



Universidade de Brasília

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR NA PERSPECTIVA  
DE UMA EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE.**

**KLEIBER RIBEIRO DA SILVA**

**BRASÍLIA, NOVEMBRO DE 2011**



Universidade de Brasília

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR NA PERSPECTIVA  
DE UMA EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE.**

**KLEIBER RIBEIRO DA SILVA**

**BRASÍLIA, NOVEMBRO DE 2011.**

**KLEIBER RIBEIRO DA SILVA**

**REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR NA PERSPECTIVA  
DE UMA EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE.**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Sônia Marise Salles Carvalho.

**Comissão Examinadora:**

**Profa. Dra. Sônia Marise Salles Carvalho (orientadora)**

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

**Prof. Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro**

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

**Prof. Tadeu Queiroz Maia**

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

**Brasília-DF, novembro de 2011.**

**KLEIBER RIBEIRO DA SILVA**  
**REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR NA PERSPECTIVA**  
**DE UMA EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE.**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Sônia Marise Salles Carvalho.

**Comissão Examinadora:**

---

**Profa. Dra. Sônia Marise Salles Carvalho (orientadora)**  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

---

**Prof. Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro**  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

---

**Prof. Tadeu Queiroz Maia**  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

**Brasília-DF, 16 de novembro de 2011.**

## HOMENAGEM

À minha família que ao longo dessa caminhada sempre esteve ao meu lado e me proporcionou, mesmo sem saber, uma infância rica em cultura de pares, necessária à minha formação adulta.

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

À minha esposa, Nely, principal incentivadora, nesta etapa da vida, para que eu jamais desistisse deste curso.

Aos meus filhos João Pedro e Maria Fernanda, crianças que vieram à minha vida durante o curso. Aquele no primeiro semestre; esta no sétimo. Principais inspirações para este trabalho.

À professora Dra. Sônia Marise Salles Carvalho, mestra incansável, orientadora paciente, que muitas vezes me trouxe para um norte que eu havia perdido, enquanto caminhava buscando respostas. Pelo percurso em todas as fases de projetos que desenvolvi na UnB, sem jamais deixar de acreditar que seria possível realizar este trabalho.

## SUMÁRIO

### **PARTE I**

#### **MEMORIAL: Mais uma trajetória. A minha trajetória.**

DUPLA DITADURA.....	11
O CIENTÍFICO É O LIMITE.....	12
TERCEIRA DITADURA.....	13
MEU DEUS, MAS QUE CIDADE LINDA!.....	15
QUARTA DITADURA.....	17
MOMENTOS DE DECISÃO.....	18
LIBERDADE PROFISSIONAL.....	20
RESUMO.....	24

### **PARTE II**

#### **MONOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE**

INTRODUÇÃO.....	26
CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA NO BRASIL .....	27
CAPÍTULO 2 – O ESTUDO SOBRE A INFÂNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	35
2.1 Política para a Infância.....	35
2.2 Legislação escolar .....	39
CAPÍTULO 3 – RELATOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:OFICINAS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA NO ESPAÇO ESCOLAR COM CRIANÇAS ENTRE 6 E 9 ANOS.....	44
3.1 Relatos de oficinas.....	45
3.2 Reflexões sobre as oficinas: Desafios e perspectivas.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	69

### **PARTE III**

<b><u>PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL</u>:PAU PARA TODA OBRA:AS VÁRIAS FRENTES QUE PODEM SER ABERTAS A PARTIR DA FORMATURA.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>

SILVA, KLEIBER RIBEIRO DA SILVA. *Reflexões sobre a infância no espaço escolar na perspectiva de uma educação para a solidariedade*. Brasília-DF, Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso), 2011.



*“O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntados sobre sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: ‘Sou um pastor da alegria...’ Mas é claro, somente os seus alunos poderão atestar da verdade de sua declaração...”*

*Rubem Alves.*

**I PARTE**

**MEMORIAL**

**MAIS UMATRAJETÓRIA: A MINHA TRAJETÓRIA**

## MEMORIAL

### DUPLA DITADURA

Nasci em 1967. Ditadura militar plena. Meus avós e pais, pacatos moradores do bairro simples de Caxangá, em Recife, Pernambuco. Meus avós maternos tinham uma história muito recente de liberdade. Seus avós – e quase seus pais – foram escravos. Experimentaram maus-tratos. Preferiam não falar de suas histórias e experiências aos seus descendentes.

Talvez por isso meus avós maternos nada tenham transmitido às gerações seguintes as narrativas. O certo é que tudo aquilo era passado. O presente, no entanto, reservou-lhes outro tipo de escravidão: A escravidão do analfabetismo. Início do século XX. Quantos desafios e privações. Meu avô faleceu deixando 9 filhos. Minha avó foi trabalhar como doméstica em casa de família.

