para o desenho e diz) *Olha aqui minhas casas! Eu tenho várias casas!* (pausa) *Mas eu queria mesmo era morar no caminhão de biscoito* (Transcrições de áudio e registro do caderno de campo, março de 2011).

A respeito do caso de Igor:

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

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

Na caminhada, Igor parece muito tranquilo, cumprimenta as pessoas e vai mostrando a casa dos parentes e de pessoas que

> ele conhece. Ele disse que antes ele parava na *lan house*, mas agora não deixam crianças irem lá sozinhas.
>
> Durante os cinco primeiros meses da pesquisa, Igor levou sua irmã aproximadamente três vezes por semana. Também deixou de frequentar as atividades por longos períodos (Registro do caderno de campo, maio de 2011).

Os dois casos, o de Ana e o de Igor, confirmam um paradoxo que marca a condição das crianças pobres em meio urbano no Brasil. Existe, na contemporaneidade, um conjunto significativo de sistemas de segurança, proteção, educação e saúde voltado para as crianças[34]; mas a despeito desse complexo aparato legal, de fluxos e normas para casos de violação de direitos, persiste um grande número de casos que não são contemplados por esses sistemas.

Embora as crianças tenham conquistado um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis, o *Relatório sobre a Situação Mundial da Infância 2011*, elaborado pelo *United Nations International Children's Emergency Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância, Unicef), mostra que a condição social da criança pouco avançou.

> Uma imagem de criança na escola ou na rua, nos limites da sobrevivência ou na violência e até no tráfico, pode ser um gesto trágico, frente ao qual não cabem nem políticas sociais compassivas nem didáticas neutras. E menos, ainda, autoritárias posturas de condenação. Diante da barbárie com que a infância e a adolescência populares são tratadas, o primeiro gesto deveria ser ver nelas a imagem da barbárie social. A infância revela os limites para sermos humanos em uma economia que se tornou inumana (ARROYO, 2004, p. 17).

[34] Segundo Quinteiro (2000), até o final da década de 1980, nenhuma constituição havia ainda se referido aos direitos específicos da criança. Historicamente, tais direitos apareciam relacionados e justificados no Direito da Família e da Assistência e, quando se referiam à infância, os termos utilizados eram: "cuidar", "assistir" ou "amparar". Somente na Constituição de 1988 consagraram-se os direitos específicos da criança. Logo depois, o Governo brasileiro sancionou a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o ECA, e através do Decreto Legislativo nº 28, de 14 de setembro 1990, aprovou o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em novembro de 1989.

O fato de as crianças estarem em jornada escolar de tempo integral deu mais visibilidade a esses dois casos. No caso de Igor, a tarefa de levar sua irmã à escola só ficou evidente a partir do momento em que se ampliou a jornada escolar, passando ele a ter um tratamento especial na escola. Já Ana passou a se alimentar mais vezes na escola, estabelecendo uma convivência mais prolongada com os colegas e ficando mais tempo sob a "tutela" da instituição. Ela agora toma banho na escola, utiliza roupas emprestadas etc. "*Antes ela ficava só meio horário, agora é o dia todo, não podemos não ver isso, teríamos que fazer alguma coisa*" (Professora de Ana no "turno regular", dezembro de 2010).

No quadro das políticas sociais, a educação compõe uma rede de proteção que deveria atuar de maneira articulada com outras instâncias, como o Conselho Tutelar e o Conselho de Direitos das Crianças, e com outras políticas sociais como a assistência social. Nos casos apresentados, emerge o desafio de articulação dessa rede:

> *Como a gente ainda não é uma rede de fato acontecendo, acho muito difícil casos como esses. Eu lembro do dia que vieram buscar o Breno* (se refere ao dia em que o Conselho Tutelar aplicou a medida de abrigamento a um aluno da escola)*, eu chorava copiosamente. Primeiro porque pegaram o Breno na véspera da semana das crianças. Então eu chorava, e falava assim: "Pera aí! escolhe outra semana pra buscar o Breno"* (Gestora do PEI-BH na Escola da Pipa, dezembro de 2010).

O caso de Igor é também emblemático e evidencia que a escola age de maneira isolada:

> *Porque se eu denuncio a mãe do Igor, por exemplo, ou de outros meninos!? Será que ir pro abrigo é o melhor lugar? Como a gente não conhece essa rede, eu não sei se é o melhor lugar.* […] *Será que esse abrigo é o melhor lugar pra ele, por eu não conhecer? A gente as vezes até quer denunciar, mas será que a gente tá dando pra esse menino uma outra oportunidade melhor? Porque eu não conheço o abrigo, não conheço o trabalho que é realizado. Então tirar da família dele, boa ou ruim, a mãe dele, assim, ela tentava, entende?! Eu via carinho nela. Já tirou em outro tempo*

> *o Wiliam, tirou da avó. A avó bebia pra caramba, mas a avó veio aqui chorando, porque assim tem amor. E agora, assim, nesse outro lugar vai ter?!* (Gestora do PEI-BH na Escola da Pipa, dezembro de 2010).

A dificuldade de articulação dessa rede[35] também é expressa pela conselheira tutelar que acompanha a região onde fica a escola:

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

No âmbito das políticas públicas, as ideias sobre a criança e sua cidadania oscilam entre as seguintes visões: usuário/participante ativo, destinatário/sujeito, cliente/cidadão (SARMENTO, 2009). No caso das políticas de educação, muitas vezes constata-se uma retórica da educação da infância que se associa à construção de uma figura da criança que suscita a "compaixão"[36], ou seja, destinatário/sujeito. Reitera-se, entretanto, que a educação da infância só faz sentido se considerada como um espaço de afirmação de direitos, considerando a criança como usuária/participante ativa. Nessa medida, Ana e Igor interrogam as imagens que construímos sobre as crianças na contemporaneidade: vitimadas, puras, sem infância? Fundamentalmente, nos dois casos apresentados é possível refletir: em que me-

---

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

[36] Para Sarmento, a sociologia da infância é acusada de reproduzir uma concepção piedosa de infância. Ressalta-se aqui a necessidade de se separar a produção de conhecimento de ações de intervenção e transformação social (Informação verbal, 2011).

dida Ana e Igor estão tendo respeitados seus direitos à proteção, provisão e participação?

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

Aparentemente, o fato de Igor ter a atribuição de cuidar da irmã coloca-o à margem de um modelo hegemônico de infância. Percebê-lo no âmbito dos valores e das condições sociais e culturais do contexto em que sua vida se inscreve desafia-nos a pensar sua "agência", sua participação ativa na vida familiar e suas formas de exercer a cidadania (COLONNA, 2012)[37].

No caso de Ana, podemos nos perguntar: qual o significado de querer "morar em um caminhão de biscoito"? Na oficina de desenhos, chama a atenção o fato de não terem sido verbalizadas as palavras "polícia" ou "pai", nem por ela, nem pelas outras crianças. Ainda assim, é possível fazer uma relação direta entre o tema de seu desenho e o diálogo entre as outras crianças com a situação que ela havia acabado de viver e as condições de vulnerabilidade em que ela estava submetida[38].

> Fui […] à casa de Ana, uma casa muito pequena de três ou quatro cômodos. A mãe me recebeu bem, estava visivelmente alcoolizada. Na pequena sala havia uma grande gaiola, cheia de codornas, ao que parecia ser uma forma de subsistência da família. A casa estava mesmo muito suja […]. A mãe da Ana logo me identificou como alguém da escola (Registro do caderno de campo, dezembro de 2010).

---

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

[38] Segundos dados da Unesco (2011) sobre a situação da infância no mundo, as meninas são ainda mais afetadas pelas condições de pobreza e opressão, vivem mais situações graves de discriminação e têm menos acesso a recursos socioeconômicos e culturais.

> *Nós temos muita dificuldade sabe? E não temos muita ajuda. Essa escola integrada é uma beleza! Ana já tá grandinha, agora tenho que olhar os dois menores* (Mãe de Ana, dezembro de 2010).

Na tentativa de compreensão de como deveria funcionar o sistema de proteção nesses dois casos, foram levantados dados na escola, no Cras, no Conselho Tutelar responsável e no Programa Bolsa Família (PBF)[39]. A intenção foi localizar algum registro de atendimento e de encaminhamento ou um relatório que fizesse referência a uma das crianças ou a suas famílias. Com exceção do fato de a família de Ana ser beneficiária do Programa Bolsa Família, nenhuma outra informação sobre as crianças foi localizada.

A equipe do Cras organiza um banco de dados das famílias de alta vulnerabilidade, as quais passam a ter um acompanhamento sistemático realizado pela equipe da assistência social, mas o cadastro é feito por iniciativa da própria família, e a família de Ana não estava cadastrada.

A partir desse levantamento de dados, pode-se dizer que Ana e Igor se encontram à margem das políticas e dos programas assistenciais. O precário fluxo das redes de políticas sociais intersetoriais e as imprecisões dos indicadores sociais[40] podem, nesse caso, ter contribuído para o silêncio e a invisibilidade dessas crianças.

Faz-se aqui o exercício simultâneo de "falar de", "falar por" ou "de fazer falar" as crianças, mas se coloca sobretudo o desafio de escutá-las. A tentativa é entender suas vozes e as condições conjunturais em que seus discursos são produzidos. Assim, busca-se ultrapassar pequenos objetos anedóticos e construir uma análise mais ampla que contribua para o aprofundamento da compreensão do papel da educação (em tempo) integral na interface com a garantia de direitos às crianças.

---

[39] Foram realizadas visitas a todas essas instituições, e os objetivos da pesquisa lhes foram esclarecidos.

[40] Ressalta-se também a necessidade de haver indicadores que permitam desvendar alguns aspectos da infância pobre. O Censo de 2010, por exemplo, é frágil nesse aspecto, homogeneizando os dados do aglomerado e da vila nas mesmas áreas de ponderação. Enquanto esses indicadores estatísticos não estiverem plenamente assumidos, haverá uma série de aspectos da vida dessas crianças sobre os quais não se terá uma consciência plena.

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

Considerando essa realidade, vale ressaltar uma recente pesquisa (CENPEC, 2011)[41] evidenciou que, apesar de as metrópoles concentrarem a riqueza econômica, elas apresentam também um fator de segregação territorial com significativos efeitos negativos. No Brasil, a persistência das fortes desigualdades sociais faz das crianças o grupo etário mais afetado pela pobreza e pela violência geradas por essas desigualdades. No quadro dos problemas sociais urbanos, é fundamental destacar que a cidade é fragmentada e desigual, e essa fratura social cria condições sociais e de vulnerabilidade ainda maiores para as crianças pobres[42].

O mapa a seguir ilustra o quantitativo de crianças na vila e no seu entorno e as diferenças da renda *per capita* nesses "territórios":

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

[42] Apesar de as cidades apresentarem indicadores de desenvolvimento elevados em relação ao campo, as desigualdades são maiores, mais marcantes e mais sofridas pelas crianças.

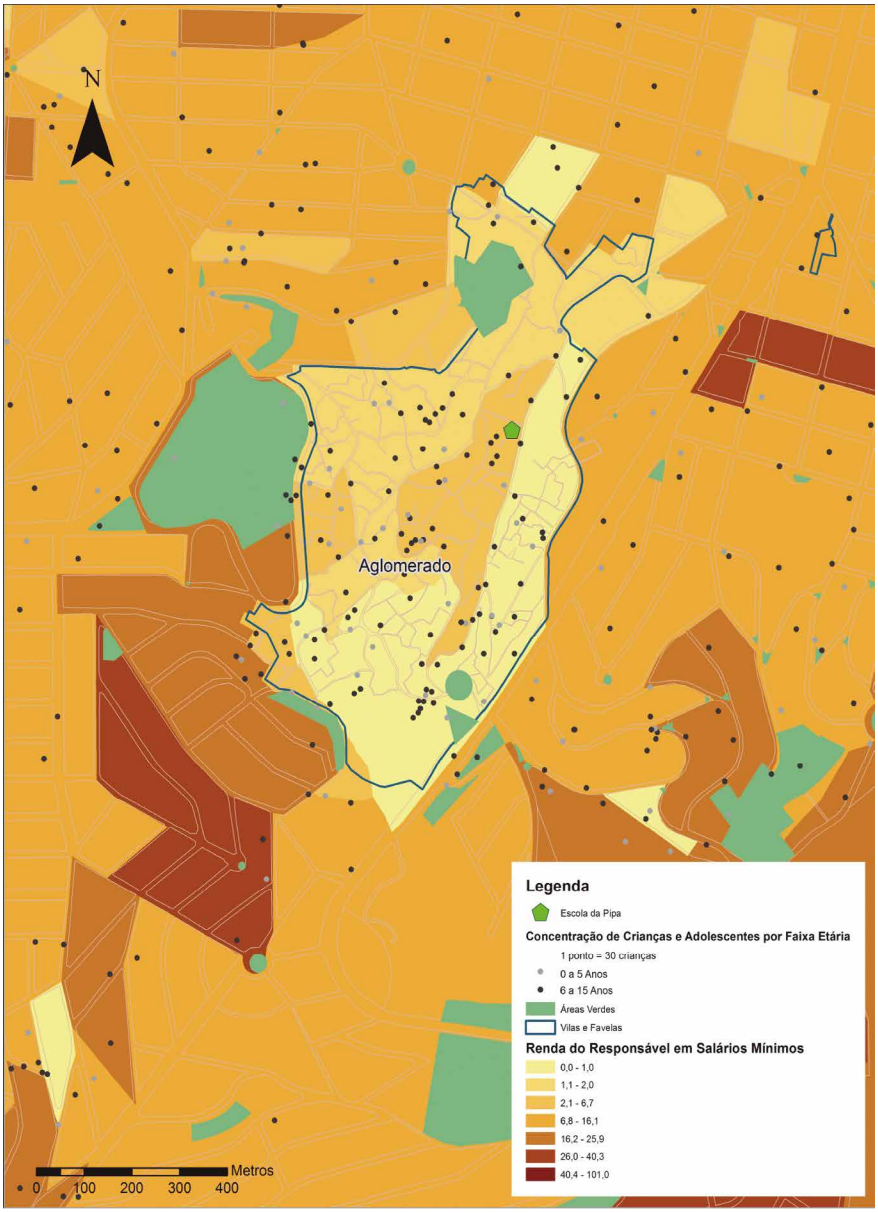


Figura 11 - Concentração de crianças e renda na região da Escola da Pipa
Fonte: Mapa adaptado pelo autor com base em Lansky (2012) e executado por Lauro Fráguas (Base de dados do Censo 2010).

O mapa evidencia a desproporcionalidade da distribuição de renda, que tem direta relação com os problemas sociais vividos pelas crianças mais e menos favorecidas. Para Qvortup (2005), essas desigualdades têm também efeitos distintos entre as diferentes gerações (adultos/crianças) e entre as crianças de diferentes grupos sociais. Assim, dentro de uma mesma cidade e amparadas pelas mesmas legislações e políticas, as crianças não têm acesso aos mesmos direitos. Estruturalmente, o que se levanta aqui é que Ana e Igor não foram acolhidos com eficácia pelas políticas sociais.

A leitura do mapa evidencia também a ideia de que a proximidade não significa acessibilidade. As regiões mais centrais da cidade são as que têm mais estruturas, entretanto, nos casos de Ana e Igor, essa proximidade não significou acesso. Ou seja, o fato de a vila estar próxima à região central da cidade não garantiu a proteção social dessas crianças.

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

Essa desconexão entre a educação da infância e os direitos das crianças revela os desafios que a Escola da Pipa deve enfrentar para se relacionar com os territórios de vulnerabilidade social. Vê-se aqui o isolamento da escola em relação aos outros equipamentos da área social e a ausência de interfaces das políticas sociais voltadas para as crianças. Nesse sentido, problematiza-se se as atividades oferecidas no PEI-BH e a dinâmica do projeto podem favorecer ou não alguma mudança significativa na vida dessas crianças.

4 UMA "ESCOLA INTEGRADA" PARA A INFÂNCIA: TEMPOS, ESPAÇOS E ATIVIDADES

Nesta seção, pretende-se apresentar o Programa Escola Integrada na Escola da Pipa, analisando a proposta do projeto e as atividades oferecidas por ela, com base na observação feita ao longo do trabalho de campo, nos depoimentos dos educadores e gestores que atuam na escola e nas escolhas e práticas assumidas por esses sujeitos. Em diálogo com as experiências das crianças observadas, busca-se fundamentalmente evidenciar as condições da oferta e as concepções que sustentam a proposta de educação (em tempo) integral para a infância nesse contexto.

4.1 TEMPOS E ATIVIDADES

Conforme já apontado, o PEI-BH amplia a jornada escolar para nove horas diárias, com oferta de atividades em diferentes áreas. A organização do tempo e das atividades pode ser observada no quadro a seguir:

SEGUNDA-FEIRA											
	08:00 08:20	08:20 08:30	08:30 10:00	10:00 11:30	ALMO-ÇO	12:15 13:00	13:00 14:20	14:20 15:05	15:05 15:25	15:25 16:10	16:10 17:00
A	CAFÉ	DESLOCAMENTO	Recreação	Informática	11:30	RELAXAMENTO	Ma-te-má-tica	Edu-cação Física	RECREIO/ LANCHE	Língua Portuguesa	
B			Informática	Esporte	11:30						
C			Matemá-tica	Literatura	11:50						
D			Literatura	Matemática	11:50						
E			Inglês	Capoeira	11:30						
F			Capoeira	Inglês	11:50						
TERÇA-FEIRA											
	08:00 08:20	08:20 08:30	08:30 10:00	10:00 11:30	ALMO-ÇO	12:15 13:00	13:00 14:20	14:20 15:05	15:05 15:25	15:25 16:10	16:10 17:00
A	CAFÉ	DESLOCAMENTO	Recreação	Informática	11:30	RELAXAMENTO	Lín-gua Por-tu-gue-sa	Geo-ciên-cias	RECREIO/ LANCHE	His-tória	Ma-te-má-tica
B			Informática	Esporte- CRAS	11:30						
C			Inglês	Recreação	11:50						
D			Literatura	Matemática	11:50						
E			Inglês	Tênis	11:30						
F			Capoeira	Inglês	11:50						

QUARTA-FEIRA											
	08:00 08:20	08:20 08:30	08:30 10:00	10:00 11:30	ALMO-ÇO	12:15 13:00	13:00 14:20	14:20 15:05	15:05 15:25	15:25 16:10	16:10 17:00
A	CAFÉ	DESLOCAMENTO	Recreação	Informática	11:30	RELAXAMENTO	Matemática		RECREIO/ LANCHE	Geociên-cias	
B			Informática	Esporte	11:30						
C			Arte	Capoeira	11:50						
D			Literatura	Matemática	11:50						
E			Inglês	Capoeira	11:30						
F			Capoeira	Inglês	11:50						
QUINTA-FEIRA											
	08:00 08:20	08:20 08:30	08:30 10:00	10:00 11:30	ALMO-ÇO	12:15 13:00	13:00 14:20	14:20 15:05	15:05 15:25	15:25 16:10	16:10 17:00
A	CAFÉ	DESLOCAMENTO	Recreação	Informática	11:30	RELAXAMENTO	Lín-gua Por-tu-gue-sa	Edu-cação Física	RECREIO/ LANCHE	Lín-gua Por-tu-gue-sa	Edu-ca-ção Físi-ca
B			Informática	Esporte	11:30						
C			Meninas Esporte	Meninos Esporte	11:50						
			Meninos Informática	Meninas Informática							
D			Literatura	Matemática	11:50						
E			Inglês	Capoeira	11:30						
F			Tênis	Inglês	11:50						
SEXTA-FEIRA											
	08:00 08:20	08:20 08:30	08:30 10:00	10:00 11:30	ALMO-ÇO	12:15 13:00	13:00 14:20	14:20 15:05	15:05 15:25	15:25 16:10	16:10 17:00
A	CAFÉ	DESLOCAMENTO	Recreação	Informática	11:30	RELAXAMENTO	Lín-gua Por-tu-gue-sa	His-tória	RECREIO/ LANCHE	His-tória	Artes
B			Informática	Esporte	11:30						
C			Matemá-tica	Literatura	11:50						
D			Literatura	Matemática	11:50						
E			Inglês	Capoeira	11:30						
F			Capoeira	Inglês	11:50						

Quadro 1 - Sequência diária do quadro de horários da Escola da Pipa no ano de 2011

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Observações:

1) De 8 h às 13 h, as crianças estão sob a responsabilidade da equipe da escola integrada. Às 13 h, elas passam a participar

das atividades "regulares" da escola em duas diferentes turmas, no primeiro ciclo.

2) O quadro corresponde às atividades da turma observada nesta pesquisa (chamada aqui de Turma C). Seus horários estão sombreados em amarelo para facilitar a leitura.

3) Optou-se por apresentar os horários do ano de 2011, pelo fato de o trabalho de campo ter ocorrido, em sua maior parte, nesse ano.

4) Conforme explicitado, nem todas as crianças participam das atividades da escola integrada. As crianças matriculadas no primeiro ciclo (seis a oito anos de idade), que formam seis turmas diferentes no turno da tarde, são organizadas em dois agrupamentos para as atividades da escola integrada, no turno matutino.

5) No turno vespertino, o professor "regente" assume as aulas de matemática, língua portuguesa, história, artes e educação física. As aulas de geociências são ministradas por um professor que atua em todas as turmas de primeiro ano do primeiro ciclo.

6) Além das atividades descritas no quadro, para uma parte das crianças de oito anos, é ofertado, no período matutino, um trabalho específico de intervenção pedagógica na área de leitura e escrita. Essa ação já fazia parte das atividades propostas pela escola e passou ser incorporada como ação do Programa Escola Integrada.

7) As crianças de seis anos também frequentam a brinquedoteca do Cras.

Um primeiro aspecto a ser destacado na análise desse quadro se refere à variedade de atividades ofertadas às crianças, além das áreas de conhecimento que compõem o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, que ocorrem na parte da tarde. Com a escola integrada, as crianças passam a participar também de atividades nas áreas de esporte, recreação, artes plásticas, matemática, inglês, informática, capoeira e literatura.

Essas "oficinas" – como são chamadas no programa – podem ampliar significativamente as oportunidades educativas das crianças e possivelmente trazer melhores resultados escolares. Além disso, o programa atende à demanda de famílias que não teriam com quem deixar seus filhos e que veem na escola integrada uma solução eficaz para uma melhor organização de suas rotinas. Entretanto, é necessário considerar o fato de que:

> Reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. Entretanto, parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes (CAVALIERE, 2007, p. 1.018).

Assim, é preciso levar em conta que as escolhas registradas nesse quadro são carregadas de concepções e sentidos. Ao analisar a matriz curricular proposta para a educação (em tempo) integral para a infância, é preciso considerar que esse quadro de horários/atividades

> reflete o que é a escola, seus referentes e propósitos político pedagógicos, sendo um efetivo instrumento de poder material (estabelece ritmos, períodos e durações da produção da vida social) e simbólico (sistema de significação, interpretação e localização temporal), de natureza marcadamente qualitativa. Tais marcadores evocam várias temporalidades, traduzindo a periodicidade dos ritos e instaurando a autoridade da convenção (TEIXEIRA; LEAL, 2009, p. 5).