Seus patrões foram também patrões de minha mãe até o casamento dela aos 21 anos. Meu pai a conhecera e por ela se apaixonara, embora contra a vontade de meus avós paternos, que tinham outra pretendente para seu primogênito.

Meu avô paterno era agricultor e partidário do trabalho em detrimento do estudo. Não fora boa idéia colocar os filhos para estudar. É tempo perdido – dizia ele. Por isso, quando meu pai me matriculou aos 4 anos e meio em uma escolinha perto de casa, teve de ouvir uma dura repreensão de meu avô, orientando-lhe a trocar os cadernos e livros por uma carroça. “Esse menino já consegue puxar uma pequena carroça! Pode ajudar na lavoura!” bravamente meu pai resistiu àquele pensamento e me manteve na escola.

Ele, porque estudara até a oitava série, era o orgulho de minha avó paterna, que era favorável a que ele me colocasse “no estudo”. Minha avó fugira para casar-se com meu avô. Uma branca de família destacada e um negro. A família dela se opusera. Não teve jeito. Ela fugiu, apesar das ameaças, e perdeu o sobrenome da família. Foi a sua escolha, da qual ela não se arrependia.

Minha mãe estudara até a quarta série. Precisava – já aos seis anos – ajudar no cuidado dos irmãos mais novos – eram quatro. Foi difícil manter-se no colégio. Aos 12 anos parou para trabalhar em casa de família. Vida dura. Não queria aquilo para os filhos. Dera sorte de fazer um bom casamento. Homem trabalhador. Família

estruturada. Moravam de favor em casebres que meu avô alugava, mas era um progresso mesmo assim.

Surgiu neste ambiente. Encontrei um irmão mais velho. Era meu primo. Meu tio não poderia cuidar dele. Tinha outros filhos com outras mulheres. A mãe dele também não. Resolveram dá-lo a minha mãe – noiva nesta época – com a concordância de seu futuro marido. Quando se casaram ele tinha apenas um aninho. Quando nasci, tinha três e meio. Meus avós eram contra a adoção também. Não reconheceram meu irmão como neto legítimo. Mais um problema a vista.

Fui para a escolinha da Tia Irene. Minha segunda mãe. Não pelo carinho, mas pelo castigo. Estava autorizada a me “corrigir” – com régua comprida de madeira ou palmatória – caso precisasse. E como precisei! Segundo ela e minha mãe. Dificuldade em recitar ou em responder eram motivos de correção! Foi-se esse tempo! Ufa! Mas acabei aprendendo! Minha mãe me dizia sempre que era para “eu ser gente quando crescesse que eu estava estudando!” Planejava para mim ir até o “científico”! Era sua meta. Acabou sendo a minha também! E esta meta acabou sendo emblemática, porque norteou todas as suas ações educativas sobre seus filhos, ao todo, 7, e revelou um desejo escondido seu, de ter estudado até o científico, mas as necessidades e a pobreza de sua família, fê-la desistir na quarta série. Meu pai, foi um pouco mais além, até a oitava. Também esperava que fôssemos até o científico, que era a referência de estudo nos anos 70. Tudo isso me faz pensar como a educação era diferente... Comecei na primeira série aos 5 anos e meio. Já na fase de alfabetização. Outra coisa: a criança precisaria estar lendo até o final do ano. Foi assim comigo. Lembro-me da dificuldade em tomar a tabuada de qualquer número que me obrigasse a falar quatro, pois não conseguia e era constantemente corrigido.

### **O CIENTÍFICO É O LIMITE!**

Da infância pobre em Recife – PE ao sonho de ter um curso superior, decorreram muitos anos. Lembro-me de que uma experiência ruim aos 6 ou 7 anos de idade acabou me causando um sério problema. Meu pai estava desempregado e minha mãe, por ser do lar, não tinha renda. Fazíamos compras a prazo em uma pequena loja de um senhor muito gentil, chamado Luiz. Éramos, na época, meus pais, eu e mais 3 irmãos. Sempre era eu quem ia às compras – que fazíamos aos

poucos, diariamente – e, em um desses dias, Seu Luiz me disse que não poderia me entregar o que estava escrito no bilhete – este ele guardava como documento e anotava na caderneta – porque a dívida já estava acumulada há 3 meses. Desta maneira ele teria prejuízo. Voltei muito preocupado com o que iríamos comer. Pensei que morreríamos sem comida, mas meus pais deram um jeito. Depois pagaram a conta e quitaram seu débito com a lojinha. Aos 13 anos, depois da segunda reprovação, esta experiência veio à minha mente como uma flecha que atinge um alvo no centro. Minha mãe dissera que não iria mais se preocupar com a minha escolha de não ser alguém na vida. Tão somente, não iria mais gastar os poucos recursos da família comprando material escolar inutilmente.

Deixou-me a opção de estudar sem materiais didáticos novos. Pensei em como queria o bem deles naquele dia e o quanto estava contribuindo para o contrário disso. Naquele ano, estudei sem material algum, senão os livros, cadernos, lápis, borracha do ano anterior. Aqui ou ali, minha irmã, que estava na mesma série que eu naquele ano, me emprestava seus livros e me dava um de seus poucos lápis. Acabamos nos tornando grandes amigos a partir daquela data.

O ano letivo chegou ao fim. Minha mãe foi à escola buscar os boletins. Para sua surpresa eu havia sido aprovado por média. Estranhamente, ela retornou a casa e, rispidamente me falou o quanto eu era ingrato com seu esforço em planejar nosso futuro. Como podia eu ter sido aprovado sem os materiais necessários? Quase apanhei pela proeza, mas, ficou a lição. Daquele momento em diante, nenhuma reprovação mais, sequer recuperação cruzou o meu caminho. Tornei-me um aluno aplicado, pensando no futuro melhor que teríamos se todos nós, eu e meus irmãos, estudassem pra valer e terminássemos o científico.

É notório que minha mãe era muito brava. Parte desta braveza estava no fato de morarmos com nossos avós em uma casa contígua a deles, por empréstimo, e minha avó reclamar disto constantemente. Minha mãe acabava descontando sua ira sobre nós. Tanto é assim, que os mais novos, que cresceram em nossa casa própria, foram menos corrigidos violentamente. Acabamos, os mais velhos, acreditando nisto, para compreendermos a violência doméstica que sofríamos. Até chegamos a acreditar que fora necessário todo aquele rigor.

Essa mudança de bairro para a nova casa, trouxe-nos, a mim e a minha irmã, um novo desafio: iríamos estudar em um colégio público, famoso pelo grande número de reprovações. A média era 7,0 e o percentual de aprovação não passava

de 30% ao ano. Estudei lá apenas dois anos, mas fomos recomendados por minha mãe sobre a escola e quais eram as expectativas dela para nosso desempenho. De fato, tratava-se de um colégio com professores muito exigentes, em final de ditadura militar, que não dava frescos aos estudantes.

A maioria trabalhava de dia e estudava à noite. Apresentavam toda dificuldade em aprender o conteúdo, pelo cansaço, e realizar as tarefas, por falta de tempo. Isto, explica o grande número de reprovações do turno noturno. Particularmente eu e minha irmã não tínhamos emprego. Nosso trabalho era estudar. Meus pais diziam que o maior patrimônio do ser humano era os estudos, logo, nenhum de nós poderíamos trabalhar no tempo de estudar. Mesmo tendo pouco, dava para levar a vida. A adolescência chegou, trazendo junto novas necessidades e descobertas. Algumas delas exigia recurso financeiro. Fazer o quê?

### **TERCEIRA DITADURA**

A conclusão do científico aos 18 anos coincidiu com o alistamento militar. Nas primeiras seleções, a cogitação de que poderia me tornar um oficial temporário no Exército Brasileiro, coisa jamais pensada por mim, mas completamente aprovada pelo meu pai. Meu irmão mais velho fugira da possibilidade de servir à Pátria, algo que meu pai reputava muito importante, porque formava o caráter do jovem, tornando-o homem. Ele passara por isso e entendia que todos os 4 filhos homens deveriam experimentar a mesma coisa.

Submisso a uma idéia de que pai não deve ser desagradado, resolvi tornar meu o sonho de meu pai, e assumi a responsabilidade de preparar-me para, no que dependesse de mim, o acesso às fileiras militares estivesse garantido. Havia uma seleção muito rígida, com muitos exames: médicos, físicos e intelectuais, além de uma prova de seleção, que daria a 220 jovens dos 10225, o direito de ser um oficial temporário.

Era preciso estudar bastante. Minha rotina de 3 horas diárias em casa, passou para 6 horas diárias. Eu queria que meu pai se orgulhasse de ter um filho no Exército. Melhor ainda se pudesse ser um oficial, mesmo que temporário. Olhando para este passado, pouca coisa mudou. Ainda me importo muito com o que meus pensam a meu respeito. Bom. Continuemos.

A prova seletiva chegou. Fui muito bem nela e consegui a aprovação. Não cabia em mim de felicidade. Nunca senti tanta ansiedade na vida! Nem quando meus filhos nasceram foi assim. Queria vir voando para casa e queria também que logo chegasse a noite para contar para o meu pai que eu havia conseguido uma vaga. Eu estava feliz por mim e por ele.

Era preciso providenciar alguns exames, mas foi nesse momento que a ficha caiu. Eu é quem teria de ir para o quartel, enfrentar a vida na caserna. Quase desisti – meu pai que não saiba disso!. Mas fui. Lá dentro, houve outra seleção. Apenas 220 ficariam e haviam selecionado 330. Os que estavam em cursos superiores estavam automaticamente selecionados, e eram uns 50. os demais foram submetidos a uma prova de matemática. Obtive a terceira nota e ingressei no Centro e Preparação de Oficiais da Reserva do Recife. Dos seis cursos existentes, me apaixonei por Comunicações. Depois descobri que não era o que faria. O número de vagas oferecidos nos quartéis para este segmento era muito pequeno.