As crianças da turma observada permanecem diariamente, nove horas por dia, sob a responsabilidade da escola, e portanto vivenciam a ampliação da jornada escolar que, no Brasil, pode ser entendida e justificada de diferentes formas, segundo Cavalieri (2007, p. 1.016):

> 1) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indiví-

> duos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; 2) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; 3) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

De acordo com a autora, esta última alternativa é a que mais desafia o pensamento a uma reflexão educacional abrangente e, de certa forma, engloba as anteriores. Portanto, essa dimensão da ampliação do tempo escolar será tomada como eixo de análise nesta seção.

Destaca-se que as crianças do primeiro ciclo não são ouvidas quanto às escolhas das atividades que queiram participar. No depoimento abaixo, a gestora do programa na escola evidencia que as atividades do PEI-BH compõem, para esse segmento da escola, um quadro fechado.

> *Quando a gente pensa nas oficinas, a gente pensa no seguinte: a gente tem que tentar, como tem essa organização que são vinte e cinco alunos por turma, você tem que pensar em fazer o maior número de atividades, que hora você vai fazer uma oficina que você não gosta muito, mas no outro momento você vai ter uma que você gosta. Então, primeiramente é isso! Ainda brinco com os pais: é pacote fechado!, então tem dia que vai ser um dia muito gostoso, tem dia que não vai ser tão agradável assim. Mas, pra ter a capoeira que a "Maria" gosta, tem que ter também artes que de repente a Maria não gosta. Então tem hora que eu tenho que abrir mão do meu desejo para o desejo do outro e vice-versa* (Professora comunitária, dezembro de 2010).

Embora exista esse controle, a professora comunitária revela tentar atender aos distintos interesses das crianças quando organiza as oficinas do programa, o que também significa proporcionar uma maior diversificação das atividades oferecidas.

Outro aspecto que chama a atenção na observação desse quadro de horários diz respeito aos tempos livres destinados às crianças. Nas atividades do PEI-BH, o único tempo livre é o intervalo que existe depois do almoço até a entrada no turno vespertino.

> Depois do almoço as crianças sobem para as salas de aula, têm que ficar sentadas nas suas carteiras, de cabeça baixa e em silêncio. Esse horário é chamado de descanso e sua duração varia a cada dia, normalmente entre 12 h 15 e 13 h. […] O menor tempo de descanso que acompanhei foi de 20 min e o maior, de 50 min, em um dia excepcional em que a turma almoçou mais cedo. […] Em cada sala fica um educador da escola integrada que apagas as luzes da sala para facilitar o "relaxamento" das crianças. Essa foi a única hora em que não pude observar a turma. Depois de tentar em três dias diferentes, me dei conta de que minha presença dificultava muito a manutenção da disciplina das crianças, que nesse momento era exigida com muito rigor. Minha hipótese é de que esse rigor seja pelo fato das crianças da "escola integrada" estarem no prédio da escola "regular" (Registro do caderno de campo, dezembro de 2010).

Embora parte das crianças "cochilassem" debruçadas sob suas mesinhas, isso não acontecia em condições adequadas. E as crianças que não queriam dormir eram obrigadas a permanecer paradas por um longo tempo, sem poder interagir com seus pares.

Já no turno da tarde, o tempo "livre" é o tempo de vinte minutos destinado ao recreio[1]. Como esse é também o tempo de alimentação, a interação livre e as brincadeiras espontâneas ficam ainda mais limitadas.

Esse rígido controle da rotina pouco reconhece as crianças, suas vozes e seus desejos. Os momentos privilegiados de escuta das crianças – ao longo da pesquisa, por exemplo – foram os tempos de deslocamento e espera (entre uma atividade e outra) e os momentos de transgressão da rotina imposta pela escola[2]. São também nesses interstícios da rígida rotina que as crianças podem melhor se expressar e exercer sua autonomia.

---

[1] Cabe ressaltar que, nos termos da SMED, o recreio não é considerado como "efetivo trabalho escolar". Para ser incluído nessa categoria, é necessário que a atividade "possua uma clara intencionalidade educativa; esteja relacionada aos temas e objetivos mais gerais da escola e pressuponha sistematização e planejamento por parte dos profissionais responsáveis; ocorra sob orientação efetiva de professores habilitados. Portanto esse tempo não pode ser computado na carga horária final no histórico do estudante" (Parecer CEB nº 2/2003 sobre o "Recreio como atividade escolar").

[2] Este aspecto será aprofundado na seção seguinte.

Na organização dos tempos e atividades do PEI-BH, assume destaque outro dado importante para esta análise: com exceção das quintas-feiras, em que meninos e meninas são divididos em dois grupos para as atividades de esporte, nos outros dias, as crianças permanecem no mesmo agrupamento em todas as atividades.

Esses elementos parecem contraditórios à ideia de que a educação integral contribui para a construção da autonomia das crianças e de que ela poderia assumir essas crianças na condição de sujeitos. No PEI-BH, portanto, o reconhecimento das crianças como o centro do trabalho pedagógico se revela ainda frágil.

> *É, os horários são rígidos, mas temos essa parceria com a brinquedoteca, e por isso a gente tem muitos momentos da recreação e de esportes. São momentos, mas eles também estão ainda no primeiro ciclo, para o segundo, eles já têm direitos à escolha* (Professora comunitária, dezembro de 2010).

Ainda que a professora comunitária chame a atenção para a escolha da brinquedoteca, essa atividade está restrita às crianças de seis anos, por uma definição do Cras, o qual é o parceiro responsável por esse atendimento. Portanto, no primeiro ano, as crianças da turma observada frequentaram a brinquedoteca uma vez por semana. Em 2011, essa prática não fez mais parte de seu quadro de atividades.

> Breno: *Professor, esse ano não vai ter brinquedoteca?*
>
> Educador de capoeira: *Não. Só para os pequenos* (Registro do caderno de campo, março de 2011).

A professora comunitária também demonstra uma atenção especial às crianças mais novas, mas ao mesmo tempo lhes atribui menos competência, o que influencia as decisões da organização do programa.

> *Tenho essa preocupação, a programação é bem mais fechadinha mesmo pelo tamanho dos meninos, pelas distâncias que eles têm que percorrer, pelas possibilidades que a gente tem pra eles. Por exemplo, a gente pensa que o maiorzinho pode dominar um pouco mais na área dos esportes,* o pequenininho pode esperar *mais um pouco. Assim as vagas do tênis são só para os*

> *grandes. A gente vai tendo essa leitura. Agora, com os grandes, tem que ir caminhando bem no nível do desejo deles, porque eles são muito resistentes* (Professora comunitária, dezembro de 2010, grifo meu).

A ideia de que as crianças do primeiro ciclo são ainda imaturas para a tomada de decisões contraria a visão recente dos estudos sobre a infância nas ciências sociais. Aqui, é negado a elas o direito à participação[3]. Com base também nas conversas informais com a equipe da escola, fica clara a ideia de que lidar com as crianças pequenas é mais fácil, exatamente porque elas contestam menos e acatam mais facilmente as imposições dos adultos[4]. Essa posição, contudo, também é antagônica à ideia de cidadania na infância, a qual, para Prout (2004), está diretamente ligada à participação ativa da criança. Ainda assim, os depoimentos também revelam uma preocupação com a especificidade das crianças mais novas:

> *O pequenininho não dá conta de pegar o prato com a canequinha, é muito pra eles e pro corpinho deles ainda* (Professora comunitária, dezembro de 2010).

Essa visão, que marca as crianças pelo que elas ainda não são, não podem ou não conseguem, pode restringir suas oportunidades de protagonizar seus processos educativos. Por outro lado, a dimensão do cuidado[5], que se centra nas práticas da educação infantil, também permeia as práticas do PEI-BH: as crianças são estimuladas a realizarem atividades de higiene e são submetidas a deslocamentos mais curtos, além disso existe uma grande atenção em relação a sua segurança.

---

[3] Para Soares (2006), os direitos da criança relativos à participação envolvem direitos civis e políticos, mas também os direitos de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e de tomar decisões em seu proveito.

[4] Levanta-se aqui a hipótese de que as crianças maiores sejam permitidas optar pelo fato de aceitarem menos que os adultos decidam por elas.

[5] Os aspectos relativos ao cuidado e à saúde das crianças também ficam evidentes nos horários de alimentação na escola. O almoço é organizado de maneira que as crianças mais novas comam primeiro. Entretanto, em função do número de crianças para almoçar e o curto tempo, elas já recebem o prato pronto e não podem optar por sua própria comida.

A participação das crianças de seis a oito anos na Escola da Pipa exemplifica como, a despeito de toda reflexão acerca das especificidades da infância no campo acadêmico, as relações intergeracionais assumem sentidos difusos e estão mais largamente jogadas entre a horizontalidade de um respeito atento às diferenças e a assimetria de poderes de participação e decisão coletiva (SARMENTO, 2009).

Esse enquadramento da criança a papéis prescritos assume, na Escola da Pipa, um modelo de "institucionalização da infância", que pode ser visto como um movimento de invenção e de racionalização das atividades para esse período da vida (MARCHI, 2010). Na realidade, percebe-se um controle sobre as crianças maior que o exercício da sua autonomia.

Ainda assim, conforme aponta o depoimento abaixo, nota-se o envolvimento das crianças em muitas atividades propostas pela escola. As crianças falam sobre essas atividades, dizem gostar das oficinas e criam expectativas para o dia de uma atividade ou outra.

> *Ele chega e comenta, comenta tudo que acontece na escola integrada. "Nó mãe, cê tem que ver que legal! Hoje a gente fez isso e aquilo, nó mãe, cê tem que ver! E uma coisa assim, sabe o nome dos professores tudo, quem que fez atividade com ele, quem que não fez. E o Igor também é de uma inteligência puríssima. Mas o André* (se refere ao irmão)*, Nossa Senhora!* (Mãe de Igor, fevereiro de 2011).

A ampliação da jornada na Escola da Pipa pode, portanto, ser interpretada como uma ampliação da inserção da criança no "modo" e no "tempo" escolar. Esses novos horários radicam instrumentos de ordenamento rítmico-temporal do cotidiano escolar e instituem a gama de comportamentos operantes no processo escolar, que segundo Mollo-Bouvier (2005, p. 397), "definem as normas e os valores atribuídos à infância". Isso significa que as concepções de infância também vêm sendo marcadas pelas transformações sociais mais amplas na escola, e que a Escola da Pipa reflete essas mudanças contemporâneas nos processos de socialização e educação das crianças (LOSSO; MARCHI, 2011, p. 606).

No entanto, com a implantação do PEI-BH, a "forma escolar" também assume, na Escola da Pipa, novas dinâmica de relevante significado em relação à necessidade de reinvenção da escola.

4.1.1 Turno e contraturno: os desafios de integrar a escola

Outra questão que emerge na pesquisa é o fato de existir pouca articulação entre as atividades nos diferentes turnos, os quais operam separadamente, embora atendam o mesmo grupo de alunos.

A escola, em sua organização, tem diferentes responsáveis pela elaboração dos horários do PEI e do chamado "turno regular". Nas entrevistas, esses sujeitos revelaram não ter conhecimento claro das atividades que ocorrem no turno pelo qual não são responsáveis. De fato, a organização de um quadro único, com as atividades da manhã e da tarde, foi uma construção do processo de pesquisa[6]. Portanto, a educação (em tempo) integral aqui enunciada é aquela vivida pelas crianças e não é necessariamente apropriada e refletida pelos responsáveis por sua oferta na escola.

> *Esse desafio do diálogo não é um desafio do programa com a escola* – o programa é a escola. *Uma escola normalmente tem dois ou três turnos, independente de ser uma escola integrada ou não. Normalmente o primeiro não conversa com o segundo turno… pode acontecer. Quanto mais a escola tem dificuldade no diálogo entre os turnos, mais ela vai ter dificuldade com a escola integrada, não é com o programa… Porque as crianças são as mesmas…. Você tem ali uma dificuldade de articulação e interação entre profissionais e isso vai ser mais forte em escolas com dificuldade. Eu tento não criar essa dicotomia programa/ não programa e entender que é um processo em que algumas escolas é muito avançado e em outras menos, proporcionalmente à dificuldade que a escola tem de articular um turno com outro* (Gestora do PEI-BH da SMED, março de 2011, grifo meu).

Ainda que, do ponto de vista da gestora do programa na SMED, esse desafio tenha outros matizes que se relacionam com as poten-

[6] Ao acompanhar a turma, foi possível registrar seus horários e suas atividades.

cialidades da gestão da escola e não tenha necessariamente relação com a implementação do PEI-BH, a oferta da educação (em tempo) integral que articula tempos, espaços e atividades, explicitada na proposta do programa, ainda não é uma realidade na Escola da Pipa.

Um primeiro exemplo dessa falta de articulação é o da impossibilidade de as crianças deixarem suas mochilas na escola enquanto se deslocam para os espaços onde ocorrem as oficinas. A direção da escola alega que não há espaço e as crianças se deslocam com as mochilas durante todo o período da manhã, mesmo que só precisem delas na parte da tarde.

> *Não tem jeito, falar que nós somos só uma escola. Não! Ainda falamos assim; nós aqui dizemos: "seus meninos da escola integrada que fizeram isso!". Ou também assim: "foi no horário da escola integrada, não no meu!". Então não tem jeito.* Ninguém vê como o aluno todo. *A escola não são os meninos da Pipa, entende? Nesse horário aí é a turma da escola integrada que tá fazendo bagunça, ou a turma da escola regular. Então eu acho que ainda tem essa diferença por mais que o objeto é um só, o aluno é um só. Mas existe essa, existe as professoras que não são da escola integrada, existe a professora comunitária que é da escola integrada. É tudo diferente. Não adianta você falar comigo que não é.* O dinheiro é diferente, a carga horária é diferente, tudo é diferente. Tudo é diferente. Porque não tem uma professora, uma professora mesmo. *Tem os estudantes, mas não é uma professora que tá trabalhando com eles. Só a professora comunitária que tá ali comandando* (Gestora do "turno regular", dezembro de 2010, grifos meus).

Conforme o depoimento da gestora do "turno regular", as características da gestão (financiamento, organização dos tempos) também contribuem para a construção desse olhar fragmentado sobre a escola. Ainda chama a atenção nesse depoimento o fato de o programa contar com uma equipe de trabalho com perfil distinto dos professores do "turno regular". Esse elemento também trouxe conflitos, conforme pode ser confirmado no depoimento seguinte:

> *Nós conversávamos demais com os meninos, a gente ensinava os meninos a respeitarem o time do outro, a gente brincava.*

> *Então as professoras viam isso e dava um ciúmes… era tudo o Leonardo, o Tito, a professora Camila de educação física que eles amavam* (se refere à equipe do PEI)*, elas ficavam doidas, não aceitavam. Aquela turma entrando na sala de café que era só delas, elas não aceitavam, sentávamos nas cadeiras e todo dia a gente dava bom dia para elas e ninguém respondia. Mas eu gosto de vencer pelo cansaço: eu chegava e falava: "Bom dia, professoras!" "Tchau, professoras!". Depois voltava, tomava café e "Bom dia, professoras!" E elas ficavam invocadas, "esse cara é chato!". Uma vez duas responderam com ironia, e eu: "olha que bom dia mesmo!". Quando elas viram a gente fazendo o projeto lá fora e ter resultado, os meninos desenhando 24 horas, elas começaram a pedir para conversar com os meninos para maneirarem na hora da aula, aí começou a conversa, e ver que não era nada daquilo, que tinha uma união. Aí começou a ter uma conversa e um convívio maravilhoso perto das outras escolas, mas antes não era uma maravilha, não! Nós começamos a almoçar lá dentro, como elas. Nós almoçávamos com os meninos, mas você pega amizade com eles e eles não deixam você almoçar não! Pegam para contar da vida deles e fazem um bafafá na cozinha que as meninas* (se refere às cantineiras) *ficavam doidas, e a gente comendo lá dentro e elas* (se refere às professoras do "turno regular") *incomodadas. Vem a diretora e diz: "Vocês não podem comer lá dentro!". "Mas se elas podem* (se refere às professoras do "turno regular")*, porque a gente não?!"* (Arte-educador da comunidade) *O projeto é lindo, mas a escola integrada deveria ter o espaço diferente, eles nem são professores.* […] *É diferente demais* (Arte-educador, março de 2011).

Outra forma de interpretar essa distinção entre o PEI-BH e a escola é considerar que, ao estabelecer a oferta de atividades diferenciadas e assumir um discurso de que essas novas práticas são mais interessantes e eficazes, em alguma medida o programa corre o risco de desqualificar as outras ações da escola.

> A manutenção da escola tal como ela é, ou seja, precária e quase sempre desinteressante, e a complementação no contraturno com atividades planejadas e praticadas fora dela são uma espécie de abdicação, de desistência da escola. Um reconhecimento tácito de que a escola não tem solução (CAVALIERE, 2007, p. 1.032).

> *Duas escolas, o momento da alegria, e o momento fechado regulado e tal* (Professora comunitária, dezembro de 2010).

Assim, a ausência de articulação entre o turno e o contraturno instaura dois conjuntos distintos de atividades em um modelo curricular que oferece atividades "escolares" *versus* "culturais". Essa constatação contradiz uma concepção de educação integral que não incorpora apenas as dimensões do tempo:

> uma escola de educação em tempo integral pode ser caracterizada pela superação do caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos e com as múltiplas possibilidades de formação que se estabelecem na relação da escola com seu entorno, na perspectiva da expansão dos territórios educativos (MOLL, 2010).

Nesse sentido, foi possível apreender alguns elementos que apontam para a superação desse desafio de integração da escola.

> *Acho que já teve um tempo atrás, 2008, vamos colocar quando eu entrei, tinha mais resistência à escola integrada. Hoje não tem não. Hoje o pessoal comunga mais a ideia da escola integrada. Antes tinha muita reclamação "os meninos já chegam e já estão cansados a gente não tá nem conseguindo dá aula", quando eu entrei tinha. Mas hoje não, hoje todo mundo convive muito legal com a escola integrada, muito que até fala assim: "Fulano é assim, é assim até na escola integrada, então quer dizer que não é só comigo não". Ou seja, faz parte do processo, né!? E hoje realmente não vejo falar que atrapalha ou que tá dificultando o aprendizado* (Gestora do "turno regular", março de 2011).
>
> *E eu acho que esse menino quando chama um professor e ele conta de uma atividade que aconteceu, ele fala do que tá acontecendo na escola integrada. Eu lembro quando uma professora esse ano, quando foi ver aquele filme do "lixo extraordinário", do Vik Muniz, ela falou: "Nossa, os meninos foram ver Vik Muniz!". Então quer dizer, já fez associação…* (Professora comunitária, dezembro de 2010)
>
> *Então até a professora da intervenção pedagógica, ela agora tem um outro olhar, um dia… tem umas três semanas que a Daniele*

> (se refere à professora da intervenção em língua escrita) *reclamou do para casa. Então a intervenção pedagógica, que trabalha na integrada, ela não é o bolsista, mas faz o para casa com o menino, a intervenção pedagógica, uma professora da escola reclamando do para casa da escola. Achei muito bom* (Professora comunitária, dezembro de 2010).

Os depoimentos acima indicam uma tendência para a possível integração entre os turnos na Escola da Pipa. O processo de implantação de uma proposta de educação como a escola integrada cria tensões e desafios para reorganizar a escola, e por isso

> é preciso convergir, para o seio dessa proposta, o diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares e de seus quadros, criando, inclusive, um sistema de comunicação com estudantes, profissionais da área de educação, professores, gestores de áreas afins e outros parceiros, para trocar de informações, acompanhamento, dentre outras demandas. Isso tudo implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais na direção de uma educação integral (ARROYO, 2002[7] apud BRASIL, 2009a, p. 30).

Na Escola da Pipa, a construção da proposta do PEI-BH levou em conta as orientações da SMED e também as possibilidades educativas do território, tanto no que se refere aos educadores (estagiários e agentes culturais) quanto aos espaços que compõem a rede atualmente utilizada pela escola.

Nessa perspectiva, o modelo do programa também está em consonância com o desafio das políticas de educação brasileiras contemporâneas que visam ampliar o papel da escola, aliando direitos sociais e acesso à cidade, na perspectiva do que se tem chamado de "cidade educadora". No item seguinte, procura-se explorar essa reflexão.

[7] Cf. Arroyo (2002).

4.2 AS CRIANÇAS NA COMUNIDADE E NA CIDADE

A infância que se revela nesta pesquisa não é a mesma que podia, no passado, circular livremente pelos espaços da cidade, como revelou Florestan Fernandes em *Trocinhas do Bom Retiro*[8]. Vive-se hoje o resultado de um processo de urbanização e crescimento dos grandes centros, caracterizado pela exclusão das crianças pobres dos espaços públicos de socialização.

> *Vamos tirar as crianças da rua ou devolvê-las o direito à rua?*
> (Gestora do PEI-BH na SMED, março de 2011).

O PEI-BH na Escola da Pipa traz à tona, para o debate educacional, a problemática do tempo educativo formal e dos espaços educativos para além dos muros escolares, com um novo horizonte conceitual, como a "cidade educadora" e a "comunidade de aprendizagem"[9]. Entretanto, coloca também em questão as oportunidades educativas abertas pelas articulações intersetoriais, expondo o desafio de convergir para a escola as políticas culturais, de educação em saúde, de inclusão digital, de esporte e lazer, dentre outras.