Corria o risco de ficar fora da segunda fase, que era não apenas ser oficial, mas servir como um. A dica era Intendência. Por isso, este curso se tornou o mais concorrido. Havia apenas 40 vagas e as notas seletivas seriam obtidas durante as 10 semanas do curso básico.

Eram 4 apostilas grossas que deveriam ser estudadas em sala e em casa. Engajei-me nesta luta e fui bem sucedido mais uma vez. Fiquei em 33º lugar. Fui para o curso de Intendência. Meu pai não gostou muito. Queria que eu fizesse infantaria, mas acabou aceitando, quando expliquei a razão de ter escolhido aquele curso.

### **MEU DEUS, MAS QUE CIDADE LINDA!**

No final do ano, ocorreu a formatura. No ano seguinte, um estágio obrigatório. Surge como exigência para a convocação, o estar cursando faculdade. Fiz dois vestibulares em escolas particulares e resolvi cursar Relações Públicas. Em 1988, fui convocado para servir em um quartel. Fui designado para um em Brasília-DF. Até então, jamais tinha posto os meus pés fora de Recife.

Era uma grande aventura, que empreendi com mais outros 10 amigos, todos convocados. A exigência para o curso superior fez-me transferir o meu curso para a

Capital Federal. Matriculei-me no CEUB. Em Jornalismo, pois não havia Relações Públicas nesta instituição.

Não cursei três semestres. Em minha cabeça, reinava firme e forte a idéia de meus pais e minha de que o caminho terminaria no científico. Estava na faculdade por pressão e não por vontade.

Acabei trancando o curso. Com o dinheiro, o jovem oficial bancava suas diversões e seus desejos. Foi o período em que menos me preocupei com os estudos e o meu futuro. Esqueci-me de que sairia anos depois; que este momento era temporário; que, mais velho, sem formação superior, iria encontrar mais dificuldades. Tudo era curtidão. Tudo era agora, já. A reviravolta veio quando anteciparam nossa saída.

A previsão inicial de 9 anos e 6 meses, regredira para 4 anos e 6 meses. Era o meu terceiro ano! A sensação de que no ano seguinte, meu padrão de vida (diversão) iria sucumbir, começou a me deixar preocupado. Tive sonhos muito ruins de abandono e solidão. Comecei a fazer economias para a saída. Já não tinha planos de voltar a Recife, embora visitasse minha família duas vezes ao ano.

Chegou o dia da partida. Foi a sensação mais confusa e contraditória de minha vida. Naquele exato momento, eu não era mais oficial (bem pago!) do Exército. Era mais um desempregado, que teria de correr atrás de seu próprio sustento.

Como todos os que me antecederam, ou iria para a Polícia Militar do DF, ou iria para uma empresa de segurança. Optei pela segunda, pois tinha amigos, que me ajudaram a entrar numa delas. Em 1992, tornei-me supervisor de segurança na Brasília Empresa de Segurança, uma empresa muito conceituada no mercado e muito acolhedora. O gerente operacional era um ex-oficial e os supervisores, em sua maioria, eram ex-militares. O salário era bem menor do que o do Exército e eu precisei me adaptar a ele. Aproveitei-me desta condição para justificar a minha não volta aos bancos escolares superiores.

Decidi fazer concursos públicos. Preparei-me para alguns, não para outros. E, enquanto o tempo passava, eu continuava supervisor na mesma empresa, até acontecer algo que mudou a minha vida mais uma vez: percebi que meu trabalho naquele momento não estava sendo reconhecido, e que tinha potencial para fazer algo mais elaborado. Era 2001.



Resolvi voltar a estudar. Decidi que faria vestibular para Letras/Português. Era a área de que eu mais gostava. Inscrevi-me no vestibular da UnB por três vezes. Passei no segundo vestibular de 2002. Foi uma trajetória desafiadora. Não era mais um garoto. Estava prestes a me casar. Sofri dois estouros, consecutivos – outubro e novembro – no pulmão direito, chamado pneumotórax espontâneo. Submeti a uma cirurgia, que me traz seqüelas até hoje, mas não desisti. Resolvi que levaria o curso a sério. Trabalhava dando aulas de português free lancer. Agora era hora de me certificar, o que aconteceu em 2006.

#### **QUARTA DITADURA**

A empresa em que trabalhava, apoiou-me desde o início da faculdade, liberando-me em horários de expediente para freqüentar aulas de manhã e à tarde. Sou imensamente grato a todos os diretores que entenderam minha necessidade e me autorizavam estar na UnB, inclusive com o veículo da empresa. Tudo isso me fez ser mais uma vez muito grato. Procurava desempenhar meu serviço da melhor maneira possível, enquanto aguardava minha vez de mudar de profissão.