Na convergência dessas ideias, chama a atenção o potencial educativo do território onde se localiza a Escola da Pipa. O mapa abaixo ilustra o quantitativo de grupos culturais, as organizações da sociedade civil e os equipamentos públicos sociais no território:

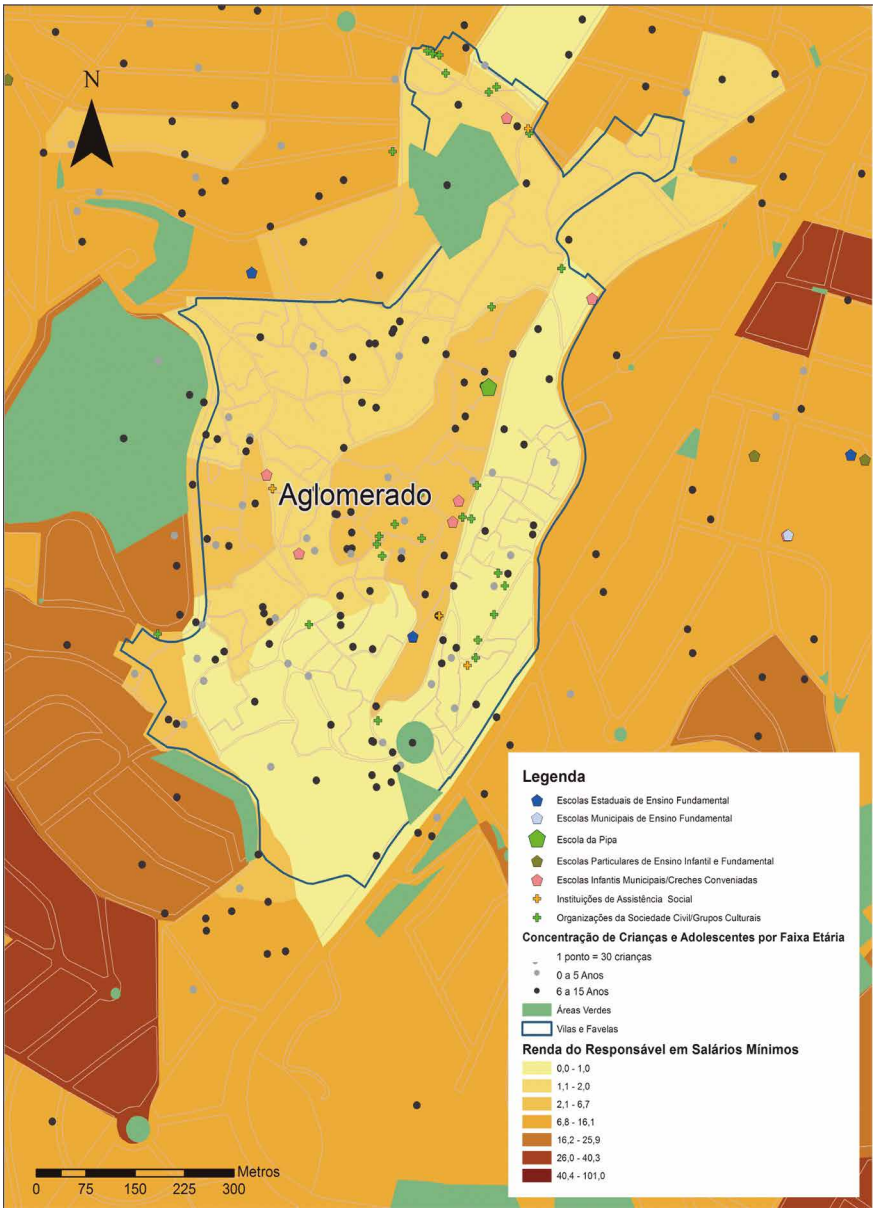


Figura 12 - Concentração de renda, crianças, escolas, instituições de assistência social, organizações da sociedade civil, grupos culturais e áreas verdes

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

A região conta com um significativo número de equipamentos sociais que podem compor uma rede, articulando educação, assistência social, cultura e ações da sociedade civil. Parte desses espaços já é utilizada pelo programa, assim as crianças circulam pela comunidade entre uma atividade e outra.

O fato de as crianças circularem em grupo pelo bairro modifica as dinâmicas de interação e sociabilidade, tanto entre elas quanto com os outros moradores da comunidade. Assim, o contexto social e cultural em que as crianças vivem não é só tematizado por elas em suas produções culturais, mas também apropriado e modificado por sua presença. Ao proporcionar a mobilidade das crianças em diferentes espaços sociais da comunidade e da cidade, a dinâmica do programa incita uma série de interpretações.

Na imagem a seguir estão identificados os espaços da comunidade onde ocorrem as atividades do Programa Escola Integrada. São seis espaços externos à escola, que são utilizados para diferentes atividades.

Figura 13 – Distribuição dos espaços na comunidade onde ocorrem as atividades do PEI-BH
Fonte: Elaborado pelo autor[10].

[10] Disponível em: <https://bit.ly/1CIKaxy>. Acesso em: 23 maio 2018.

Os alunos transitam diariamente por vários espaços da comunidade. Nesse percurso, são oferecidas atividades nas seguintes localidades: na Instituição Social Religiosa, em duas associações comunitárias (uma delas conta com um centro esportivo), no Centro de Referência da Assistência Social (Cras), em uma quadra do posto de policiamento e na biblioteca comunitária, esse conjunto de equipamentos sociais compondo, portanto, um arranjo educativo. A utilização desses equipamentos pode ser entendida como uma ação educativa ou de construção de uma rede socioeducativa.

> A ideia de redes socioeducativas coloca-se na perspectiva de criar uma outra cultura do educar/formar, que tem na escola seu *lócus* catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade. Reconhece que o ambiente social é espaço de aprendizagem e assim deve ser considerado pelos sujeitos que se enxergam como aprendizes permanentes da vida. A comunidade no entorno da escola também aprende a envolver-se com esse processo educativo e a reconhecer, como espaços educativos, uma praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios (BRASIL, 2009a, p. 46).

Na imagem seguinte é possível visualizar o percurso que as crianças fazem entre um espaço e outro. Cabe destacar que a maior distância entre a escola e um dos equipamentos sociais é de aproximadamente 950 metros.

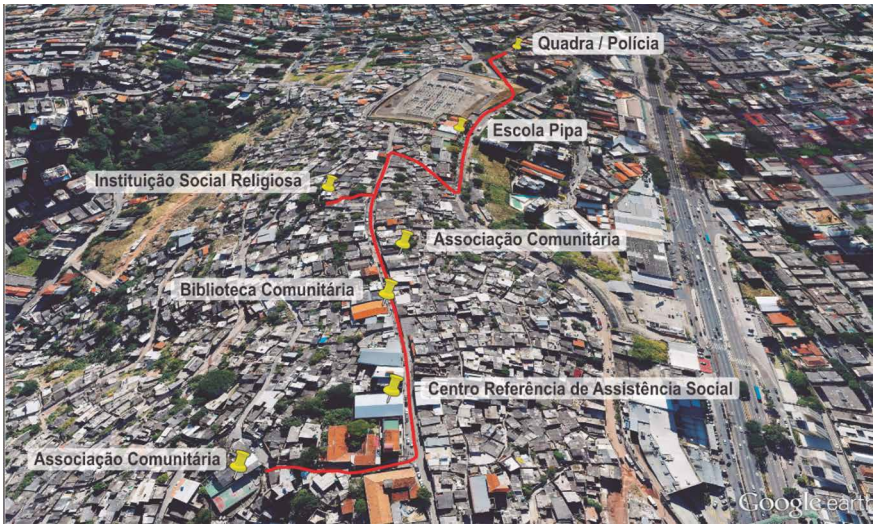


Figura 14 – Percurso realizado a pé pelas crianças da turma observada
Fonte: Elaborado pelo autor[11].

Outro elemento que caracteriza essa rede é o fato de que algumas atividades de tais equipamentos sociais já tinham como público-alvo as crianças da comunidade. Assim, o PEI-BH organiza as turmas, as quais passam a ser atendidas sistematicamente nessas ações[12]. O depoimento a seguir evidencia essa lógica.

> *Então a biblioteca, por exemplo, comunitária. Tem dez vagas pra comunidade, então vou levar meu aluno porque meu aluno faz parte da comunidade. Então eu coloquei sempre muito isso, no Cras, eu conversei com a coordenadora, que ela quem é responsável pelos esportes, eu falava assim: "É aberto a quem é da comunidade". Então a comunidade são esses meninos! Então sempre foi essa linguagem. Nunca foi para a escola, nem para o professor, mas sim para a comunidade, e esses meninos são a comunidade. Quem pede a licença pra entrar somos nós, não é os meninos que vão pedir licença. Eles estavam só utilizando um espaço que é deles, que eles já poderiam ter acesso* (Professora comunitária, dezembro de 2010).

[11] Disponível em: <https://bit.ly/1CIKaxy>. Acesso em: 23 maio 2018.

[12] Em casos como nas atividades esportivas oferecidas pelo Cras, os educadores revelaram que, após a implantação do PEI-BH, as oficinas passaram a funcionar melhor, pois a frequência era muito baixa, e a participação das crianças do programa parece ter motivado a participação de outras crianças em outros horários.

Assim, o PEI-BH na Escola da Pipa reconhece o potencial educativo da comunidade e atua na perspectiva do que se tem chamado de cidade educadora[13], termo que sinaliza o potencial das cidades enquanto *lócus* de conhecimento e cultura[14]. Novas estratégias pedagógicas se inspiram na circulação das crianças nos espaços públicos, ampliando o repertório educativo-cultural e possibilitando a formação do sujeito interativo e autônomo (CENPEC, 2011, p. 28).

Para Trilla Bernet (1997, p. 30), na cidade "coexistem e se justapõem ambientes e trajetos tão diversos como também discriminatórios e seletivos". O autor propõe então que

> fazer da cidade um objeto de educação significa superar esses limites de superficialidade e parcialidade que se dão pela aprendizagem espontânea […] e é aqui que têm um importante papel a realizar as instituições ou intervenções expressamente educativas: escolas e universidades, instituições de educação no tempo livre, intervenções de animação sociocultural, educadores de rua (TRILLA BERNET, 1997, p. 30-31).

[13] A cidade de Belo Horizonte faz parte, desde 2008, da *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras* (Associação Internacional de Cidades Educadoras, Aice).

[14] O conceito de "cidade educadora" teve origem em Barcelona, em 1990, a partir da *Carta inicial das cidades educadoras*, documento que estabelece princípios, valores e práticas pertinentes à atuação das instâncias governamentais, em especial a gestão municipal, no âmbito da organização e qualidade de vida das cidades e territórios onde os seres humanos se formam, trabalham e agem politicamente. Em síntese, o conceito visa à integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal. Seu lema é "Aprender na cidade e com a cidade" (CENPEC, 2011, p. 23).

Figura 15 - Crianças em deslocamento de um espaço para outro na comunidade
Fonte: Foto tirada pelo autor.

Em um contexto de violência e vulnerabilidade, é preciso, para a escola e para a formação de seus educadores, construir a compreensão de que "colocar a escola nas ruas" é também disputar esses territórios, que, em alguma medida são hostis à presença das crianças.

> *É ótimo que se tenha pessoas que estão atuando com essas crianças e transitam nesse território, porque o que se está fazendo, na verdade, é um pouco o poder público disputando esse território com outros atores que estão nele, como o "dono da boca". Se você está dizendo que anteriormente lá as pessoas tinham quintais e hoje têm a rua, se essa rua for privatizada pelo tráfico, essa rua não pode ser mais das crianças. Eu penso que isso por si só já é relevante: você pensar numa experiência de educação integral que recupera o espaço público para as crianças, uma cidade para as crianças, a começar da rua em que elas vivem* (Gestora do PEI na SMED, março de 2011).

Como parte das ações do projeto da escola integrada, é realizado um trabalho de intervenção artística na comunidade para transformar os espaços da vila por onde as crianças circulam entre atividades do PEI-BH. As imagens seguintes são parte do trabalho realizado nesses circuitos.

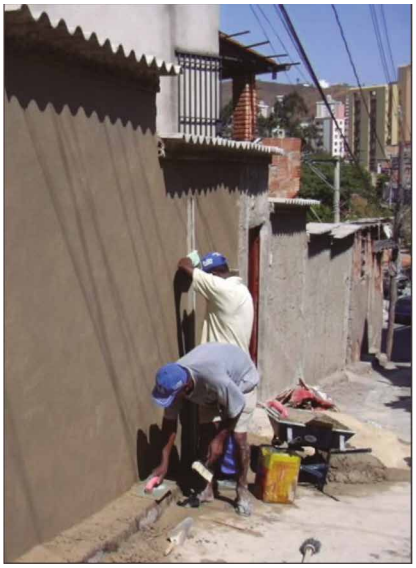


Figura 16 – Preparação de um muro para a realização da oficina
Fonte: Foto de Cristiano Nascimento.

Figura 17 – Oficina de intervenção urbana
Fonte: Foto de Cristiano Nascimento.

Figura 18 – Imagem do resultado da oficina de intervenção urbana
Fonte: Foto de Jorge Quintão.

a proposta não é pintar na escola, é pintar nos percursos, né? O que a gente trabalha muito na oficina é isso mesmo, o desafio é achar esse ponto. Achar esse ponto de algo que seja a cara das crianças, mas que seja um processo de construção, que não seja um processo de experimentação, que seja um processo de resultado de alguma experiência que já foi vivenciada na oficina dentro da escola e que vai pro muro (Gestora do PEI na SMED, dezembro de 2010).

Figura 19 – Imagem fonte de inspiração para a realização da oficina de intervenção urbana
Fonte: Foto de Jorge Quintão.

Figura 20 – Imagem do resultado da oficina de intervenção urbana
Fonte: Foto de Jorge Quintão.

Assim, é interessante destacar que o modelo de institucionalização proposto pela escola integrada não traz necessariamente a invisibilidade das crianças e dialoga, em alguma medida, com a identidade cultural delas. Desse modo, elas circulam pela comunidade, interagem com os moradores, familiares etc. O trabalho da Oficina de Fotografia[15] do PEI-BH também ilustra essa dimensão, como se pode ver na sequência de fotos a seguir:

Figura 21 - Sequência de fotos com os resultados da oficina de fotografia
Fotos: Acervo Imaginário Coletivo[16].

[15] A Oficina de Fotografia é realizada por um fotógrafo voluntário. O trabalho já recebeu diferentes prêmios e se destaca tanto pela qualidade dos resultados apresentados quanto pela participação das crianças que fazem suas próprias fotografias. Embora o trabalho mereça destaque, nenhuma criança da turma observada participava da oficina, pois foi dada prioridade às crianças mais velhas.

[16] Disponível em: <https://bit.ly/2LMH0C2>. Acesso em: 23 maio 2018.

O arte-educador da comunidade, o qual atua no trabalho de intervenção urbana na comunidade, reflete sobre a relação escola-comunidade e sobre sua atuação na formação das crianças.

> *A arte, cara, abre caminho que ninguém tem noção! Sou um sobrevivente nato disso, ela abre a porta, faz caráter, faz opinião. Eu tenho uma opinião que é respeitada no meio de todas as "bocas de droga", de todo aglomerado. Hoje os moleques que estão… cresceram e me vendo, vendo pintura, desenho e já passou numa escolinha de rua que eu fiz, dando papel para pintar no chão, então já participou, já tem essa construção. Na época, o morro estava em guerra com a barragem. Aí começou pela rua H: ninguém podia subir e ninguém podia descer. Quem subisse pela barragem, ou tomava um couro, ou "nego" dava tiro, mesmo que não tivesse nada a ver…. Falasse que era de barragem, tomava um couro ou roubavam alguma coisa de você ou dava tiro. Se o cara fosse mais ou menos envolvido ou parente de alguém, tava no tiro. Sabe quem podia circular pelo morro todo? Eu! Os meninos me veem, e tem exemplo de alguém que é famoso aqui e não é traficante, é artista* (Arte-educador da comunidade, março de 2011).

Assim, ao pensar a intervenção nos espaços da comunidade e ao optar pela linguagem da arte, o PEI-BH não se ancora apenas na necessidade de formação das crianças, mas também na constituição de um projeto educativo ampliado que compreende as crianças, seu contexto social e sua cidadania.

> *A questão da intervenção nos muros tem uma questão importante da criação artística, da intervenção estética, mas também de anunciar que ali tem escola integrada, porque os caminhos estão demarcados pelas crianças. Então são códigos, criados para uma comunidade absorver determinados fluxos que não existiam anteriormente. Depois pode até ser tomado com um ritual, mas o nascimento necessariamente não foi para impor marcas de distinção, mas para criar um código, uma organização, uma forma de proteger* (Gestor do PEI-BH na SMED, março de 2011).

A circulação da equipe da escola integrada pela vila contribui para a construção de novos olhares sobre as crianças e suas realidades.

> *Acho que para a escola isso é muito bom, tira um pouco da ingenuidade, porque a condição de vida das crianças é muito dura* […] *elas passam por coisas muito difíceis. Mas a gente fala disso*

> *quase como a gente fala de uma novela: você sabe daquela realidade, mas não se liga nela, um território muito estrangeiro. Com a escola integrada, passa a ser um território muito assumido pela instituição escolar, que é uma coisa muito importante. Por outro lado, é muito mais difícil se colocar no território, porque aí você se posiciona, você entra nas redes de disputa de poder local, você demanda o apoio de outras instituições, mas também é chamado a apoiar. Essas questões todas se tornam evidentes. Isso chamou a atenção; as escolas começaram a refletir muito sobre como elas se posicionam dentro do território, como se articulam com as entidades que estão ali, porque às vezes a escola fica muito para dentro – o desafio do programa é que você saia* (Gestor do PEI-BH na SMED, março de 2011).

No depoimento desse gestor, fica evidente que a intencionalidade do programa, ao lançar mão de equipamentos sociais da comunidade para o atendimento às crianças, não é apenas pela falta de espaço da escola, mas também pela motivação de uma transformação nas relações que a equipe da escola estabelece com sua comunidade. Essa necessidade de aproximação se deu em diferentes situações:

> *Quando entrou no Programa Escola Integrada, ali do lado da escola, onde os meninos passam para acessar o beco, tinha um lixão. Todos os dias elas pulavam o lixão para chegar na escola. Quando a escola assumiu o programa e aquilo ali passou a ser um itinerário, imediatamente o lixo incomodou. Só que ele estava ali há muito tempo, há anos, e a escola funcionava como se nada estivesse ali…. Gente, nunca ninguém percebeu?! Então se fossemos analisar o discurso dos profissionais, todo mundo fala da pobreza, das dificuldades do tráfico, mas fala em tese, é diferente de quando você tem que caminhar por aquele bairro* (Gestor do PEI-BH na SMED, março de 2011).

Assim, indica-se aqui que o desafio do trabalho em rede pode ser facilitado pela própria natureza do programa na Escola da Pipa.

> *A forma como a escola se articula, se posiciona e dialoga com as outras entidades – não só com os equipamentos públicos, mas com as associações comunitárias, isso muda muito a realidade. Hoje a gente faz dois movimentos: abrir a escola nos finais de semana para a comunidade, para usufruir dos equipamentos, e hoje a gente vai ser a primeira cidade que vai ter o Agente de Leitura, ligado à cultura e à educação – que são programas de*

> *leitura que as escolas vão desenvolver para a comunidade. Ao mesmo tempo, as crianças usam outros espaços da comunidade e usam outros saberes, na verdade, da comunidade para a sua formação* (Gestor do PEI na SMED, março de 2011).

Levanta-se ainda a hipótese de que essa experiência contribui para que as crianças exercitem e compreendam seus direitos sobre os espaços públicos da cidade.

> A turma caminhava em direção à quadra de futebol. No caminho havia lixo, entulho. Um homem havia colocado no passeio de sua casa, em uma parte da rua, uma "montanha" de latinhas e estava trabalhando naquele espaço. As crianças foram obrigadas a atravessar e caminhar em um trecho da rua onde não havia passeio. Do final da fila, acompanhei o seguinte diálogo:
>
> Lucas: *O que ele vai fazer com essas latinhas?*
>
> André: *Ele vai amassar para vender. Mas ele não pode deixar isso na rua, a rua é da prefeitura.*
>
> Lucas: *Em que bairro fica a prefeitura?*
>
> André: *Não sei* (Registro do caderno de campo, setembro de 2010).

Ao interrogar onde ficava a prefeitura, Lucas parece revelar uma curiosidade sobre a cidade. O diálogo das crianças aponta ainda para a preocupação com a organização da própria comunidade e com o fato de a "prefeitura" significar algum tipo de controle e cuidado com o lugar onde vivem. Outro elemento a ser destacado é que Lucas, embora não soubesse onde ficava a prefeitura, sabia que ela não ficava na comunidade.

A presença das crianças nas ruas, em função das atividades do programa, também modifica as dinâmicas familiares:

> Estávamos subindo a rua para chegar ao Cras, quando um pai parou a fila de crianças. Ele se dirigiu à educadora e pediu para tirar uma foto com a filha. Ele foi até a menina, abraçou-a e pediu a um transeunte para tirar a foto. Segundo a educadora, ele sempre esperava a filha passar naquela esquina, pois a mãe não o deixava ver a menina.
>
> Na caminhada, Caíque sumiu durante dois ou três minutos. A educadora se deu conta de sua ausência rapidamente e começou a procurá-lo. O menino desceu uma escada, dizendo: "*Es-*

> *tou aqui! Só fui ali na casa da minha avó*" (Registro do caderno de campo, fevereiro de 2011).

Parece haver um consenso de que o modelo do programa, quando propicia essa aproximação com a comunidade, traz elementos fundamentais para o reconhecimento das infâncias no território, e dos desejos e necessidades de cada criança.

> *Acho que a escola não sabe que aluno ela está recebendo.* […] *É muito importante essa aproximação com menino, eu* acredito na escola integrada no caminho. *Eu não acredito na escola integrada dentro da sala de aula. As relações, elas acontecem na rua, eu falo que é na hora em que eu caminho com eles é que eu consigo reclamar do cheiro do pé, falar do comportamento, saber das histórias, é diferente* (Professora comunitária, dezembro de 2010, grifo meu).

Esse caminho é também observado e significado pelas crianças.

> São inúmeras as brincadeiras que as crianças criam nos obstáculos do passeio, na observação de vitrines, na interação com os cachorros. Tudo chama a atenção: o ônibus, as placas, o corre-corre de gente. […] As pessoas do comércio local também interagem com as crianças, perguntam, dão conselhos etc. (Registro do caderno de campo, março de 2011).
>
> *A gente tem pais que não querem, eles acham que o caminho dos meninos, eles acham muito difícil o caminho que as crianças fazem a pé. Principalmente por andarem de mochila* (Professora comunitária, dezembro de 2010).

Também chama a atenção os sentidos e significados que as crianças atribuem às visitas oferecidas como parte das atividades do programa. Os lugares visitados são relatados em suas conversas e tornam-se temas de brincadeiras.

Para facilitar a mobilidade das crianças, a SMED mantém o Programa BH para Crianças[17], iniciativa que basicamente disponibiliza transporte e permite que as crianças tenham acesso a museus, clubes, parques, cinemas, teatros, estações ecológicas. Durante o ano de 2011, as crianças visitaram diversos espaços dentro e fora de Belo

[17] O Programa BH para Crianças oferece transporte para as atividades fora da escola e proporciona visitas a museus, parques, centro culturais, dentro e fora do município.

Horizonte, tais como: teatro no Palácio das Artes (onde assistiram à apresentação de uma orquestra), Parque Municipal, Parque Vale Verde, Caraça, Sabará, Serra do Cipó, Museu de História Natural, Museu Inimá de Paula e Museu de Arte Contemporânea de Inhotim. Crianças, familiares e professores também reforçaram a ideia de que essas atividades contribuem para a aprendizagem, sendo também um fator de motivação para as crianças participarem do programa.

Figura 22 - Crianças no Centro de Arte Contemporânea de Inhotim
Fonte: Foto tirada pelo autor.

Durante o trabalho de campo, foi possível acompanhar boa parte dessas visitas. E o que chamou a atenção foi o fato de que quase todas as crianças da turma observada tiveram acesso a esses locais pela primeira vez. No contexto contemporâneo, as mudanças na cidade ocorrem de diferentes maneiras para crianças e adultos, assim, conhecer e apropriar-se dos espaços públicos podem trazer importantes mudanças nas condições estruturais da infância.

As atividades educativas nesses contextos não formais têm características distintas, como afirmam Cosme e Trindade (2008, p. 26):

> as relações educativas no seio das escolas não poderão ser dissociadas nem das finalidades educativas que as legitimam nem dos condicionamentos do tipo organizacional, curricular e pedagógico que modelam as intervenções que ali ocorrem. Do mesmo modo, pode se afirmar que, ao contrário, nos contextos educativos não formais, as relações que se estabelecem com os atores em presença são mais contingentes com as situações e os acontecimentos do cotidiano […], abertas tanto do ponto de vista da gestão das atividades, como igualmente do ponto de vista da gestão dos espaços e tempos educativos.

Assim, merece destaque o fato de os museus e parques planejarem a visita das crianças do PEI-BH e acolherem o grupo com uma programação especial, com a participação de arte-educadores e educadores ambientais, os quais guiam as crianças, promovem atividades e enriquecem a experiência do grupo. Essa realidade qualifica as práticas ofertadas às crianças e cumpre um pressuposto do programa de contribuir com o direito à cidade para as crianças. Assim, o programa também assume a perspectiva de apropriação de diferentes espaços da cidade como espaços educativos.

No próximo item serão analisados outros elementos que caracterizam a escolha feita pelo PEI-BH de compor sua equipe com estagiários e agentes culturais.

4.3 ESTAGIÁRIOS, AGENTES CULTURAIS E EDUCADORES

Outra dimensão importante a ser analisada se refere aos responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas oferecidas pelo Programa Escola Integrada. Conforme já explicitado, a maioria das atividades do programa é desenvolvida por estudantes de licenciatura[18] de diferentes áreas, os quais atuam como estagiários, e jovens da comuni-

[18] A carga horária do estágio desses alunos universitários é de 20 h semanais, dentre as quais, 12 h de oficinas diretamente com as crianças no projeto, 4 h de supervisão do estágio com professor da universidade e 4 h de planejamento e avaliação das atividades.

dade que tenham vínculos com grupos esportivos e/ou culturais, os quais são contratados na modalidade de "agentes culturais".

> *Quem sou eu pra discutir arte com Pedro?* (estagiário de Belas Artes) *Qual é o meu conhecimento de arte? Quem sou eu pra conversar com o Sérgio* (estagiário que ministra aulas de inglês) *sobre inglês? Eu que não falo a língua inglesa! Então eu falo que estão muito melhor servidos que se tiverem comigo. Porque eles estão com gente habilitada para* [isso]. *E, por exemplo, na escola integrada, quase todos já têm pelo menos dois anos de faculdade* (Professora comunitária, dezembro de 2010).

A entrada de um novo perfil de educador na escola pode ser positiva. As atividades na área de esporte e lazer, por exemplo, são de extrema qualidade. Entretanto, a observação das oficinas revelou que a condição dessa oferta não era homogênea e variou muito em função do responsável por cada oficina. Esse dado pode caracterizar uma fragilidade da qualidade do trabalho oferecido às crianças.

> Na oficina de inglês, o estagiário assume uma postura extremamente autoritária com as crianças. […] Em pelo menos cinco oficinas que observei, ele utilizou, pelo menos, 30 minutos do tempo esperando as crianças fazerem silêncio. […] Hoje ele está utilizando o dominó com os nomes de animais em inglês, pela quarta vez nas últimas três semanas, e as crianças, naturalmente, não demonstram muito interesse pela atividade.
>
> A oficina de inglês ocorre em um centro social ligado à igreja católica. Na sala de aula existe a imagem de uma santa logo acima do quadro. […] Parte do grupo de crianças cria uma série de jogos de faz de conta envolvendo a imagem da santa. Falam que ela está piscando o olho, mexendo a mão etc. Essa brincadeira "fez parte" das oficinas de inglês em quase todas as observações dessa atividade, tomando boa parte da atenção das crianças.
>
> Não vale mais a pena observar as atividades de matemática, pois a estagiária não permite que as crianças falem, coloca-as de castigo e grita muito com a turma (Registro do caderno de campo, fevereiro de 2010).

Os fragmentos anteriores revelam que os estudantes universitários, embora tivessem boas intenções, não se mostraram preparados para lidar com as crianças. O quantitativo de crianças, as condições

de estrutura e materialidade[19] e a restrita supervisão que os estudantes recebiam em seus estágios resultaram em oficinas de matemática e inglês quase sempre muito pouco interessantes, que em nada se revelavam fazer parte de uma proposta de educação (em tempo) integral para a infância. O risco de perder a qualidade nessas oficinas também é reconhecido pela professora comunitária:

> *Porque dentro da sala de aula, quando vai principalmente pra atividade de português, matemática, ela vira escolar, se o bolsista não tiver esse cuidado, ela vai virar escolar* (Professora comunitária, dezembro de 2010).

Esse fato confere grande fragilidade às práticas do programa e coloca em risco o direito das crianças à oferta de uma educação pública de qualidade. Se considerarmos os contextos de vida dessas crianças, essa "ampliação para menos" (ALGEBAILE, 2009) reforça a ideia de uma escola precária e pobre para as classes sociais menos favorecidas, o que em alguma medida reproduz o modelo de expansão da educação brasileira[20].

Entretanto, no caso dos agentes culturais (responsáveis pelas oficinas de capoeira, esporte, intervenção urbana e informática), esses educadores[21] são jovens e moradores da comunidade. Essa aproximação é um dos elementos que contribuem para uma identificação entre eles e as crianças. Desse modo, além de possuírem um conhecimento do território e das dinâmicas que conformam as relações bairro/comunidade, esses jovens muitas vezes instituem um tipo de relação, transmissão cultural e sociabilidade que dificilmente os professores de um outro universo sociocultural construiriam.

Outro elemento característico desses jovens educadores é seu envolvimento em grupos, associações e movimentos sociais. Além

[19] O espaço onde ocorre a oficina de matemática é uma sala de um grupo comunitário. A estrutura física e os mobiliários são precários.

[20] A esse respeito, cabe destacar o trabalho de Algebaile (2009).

[21] A esse respeito, ver Geber (2010). Para o autor, tais educadores vêm atuando sob as mais diferentes denominações, tais como "oficineiros", educadores socioculturais, animadores sociais, agentes culturais, educadores sociais, arte-educadores, entre outros.

dos relatos de uma participação social significativa, muitos deles atribuem o aprendizado dos saberes que ensinam em suas oficinas à participação nesses grupos, como é o caso do educador responsável pelas atividades de capoeira, ou dos educadores que atuam nas atividades de esporte em parceria com o Cras.

Considerando a ideia de que na ampliação da jornada escolar se busca ampliar as dimensões formativas das crianças e de que estas apreendem o mundo tendo como referência elementos culturais, valores éticos e estéticos referenciados no universo adulto, essa relação intergeracional amplia as possibilidades de interação e produção cultural das crianças, permitindo, por meio da relação educativa, a afirmação cultural e a ampliação das linguagens, às quais a escola tradicionalmente se dedica[22].

No exemplo abaixo, nota-se que o domínio da linguagem da informática, da comunicação e da mídia demonstrado pela educadora criou uma das poucas "pontes" que ligam a escola integrada e o "turno regular" na Escola da Pipa:

> Pesquisador: *Você acha que seu trabalho tem contribuído com as atividades que as crianças fazem no turno da tarde?*
>
> Educadora: *Sim. Nossa, tá ajudando muito. Teca* (refere-se a uma professora do "turno regular") *é uma mesmo que sempre fala comigo: "o que você tá passando para os meninos que tá melhorando muito?!". Eu falo: "Tô passando tal e tal". Assim, ela fala: "Nossa, tá perfeito…". Igual o editor de texto que eu tô trabalhando com eles agora, ela* (a professora do "turno regular") *diz: "Eles já sabem tudo!". Aí eu falo: "ué, tenho trabalhado aí pra isso! Então ela que sempre me fala se… sempre, todo dia, me fala alguma coisa.*
>
> Pesquisador: *Ela usa editor de texto, usa jogo também?*
>
> Educadora: *Sim. Elas pedem minha ajuda porque não conhecem os jogos e nem os programas. Eu ajudo, faço "power*

[22] Outro elemento que vem se mostrando característico desses jovens educadores é o fato de que muitos deles foram alunos de algum projeto ou programa social (projeto cultural, esportivo, profissionalizante, ligados a questões de saúde, meio ambiente, entre outros). Para Geber, Dayrell e Carvalho (2012), esse dado pode ser um reflexo do surgimento e uma progressiva expansão de ações públicas destinadas aos jovens que se iniciaram no Brasil no final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

> *point", tudo de informática nessa escola sou eu* (Educadora, fevereiro de 2011).

A opção por esses novos perfis profissionais na escola integrada é também legitimada pelos gestores do programa:

> O ser professor já te coloca num enquadramento que o agente cultural não tem pelo papel que ele ocupa, pelo lugar que ele exerce. Então a possibilidade de interação que se cria, a variedade de relações é uma coisa positiva para o desenvolvimento. Outra coisa que fico pensando é como que, ao variar as interações, a gente propicia que as próprias crianças possam se colocar em posições diferenciadas, porque, às vezes, alguns papéis vão se cristalizando em relação às crianças: das expectativas de que aquele sujeito, que o professor tem em relação às crianças.
>
> Então se você pode variar os grupos com os quais você trabalha ao longo do ano letivo e se você tem a possibilidade de ter outros atores, dificilmente você vai ter as crianças nos mesmos grupos, e aí dificilmente você vai ter as crianças fazendo as mesmas coisas, aquele mesmo papel, então permite….
>
> *Eu fico imaginando: talvez eu não seja boa para desenhar, mas sou exímia na capoeira, então tem outro lugar em que eu possa… a gente possibilita uma democratização do ponto de vista das possibilidades das crianças mostrarem seu potencial. Então é um negócio muito bacana quando se está pensando educação integral* (Gestora do PEI-BH na SMED, março de 2011).

Nessa perspectiva, é possível também inferir que o trabalho educativo dos jovens educadores não se restringe ao momento das oficinas, mas sim ao acompanhamento das crianças e jovens de forma geral.

> O jovem educador conhece seus alunos, trabalha com eles durante a oficina, os vê durante a semana, conhece sua família, muitas vezes conversa com seus pais, conhece os espaços que as crianças e jovens frequentam e quem são seus amigos (GEBER, 2010, p. 86).

Esses jovens educadores têm como característica uma possível habilidade em criar pontes de tradução entre a cultura hegemônica, expressa nas políticas públicas, e a cultura local das comunidades-alvos dessas políticas (GEBER, 2010, p. 87). Poderíamos, portanto,

caracterizar esses educadores como "mediadores sociais"[23], sujeitos que por um lado seriam capazes de compreender as demandas e interesses das políticas públicas, seus propósitos e objetivos, e que por outro, poderiam trabalhar com as crianças nas escolas, uma vez que possuem histórias de vida parecidas com as delas, conhecendo a realidade em que se inserem, seus locais de moradia, e estabelecendo com elas uma relação dialógica.

Analisar o papel de mediação assumido pelos jovens educadores instiga-nos a uma reflexão acerca das propostas da educação integral. Por um lado, a entrada desse novo sujeito no cenário da escola repercute muito positivamente na medida em que traz conhecimentos, produções culturais e linguagens até então ausentes da formação de crianças e jovens. Por outro lado, isso provoca uma reflexão acerca dos desafios de uma educação sensível às crianças capaz de apostar no protagonismo delas, assumindo legitimamente seus saberes e culturas. A presença dos jovens educadores pode, portanto, dar mais voz às crianças e às suas linguagens, possibilitando assim que sejam sujeitos de seus processos de formação e apreensão do mundo.

Entretanto, esses elementos que confirmam a positividade da presença desses agentes culturais na escola não são antagônicos à presença do professor. Ambos poderiam se constituir como parceiros no trabalho da escola. Essa perspectiva é também evidenciada pela gestão do PEI-BH:

> *Tem uma questão que temos que discutir para frente: educação integral também demanda a gente reposicionar o tempo de professores. Acho que não vai gastar muito mais tempo na educação pra gente começar a discutir regime de tempo integral para os professores e outros atores que atuam no programa, inclusive para viabilizar tempos para ter um diálogo melhor. Hoje a gente sofre dessa limitação de ter tempos para que esse diálogo se faça na extensão que ele demandaria para se ter um projeto pedagógico mais articulado de educação integral para as crianças* (Gestora do PEI-BH na SMED, março de 2011).

[23] Cf. Dubet (2006).

Assim, pode-se pensar que os professores[24] e agentes culturais, sensíveis à infância nesse território, poderiam contribuir de alguma forma para equacionar um grande desafio posto para as escolas, que é o reconhecimento dos alunos como sujeitos, ou, no dizer de Brandão (1986), conhecer e levar em conta, nos processos educativos escolares, a maneira peculiar como as crianças vivem, na cultura, sua própria cultura.

4.4 TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO INTEGRAL NA INFÂNCIA

Conforme já explicitado, a jornada escolar de tempo integral não necessariamente está relacionada a uma proposta de integralidade da formação dos alunos. A identidade do PEI-BH se assenta na premissa de que os novos arranjos educativos, os novos sujeitos atuando na escola e as novas atividades podem contribuir para uma ampliação das dimensões de formação das crianças na direção de uma formação integral. Assim, problematiza-se como as oportunidades educativas ofertadas pela Escola da Pipa podem contribuir para a formação integral das crianças pesquisadas.

Ao observarmos o quadro curricular da Escola da Pipa, merece destaque o fato de que as atividades do período matutino (escola integrada) parecem ampliar significativamente os campos de conhecimento aos quais as crianças dos meios populares usualmente têm acesso. Não apenas na lógica do chamado "reforço", as atividades do programa propostas na Escola da Pipa evidenciam que existe uma opção por um investimento nas dimensões da formação menos abordadas no "turno regular" da escola[25], uma vez que há uma carga horária reduzida no currículo do ensino fundamental.

---

[24] Na Prefeitura de Belo Horizonte, os professores concursados pela SMED trabalham na lógica de uma escola de turnos.

[25] O currículo da Escola da Pipa tem como base as Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação, construídas coletivamente em 2007/2008 sob a coordenação da SMED. Tal documento apresenta "uma organização dos conhecimentos referentes às disciplinas escolares, às atitudes, aos valores" (BELO HORIZONTE, 2010, p. 8).

A opção pelas atividades ligadas à linguagem da arte está em consonância com a recente valorização das "múltiplas linguagens" na formação da criança, apregoada por pesquisas mais recentes com crianças nos campos da pedagogia, psicologia e sociologia. O êxito das propostas educativas que dão centralidade às "linguagens infantis" são atualmente referência nas experiências da educação infantil[26] e pode influenciar positivamente os primeiros anos do ensino fundamental.

Na Escola da Pipa, a linguagem da arte, pouco trabalhada[27] no "turno regular", constitui para o grupo observado uma experiência privilegiada. Por meio das expressões artísticas (visual, corporal, musical, digital, plástica), as crianças experimentam situações de aprendizagem importantes para sua formação estética, sensorial, relacional e cognitiva, e para sua inserção no universo da comunicação e da expressividade.

A opção pelo esporte, pelo lazer e pela capoeira também está em consonância com a necessidade de expressão e formação integral das crianças. No período desta pesquisa, essas oficinas ofereceram um conjunto de experiências coletivas ligadas não só à sociabilidade entre as crianças, mas também à construção de referenciais éticos, de uma compreensão de si mesmo e do outro e do exercício da convivência democrática.

> Tanto as estagiárias de educação física quanto a equipe do projeto "segundo tempo" têm um repertório de atividades e uma relação sensível com as crianças.
>
> Estou surpreso com o envolvimento das crianças na gincana hoje, nem parece a mesma turma de ontem no turno da tarde [...]. O tipo de relação que se estabelece com elas é muito importante, o educador sabe o que propor, tem amplo repertório de atividades e envolve todo o grupo.
>
> Sem dúvida, as práticas de esporte e lazer são as atividades de mais qualidade oferecidas pela escola integrada (Registro do caderno de campo, dezembro de 2010 e fevereiro/março de 2011).

[26] A esse respeito, cf. Edwards, Gandini e Forman (1999).

[27] A Escola da Pipa não conta com professores habilitados na área de artes, portanto quem assume essa tarefa é o professor regente.

> *Então nossa educação física da escola integrada, ela é muito mais educação física que a educação física da escola.* […] *Porque aquele cara que tá lá, ele é habilitado para* [isso]. *E o professor de primeira à quarta* [séries], *ele é tudo, e ninguém pode ser tudo* (Gestor do PEI-BH na Escola da Pipa, dezembro de 2010).

Durante o trabalho de campo foi possível organizar uma lista de todas as brincadeiras[28] das crianças, e boa parte delas foi observada nas oficinas de esporte e lazer. Assim, o PEI-BH pode contribuir para a garantia do direito de brincar às crianças.

Ainda que exista a ampliação da institucionalização da infância, ocorre, na escola, a (re)produção das culturas infantis. As brincadeiras, os jogos, os desenhos e as produções artísticas das crianças são artefatos culturais que compõem seu repertório cultural e enunciam a especificidade de seu olhar sobre o mundo. Assim, as oficinas de arte e esporte são os espaços em que as crianças mais exercem suas "agências".

As atividades de esporte, lazer e arte oferecidas pelo programa são muito bem avaliadas tanto pelas crianças quanto pelos educadores. A dinâmica é distinta daquela do "turno regular", pois as crianças têm acesso a espaços mais amplos e experimentam uma sociabilidade distinta, com relativa autonomia.

Assim, a escola integrada na Escola da Pipa amplia as experiências formativas das crianças, que passam a ter acesso a um conjunto de atividades que ampliam suas dimensões de formação na medida em que operam com outros campos do conhecimento, outras linguagens e saberes. Essa constatação é extremamente relevante uma vez que

> Em alguns casos, pode ocorrer um efeito paradoxal causado pela ampliação do tempo. Na experiência dos Cieps da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, houve casos em que a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou o efeito contrário ao esperado (CAVALIERE, 2007, p. 1.019).

[28] Parte desse repertório de brincadeiras será analisada na próxima seção.

Outro fato que merece destaque é a ideia de que essas oficinas também contribuem para a formação das crianças em outras áreas. Esse ponto de vista é confirmado pelo depoimento da professora comunitária a seguir:

> *isso só vai enriquecer esse menino. Porque quando eles têm aula de música, música é matemática, né?! Quando eles têm aula de literatura, todo o português, criatividade, imaginação, trabalhando ali, linguagem oral. Mas em uma abordagem nova, diferente* (Professora comunitária, dezembro de 2010).

Mesmo reconhecendo as interfaces entre as áreas de conhecimento, é necessário compreender o sentido de cada experiência em si mesma, extrapolando a "didatização" da arte. Nesse caminho é possível romper com a lógica dos campos de conhecimento compartimentados, que é ainda reiterada em grande parte das propostas curriculares. Ao experimentar linguagens diferentes, as crianças se constituem em sua inteireza e integralidade por meio de atividades escolares que permitam experiências múltiplas.

Outro elemento que pode contribuir para a conexão entre a proposta do PEI-BH e as necessidades das crianças é o fato de que a implantação do programa contribuiu para a construção de um olhar mais aguçado sobre as crianças e suas reais demandas.

> Pesquisador: *E se você tivesse uma "varinha mágica" para mudar coisas aqui na Pipa, o que você mudaria?*
>
> Agente cultural: *Eu vejo tudo com o olhar da escola integrada, então eu mudaria pra escola integrada. Eu acho que a gente precisa de mais espaço, mais tempo à vontade para as crianças. Mais arte, mais alegria na escola* (Agente cultural, dezembro de 2010).

A aproximação dessa realidade oferece pistas para pensarmos sobre as escolhas curriculares que estariam mais sintonizadas com as especificidades das crianças. Pode-se afirmar que o modelo do PEI-BH enquanto política educacional pode contribuir para transformar a escola em um contexto mais atrativo, e ao mesmo tempo "suplantar possíveis ideias de 'hiperescolarização' ou de instituição

total", contribuindo ainda para a integração, a ampliação e a cobertura das ações sociais governamentais (BRASIL, 2009a, p. 26).

Ainda na perspectiva da formação integral das crianças, vale colocar a necessidade da alfabetização[29], que esteve presente nas entrevistas e conversas informais com os professores da escola. Segundo eles, a alfabetização é prioritária.

Além das atividades descritas no quadro, para uma parte das crianças de sete e oito anos é ofertado, no período da manhã, um trabalho específico de intervenção pedagógica na área de leitura e escrita. Essa ação já fazia parte das atividades propostas pela escola e foi incorporada como ação do PEI-BH. Essa intervenção pedagógica na alfabetização atende a um agrupamento específico, formado com base nos diagnósticos de alfabetização.

Segundo os professores e gestores da Escola da Pipa, tanto a "intervenção pedagógica" quanto a oficina de matemática estão condicionadas ao alcance das metas do desempenho escolar expressas nos domínios da língua portuguesa (com foco na leitura) e da matemática (com foco na resolução de problemas), verificadas por meio dos resultados da Prova Brasil[30].

> Gestora: *Eles agora tão vindo mais novos, né?! É verdade, aí você fala assim: perdeu o tempo da infância, aquele tempo de brincar dentro de casa, foi pro tempo escolar. Normal. Eu peguei o primeiro ano de menino pequeno, normal. Quem é, quem veio da educação infantil tá no ambiente, quem não veio é quem sofre. E que é uma dó. Esses menininhos que estão entrando no primeiro ano são alunos do primeiro ano. E não são.* Eles são ainda alunos da educação infantil*, porque eles ainda são imaturos. Estão saindo… a maioria, mas não dá pra cobrar desses meninos alfabéticos no primeiro ano. Eles são novinhos. Então eu acho que mudou a nomenclatura, mudou as coisas, mas não fizeram formação com os professores. O que estão cobrando dos meninos, se você*

[29] No primeiro ciclo, espera-se que as crianças sejam alfabetizadas na perspectiva do letramento (BELO HORIZONTE, 2010).

[30] A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico em larga escala desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados.

vê um diagnóstico! Você já viu um diagnóstico de um menino do primeiro ano?

Pesquisador: *Os de seis anos?*

Gestora: *É, eles são novinhos, e agora, na verdade, não brincam mais, né?! Você vê brincadeira aqui? Não tem, os meninos não brincam. Aí você fala assim comigo: é que as professoras são preguiçosas. Não é. É que elas são cobradas também.*

Pesquisador: *Mas eu vejo os meninos, assim, aproveitando qualquer intervalinho pra brincar.*

Gestora: *Eles são reprimidos.*

Pesquisador: *Brincam na mesinha escondidos, brincam na fila, brincam na escada….*

Gestora: *Pois é. Ó, Levindo, eu sou doida pra saber.* Por que a criança do primeiro ano não pode brincar? (Gestora do "turno regular", novembro de 2010, grifos meus).