Em 2005, fui convidado pelo Colégio Batista, a lecionar ensino religioso, pois sou bacharel em Teologia, pela Faculdade Teológica Batista de Brasília. Aceitei o desafio, ao mesmo tempo em que oferecia gratuitamente meus serviços de revisão de texto ao colégio, visando a uma oportunidade como professor de Língua Portuguesa também.

Em 2007, ano seguinte à formatura, vagou a cadeira de gramática no Ensino Médio, e a escola decidiu me dar esta oportunidade. Assumi as 4 turmas em meados de 2007 até 2009, quando, já cursando Pedagogia, fui convidado por um grande colégio da Asa Sul, a ser Orientador Educacional dos 9ºs anos e Ensino Médio.

Aceitar este convite não me fez abandonar o Colégio Batista de Brasília. Conversei com a Diretora, que me apoiou na decisão e me manteve como professor de reforço escolar e ensino religioso, uma tarde por semana.

Tratava-se de uma escola nova, que surgiu com o apagamento de uma outra, no mesmo lugar. Houve um grande investimento para que esta escola funcionasse, e surgisse no mercado como a mais tecnológica do DF. E foi com este

slogan que ela, em pouco mais de 2 anos, atraiu para si um contingente de mais de 1000 alunos.

Quando cheguei à instituição, percebi que tudo estava por fazer. Projeto Pedagógico era o da escola anterior. Esquema de funcionamento da Orientação fora feito pelo Coordenador Pedagógico, estudante de Física e matemática; a tecnologia oferecida existia, mas sofria com as quedas de energia e a não existência de aulas prontas para serem utilizadas.

Havia muita queixa dos pais. Problemas com uniforme, com material didático, pois o próprio colégio o fornece aos alunos. Espaço inadequado para algumas práticas desportivas. Salas superlotadas, gerando desconforto entre os alunos e pouco espaço para a movimentação do professor, entre outros problemas.

Fiquei assustado, não posso mentir, mas ao mesmo tempo, senti-me desafiado a buscar soluções para os problemas afeitos à minha área de responsabilidade. Assim é que em conversa com os professores e coordenadores, conseguimos iniciar um atendimento adequado aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, como provas em locais separados, com fontes e espaçamento maiores.

Enquanto à noite me dirigia à Faculdade de Educação, imaginava o que mais poderia ser feito para adaptar a estrutura física e humana do colégio às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos nossos alunos.

Conversei com alguns professores e pude ouvir deles sugestões muito boas, embora muitas vezes elas esbarrassem no interesse da Direção em executá-las, pois exigiam disposição e investimento.

Algumas vezes somos tentados a acreditar que algumas instituições privadas de ensino, preocupam-se apenas com alunos ditos normais e, preferencialmente os brilhantes, tal é a resistência em liberar recursos para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

## **MOMENTOS DE DECISÃO**

Na contramão desta nova experiência estava o próprio curso que abraçara no ano anterior e pelo qual estava entusiasmado.

Aos poucos, as exigências da escola foi me fazendo desistir de algumas matérias, abandonar outras e quase abandonar o curso. Eu não estava pronto para

mais uma desistência dos estudos, mas precisava tomar uma decisão, e tinha de ser logo.

Acabei conhecendo um aluno, que estava experimentando as mesmas dificuldades que eu. Ela trabalhava em uma escola em Taguatinga, que tomava boa parte do seu tempo e estava afetando seu desenvolvimento acadêmico. Ela pensava em abandonar a escola e terminar o curso até se formar, o que julguei não ser uma má idéia. Cheguei a estar sob condição durante todo ano de 2011, e quase fui jubilado, mas consegui dar a volta por cima.

No meio do ano, houve uma troca de direção, ao mesmo tempo em que chegara uma nova orientadora para dividir comigo o trabalho que eu fazia sozinho com os quase 1000 alunos. Essa nova direção deixou claro que não pretendia ter dois orientadores. Esta colocação feita acabou sendo o divisor de águas para minha decisão. Estava cansado e desgastado, comprometendo meus estudos e minha família. Nenhum salário ou função, por mais que pareça significativo, pode ocupar o lugar destinado à sua felicidade e paz de espírito. Cada dia que se passava, ansiava pela demissão.

As cobranças eram próprias da seleção que ele já fizera. A nova Orientadora estava disposta a ficar com a vaga, então disponibilizava-se a qualquer horário do dia ou da noite. Procurei a Direção e sugeri minha saída, o que ocorreu no final do ano.

Exatamente neste último semestre de 2010, resolvi colocar minhas barbas de molho. Precisava encontrar outra ocupação para o ano seguinte. Decidi, juntamente com minha esposa, que faria concurso público para professor de Língua Portuguesa do DF.

Fiz cursinho e me classifiquei. Fui convocado e desconvocado. Experimentei alegrias e frustrações. Por ter sido aprovado, não consegui vagas em outras escolas que sabiam da possibilidade de perder o professor durante o semestre. Ainda hoje, as portas continuam se fechando por causa deste fatídico ato do governo do Distrito Federal.