O depoimento acima evidencia um paradoxo das políticas públicas em educação para a infância: busca-se, ao mesmo tempo, uma ênfase na criança como sujeito social, ator de socialização e produtor de cultura, mas se faz a opção por privilegiar uma única linguagem de formação, contrariando uma condição típica da infância.

Pode-se dizer, conforme Guará (2006), que conceber a perspectiva humanística da educação como formação integral implica compreender e significar o processo educativo como condição para a ampliação do desenvolvimento humano. Em suas reflexões sobre a educação integral, a referida autora destaca que, para garantir qualidade da educação básica, é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende fundamentalmente a relação da aprendizagem das crianças com sua vida e com sua comunidade.

A etapa da educação infantil tem como eixo curricular o brincar e o interagir, ao passo que os primeiros anos do ensino fundamental dão centralidade à alfabetização[31]. Isso agrava-se ainda mais com a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a consequente entrada das crianças de seis anos nesse segmento.

[31] A esse respeito, cf. Neves (2010).

> Pesquisador: *No primeiro ciclo, tem a questão da alfabetização também, forte, não é?!*
>
> Gestora: *É que a gente é cobrada o tempo todo pra alfabetizar, né?! E é com os de seis anos. O menino tem que sair daqui e pelo menos ler. Aí se fala assim: e a aula de artes? Teve algum momento que você viu aula de artes? É uma coisa assim muito rápida e que envolve também uma história que faça parte da alfabetização, que envolvia uma pergunta* […]. *Nós somos cobrados o tempo todo pra alfabetizar. E aí então a cobrança é lá de cima. A cobrança é da gente, me cobram. O acompanhante cobra, todo mundo cobra. O momento é de alfabetização. Então eu acho que se esse menino, que não está na escola integrada, está dentro da sala de aula, está sendo privado de um monte de outras coisas extras, porque não dá tempo de fazer o jogo legal, não dá tempo de fazer uma pipa colorida. Não dá, porque pra fazer uma pipa colorida eu vou ter que ficar ali, devagar, ensinando…. Aí, eu como professora, vou pensar: "eu tô perdendo um tempão, sendo que eu tenho que alfabetizar", né?!* (Gestora do "turno regular", novembro de 2010).

Identifica-se, nessa visão, um efeito perverso do PEI-BH: se o "turno regular" delega exclusivamente ao programa a atribuição de trabalhar algumas dimensões de formação, as crianças que não frequentam a escola integrada ficam privadas dessas atividades.

Ainda que esse cenário apresente contradições, o impacto do PEI na formação das crianças foi atestado por recente pesquisa (CEDEPLAR, 2011)[32], que demonstrou: 1) um efeito do tempo de inserção no programa (tanto da escola quanto do aluno) sobre o desempenho acadêmico; 2) um efeito de transbordamento (alunos não participantes em escolas participantes se beneficiam dos efeitos positivos do programa); 3) o caráter equitativo do programa, visto que este atende prioritariamente a sujeitos em situação de vulnerabilidade social, exercendo efeito positivo sobre seu rendimento escolar.

Com relação ao desempenho em matemática e língua portuguesa, a duração e a cobertura do programa na escola têm efeitos positi-

[32] Com base nos dados do Avalia BH (Sistema de avaliação da educação pública da PBH), foram estabelecidas correlações entre os resultados alcançados pelos alunos (a variável resposta) e as variáveis "tempo de adesão" (da escola) ao PEI e "proporção de participantes" (cobertura) (CEDEPLAR, 2011).

vos nas notas das crianças[33], que são mais significativos nos casos em que a nota inicial era menor, e menos significativos nos casos em que a nota inicial era maior.

É em meio a esses avanços e desafios que as crianças da Escola da Pipa vivem seus primeiros anos de escolarização. No próximo item será feita uma reflexão de como as crianças vivenciam as dinâmicas de tempo do PEI-BH.

4.5 TEMPOS E ESPAÇOS NAS VOZES DAS CRIANÇAS

Até aqui, foi possível analisar como a proposta do Programa Escola Integrada se configura e como suas escolhas revelam as concepções de infância e educação (em tempo) integral. Neste item, busca-se apresentar algumas pistas de como as crianças vivem e sentem esses marcadores temporais do programa e do "turno regular" da escola, os quais, sobrepostos, conformam suas possibilidades de interação.

Os tempos da Escola da Pipa são construtos sociais vividos pelos sujeitos, que deles usufruem de diferentes maneiras.

> A ideia de tempo designa uma noção complexa, inventada e construída histórica e socialmente por longas cadeias de gerações humanas e culturas, uma ideia que é aprendida pelos sujeitos em seus processos de socialização. Assim sendo, a noção de tempo não é um *a priori* do pensamento humano, mas uma "*categoria do pensamento lógico*", inscrita nas representações sociais dos grupos culturais nos termos de Durkheim (1989) (TEIXEIRA; LEAL, 2009, p. 41, grifos meus).

Assim, as crianças constroem também sua relação com o tempo, e essa dimensão temporal reflete de maneira central na pesquisa aqui empreendida, não só pela ideia da ampliação da "jornada escolar", mas também pelo fato de os elementos aqui em análise serem atravessados pelos tempos em seus diferentes sentidos e significados.

[33] Em Língua Portuguesa, esse efeito foi confirmado apenas nas escolas que fizeram adesão ao PEI em 2007, primeiro ano de implantação do programa.

Embora a escola proponha uma lógica de organização do tempo para suas atividades, as crianças, sujeitos-alvos desse marco regulador, também operam em tempos próprios, atribuindo-lhes múltiplos sentidos. Na Escola da Pipa foi possível observar como a dimensão tempo está presente em diferentes situações:

> A turma já estava iniciando o segundo tempo de atividades e deslocava-se da sala de arte para a quadra quando Samuel chegou. Ele não havia chegado a tempo para a Oficina de Arte, mas chegou para as atividades de esporte. Ele olhou para o estagiário e disse:
>
> Samuel: *Professor, eu vim só para sua aula, ok?!*
>
> Educador: *Como assim?*
>
> Samuel: *Acordei tarde, e não quero perder o futebol.*
>
> Ele foi acolhido pelo estagiário que indicou onde deveria se sentar (Registro do caderno de campo, dezembro de 2010).

Além de transgredir o tempo instituído pela escola, Samuel justifica seu atraso com uma escolha concreta: não querer abrir mão da atividade pela qual tinha interesse. Em alguma medida, essa atitude significa algum controle sobre seu tempo, mesmo que esse tempo esteja submetido à organização da escola.

Para algumas crianças, os tempos da escola se tornam bastante cansativos. Os professores do "turno regular" manifestaram em conversas informais que percebiam, em diferentes momentos, o cansaço das crianças, sobretudo no final da tarde. As crianças também comentaram sobre o cansaço e a vontade de ficar em casa, como se vê no diálogo abaixo:

> Leila: *Sexta é legal, né professor!?*
>
> Pesquisador: *Você acha?*
>
> Leila: *Acho!*
>
> Pesquisador: *Por quê?*
>
> Leila: *Por que dá para descansar!*
>
> Pesquisador: *Mas nos outros dias não dá para descansar?*
>
> Leila: *Mas é melhor, porque no outro dia não vai ter aula!*
>
> Pesquisador: *Ah! entendi.*

> Leila: *É que não tem que vim na escola! Nem quando a gente acorda!* (Registro do caderno de campo, novembro de 2010).

No diálogo do pesquisador com Leila, fica evidente o desejo dela de não ir à escola tantas vezes. Ao enfatizar que não precisava ir à escola quando acordava, quando não havia aula, ela provavelmente se referia às atividades da escola integrada que ocorrem no período da manhã. Leila tinha seis anos de idade, e no ano anterior frequentava a educação infantil apenas no período da tarde. Essa ampliação da sua jornada diária de atividades escolares é sentida e manifestada por ela e por outras crianças.

> Estava sentando no canto da sala observando o quanto Lucas estava inquieto nas atividades da oficina de matemática. A estagiária chamou sua atenção várias vezes para ficar atento à atividade, mas ele parecia muito disperso. Olhou pela janela várias vezes, parecia deixar os seus objetos (borracha, lápis etc.) caírem no chão só para ter de levantar e pegar. Em um dos momentos em que levantou, ele veio até mim e iniciou o diálogo abaixo:
>
> Lucas: *Você não vai dar aula não?*
>
> Pesquisador: *Não, estou apenas escrevendo algumas coisas legais sobre a aula.*
>
> Lucas: *Aí quando você escrever muito vai saber dar aula?*
>
> Pesquisador: *É! Mais ou menos isso.*
>
> Lucas: *Você podia dar aula aqui.*
>
> Pesquisador: *Acha? Aula de quê?*
>
> Lucas: *De ir embora!*
>
> Pesquisador: *E como é essa aula?*
>
> Lucas: *É assim, você abre o portão e deixa eu ir embora.*
>
> Pesquisador: *Por que você que ir embora?*
>
> Lucas: *Porque eu tenho um coelho, e ele tá me esperando* (Registro do caderno de campo, outubro de 2010).

O diálogo com Lucas traz à tona um importante elemento sobre a dinâmica das atividades da escola integrada. A oficina de matemática, que em grande medida apenas reproduzia uma "tradicional" aula de matemática, não despertou o interesse de Lucas. No diálogo,

ele evidencia seu desejo de estar em casa, com seu animal de estimação, atividade que lhe parecia mais interessante. Nesse sentindo, o exemplo de Lucas evidencia também a distância entre a atividade proposta na oficina e o real interesse das crianças da turma.

Em conversas informais com professores do "turno regular", eles confirmaram que o cansaço e a falta de concentração das crianças eram maiores no início do programa e que a cada dia pareceriam diminuir, revelando também que essas dificuldades eram mais frequentes com as crianças menores, o que pode significar o desafio na construção de uma rotina mais adequada às crianças dessa idade.

Outro aspecto fundamental é o reconhecimento de que as percepções do tempo pelas crianças ultrapassam o aspecto cronológico, como está evidenciado no diálogo seguinte:

> Pesquisador: *Sua casa é longe?*
>
> Júlio: *Não, minha casa é pertinho* (pausa) *Minha casa só demora quando meu avô passa no açougue de carne, aí minha casa demora* (Registro do caderno de campo, maio de 2011).

A percepção de Júlio sobre o tempo/espaço também desafia as pesquisas e práticas educativas com crianças que buscam dar centralidade a suas vozes. As dimensões subjetivas presentes na percepção do tempo pelas crianças impõem à escola pensar em práticas que se relacionem com as diferentes leituras infantis sobre o mundo social. Assim, o dizer que "a casa demora" e a percepção de tempo/espaço para as crianças estão intrinsecamente ligados aos sentidos que elas atribuem a determinadas ações.

Nessa perspectiva, o passado (também como dimensão de tempo) é refletido no depoimento abaixo, em que Carla evidencia sua opinião sobre a escola de educação infantil que frequentou:

> Carla: *Lá na Umei era bom demais! Eu era da sala do elefante! Eu era da sala da Edina, minha professora, eu fico com saudade dela quando eu tô aqui na Pipa, eu mando beijo para ela. Nós era pequena, nós ficava lá brincando, brincando de joguinho. Ela contava história, fazia bingo, e quem ganhava, ela dava ovo*

da páscoa. Um dia, no bingo, ela falou treze, aí eu tinha treze, aí eu ganhei no bingo!

Pesquisador: *É mesmo?*

Carla: *Ela me deu um ovo da páscoa da Rapunzel! Ela dava…. Quando nós sobe lá para cima para tomar café, lá tem um pátio lá, lá tem um trem assim…* (mostra com a mão) *você sabe?*

Pesquisador: *Um brinquedo redondo, né?!*

Carla: *É, e lá também tem uma roda gigante, tem escorregador, uma casinha, que tem assim…* (faz gesto com a mão, explicando o formato do telhado da casinha) *que lá tem um escorregador do lado, que quando nós desce, é uma bolinha! Quando nós desce, nós cai assim na água.* […] *O jacaré de lá é diferente, o jacaré de lá dirige! Ele tem roda assim de carro* (faz gesto de volante), *ele dirige. Também lá tem um trem, um quadrado, de montar, de subir, quem sobe até lá em cima ganha.*

Pesquisador: *Nossa, que legal!*

Carla: *Quando era da Umei, lá tinha escorregador, lá na Umei é grandão! Lá é um prédio! Tem árvore!*

Pesquisador: *E os professores de lá? São…*

Carla: *São muito mais legais…. Lá tem sala da girafa, do elefante, do golfinho, sala do jacaré. Eu era da sala do Elefante!*

Pesquisador: *E na Pipa, como chama sua sala?*

Carla: *Escola Municipal da Pipa, sala 2!* (Registro do caderno de campo, setembro de 2010).

Ao evocar a escola de educação infantil, Carla partilha uma série de elementos que, de seu ponto de vista, eram mais interessantes e adequados a uma escola. Ela marca as características do espaço físico da escola, o tamanho, as características ligadas ao universo infantil e os brinquedos aos quais tinha acesso. Carla desafia a escola a acolher as crianças nas suas singularidades, ao falar da saudade da educação infantil, ao reportar-se com nostalgia à escola que já frequentou, assim como ao afeto e à dimensão lúdica.

Em seu depoimento, Carla também "produz" lembranças, comunicando-as, constituindo compreensões próprias sobre o tempo e ressignificando o passado no presente. Uma outra característica da relação de Carla com o tempo passado está no fato de enunciar

uma lembrança sem data, assim ela marca os elementos da escola de educação infantil que considerava positivos, que se entrelaçavam e se interrelacionavam com sua atual experiência na escola. Ressaltando esse passado, Carla o inscreve na memória, e ao mesmo tempo compreende o presente (MEDEIROS, 2010).

Os tempos das crianças são também marcados pelas escolhas das famílias:

> A mãe de Breno conseguiu uma vaga para ele em aulas de natação de um colégio privado próximo à escola. Essa "bolsa" conseguida pela mãe é muito disputada e ela não queria abrir mão da participação do filho na escola integrada e nem das aulas de natação. Assim, negociou com a professora comunitária […]: duas vezes por semana, ele sai mais cedo das atividades da escola integrada, vai para as aulas de natação e depois volta para almoçar na escola. Nos outros dias, frequenta a escola em tempo integral (Registro do caderno de campo, março de 2011).

Esse caso do Breno reflete uma flexibilidade nesse modelo de institucionalização da infância, que permite que, embora se prescreva uma lógica de organização e uma divisão de atividades, as escolhas das famílias sejam consideradas, evidenciando também uma não obrigatoriedade quanto ao "cumprimento do currículo" oferecido pelo programa. Nesse caso, a escolha da família parece reproduzir uma estratégia das classes médias, as quais optam por ampliar a agenda de formação dos filhos para além do que escola já oferece, buscando para eles uma formação que acrescente outros elementos[34].

> *Eu pego oito horas, saio só cinco e meia, aí dá tempo de eu fazer muita coisa. A maioria das mães lá em cima, elas adora depois que saiu isso aí. Acho que a mãe que tiver alguma coisa que reclamar e falar que a escola integrada é ruim, que não gosta que fica o dia todo, tá mentindo. Não tem como não, não existe isso não* (Mãe de Leila, fevereiro de 2011).

[34] As famílias de classe média, consideradas "educógenas" (NOGUEIRA, 1995), propõem outras atividades para seus filhos no "tempo livre" deles (isto é, no tempo em que eles não estão na escola), e a aquisição e/ou o "reforço" de determinadas habilidades ou saberes (como esportes, línguas estrangeiras, computação etc.).

O depoimento anterior exemplifica como as rotinas familiares são também organizadas com bases nas tarefas das crianças, e estas ganham outras dinâmicas com a oferta do programa.

> Mãe: *Ele adora uma bola. Eu tive que colocar ele no Fica-Vivo. No Fica-Vivo também minha filha, ele vai e treina na terça e na quinta. O dia que ele sai mais correndo daqui da escola é na quinta e na terça. É cinco horas da tarde, aí chega oito horas. Porque aí tem o ônibus que pega eles.*
>
> Pesquisador: *Ah, tem ônibus?*
>
> Mãe: *O ônibus vai lá, deixa eles lá em baixo, eles jogam lá, jogam naquele campo lá. Vai com o monitor. Eles gostam tanto dele que ele já ganhou uma bola, já ganhou uniforme.*
>
> Pesquisador: *Lá tem lanche também?*
>
> Mãe: *Tem lanche, tem o treinador dele me falou comigo assim, que não precisava preocupar não, que a prefeitura dão lanche, tudo direitinho, dá até vale, mas como ele mora pertinho… então o vale pra ele, não precisa não.*
>
> Pesquisador: *Aí terça e quinta ele vai.*
>
> Mãe: *Vai terça e quinta, e sábado ele joga.*
>
> Pesquisador: *Então a vida do Igor está cheia de coisas?!*
>
> Mãe: *Pois é, a escola integrada já é tipo um… é… já é tipo uma ajuda pro menino, tipo assim, querer ser o que mais tarde quando ele crescer na vida, vamos supor já mexe com computador, ele pode, vamos supor ele já maior, ele pode trabalhar no escritório entendeu, ele já joga bola, ele pode ser um treinador* (Mãe de Igor, março de 2011).

Nos depoimentos acima, ganha destaque o fato de que as estratégias familiares para institucionalização das crianças superam a rede oferecida pelo PEI-BH.

Como as crianças administram e vivem esses tempos regulados e livres? A lente etnográfica sobre as práticas culturais e simbólicas infantis contribui para a construção de um olhar amplo sobre o significado da experiência da infância e a compreensão das múltiplas formas de se viver esse ciclo da vida. Essa observação de espaços, tempos e sociabilidades pode oferecer pistas de como as crianças se

relacionam, como aprendem, interpretam, e de como os processos educativos pensados para elas podem ser construídos.

Na seção seguinte, busca-se centrar a análise nas experiências vividas pelas crianças no cotidiano da Escola da Pipa, adensando a reflexão sobre suas produções culturais. A análise das diferentes experiências das crianças em sua relação com o tempo da escola sugere que as propostas de educação possam pensar nesses sujeitos como sendo atores de seus próprios tempos sociais.

5 O OFÍCIO DE CRIANÇA E O OFÍCIO DE ALUNO: A INFÂNCIA QUE SE REVELA NA ESCOLA INTEGRADA

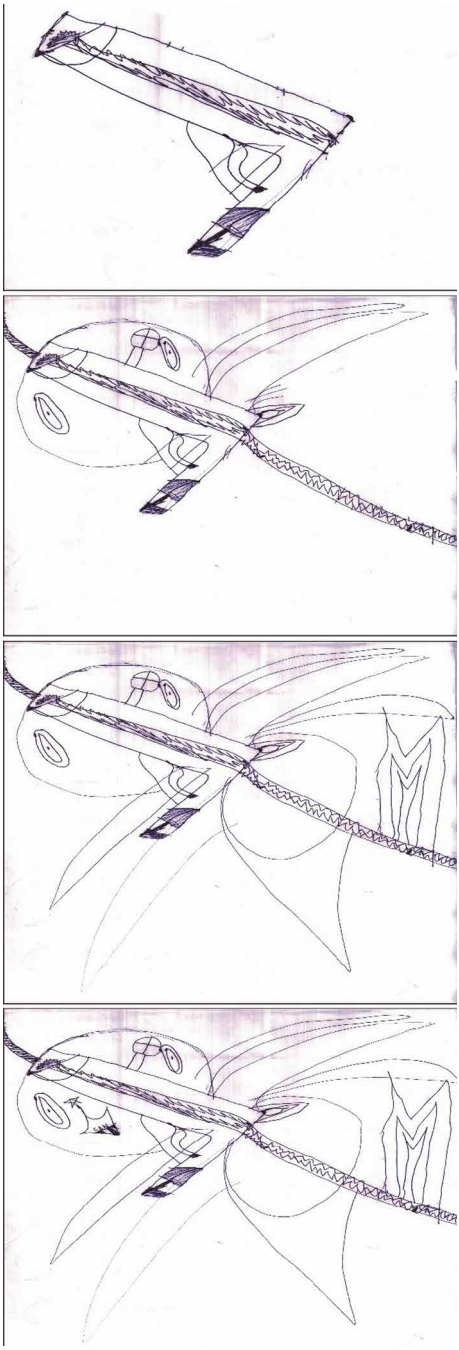
> *"A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que me realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas".*
>
> Graciliano Ramos

Nesta seção, busca-se aprofundar a análise das experiências vividas pelas crianças no Programa Escola Integrada. Para tanto, são apresentados episódios etnográficos que elucidam como as crianças vivem a experiência da educação (em tempo) integral e, sobretudo, que revelam os significados de suas produções culturais e da relação destas com as imagens construídas pelo adulto acerca da criança e do aluno.

O pressuposto para esse exercício é o de reconhecer o potencial das crianças, para então fazer uma análise de sua vida social. Nesse sentido, busca-se romper com uma lógica de base desenvolvimentista, a qual as aprisiona naquilo que ainda não são, para privilegiar os sentidos de suas produções e práticas por meio de suas próprias vozes.

5.1 O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE SEUS DESENHOS: JOGOS DE ALTERIDADE

O relato a seguir é de um episódio ocorrido na oficina de artes plásticas. A proposta do estagiário era a de que as crianças produzissem desenhos com diferentes materiais e técnicas. O diálogo transcrito ocorreu entre um grupo de quatro crianças, e cada uma desenhava em sua folha, mas todas compartilhavam a mesma mesa.



João: *Olha, professor! Ele ia fazer uma arma e desmanchou.*
Estagiário: *Você ia fazer uma arma mesmo?*
Alissom: *Ia não, aqui é um polvo* (faz rapidamente o contorno de um polvo em volta da arma)
Estagiário: *Pode falar a verdade, o que é isso aqui?* (aponta para o desenho e acompanha a forma da arma com o dedo)
Alissom: *Isso não é arma, você já viu arma com símbolo do galo?* (desenha um símbolo do time de futebol)
Estagiário: *Por que vocês gostam de desenhar arma?*
João: *Eu não gosto.*
Alissom: *Eu gosto, por que é da hora.*
João: *Eu também gosto, por que a gente gosta da polícia militar. Não, eu gosto do bandido militar.*
Estagiário: *Mas você já viu uma de verdade?*
Alissom: *Já.*
João: *Eu já vi.*
Estagiário: *Onde?*
João: *Na mão do moço lá. Ontem mesmo, o cara tava com uma 38, ele saiu vazado, nem apontou a arma para mim. Ele saiu lá para o morro lá, eu sei que ele foi atirar.*
Alissom: *Ah, professor, eu vejo todo dia.*
Estagiário: *Todo dia? Onde?*
Alissom: *Na rua.*
Estagiário: O cara fica mostrando?
Alissom: Não, lógico que não, mas é para ele matar.
Estagiário: Olha, aqui no projeto não pode desenhar e nem ficar falando esses assuntos de arma, tá? (Transcrição de áudio e registro do caderno de campo, março de 2011).