Além disso, resolvi que investiria na minha faculdade de Pedagogia, e minha pós-graduação em Gestão Escolar, enquanto aguardávamos a nomeação para professor, que acabou não vindo, apesar de termos dois filhos pequenos e que nos revezamos para cuidar deles.

Como não podia deixar de mencionar, a Pedagogia na minha vida não trouxe apenas oportunidades de aprendizagem, mas 2 grandes bênçãos. A aprovação no 1º vestibular 2008, coincidiu com a chegada de meu filho João Pedro, hoje, com 3 anos e meio, e o último ano, brindou-me com a chegada da Maria Fernanda, com 10 meses, atualmente. Apesar de o tempo ter ficado curto para incluir tanta coisa como prioridade, vejo que ambos, juntamente com minha esposa, se tornaram um incentivo para que eu continuasse e desejasse esse momento final de conclusão do curso.

## **LIBERDADE PROFISSIONAL**

Neste exato momento, enquanto escrevo este memorial, estou no meu trabalho particular que o curso de Pedagogia acabou me ofertando. Decidi que, enquanto as portas do trabalho formal não se abrem para mim, poderia dar aulas particulares de acompanhamento escolar, onde moro, no Cruzeiro Novo.

Assim, em agosto deste ano, coloquei faixas no bloco em que resido e cartazes no Supermercado Veneza. Visitei o Colégio CIMAN e entreguei meu contato para a Orientadora Educacional, minha grande amiga. Dias depois, os primeiros alunos começaram a aparecer, e o trabalho começou a todo vapor, em uma saleta, no térreo do bloco.

Acabei conhecendo pais e alunos com seus problemas e suas necessidades. Alguns em condições de aprendizagem comprometida. Pessoas que, aos poucos, foram se tornando conhecidas, e que, juntos, fomos construindo uma história de compartilhamento do conhecimento. O caso mais interessante é o de um garoto de 8 anos, 2º ano do Ensino Fundamental, que ainda não sabe ler. Estuda em escola pública. Seus pais perceberam a dificuldade do menino e atribuíram parte do seu insucesso à sua preguiça.

Comecei as aulas com ele em meados de agosto. Em setembro, a escola ofereceu ao aluno reforço escolar em um dos dias dos nossos encontros. O desafio tornou-se ainda maior, mas não menos desejável. Lembrei-me da disciplina Processo de Alfabetização com a professora Norma Lúcia no semestre passado. apliquei o teste psicogenético e logo em seguida começamos nossas aulas.

As primeiras, foram acompanhadas da irmã mais velha, pois o pequeno se sentia inseguro ao estar com um estranho. Depois, começou a ser trazido apenas à

sala, onde ficávamos os dois, dando os passos seguintes para a leitura. Marcou-me o desejo sincero dele em querer ler, mas faltava-lhe estímulo. As atividades no caderno eram confusas para ele e não havia um acompanhamento satisfatório sendo oferecido pela escola. Mesmo o seu nome, o qual conseguia escrever, apresentava-lhe problemas no reconhecimento das letras presentes nele.

Este aluno está quase lendo. Foi muito bom ter insistido com ele, nos momentos em que parecia desistir. Usamos métodos diversos e divertidos muitas vezes para alcançarmos nossos objetivos. Planejamos que até dezembro ele conseguiria ler as primeiras palavras e, depois disso, leria o mundo.

A cada vez que chega à sala, imagina como seria ler. Tenta contar a história a partir das imagens e é trazido de volta ao mundo da escrita. A história pode e deve ser recontada, modificada, ampliada, mas é preciso saber o que está posto nela. Como ela própria se apresenta. Então, retomemos a leitura e descubramos o que está escrito.

Outro caso que a Pedagogia está ajudando a resolver é a questão da avaliação dos alunos que chegam ao Espaço Saber – designação do local de acompanhamento escolar. Há muita aflição por causa dos dias de avaliação escolar. Especialmente nesta etapa, 3º e 4º bimestres, em que o fantasma da recuperação e da reprovação rondam o alunado.

Reorganizar o pensamento deles para o fato de que precisam encarar a avaliação como uma oportunidade de checar seus conhecimentos, acima da relação pessoal estabelecida indiretamente entre o professor e o aluno, é a melhor maneira de ser preparar para elas.

Via de regra, estão preocupados com o que não sabem ou em decorar informações para serem usadas no caso de a prova as contemplarem. Há casos de pais que trouxeram seu filho para o Espaço, porque sua didática revelou-se ineficaz. Neste momento, vejo o quanto está sendo proveitoso estar inserido em um contexto que privilegia o educando e suas capacidades, habilidades e competências, vislumbrando suas necessidades reais para que aquelas se desenvolvam naturalmente.

Como foi importante estudar sobre as avaliações nas organizações educativas e ver a avaliação como um processo no qual o avaliado é o aluno, o professor, a instituição de ensino, com vistas ao aperfeiçoamento da prática educacional e do desenvolvimento discente.

Este relacionamento individualizado tem um viés profissional, e, por meio dele, retiro parte do meu sustento. Por outro lado, estar sendo meu próprio patrão, tem aberto os olhos para outras situações que envolvem o conhecimento do indivíduo que está sob minha responsabilidade, até porque há mais liberdade e menos monitoração.

A experiência em ambientes escolares me tem feito perceber que o que mais inquieta o aluno é seu estado de não aprendizagem, reforçado pela vergonha de se expor, de expor suas dúvidas, suas inquietações. É comum vê-los na escola saindo de sala diversas vezes por muitos motivos que, às vezes, não se justificam.

No espaço, por outro lado, o atendimento a dois alunos, no máximo, por vez, propicia os questionamentos, e os posicionamentos. Desta feita, os alunos permanecem por 50, 110 minutos sem sequer reclamar a posição, a sede ou necessidades fisiológicas, ainda que, por vezes, sejam aconselhados a assim proceder.

Quase todos eles se queixam de jornadas longas, de incompreensões, de incertezas, e o fazem livremente. Tenho aprendido muito no Espaço sobre ambientes escolares e vejo que são muito parecidos quanto às pressões feitas sobre os estudantes para que se apercebam do mundo adulto o quanto antes, como precaução para o futuro. Eles não conseguem afirmar se as pressões vêm dos pais ou das escolas ou dos dois ao mesmo tempo, e, mais uma vez, me sinto desafiado a ao mesmo tempo preocupado com tudo o que ouço deles e sei que os afeta diretamente.

Neste momento, estou vivendo esta experiência, que está só começando. Tenho de admitir que, aos 44 anos, tenho expectativas mais modestas para o que estou fazendo. Acredito na Educação, embora perceba que ainda há um longo caminho a percorrer. Espero ter gás suficiente para fazer parte desta caminhada!

Mas como falar de tudo isso sem falar neste espaço privilegiado chamado UnB. Aqui me formei em Letras-Português em 2006, e retornei em 2008, movido por um desejo profundo de intervir na Cidade Estrutural, comunidade em que estou inserido como Pastor batista. As vivências ricas e significativas com a comunidade, tanto na área da saúde, até hoje, como na educação (EJA) me fizeram ceder ao GDF, para atendimento àquela população.

Neste reencontro com a educação, senti-me desafiado a voltar aos bancos escolares e me preparar melhor, especialmente pelo contingente infantil tão elevado,

que poderia ser alcançado por um projeto voltado para melhorar a infância e o aprendizado.

Pensando nisso, vim para a FE por meio do vestibular e encontrei justamente aquilo que estava procurando, nos livros e nos mestres como Sônia “Incansável” Marise, Luzia Costa, Vera Freitas, Renísia Filice, Cristina Leite, e tantos outros: formação adequada para lidar com as realidades sociais múltiplas e suas complexidades.

Ao longo de minha vida, busquei um curso que fizesse sentido para ampliar a minha profissão de educador de crianças em comunidades por onde passei. Por isso, encontro no curso de Pedagogia da UnB a oportunidade e o desafio de refletir sobre a minha conduta nesse percurso. Passo a descrever e refletir sobre as atividades que desenvolvi na minha formação pedagógica.

Por isso, ao finalizar este memorial, registro minha gratidão à esta mui digna instituição de ensino, que tanto colaborou para que eu possa dar os próximos passos sozinho e mais seguro de que os acertos poderão ser maiores que os erros.

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo geral compreender as relações solidárias e as interações criativas advindas dessas relações entre alunos/sujeitos, de 6 e 9 anos, no espaço escolar, e como objetivos específicos a expansão da prática solidária, a partir de oficinas de Economia Solidária, bem como o entendimento da participação ativa/criativa dos sujeitos envolvidos nas atividades práticas das oficinas. As análises de documentos escolares, da documentação legal existente sobre a prática educacional, além das reflexões sobre as oficinas realizadas com as crianças numa instituição particular de ensino do DF formaram o processo metodológico deste trabalho. Por outro lado, os textos de Paul Singer sobre economia solidária; os textos de Marta Kohl sobre os teóricos da educação; os de William Corsaro, Phillippe Áriès e Florestan Fernandes, na área de Sociologia da Infância foram referências teóricas para o desenvolvimento deste trabalho. Para atingir os objetivos propostos, este trabalho apresenta um primeiro capítulo, sobre as reflexões a respeito da infância, desde o século XII até o século XX, para, em seguida, apresentar, no capítulo segundo, as prerrogativas constitucionais, ampliadas pela LDBEN, que mudaram os rumos da educação após a década de 1980, incluindo nesta documentação, os PCNs, DCNs, como norteadores para a prática educacional. O terceiro capítulo traz relatos das oficinas realizadas em prol da expansão da solidariedade como valor humano a ser cultivado, para, finalmente apresentar as considerações finais, os desafios e perspectivas advindas destas experiências. As constatações possíveis deste trabalho, inclui a solidariedade como resultado de práticas solidárias: uma experiência possível e o aluno como sujeito com voz e vez na construção da prática solidária. Por outro lado, o papel do educador na concessão de espaço para o desenvolvimento da subjetividade e de criatividade por crianças de 6 a 9 anos, aliando teoria à prática, necessária a construção de valores; e as indagações que advieram da realização destas oficinas, constituem-se nos desafios e expectativas para investigações futuras, uma vez que este trabalho não esgota o tema, nem tem esta pretensão.