Figura 23- Sequência do desenho "Polvo revólver"
Fonte: Fac-símile de um desenho feito por um sujeito da pesquisa, março de 2011.

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

Se pensarmos a infância em sua relação com o "adultez", coexistem intercaladas e articuladas a criança e o aluno, assim como no desenho coexistem "polvo" e "revólver". O modo como nós adultos pensamos as crianças interfere no modo pelo qual nos relacionamos com elas, e é na esteira dessas reflexões que os campos da sociologia da infância e da sociologia da educação interrogam as ideias do que é ser criança e do que é ser aluno.

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

Os conceitos de "ofício de criança" e "ofício de aluno" devem ser compreendidos no quadro interpretativo do paradigma da infância e da criança como construções sociais. Para Sacristán (2005), o aluno é uma "invenção", que surge na medida em que a escola se configura como um espaço/tempo para "acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar em grupos as crianças"[1].

[1] Para Narodowski (2001 apud MARCHI, 2010, p. 198), se a infância, para a pedagogia, é um fato dado

A escola, tendo sido criada para a criança, prescreveu para esta um "ofício de aluno"[2]. O episódio descrito contribui, ao mesmo tempo, para pensarmos as representações do que é ser aluno e/ou ser criança na escola, e também para compreendermos as representações sociais destes sujeitos – crianças –, os quais se encontram subsumidos na condição de aluno.

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

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

Essa postura "adultocentrada" pode ser expressa por modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta, criando rotinas, temporizações e práticas coletivas conformadas pela e na cultura adulta (SARMENTO; BARRA, 2006). Ainda assim, o processo que institui o papel da escola e do trabalho pedagógico, que "institucionalizou" a infância e criou o "aluno", não é absoluto, as instituições são também transformadas pela presença e ação das crianças.

No episódio relatado, Alissom parece compreender essa regulação adulta de forma direta e participativa. Ele exerce um protagonismo e por meio do diálogo "joga" com o educador, resistindo à interpretação inicial feita sobre o desenho. Ao ocultar a arma, Alison

ou um pressuposto indiscutível a partir do qual se constrói, teórica e praticamente, o aluno, as escolas são instituições especializadas em produzir adultos.

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

não apenas sucumbiu a uma ordem adulta, mas revelou-se capaz de compreender e transpor essa ordem.

> O "ofício de aluno" pode ser definido antes de tudo como a "aprendizagem das regras do jogo" escolar. Ser "bom aluno" não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a "jogar o jogo" da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que revela tanto *conformismo* quanto *competência*. Assimilar o currículo, não somente o formal, mas também o chamado "currículo oculto" (onde se aprendem as regras não explícitas, mas igualmente necessárias da cena pedagógica) é tornar-se um "nativo da cultura escolar", capaz de desempenhar o "papel de aluno" sem perturbar a ordem institucional nem demandar atenção particular (SIROTA, 1993[3] apud MARCHI, 2010, p. 47, grifos meus).

Nesse caso, Alissom administrou tanto *conformismo* quanto *competência*, lidando com a expectativa do professor quanto a seu comportamento. Assim, esse episódio ilustra imagens de criança e infância reveladas nas experiências vividas pelo grupo e mostra ainda como, na experiência da escola integrada, emergem as tensões entre as culturas escolares e as infantis.

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

Outro elemento importante é que a análise do desenho de Alissom revela as várias dimensões do processo de simbolização, o qual envolve aspectos linguísticos, culturais e sociais. O desenho é uma das maneiras próprias das crianças de se comunicar. Corroborando essa teoria, Sarmento e Barra (2006, p. 19) dizem que:

[3] Cf. Sirota (1993).

> O desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade dos adultos. Poder acompanhar o ato de elaboração de desenho ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos e fazer convergir dois registros simbólicos, nem sempre coincidentes.

Nesse caso, a "proibição" do tema de interesse de Alissom fez com que ele optasse por ocultá-lo e construísse toda uma verbalização[4] e um grafismo na tentativa de negá-lo. Ainda assim, o produto de seu desenho pode ser entendido como um artefato cultural que evoca sua expressividade ao representar o vivido, o percebido e o imaginado.

Nessa perspectiva, no item seguinte são apresentadas e analisadas outras produções culturais das crianças observadas durante o trabalho de campo.

5.2 OS DIFERENTES "BRINCARES"

Nesta parte da tese, serão apresentadas algumas situações de brincadeiras observadas durante a pesquisa de campo. A intenção é compreender o que as crianças dizem por meio de suas práticas culturais, produções simbólicas e interações. A opção por selecionar exemplos do repertório de brincadeiras vividas no espaço da escola se justifica tanto pelo fato de o brincar ser a principal forma de elaboração do mundo das crianças como também pelas brincadeiras retratarem situações em que as crianças exercem maior autonomia e protagonismo nos espaços/tempos da escola integrada pesquisada.

5.2.1 O brincar como uma transgressão

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

Muitas situações observadas na pesquisa exemplificam como as condições de criança e de aluno se contrapõem. No relato abaixo, destaca-se a forma como as crianças assumem um ritual instituído pelos adultos, mas ao mesmo tempo extrapolando-o por meio da linguagem da brincadeira:

> Todos os dias, as crianças voltam para a escola às 11 h 30 para o almoço. Assim que passam pelo portão, elas se sentam no chão, ao longo do muro, até que chegue sua vez de ir para a cantina. Nesse tempo, elas retiram a camiseta do "programa" e colocam a camiseta do uniforme da escola. Elas estão bem familiarizadas com esse combinado e parecem fazer isso de maneira bem automática (Registro do caderno de campo, maio de 2011).
>
> "João: *É assim, de manhã é projeto e a tarde é escola, aí a gente muda o uniforme* (Registro do caderno de campo, dezembro de 2010).
>
> Ao trocarem de uniforme, Carla e Maria criam uma brincadeira. Como estão com uma camiseta por baixo da outra, elas tiram e colocam a camiseta da escola integrada várias vezes e instituem que, a cada vez que coloquem a camiseta do programa, "transformem-se" em um personagem diferente. A cada troca elas riem muito, fazem gestos e imitam os personagens na brincadeira:
>
> Carla: *Agora eu sou a Carla* (tirando a camisa do programa), *agora eu sou a Rapunzel* (coloca a camisa do programa), *agora eu sou Carla, agora eu sou Ivete Sangalo, agora eu sou Carla* (Registro do caderno de campo, maio de 2011).

É interessante perceber nesse episódio como a própria condição de aluno também é elaborada pelas crianças. Em que medida ser "eu mesmo", com o uniforme da escola, e tornar-me "personagem", com o uniforme do projeto, podem significar uma forma de elaborar as duas condições ali vividas? Conforme já dito, as atividades do projeto oferecem um tempo maior para a convivência espontânea e, consequentemente, mais tempo para brincar. Nesse caso específico, a brincadeira, pouco percebida pelos adultos ali presentes, foi também uma forma de aproveitar o tempo de espera na fila, um ritual repetitivo e pouco interessante para as crianças, aqui ressignificado e transgredido por elas.

Essa "transgressão" da norma e da disciplina adulta por meio do brincar ocorreu em inúmeros momentos, tanto nas atividades formais do programa (como no caso das oficinas de inglês, relatadas na seção anterior) quanto nos espaços/tempos de deslocamento e espera. O brincar, como linguagem de apropriação do mundo pelas crianças, se revelou ao longo da pesquisa como a principal forma de afirmação das crianças e de suas infâncias.

5.2.2 Meninos e meninas no computador

Ainda problematizando o tema da violência no cotidiano das crianças, destaca-se o jogo *Grand Theft Auto* (GTA)[5]. Esse jogo, embora proibido pela escola, é profundamente familiar aos meninos da turma pesquisada[6].

No espaço da escola, este jogo está presente em três situações distintas: 1) nas brincadeiras de faz de conta, quando as crianças simulam situações do jogo, representam seus personagens, gestos e linguagem; 2) nas atividades de informática, quando as crianças entram "secretamente" no jogo, nos raros momentos em que a estagiária não os observa; e 3) quando acessam outros jogos similares, "fazendo de conta" serem estes o *Grand Theft Auto*.

O GTA é parte de uma série de jogos de computador e videogame. No jogo, os personagens agem em locais fictícios, inspirados em diferentes cidades do mundo. As crianças da Escola da Pipa escolhiam jogar, normalmente, a versão "GTA Morro do Alemão", inspirada em uma favela da cidade do Rio de Janeiro.

---

[5] *Grand Theft Auto* é um termo penal em inglês, usado para designar furtos de veículos de valor elevado. No Brasil, a tradução é *O grande ladrão de carros*. O jogo foi criado pela Rockstar Games e, no ano de 2007, foi a franquia de jogos eletrônicos mais rentável da história. Disponível em: <https://bit.ly/2L7J-9qU>. Acesso em: 10 jan. 2013.

[6] As crianças relataram que aprenderam a jogar o GTA na *lan house* da comunidade. Durante o trabalho de campo, foi possível acompanhar algumas crianças da turma na *lan house* em pelos menos nove dias diferentes. Elas frequentavam esse espaço depois da aula, e nos dias que foram acompanhadas, a principal atividade escolhida foi o jogo GTA.

Figura 24 – Imagens do jogo GTA reproduzindo o espaço de uma favela brasileira
Fonte: Site do GTA1[7].

O jogo explora temas como roubo, assassinato e prostituição, e reproduz um conflito armado em uma favela. O personagem central comete delitos e pode ser perseguido, capturado ou morto, dependendo do nível da ação. À medida que o jogador escapa e permanece vivo, aumentam o nível de dificuldade e as chances de ele ser preso ou subir na hierarquia do mundo do crime.

> Igor: *Eu roubei essa bazuca no batalhão da polícia.* […] *Se der aqui seis estrelas vem até canhão e helicóptero.*
>
> Lucas: *No GTA você tem sua gangue, eu já matei as gangues todas, zerei o GTA.* […] *Para trocar você vai aqui e troca o código, aí você pega uma faca para cortar pescoço* (Registro do caderno de campo, novembro de 2010).

Além do GTA, outros jogos similares também são acessados pelos meninos. Nas atividades da sala de informática, cada dupla utiliza um computador, e essa proximidade facilita a troca de informações sobre as estratégias nos jogos:

> André: *Nesse jogo, é só nós, não tem amigo. Temos que matar o Zumbi.* […] *O azul faz cubo de gelo e o amarelo faz fogo. Você nunca jogou nenhum desses? Você já jogou* Deus da guerra*?*
>
> Lucas: *Não!* […] *Olha, aqui aparece escrito umas coisas em inglês. Eu não sei ler porque é inglês* (Registro do caderno de campo, dezembro de 2010).

[7] Disponível em: <https://bit.ly/2LKMltD>. Acesso em: 23 maio 2018.

Na entrevista com a educadora responsável pelas atividades na sala de informática, ela afirma a proibição desse tipo de jogo na escola e explica os motivos:

> *Não deixo entrar no GTA, porque eu acho que incentiva a violência, eles já vivem dentro da violência, então não precisa, né? Tipo, se a mãe deixa em casa, a gente não pode fazer nada, mas na escola, não.* […] *Nesse jogo ele precisa de tudo, então o que ele faz? Ele rouba. Então ele é o bandido* (Educadora, abril de 2011).

Grande parte dos jogos eletrônicos, voltados para crianças de diferentes classes sociais, tem temas como lutas, violência, ações bélicas etc. O que chama a atenção aqui é o fato de o jogo GTA reproduzir uma situação e um contexto muito familiar ao grupo de crianças pesquisado, colocando essas crianças na condição de protagonistas da violência. No jogo, as crianças representam a condição de adultos, experimentando a projeção de um futuro que não é desejado pela escola nem pelas famílias. Nessa transposição geracional, em que o comportamento adulto (nesse caso, violento e criminoso) é simbolizado por meio da brincadeira, os meninos destituem um ideário que conecta a ideia de infância a uma esperança de futuro melhor.

O desenho abaixo e o diálogo das crianças sobre ele exemplificam como os elementos do jogo passam a fazer parte do repertório de produções culturais delas:

Figura 25 - Desenho "Jogo GTA"
Fonte: Fac-símile de um desenho feito por um sujeito da pesquisa, abril de 2011.

André: *Isso aí é lá no morro do alemão?*

Luis: *Sim!*

Pesquisador: *Lá no Rio de Janeiro?*

André: *Os bandidos do morro do alemão são diferentes dos daqui.*

Luis: *É, lógico.*

Pesquisador: *Por quê?*

Luis: *Porque eles têm armamento pesado.*

André: *É. Eles têm bazuca. Míssil.*

Pesquisador: *Onde que eles arrumam?*

Luis: *Eles roubam, uai, igual no GTA!* (Registro do caderno de campo, maio de 2011).

O mundo infantil é marcado pelo tempo histórico e constituído pelas relações que a criança estabelece com as gerações precedentes e com as instituições que a acolhem. A presença do jogo na escola cria uma tensão frente às funções de proteção e cidadania, evidencia a necessidade de rompermos com uma visão idealizada da infância, como

sendo um período livre das asperezas do mundo, e reforça a necessidade de um controle sobre a indústria cultural à qual essas crianças e suas famílias estão submetidas, quase sempre de maneira acrítica.

Entretanto, os jogos e brincadeiras na sala de informática não se limitavam ao jogo GTA. Destaco aqui uma opção de boa parte das meninas da turma, uma série de jogos com personagens como fadas, princesas e sereias[8]. Suas escolhas reforçam um padrão, o "universo feminino", a partir de temas comumente entendidos como de interesse das meninas.

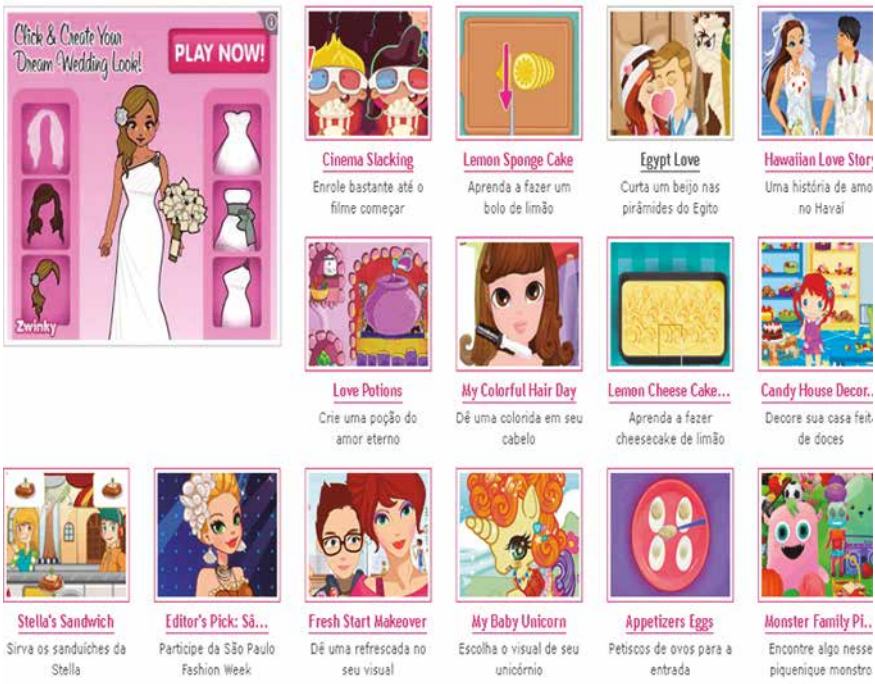


Figura 26 - Menu do site *Jogos de Meninas*
Fonte: Site Jogos de Meninas.

[8] O site mais utilizado pelas meninas durante a pesquisa de campo foi *Jogos de Meninas*. Disponível em: <https://bit.ly/2JjvyzF>. Acesso em: 23 maio 2018.

Figura 27 – "Jogo de vestir"
Fonte: Site Jogos de Meninas.

Um dos jogos que mais as interessavam era o "jogo de vestir", em que podiam escolher roupas e acessórios para diferentes figuras, selecionando produtos, fazendo pagamentos e elegendo padrões estéticos para personagens femininas adultas.

A marcada diferença entre as escolhas das meninas e dos meninos exprime os aspectos identitários de gênero e exemplifica o fenômeno contemporâneo da erotização precoce na infância, sobretudo no caso das meninas. Conforme afirma Pereira (2006), as crianças, elevadas ao status de cliente, passam a ser protagonistas de precoces experiências "adultizadas" e erotizadas. Ainda conforme a autora, problematiza-se em que medida a experiência da infância, no contexto específico desse tipo de produção cultural e dos desdobramentos que fomenta, difere da vida adulta.

Desse modo, os jogos de vestir, por exemplo, não são apenas um mimetismo daquilo que a criança observa e experimenta no cotidiano, mas uma apropriação dessas experiências. Conforme já dito, coexistem uma ordem adulta e uma ordem infantil, e nelas coexistem ordens de gênero, de classe, etárias, que articuladas umas com as outras, permitem compreender as lógicas das crianças.

Face à ordem institucional adulta estabelecida em um determinado contexto, coexistem ordens instituintes das crianças, e tais ordens se constroem na exata medida em que as crianças se constituem como um grupo social.

O exemplo dessa turma vai ao encontro da crítica que a sociologia da infância faz ao conceito de socialização tradicional, no sentido de que a reprodução social das ordens instituídas não ocorre exclusivamente na relação geracional de adultos e crianças (relação hierárquica). A socialização pressupõe também as relações que ocorrem entre as crianças na medida em que elas estão quase permanentemente em interação, sobretudo em contextos institucionais.

Nessa perspectiva, a criação de instituições nomeadamente escolares definiu o fator etário como um dos critérios para a admissão das crianças na escola, além da própria organização escolar. O recorte de idades, que é construído social e culturalmente, é legitimado no interior das instituições com a criação de grupos/turmas. Por essa via, a idade se tornou um critério que especifica as infâncias e cria grupos de crianças dentro da Infância.

Esse critério é construído frequentemente com base nas escalas da psicologia do desenvolvimento e tem como elemento agregador uma determinada faixa etária, supondo que a criança terá (ou adquirirá) determinadas capacidades. Entretanto, um aspecto interessante a ser enfrentado nessa análise é a fragilidade da ideia de que existe um grupo de pares homogêneo. No caso da turma observada, as escolhas por jogos marcadamente diferentes legitimam as identidades de gênero, que contribuem para a construção de grupos e laços so-

ciais dentro da turma. Essa heterogeneidade rompe com a ideia de que o grupo de pares é dado pela natureza de maneira essencialista.

Nesse sentido, o que existe em um grupo de pessoas é um conjunto de atores singulares que se distinguem por idade, gênero, classe social, identidade étnica. O gênero, aqui em evidência, é logo um dos primeiros critérios de distinção e um marcador identitário fundamental.

Perceber as escolhas das crianças é dar visibilidade a essa heterogeneidade de atores que se constitui como um grupo. Os exemplos anteriores revelam que a expressão "grupo de pares" não capta a pluralidade de atores e de relações desse grupo. Contudo, graças à etnografia, tornou-se possível desvendar as escolhas desse grupo e deixá-lo falar sobre si mesmo.

Outro aspecto importante é o fato de os jogos evidenciarem a ideia da infância enquanto grupo consumidor[9]. Nessa perspectiva,

> a criança não é mais colocada como dependente do adulto, seja no âmbito mais amplo da esfera econômico-política, seja no plano mais restrito da vida familiar e escolar, mesmo porque o lugar que o mercado concedeu para a criança tem sua história intimamente ligada às transformações das relações entre adultos e crianças. Olhada inicialmente como filho do cliente que se relacionava com o mercado a partir do uso de bens materiais e culturais que se ofereciam a ela à margem da sua opinião, a criança é elevada ao *status de cliente*, isto é, um sujeito que compra, gasta, consome e, sobretudo, é muito exigente (PEREIRA, 2002, p. 84).

O repertório de jogos eletrônicos das crianças é composto por vários outros jogos ligados a temas das produções culturais midiáti-

[9] Buckingham (2007, p. 212) aponta alguns dos fatores que concorreram para que as crianças ganhassem voz nas decisões de compras domésticas e se tornassem um dos alvos mais procurados pelo mercado, dentre eles: a redução do tamanho das famílias, a frequência dos divórcios e das famílias monoparentais e o aumento geral de renda de consumo (embora desigualmente distribuída), tudo isso combinado com o que se chama de nova "valorização" simbólica da infância.

cas[10]. Os jogos como produtos culturais voltados à infância também informam uma condição pela qual as crianças são percebidas pela indústria. Assim, para crianças de diferentes segmentos são criados produtos de diferentes naturezas, qualidades e temas, de maneira afinada com uma lógica midiática e consumista da cultura de massa.

> O sistema de reflexividade institucional sobre a criança cresceu e complexificou-se, originando uma poderosa indústria de serviços para crianças. Do mesmo modo, os saberes, transformados em tecnologia e esta em mercadorias, alimentam uma poderosa indústria de produtos e de serviços para a infância que promove a invasão dos cotidianos infantis (SARMENTO, 2009, p. 8).

Uma vez nesse universo de escolhas, a opção das crianças por esses jogos exprime seu desejo de interpretação de padrões de comportamento social que circunscrevem sua realidade, sendo um exemplo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2002) de parte do universo adulto que as rodeia.

Ao jogar, as crianças exercem modos de compreensão simbólica específicos, dialogando com os elementos oferecidos e apropriando-se deles a partir de uma lógica de inteligibilidade diferenciada (GOUVEA, 2011). Assim, é importante afirmar que elas não deixam de ser crianças porque jogam esses tipos de jogos; essa experiência é também uma forma de elaborar e compreender as representações e os papéis sociais essenciais ao seu processo de apreensão do mundo.

As influências dos meios de comunicação de massa e as características da produção cultural voltada para o público infantil estão também fortemente presentes no repertório musical das crianças, o qual será analisado no item a seguir.

---

[10] Os temas dos jogos variam basicamente entre lutas e jogos de ação e têm personagens de desenhos animados, como *Pica-pau*, *Sonic*, *Barbie*, *Scooby Doo*, ou ainda personagens do universo artístico, como Justin Bieber e Ivete Sangalo.

5.2.3 Música e brincadeira na e para a infância

> Chama muito a atenção o interesse das crianças pela música e por brincadeiras cantadas. No início, eu imaginava que era pela presença do gravador. Mas, ao longo do trabalho, percebi que a música estava muito presente no cotidiano delas, nos deslocamentos entre um espaço e outro, nas brincadeiras cantadas, nas oficinas de capoeira, no ônibus para os passeios. […] Enquanto desenham, brincam de "fazer show", "cantam" enquanto esperam o prato chegar na sua mesa (Registro do caderno de campo, fevereiro de 2011).

No trabalho de campo, foi possível realizar a escuta das crianças sobre suas preferências musicais. Foram registradas as letras das músicas cantadas por elas nas diferentes situações da escola, para que posteriormente elas escolhessem as que mais gostavam.

> Em um dia combinado com a gestora do programa na escola, a turma foi organizada em pequenos grupos para que as crianças selecionassem as músicas de que mais gostavam. […] Foi uma tarefa desempenhada com muita facilidade. As crianças olharam para as fichas com as letras de música impressas, as que tinham mais facilidade para ler rapidamente separaram as fichas em duas partes: "música de criança" e "música de adulto", e só depois escolheram as de que mais gostavam (Registro do caderno de campo, abril de 2011).

Assim, as crianças criaram uma categorização para seu repertório musical, a qual revela uma consciência do papel diferenciado que exercem na sociedade e da produção cultural destinada a elas. Por outro lado, pode-se questionar se essa categorização visa apenas atender à expectativa do adulto (no caso o pesquisador) ou não, questão que se responde no diálogo abaixo:

> Karen: *Você está gravando, Levindo?*
>
> Pesquisador: *Estou.*
>
> Karen: *Posso cantar uma música?*
>
> Pesquisador: *Claro, pode sim.*
>
> Karen: *Tem que ser de criança ou pode ser a que eu quiser?*
>
> Pesquisador: *Pode ser a que você quiser* (Transcrição de áudio, dezembro de 2011).

Quando se vê confrontada com um imperativo adulto, Karen pergunta se pode cantar uma música "de adulto". O fato de demandar essa "autorização" pode revelar que essa diferenciação é pouco relevante para ela, mas ela sabe dessa relevância para o adulto que pergunta. Essa sua competência também pode ser destacada como uma forma de lidar com o jogo escolar, uma vez que ela revela saber das expectativas específicas de um adulto em relação ao comportamento do aluno.

As músicas a seguir, recolhidas ao longo do trabalho de campo[11], compõem parte do repertório conhecido pelas crianças. Essas músicas foram selecionadas e categorizadas em três grupos analisados a seguir, levando em consideração a variedade do repertório musical das crianças e de suas preferências.

[11] Ao longo do trabalho de campo foram coletadas 56 músicas e brincadeiras cantadas: 21 do primeiro grupo, 16 do segundo e 19 do terceiro.

MÚSICA TRADICIONAL DA CULTURA INFANTIL	PRODUÇÃO MUSICAL PARA CRIANÇAS	PRODUÇÃO MUSICAL AMPLA
Aquarela Aquarela do meu pai Aquarela tricô tricô Tricô tricô lá Falou falou falou Barra berra birra borra burra Flai ci Flai ci Cio lá É sorrir Flai ci Abadabadá Eu digo abadabadá Eu digo ebedebedé Eu digo ibidibidi Eu digo obodobodó Eu digo ubububú. Passa manteiga Passa manteiga bem passada Tira a pessoa que não te agrada. Passa manteiga bem passada Coloca a pessoa que te agrada. Babalu Esse é novo babalu, Mão com mão Mão na testa Mão no chão! Nem A, nem B, eu gosto de você! Nem C, nem D, banana pra você! Só mais um pouquinho, Só mais um pouquinho.	É mais que bom Jayane A vida é muito recheada de coisas legais É picolé, bombom, biscoito, bala e muito mais, Mas isso nunca foi melhor que adorar a Deus Eu sou criança mas entendo isso muito bem. Bom, bom, é muito mais que bom, é! Até melhor que picolé! É cantar, é pular, É correr pra perto de Deus. Patati patatá Se você quer sorrir, É com patati Se você quer brincar, É com patatá Se você quer sorrir e brincar, é com patati patatá. Curió Tava na beira do rio Quando o curió chegou Com bandeira, atabaque a agogô. Vai jogar, vai jogar Capoeira na beira do mar. Soco soco Soco soco, bate bate Soco soco, vira vira Soco bate Soco vira Soco bate vira.	Brasileiro Yuri do Funk Sou brasileiro, Sou do Rio de Janeiro, mulher! Discriminado, mas também sou educado *Minha mãe me deu educação e me pôs pra estudar* Ahh! Eu sou Funkeiro sim! *Ex-157* *MC Filhão* Desde *menor que eu cresci,* *Formei na boca* Disposição, *muleque doido*, vida loka. Ganhei dinheiro, Ganhei fama e poder, E o destino nós sabemos qual vai ser. Mas que saudade dos amigos que se foram! Nessa rotina do vai encontra depois, E na cadeia pode crer que o coro come, Lá tu aprende a virar sujeito homem. A minha mãe vivia só no sofrimento E cada dia aumentava o seu tormento Quando eu matava e roubava, era rotina normal, E todo dia minha foto saía lá no jornal. A recompensa que pagavam era mais de 1 milhão Pelo meu corpo ou minha cabeça jogada num lixão. 157 bolado Era o terror das favelas, Mas tive sorte no amor, Achei minha *cinderela*.

MÚSICA TRADICIONAL DA CULTURA INFANTIL	PRODUÇÃO MUSICAL PARA CRIANÇAS	PRODUÇÃO MUSICAL AMPLA
Coti coti coti coti colá Quem parar de perna aberta vai ter que rebolar até o filme acabar. Janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro.	<u>Música de dormir</u> Olha, a noite já chegou! Tá na hora de nanar. Um beijinho na mamãe E o papai vai abraçar. Já começa a bocejar, Os olhinhos vão fechar. O soninho logo vem, É preciso descansar. Dorme, sonha, Que todos os anjos Estarão aqui pra te guardar. Que a noite seja feita de sonhos lindos, Pois logo você já vai estar dormindo. E a terra vai girando a embalar seu sono, Trazendo um novo amanhecer.	Eu só andava de peça E de carrão importado Mas, quando me apaixonei, Eu vi que tinha mudado, Na missão que eu fiz, ainda lembro da cena Deixei uma *criança órfão*, Chorei, fiquei com pena. No último assalto quando eu ia parar, Entrei no banco e a minha mina estava lá. Olhei pra ela e seu sorriso encantador. E de repente muita lágrima rolou. Ela chorando desesperada veio até mim. Disse: paixão, não faça isso, seu pai morreu assim! O que será dos nossos filhos, seguindo esse exemplo. Vida do crime pra mim não tem nenhum fundamento. A chapa quente quando a polícia chegou Tiro pra cá, tiro pra lá e uma bala me acertou Sobrevivi da morte só pra refletir Vida de bandido, isso não é mais pra mim. Hoje, na fé, por isso estou aqui cantando E do passado triste, vivo me lembrando. E a minha história todo mundo ja conhece: Graças a Deus, ex-157 (4x)

Quadro 2 - Repertório musical selecionado pelas crianças
Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro revela que esse grupo de crianças reproduz um repertório musical que é parte do patrimônio cultural da infância, lança mão de uma produção cultural adulta voltada para as crianças, e ainda consome músicas da cultura de massa. Nessa pluralidade, a música está presente no cotidiano das crianças nas mais diferentes situações, e compõe a identidade do grupo observado. As crianças da turma conhecem todas essas músicas e cantam-nas com muita frequência.

Com relação ao primeiro grupo de músicas, classificadas como "tradicionais", cabe lembrar que ele é parte do repertório musical da cultura infantil[12] e um exemplo de transmissão cultural inter e intrageracional. Para Sarmento (2003a), a transmissão cultural sustenta a presença dessas músicas, assim como de jogos tradicionais, na contemporaneidade. Cabe destacar também que nesse grupo a perpetuação, transmissão e reinvenção dessas músicas, assim como das brincadeiras, é também favorecida pela heterogeneidade etária das crianças e pela convivência espontânea.

No período da pesquisa, muitas outras músicas e brincadeiras "tradicionais" foram praticadas pelas crianças. Esse fato confere significativa diversidade às brincadeiras do grupo e, consequentemente, diferentes possibilidades de experimentação e formação às crianças[13]. Os jogos e as brincadeiras tradicionais compõem um patrimônio comum nas culturas infantis, em distintos lugares. Encontrá-los em um contexto de vulnerabilidade e superexposição à cultura de massa confirma seu caráter de universalidade.

A prática desse repertório cultural possibilita experiências de desenvolvimento cognitivo, motor e social, revelando também como a brincadeira contribui para a formação integral das crianças. Nesse sentido, outro fato interessante é que a existência dessas brincadeiras também contradiz uma leitura determinista de que as brincadeiras

[12] Segundo Hortélio (2015), a música tradicional da cultural infantil é um importante patrimônio cultural e revela arquétipos, características estruturais e poéticas da língua.

[13] A esse respeito, vale destacar a pesquisa *Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura* (CARVALHO, 2007).

tradicionais estão desaparecendo dos contextos urbanos. O quadro revela a complexidade, as mudanças e as variações dessas produções culturais, coincidindo com a complexidade da própria infância e o caráter diverso desse patrimônio da cultura infantil.

No segundo grupo – produção musical para crianças –, assume destaque uma rede de influências tecida por canções religiosas, músicas de programas de TV e músicas produzidas para as crianças, com caráter "didático". Essas diferentes influências se configuram pelos valores e juízos adultos acerca da infância e de sua educação.

Cabe destacar aqui a existência de uma música infantil evangélica que reconhece os elementos do universo infantil ("picolé", "bombom", "bala") e que tem como "cantora" uma criança de onze anos de idade, promovendo uma identificação direta com a turma.

Na perspectiva didática, a "música de dormir" é um exemplo de como a produção artística para crianças (nesse caso a musical) é restrita, assumindo um caráter pedagógico e não se fazendo como um produto cultural para apreciação e fruição pela criança.

Nesse grupo de músicas, vale ainda ressaltar que somente uma única música, segundo as crianças do grupo pesquisado, foi aprendida no contexto do PEI-BH, especificamente na oficina de capoeira. Esse é um fato interessante que confirma o potencial do programa na ampliação do repertório cultural das crianças.

No terceiro grupo, as músicas da categoria *funk* foram as que mais se destacaram. Esse estilo musical fazia parte do contexto social das crianças, e estava carregado de significados que extrapolavam apenas a música e o que ela diz.

> Na caminhada entre a escola e a quadra, Marcelo cria uma brincadeira, que consistia em fazer de conta que era um famoso cantor de *funk* da comunidade. Assim, afirmava: "*O meu nome é MC Paulo*".
>
> Mesmo não tendo muita "adesão" dos colegas à sua brincadeira, ele reafirmava ser o personagem, passando a caminhar, fazer gestos e só atender os outros quando era chamado de MC

> Paulo. Os colegas então entraram em seu jogo e começaram a chamá-lo: "Marcelo!", e ele não respondia, "MC Paulo", e ele respondia: "*Qual é*?"; esse jogo durou quase toda a parte da manhã (Registro do caderno de campo, maio de 2011).

Em um contexto de valorização de um estilo musical e da superexposição dos artistas na mídia, as crianças criam suas identificações. A presença forte do *funk* revela que a vivência das crianças fora da escola encontra espaço dentro dela. Uma das músicas mais cantadas pelo grupo durante os meses da pesquisa foi exatamente a que continha a história de vida de um ex-criminoso, o qual afirma se arrepender de suas más escolhas e muda de vida. As expressões destacadas "desde menor", "formei na boca", "criança órfão", "cinderela", são elementos presentes na letra dessa música que a conectam a um imaginário da infância.

Cabe destacar que o estilo musical *funk* é também uma música de protesto, que ganha espaço primeiro nas comunidades em que são criadas, e só depois é levado para a mídia, fazendo o caminho inverso da produção musical de massa. Assim, o "*funk* pode representar uma via cultural que tenta ser a voz para exprimir essa dominação e a barbárie a que está submetido" (MACEDO, 2008, p. 139).

Ao ouvir e cantar essa música, as crianças partilham os elementos que marcam sua existência social e "ressignificam" situações, espaços e objetos, atribuindo novos entendimentos e novas formas de operar com sua realidade social. Entretanto, o conteúdo dessas produções culturais midiáticas, que passam a fazer parte do imaginário das crianças, impõe a urgência do reconhecimento da escola como lugar privilegiado de reflexão e intervenção crítica sobre esse fenômeno.

O repertório musical das crianças do grupo pesquisado elucida a condição complexa e paradoxal da infância contemporânea. Para Sarmento (2009), se por um lado a cultura lúdica é consagrada como inerente ao desenvolvimento, por outro, o espaço de brincar é cada vez mais mercantilizado pela indústria cultural que exalta a criança

consumidora. Dessa maneira, a mídia se configura como suporte e veículo privilegiado de informação e conhecimento para as crianças.

A experiência de ser criança na contemporaneidade é caracterizada por uma complexidade com a qual a escola não está familiarizada. As expectativas da escola estão baseadas em um perfil de aluno imaginado, que em nada corresponde à criança real, sujeito concreto. Portanto, segundo Macedo (2008), é importante que a escola contribua para que as crianças possam falar sobre suas preferências musicais, situando-se diante delas, e que não sejam censuradas em suas preferências. No contexto da Escola da Pipa, por exemplo, esse é um desafio.

Com base nos estudos da infância, nas ciências sociais, cabe destacar que as crianças podem ser percebidas como agentes ativos na interação com esses produtos culturais e não apenas como suas vítimas. Entretanto, considerando a relação de alteridade que se espera na escola, entre alunos e professores, é importante fortalecer o compromisso de atentar aos significados que essas músicas trazem sobre uma cultura e uma forma de ver o mundo que se apresentam às crianças.

> A relativização da influência da mídia a partir dos estudos da recepção exige que se contemplem variáveis como família, escola, níveis socioeconômicos, gênero, etnia, entre outros fatores que determinam a negociação de sentidos do receptor. Todas as variáveis são determinantes nas negociações de sentido das crianças com as músicas, o que demonstra a impossibilidade de se atribuir parcelas de influência negativa ou positiva a cada uma delas na relação com a mídia e a produção cultural ou na elaboração do gosto musical, por exemplo[14] (MACEDO, 2008, p. 107).

O cenário revelado nessas produções musicais também exemplifica uma mudança de estatuto da infância contemporânea. Apesar de todos os avanços – nos sistemas de proteção e nas políticas de educação –, essas crianças não têm hoje condições de vida mais fá-

[14] Um desafio nesse sentido é investigar a produção do gosto musical baseando-se nos estudos da recepção de Jesús Martin-Barbero. Entretanto, essa opção foge aos interesses desta pesquisa.

ceis. Os meninos e meninas da Escola da Pipa não são exemplos de uma infância em que se assenta o sentido e a esperança do mundo, mas para além disso, são seres humanos complexos e não apenas o símbolo da inocência e do devir.

5.3 CULTURAS INFANTIS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

A construção social da infância moderna supõe o movimento de separação entre o mundo da criança e o mundo do adulto, e a educação delas na interface destes mundos. Nas infâncias contemporâneas, esses mundos adulto e infantil têm suas fronteiras atenuadas na perspectiva do que Postman (1999) chamou de "desaparecimento da infância"[15].

No grupo de crianças pesquisado, isso se confirma tanto pelas questões da mídia e da cultura de massa quanto pelas questões da violência, que se fazem intensamente presentes na vida dessas crianças, em seus padrões de consumo e em sua produção cultural. No adensamento dessas reflexões, é necessário que se compreenda a complexidade das infâncias contemporâneas.

Essa aproximação dos mundos adulto e infantil também tenciona a ideia de que o estado deve ser o guardião das crianças, entendidas como cidadãs, e essa ideia é reiterada no processo de ampliação da jornada escolar na Escola da Pipa. O Projeto Escola Integrada, na medida em que amplia o tempo de permanência das crianças na escola, se responsabiliza por atividades e tempos da infância que tradicionalmente não eram escolares, como a experiência do brincar espontâneo, autônomo e intergeracional. Há assim uma contração dessa institucionalização da escola, que passa a assumir, mesmo que involuntariamente, essas experiências e dinâmicas infantis.

[15] Buckingham (2007) fundamenta críticas a Postman (1999) ao se referir ao fato de que suas interpelações se baseiam em noções essencialistas da infância e da tecnologia.

Por outro lado, a escola, que desde sua criação estabelece um pilar da socialização pública das crianças, vive o paradoxo da expansão e da crise[16] simultâneas. Além disso, a escola funda uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento. Conforme já dito, essa premissa também caracteriza, em certa medida, as atividades oferecidas pela escola integrada.

Coloca-se aqui o desafio de a educação (em tempo) integral construir um movimento de aproximação com as culturas infantis que possa contribuir para se questionar a uniformidade de um "modelo escolar", para reconhecer a criança em suas especificidades e linguagens e ainda para acolher as diferenças, promovendo a igualdade.

Chama a atenção, por exemplo, o fato de as brincadeiras aqui relatadas não serem parte do repertório de atividades oferecido pela escola. Embora o planejamento da escola integrada preveja poucos espaços/tempos de convivência espontânea entre as crianças, elas encontram, no exercício de sua "agência", estratégias para exercer a linguagem brincadeira, mesmo em espaços/tempos de transgressão ou ressignificação dos rituais escolares, como no caso do brincar na fila.

Nesse sentido, o fato de fazermos observações e análises focadas em práticas de jogos e brincadeiras não inferioriza ou romantiza as condições de vida do grupo observado; ao contrário, compreender, nessas condições, as precariedades e vulnerabilidades a que essas crianças estão sujeitas, intensifica a defesa por uma melhor qualidade de vida e um maior acesso às oportunidades para cada uma delas.

Na Escola da Pipa, o brincar muitas vezes assumiu um lugar subalterno, e não de atividade legítima. As experiências aqui analisadas oferecem pistas para pensarmos em mudanças na própria concepção da educação para a infância. No ciclo da vida investigado, de seis a oito anos de idade, o brincar é uma experiência essencial na formação integral da criança. Assim, lidar de maneira sensível com essa

[16] Para Dubet (2004), a escola contemporânea de massas, heterogênea e multicultural, exprime o declínio do programa institucional.

experiência e ampliar o repertório de jogos, brinquedos e brincadeiras, levando-se em conta os interesses e necessidades das crianças em consonância com um projeto de educação para a infância são desafios para as políticas de educação integral.

No bojo dessas reflexões, a experiência da educação (em tempo) integral, aqui entendida como reinstitucionalização da infância, pode fomentar mudanças no que entendemos ser o "ofício de criança" e o "ofício de aluno". Segundo Sarmento (2009, p. 12), essas ideias sofrem atualmente um processo de reconfiguração, "na relação entre individualização e socialização", "na relação entre autoridade e autonomia", "na relação entre competência e aprendizagem" e "na relação entre cultura escolar e culturas infantis".

Para o autor, "o processo de individualização é radicalizado por efeito do individualismo institucionalizado, em que os laços sociais se definem menos por convenções prévias do que por acordos e convergências casuísticas" (SARMENTO, 2009, p. 12). No grupo pesquisado, as crianças construíram processos próprios de socialização e construção identitária e biográfica. Nesse sentido, o ofício de criança se instituiu também em torno da construção da autonomia.

Ainda segundo Sarmento (2009, p. 12), "a mudança dos padrões de autoridade (legítima e simbólica) potencializa uma dupla emergência nas relações intergeracionais na escola". Na Escola da Pipa, as crianças exercem uma participação periférica e ao mesmo tempo transgridem as imposições da forma escolar. Pode-se dizer que, na contemporaneidade, os direitos de participação também são parte do ofício de criança.

Em relação às competências das crianças nos jogos digitais, por exemplo, as lógicas pelas quais elas operam nessa experiência ainda estão muito distantes dos processos pedagógicos da escola e são pouco conhecidas pelos professores. Assim, para Sarmento (2009), nessa "inversão das relações de competência tradicionais entre as gerações", o ofício de aluno também pode ser o de agente de conhecimento.

Por fim, essas reconfigurações também enunciam que o ofício de criança a constitui como agente de cultura. A breve aproximação das crianças da Escola da Pipa elucida que os mundos culturais da infância são constituídos no "vaivém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças" (SARMENTO, 2009, p. 12).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL PARA A INFÂNCIA: PISTAS PARA A EDUCAÇÃO E CIDADANIA DAS CRIANÇAS

Esta tese teve como objetivo central apreender os processos infantis de inserção e participação na cena social a partir de novas configurações de atendimento à infância, em especial a educação (em tempo) integral. Buscou-se articular os significados das experiências vividas pelas crianças no Programa Escola Integrada, com a reflexão sobre a construção de um projeto de educação (em tempo) integral para a infância. Nesse exercício, enunciou-se a visão de uma política para a infância refletida nos discursos dos adultos e nas escolhas feitas pelo programa (atividades, tempos, espaços).

A opção pela articulação de diferentes planos analíticos, o estrutural, o institucional e o individual (a experiência dos sujeitos), possibilitou algumas perspectivas de análise e limitou outras. O problema em questão pôde ser explorado horizontalmente, em diálogo com diferentes perspectivas e abordagens, permitindo a construção de um quadro temático que evidencia uma trama que envolve as reflexões acerca da infância pobre e da educação (em tempo) integral no Brasil. Nesse exercício de horizontalidade, o aprofundamento em cada um desses planos analíticos cedeu espaço às possíveis articulações entre eles. Foi assim necessário perder informações de forma controlada, o que é basilar em uma investigação (QVORTRUP, 2005).

Buscou-se, dessa forma, regular a lupa da investigação em diferentes níveis, uma vez que assumir unicamente a perspectiva do particular impediria algumas generalizações ensaiadas na análise. Ao pensar na perspectiva geracional, deve-se olhar o que é comum – neste caso, crianças pobres dos grandes centros urbanos brasileiros em um programa de educação (em tempo) integral, permite reflexões sobre as crianças que vivem os mesmos tipos de condicionamentos estruturais em outros contextos.

Ao nível da micropolítica, a etnografia foi central para este estudo, pois permitiu tornar visível uma teia de relações, quer entre adultos e crianças, quer entre as crianças, e ainda como isso se constituiu no contexto da Escola da Pipa. Ao mesmo tempo, a etnografia também contribuiu para a compreensão do modo como os adultos implementam determinadas decisões e orientações e de como as crianças simultaneamente se apropriam delas e reconstroem-nas.

Ao aproximar-me dessas crianças e de suas realidades, foi possível apreender uma pequena parte de suas relações com o mundo e com os outros, construída no exercício de sua "agência" e em suas "reproduções interpretativas" da realidade. Analisar as produções culturais das crianças como elementos constitutivos de um repertório cultural produzido na infância instigou inúmeras interpretações e contribuiu para a construção de um olhar sensível em direção das crianças em suas especificidades. Essa aproximação com o mundo infantil elucidou questões relativas à cultura e à identidade social desse grupo, e problematizou também uma dada proposta educativa para a infância.

Do ponto de vista metodológico, destacaram-se os desafios da etnografia "multiespacializada". Dar visibilidade à "agência" das crianças em situações e lugares múltiplos, mais ou menos regulados pelos adultos, tornou mais complexa a geração dos dados e suas interpretações. Portanto, a "etnografia em circulação" tem limites e exigiu grande atenção e concentração, uma vez que as condições de espaço não são neutras.

A categoria espaço/território também ganhou evidência por ser central na construção das relações que as crianças estabelecem com o mundo. O personagem "Ninguém" exemplificou claramente como as visões de mundo das crianças também são marcadas pelas dimensões territoriais. Além disso, o cenário urbano contemporâneo (desigual e excludente) desafia a escola, sobretudo em uma classe social que até então ocupava a rua e não estava tutelada.

Buscou-se ainda analisar como a proposta do PEI-BH se traduziu no cotidiano da infância e como ela foi vivida pelo grupo de crianças observado. Pode-se afirmar que, em alguma medida, esse modelo de institucionalização está em consonância com o acúmulo das pesquisas sobre infâncias e crianças nas ciências sociais, e leva em conta as especificidades da criança e de suas linguagens, uma vez que o programa instaura um modelo de institucionalização que dialoga com as práticas culturais das crianças, não promovendo necessariamente a invisibilidade delas. Assim, a oferta da educação (em tempo) integral criou oportunidades de dar voz às crianças, possibilitando em alguns momentos que elas fossem sujeitos de seus processos de formação e apreensão do mundo, sobretudo naqueles momentos em que foram criados espaços para a produção das culturas infantis (oficinas de artes plásticas, esporte, lazer etc.).

Ainda assim, algumas escolhas e discursos dos adultos revelaram uma concepção de infância e educação que reitera o papel das crianças a partir do que elas não sabem ou não podem, legitimando exclusivamente a condição de aluno. Além disso, a dicotomia dos turnos na escola, a frágil qualidade de parte das atividades oferecidas pelo programa e a inadequação das condições materiais e de espaço também podem tornar precário o direito das crianças a uma educação de qualidade.

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

No amálgama dessas questões, a análise da realidade do PEI-BH não pode ser homogênea e traz elementos que ao mesmo tempo contribuem e desafiam as políticas de educação (em tempo) integral para a infância.

A complexidade das infâncias contemporâneas, exemplificada no sentimento de não pertencimento e de exclusão social de uma menina que prefere "morar no caminhão de biscoito", confirma a necessidade de uma educação (em tempo) integral inscrita no amplo campo das políticas sociais. A articulação entre educação, assistência social, cultura e esporte, entre outras políticas públicas, se constitui como uma importante intervenção para a proteção social, para a prevenção de situações de violação dos direitos da criança, e também para a melhoria do desempenho escolar e da permanência das crianças na escola, principalmente em territórios vulneráveis. Assim, concorda-se com Moll (2010, p. 2), quando afirma que "a educação (em tempo) integral está relacionada ao compromisso democrático e republicano de uma escola para todos, *lócus* de enfrentamento de desigualdades sociais".

Dentro de uma mesma cidade e amparadas pelas mesmas legislações e políticas, as diferentes crianças não têm acesso aos mesmos direitos. Estruturalmente, o que se levanta é uma dualidade: o risco das crianças marginalizadas não está representado nas estatísticas e/ou nas políticas públicas, o que revela uma desproporcionalidade do impacto dos problemas sociais sobre as crianças mais e menos favorecidas.

As condições de vida das crianças da Escola da Pipa expõem oportunidades sociais desiguais, caminhos de desenvolvimento inseguros e contextos de existência inquietantes e turbulentos para as crianças pobres (SARMENTO, 2009). A educação pública de qualidade é, portanto, desafiada a configurar-se a partir de uma educação (em tempo) integral que, entre outros aspectos, se baseie no direito fundante da cidadania e opere como estratégia de promoção de uma maior justiça social (TEIXEIRA, 1997).

Tendo em vista essa complexidade das infâncias, cabe refletir ainda sobre como se organizam as respostas do que sejam a educação e o direito à educação dessas crianças. As reflexões acerca da educação (em tempo) integral na Escola da Pipa revelam que as ten-

sões não são meramente administrativas ou de gestão, mas também as ligadas às concepções de infância e de educação.

Nos discursos dos adultos entrevistados nesta tese, emergem ideias que relacionam a educação (em tempo) integral tanto com a proteção contra a violência quanto com o direito à educação. Nesse sentido, a compreensão das condições de vida das crianças pode contribuir para que a proposta do PEI-BH avance. Cabe destacar que o próprio surgimento do programa nesse momento histórico ocorre na medida em que outras infâncias, ou as infâncias de outros sujeitos (populares), ganham visibilidade, e as pressões das presenças dessas outras infâncias reivindicam direito, espaço, dignidade (ARROYO, 2011).

A educação (em tempo) integral pode desempenhar um papel importante na transformação das funções da educação pública que se assenta nas formas como o seu público tem sido tratado. Assim, o PEI-BH só é compreensível se conhecermos quem são essas crianças, pois em larga medida, a demanda por uma educação (em tempo) integral no contexto pesquisado também partiu delas, ou da escuta do que elas disseram e viveram. Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar carrega um potencial de contribuição para a mudança da própria concepção de educação escolar, isto é, do papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERI, 2007).

A educação da infância pobre só faz sentido enquanto espaço de afirmação dos direitos das crianças e de sua cidadania social (CHRISTENSEN; JAMES, 2005). Assim, espera-se que as reflexões aqui apresentadas tragam contribuições e permitam alargar a compreensão das formas infantis de viver e de significar suas experiências de mundo.

Nesse caminho, Sarmento (2002) alerta que a crise da instituição escolar não pode ter uma resposta exclusivamente pedagógica, mas que deve passar pelas dimensões políticas relacionadas à reabilitação da escola pública enquanto espaço cívico de formação e instância promotora da cidadania. Na tese aqui construída, os referencias

da sociologia da infância não criaram modelos, mas contribuíram para a análise das políticas e práticas na educação da infância, introduzindo novos tópicos para a compreensão da criança como sujeito.

Ao pensarmos a formação integral das crianças, é necessário pensar em espaços dialógicos e reflexivos. A educação (em tempo) integral pode criar oportunidades de formação em dimensões vivenciais, cognitivas, afetivas emocionais, contribuindo em amplitude para a formação humana. Assim, as experiências das crianças no Programa Escola Integrada oferecem elementos para pensarmos além da pedagogia propedêutica, para pensarmos em uma pedagogia vivencial que interrelacione cognição, imaginação e múltiplas linguagens, e que contribua para que a escola seja um espaço de encontro de culturas intergeracionais e de construção de saberes pelas crianças.

Um primeiro passo nesse sentido talvez seja romper com as definições das crianças: pelo que não podem ou não são (imaturos, incultos, indisciplinados). Nesse sentido, o PEI-BH poderia ampliar a concepção que revela sobre as crianças e passar a vê-las como participantes, não apenas destinatárias da política.

Alguns desafios ficam para futuros esforços de pesquisas, entre eles: o das análises que possam medir o impacto das dinâmicas territoriais na vida das crianças; o de compreender mais profundamente suas relações com o tempo (cronológico e subjetivo); o de discutir a dimensão da participação das crianças, com foco nos sentidos que elas atribuem a seu exercício de participação; e o de aprofundar a compreensão das políticas curriculares para as crianças. E, em todos esses movimentos, estender a análise às crianças de zero a dez anos de idade, ampliando as pesquisas sociológicas acerca das crianças do ensino fundamental. Assim fecha-se aqui um ciclo, para que outros se abram.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILE, E. B. *Escola pública e pobreza no Brasil:* a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2009.

ALMEIDA, A. N. *Para uma sociologia da infância*: jogos de olhares, pistas para investigação. Lisboa: ICS, 2009.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre:* imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Imagens quebradas:* trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Currículo:* território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARROS, J. M. P. M.; LIBÂNIO, C. A. Grupo do beco: um olhar sobre as conexões entre arte, cultura e transformação nas favelas de Belo Horizonte. In: BARROS, J. M. P. M. (Org.). *As mediações da cultura*: arte, processo e cidadania. Belo Horizonte: Editora da PUC-Minas, 2008. v. 1, p. 110-135.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola plural*: proposta político-pedagógica. Belo Horizonte: SMED, 1994.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Uma proposta curricular para o 1º e 2º ciclos de formação.* Belo Horizonte: SMED, 1996.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto político-pedagógico*: Escola Municipal Pipa. Belo Horizonte: SMED, 2004.

_____. Secretaria Municipal Adjunta de Planejamento. *Indicadores e resultados do IQVU série histórica 1994-2000-2006*. Belo Horizonte: SMAP, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações gerais para as escolas*: Programa Escola Integrada. Belo Horizonte: SMED, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Proposições curriculares*: ensino fundamental: textos introdutórios. Belo Horizonte: SMED, 2010.

BELLONI, M. L. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007.

BORBA, A. M. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BRANDÃO, C. R. *Educação popular*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *A educação como cultura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 7.

_____. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral*: concepções e práticas da educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada

no Brasil. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em: <https://bit.ly/2xaRlop>. Acesso em: 23 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: <https://bit.ly/2uyuqQF>. Acesso em: 23 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação*: passo a passo. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2ruQszQ>. Acesso em: 23 maio 2018.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 24. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2011.

_____. Ministério da Educação. *Manual operacional da educação integral*. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2GL3uj6>. Acesso em: 23 maio 2018.

BRITO, T. A. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007.

BUSS-SIMÃO, M. Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-16, dez. 2009.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? a participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala*: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CAPPI, J. *Cantos e encantos*: os "rumos" da história da mídia sonora para crianças no Brasil. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARVALHO, A. M. A. et al. (Orgs.). *Brincadeira e cultura*: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. v. 1.

CARVALHO, L. D. *Imagens da infância*: brincadeira, brinquedo e cultura. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CARVALHO, M. C. B. *Ações sócio-educativas no âmbito das políticas públicas*. São Paulo: Cenpec, 2005.

_____. O lugar da educação integral na política social. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 7-13, 2006.

_____. (Coord.). *Avaliação de percurso*: fortalecer organizações sociais e induzir políticas de educação integral. São Paulo: Cenpec, 2008.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002a.

_____. Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 93-111.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Raízes e asas*: ensinar e aprender. São Paulo: Cenpec; Itaú Cultural; Unicef, 2006. v. 5.

_____. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*. Relatório de pesquisa. São Paulo. Cenpec. 2011.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Parâmetros das ações socioeducativas*. São Paulo: Cenpec; Fundação Itaú Social, 2007.

_____. *Tendências para educação integral*. São Paulo: Cenpec; Fundação Itaú Social, 2011.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO E PLANEJAMENTO REGIONAL. *Relatório de avaliação econômica*: Programa Escola Integrada. Belo Horizonte: Cedeplan, 2008.

_____. **C***ontinuidade da avaliação do Programa Escola Integrada:* sumário executivo. Belo Horizonte: Cedeplan, 2011.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). **I***nvestigação com crianças:* perspectivas e práticas. Porto: ESEPF, 2005.

COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, G. N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 173-203.

COHN, C. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: LOPES DA SILVA, A.; NUNES, Â.; MACEDO, A. V. L. S. (Orgs.). *Crianças indígenas*: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. v. 1, p. 117-149.

COLONNA, E. *"Eu é que fico com a minha irmã"*: vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo. 2012. 358 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2012.

CONZATTI, M.; FLORES, M. L. R.; TOLEDO, L. (Orgs.). *Cidade educadora*: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

CORSARO, W. A. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge, 1997.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, v. 17. p. 113-134, 2002.

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

_____. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A.; EDER, D. Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, Palo Alto, n. 16, p. 197-220, 1990.

COSME, A.; TRINDADE, R. *Escola a tempo inteiro*: escola para que te quero? Lisboa: Profedições, 2008.

CRUZ, M. M. *Morro do Papagaio*. Belo Horizonte: Conceito, 2009.

CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala*: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DE MAUSE, L. *História de la infância*. Madrid: Alianza, 1991.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DUNLOP, A.-W. Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 11, p. 67-86, 2003. Edição especial.

DUBET, F. Conflictos de normas y ocaso de la institución. *Estudios Sociológicos*, Ciudad de México, DF, v. 22, n. 64, p. 3-24, ene./abr. 2004.

_____. *El declive da la institución*: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. *Educação e sociologia.* Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 159-176.

FERNANDES, F. As "trocinhas" do Bom Retiro. In: _____. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 153-258.

FERREIRA, M. M. Criança tem voz própria. *A Página da Educação*, Porto, v. 11, n. 117, p. 35-39, nov. 2002.

_____. "– Tá na hora d'ir pr'à escola!"; "– eu não sei fazer esta, senhor professor!" ou… brincar às escolas na escola (ji) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Interacções*, Santarém, v. 2, n. 2, p. 27-58, 2006.

FLORES, Z. G. M. A criança em Walter Benjamin e Florestan Fernandes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. *Anais…* Rio de Janeiro: Anped, 2005. p. 1-6. Disponível em: <https://bit.ly/2IZAeKV>. Acesso em: 23 maio 2018.

FRANGELLA, R. C. P. Educação infantil e a institucionalização da infância: entre a autonomia e a regulação. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-15, 2009.

GEBER, S. P. *Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para a juventude na periferia de Belo Horizonte*. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GEBER. S. P.; DAYRELL, J.; CARVALHO, L. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 157-171.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

_____. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GOBBI, M. A. Desenho infantil e oralidade. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância*: metodologia de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-92.

GOBBI, M. A.; LEITE, M. I. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22., 1999, Caxambu.

Anais… Rio de Janeiro: Anped, 1999. p. 1-52. Disponível em: <https://bit.ly/2IENntn>. Acesso em: 23 maio 2018.

GOUVEA, M. C. S. Infância, sociedade e cultura. In: SALLES, F.;. CARVALHO, A.; GUIMARÃES, M. (Orgs.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 7-23.

_____. Infantia: entre anterioridade e alteridade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011.

GRAUE, E. M.; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças:* teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação integral: articulação de projetos e espaços de aprendizagem. *Cenpec*, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2IGSQf7>. Acesso em: 23 maio 2018.

_____. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, ago. 2006.

_____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HORTÉLIO, L. *Abre a roda tin dô lê lê*. São Paulo: Brincante Produções Artísticas, 2015. 1 CD.

JAMES, A.; JAMES, A. *Key concepts in childhood studies*. London: Routledge, 2003.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorizing childhood*. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2004.

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

LANSKY, S. *Na cidade, com crianças*: uma etno-grafia espacializada. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. *Imagens do outro*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 67-86.

LOPES DA SILVA, A.; NUNES, Â.; MACEDO, A. V. L. S. (Orgs.). *Crianças indígenas*: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

LOPES, J. J. M. Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: por onde andam nossas crianças? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. *Anais*… Rio de Janeiro: Anped, 2006. p. 1-16. Disponível em: <https://bit.ly/2KMX99q>. Acesso em: 23 maio 2018.

LOSSO, C. D.; MARCHI, R. C. A construção social do "ofício de aluno" na educação infantil. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 603-631, set./dez. 2011.

MACEDO, N. M. S. et al. A experiência da Escola Integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

MACEDO, N. M. R. *O que as crianças cantam na escola?* um estudo sobre infância, música e cultura de massa. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MARCHI, R. C. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

MEAD, M. *Macho e fêmea*: um estudo dos sexos num mundo em transformação. Petrópolis: Vozes, 1971.

MEDEIROS, A. B. Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância. *Cadernos Cedes,* Campinas, v. 30, n. 82, p. 325-338, set./dez. 2010.

MENEZES, J. S. S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., 2008, Uberlância. *Anais*… Uberlândia: Digiteca,

2008. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/2s3Wv0h>. Acesso em: 12 abr. 2010.

_____. Educação integral e tempo integral na educação básica. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral*: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 155-187.

MENEZES, J. S. S.; COELHO, L. M. C. C.; BONATO, N. M. C. Experiências de jornada em tempo ampliado no ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. *Anais…* Rio de Janeiro: Anped, 2008. p. 1-5. Disponível em: <https://bit.ly/2ki97fW>. Acesso em: 23 maio 2018.

MOLL, J. *Histórias de vida, histórias de escola*: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, M.; FLORES, M. L. R.; TOLEDO, L. (Orgs.). *Cidade educadora*: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004. p. 39-46.

_____. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

_____. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 91, n. 26, p. 391-404, maio/ago. 2005.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MONTEIRO, A. T. M.; CARVALHO, L. D. As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças: culturas infantis e

produção simbólica. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 632-657, set./dez. 2011.

NÄSMAN, E. Individualization and institutionalization of chilldhood in today's Europe. In: QVORTRUP, J. et al. (Eds.). *Childhood matters:* social theory, practice and politics. Aldershot: Avebury, 1994. p. 165-188.

NAHAS, M. I. P. Mapeando a exclusão social em Belo Horizonte. *Planejar BH*, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 29-34, 2000.

NAHAS, M. I. P. et al. Qualidade de vida urbana em Belo Horizonte na década de 90: o que dizem os indicadores? *Pensar BH Política Social*, v. 17, p. 8-17, 2007.

NARODOWSKI, M. *Infância e poder*: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 23, n. 79, p. 47-63, maio 2013.

NEVES, V. F. A. *Tensões contemporâneas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental:* um estudo de caso. 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NOGUEIRA, M. A. Tendências atuais da sociologia da educação. In: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. *Leituras e imagens*, Florianópolis: Udesc; Faed, 1995. v. 1, p. 23-42.

_____. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, Lisboa, v. 40, n. 176, p. 563-578, out. 2005.

NUNES, Â. M. *A sociedade das crianças A'uwe-Xavante*: por uma antropologia da criança. 1997. 231 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PEREIRA, F. O lugar social da infância e a profissionalidade docente: narrativas em formação inicial de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 1., 2008, Braga. *Anais…* Porto: FPCE; Universidade do Porto. 2008. p. 1-16. Disponível em: <https://bit.ly/2LojueN>. Acesso em: 23 maio 2018.

PEREIRA, R. M. R. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 81-105, jul. 2002.

_____. Veja estas canções: infância e cultura de massas. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 55-73, jan./jun. 2006.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). *Crianças:* contextos e identidades. Braga: Editora da Universidade do Minho, 1997.

PIRES, F. F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia,* São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, jan./jun. 2005.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Entenda o cálculo do IDH Municipal (IDH-M) e saiba quais os indicadores usados.* Brasília, DF: PNUD, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2J3JIoo>. Acesso em: 23 maio 2018.

PROUT, A. *The future of childhood*: towards the interdisciplinary study of children. London: Routledge, 2004.

QUINTEIRO, J. *Infância e escola*: uma relação marcada por preconceitos. 2000. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

_____. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Caxambu. *Anais…* Rio de Janeiro: Anped, 2003. p. 1-16. Disponível em: <https://bit.ly/2GJeYny>. Acesso em: 23 maio 2018.

QVORTRUP, J. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). *Investigação com crianças:* perspectivas e práticas. Porto: ESEPF, 2005. p. 73-96.

QVORTRUP, J. et al. (Eds.). *Childhood matters*: social theory, practice and politics. Avebury: Aldershot, 1994.

RESENDE, T. F. Experiências brasileiras de ampliação do tempo do aluno na escola: concepções, formatos e efeitos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SOCIOLOGIA: CONTEXTOS EDUCATIVOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 2009, Lisboa. *Actas…* Lisboa: APS, 2009. v. 1, p. 113-122.

RIBEIRO, D. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. *A institucionalização de crianças no Brasil:* percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2004.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). *Crianças e miúdos*: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2003a. p. 9-34.

_____. *Imaginário e culturas da infância*. Braga: Universidade do Minho, 2003b. Disponível em: <https://bit.ly/2IJSgBq>. Acesso em: 23 maio 2018.

_____. Criança, aluno, cidadão: a (re)constituição do "ofício de criança". In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR BRASIL, 6., 2009, Cuiabá. *Anais…* Campo Grande: Omep, 2009.

SARMENTO, M. J.; BARRA, S. M. Os saberes das crianças e as interações na rede. *Zero-a-Seis,* Florianópolis, v. 8, n. 14, p. 1-20, dez. 2006.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). *Crianças e miúdos:* perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2003.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.* Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SILVA, D. B. *A escola e a rua:* os vários significados atribuídos a uma escola integrada de Belo Horizonte. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, M. R. *O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar:* onde está o lazer/lúdico? o gato comeu? 2000. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA, M. C. Entre a diversidade e a disciplina: uma análise do Programa Escola Integrada. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 341-361, jul./dez. 2011.

SILVA, R. C. *Circulando com os meninos*: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá. 2011. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SIROTA, R. Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 104, p. 85-108, jul./sep. 1993.

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

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

SUBTIL, M. J. *Crianças e mídia*: o espírito dionisíaco no consumo musical. 2003. 257 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

_____. *Educação para a democracia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

_____. *Educação não é privilégio*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, I. A. C.; LEAL, A. A. A. Arquitetura dos tempos escolares: os calendários e horários. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24.; CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2009, Vitória. *Anais…* Vitória: Editora da Ufes, 2009. p. 1-22. Disponível em: <https://bit.ly/2s1dRLm>. Acesso em: 23 maio 2018.

TORRES, R. M. *Comunidade de aprendizagem*: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. Nilópolis: Instituto Frônesis, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2x91qlC>. Acesso em: 23 maio 2018.

TRILLA BERNET, J. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, M. A. S. (Org.). *Cidades educadoras*. Curitiba: Editora da UFPR, 1997. p. 13-34.

WALL, K. (Ed.). *Famílias em Portugal*: percursos, interacções, redes sociais. Lisboa: ICS, 2005.

VALADARES, J. M. et al. *Curso de aperfeiçoamento Educação Integral e Integrada*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 2. Disponível em: <www.fae.ufmg/teia>. Acesso em: 12 dez. 2011.

ZELIZER, V. A. R. *Pricing the priceless child*: the changing social value of children. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1985.

Esta edição foi composta nas fontes *Minion Pro, Lucida Sans e Lucida Grande*, diagramada no formato 16 x 23 cm, projetada para veiculação digital em versão E-book (PDF), pela Editora Massangana, em 2021.

Sobre o autor:

Levindo Diniz Carvalho é professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Tem experiências como pesquisador e docente nos campos da educação e infância especialmente nos temas: Educação Integral; Educação Infantil; Infância e cultura; Cidadania na infância.

ISBN 978-65-5737-006-3

É grande e original a contribuição que este livro de Levindo Diniz Carvalho dá para a pesquisa educacional brasileira. Além da bem sucedida empreitada de articular o arsenal teórico-metodológico dos estudos atuais sobre a infância com as análises dedicadas às políticas e práticas de escolarização em tempo integral, ele o faz de forma pioneira no Brasil.

Além disso, o autor nos brinda com uma rica etnografia "multiespacializada" de cotidianos infantis populares que foi sensível ao olhar, sentir e agir das crianças em resposta à ordenação do mundo adulto do qual se apropriam segundo uma lógica própria e ainda bastante desconhecida. Levindo não temeu, pois, se aventurar por caminhos metodológicos pouco explorados e semeados de desafios oriundos tanto da observação intensiva de um universo que exige grande destreza em sua captura, quanto dos riscos permanentes de sucumbir às tendências "adultocêntricas" que assolam o observador.

Maria Alice Nogueira

Fundação Joaquim Nabuco

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PÁTRIA AMADA BRASIL
GOVERNO FEDERAL