**Palavras-chave:** Educação, infância, solidariedade.



## **II PARTE**

### **MONOGRAFIA**

**REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR NA  
PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE.**

## INTRODUÇÃO

O presente estudo trata do interesse particular pela infância, a partir de um tema transversal, da economia solidária, como tema inicial de reflexão, revelador de importância da formação infantil. A proposta de apresentar a economia solidária a crianças do Ensino Fundamental I foi alcançada por meio do projeto 4, prática pedagógica exigida na formação de professores no curso de Pedagogia da UnB.

A experiência de trabalhar com crianças no espaço escolar a partir dos valores da Economia Solidária permitiu perceber nesses sujeitos de aprendizagem uma capacidade natural de oferecer respostas e elaborar perguntas, além de planejar entre si ações dentro do contexto de organização da economia solidária. Os encontros pedagógicos promovidos por 20 (vinte) oficinas revelaram que as crianças são sujeitos ativos e criativos, em suas culturas de pares, intervindo no processo de construção de uma socialização baseada na cooperação.

O projeto desenhado com essas oficinas foi a construção de uma cidade virtual, espécie de reprodução das cidades do mundo adulto, onde refletimos sobre as diferentes formas de relações possíveis na melhoria das condições de vida dessas crianças.

A parte teórica desta reflexão está ancorada nos conceitos de criança, desenvolvidos por uma visão da infância segundo Áriés, pela sociologia de Florestan Fernandes, completada pelas idéias de Willian A. Corsaro. Essa experiência registrada aqui permite mostrar que a criança precisa ser desvelada por outras perspectivas para que possamos intervir na melhoria de um mundo mais humano e comprometido com a infância.

Esta reflexão foi organizada em três momentos, onde relato o que de mais significativo ocorre na minha formação, juntamente com as experiências de vida que trago ao longo da vida, e, minha atividade concreta com crianças na busca de uma pedagogia que nos permita maior solidariedade.

## CAPÍTULO 1

### REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA NO BRASIL

Falar sobre infância é falar sobre um tema que precisa ser primeiramente compreendido, posto, colocado, de modo a ficar claro o que se quer dizer. É comum que a infância – uma das fases da vida humana – seja confundida com o ser criança, e se dar, tanto a uma como a outra o mesmo tratamento.

Entretanto, para uma real compreensão do que se propõe este trabalho, faz-se necessário que ambos os termos sejam definidos para que haja perfeita compreensão do que se pretende nele. Certo é que algumas vezes, estas palavras irão parecer sinônimas, porque muito do que foi feito até os dias atuais, consideravam os dois termos como sinônimos..

Para Postman (1999), a idéia de infância passou por várias etapas, desde não ter uma palavra para defini-la até a descrição detalhada de suas características. Para este autor, o conceito passa atualmente por uma crise de significação, sendo mais recorrente hoje valer-se do termo “cultura infantil”.

Para Silveira (2000), a definição de infância está ligada à ótica do adulto, e como a sociedade está sempre em movimento, a vivência da infância muda conforme os paradigmas do contexto histórico. Para Aurélio, em seu dicionário, criança é um ser humano de pouca idade, e a infância é um período de crescimento que vai do nascimento à puberdade.

É a partir da compreensão que criança e infância traz consigo a complexidade de uma definição, mas uma urgência para o reconhecimento de suas peculiaridades e idiossincrasias, que possa, efetivamente, propor maneiras de lidar com ele, contribuindo para seu pleno desenvolvimento.

Apesar deste olhar pela história, é preciso estabelecer como objeto de estudo, a questão de como se deu a relação do povo brasileiro – ou do Brasil – com a infância. Como estes conceitos influenciaram – caso tenham influenciado – as decisões e atitudes em prol deste seguimento social. Como ele aparece na história brasileira. Quais foram os fatores que contribuíram ou atrapalharam o desenvolvimento de um olhar para a infância que existe em cada criança e que é tão importante para seu desenvolvimento. Que leis foram criadas e/ou abolidas para que

houvesse progresso na construção de uma realidade em que a criança e a infância pudessem coexistir, tendo seus direitos reconhecidos.

A história do reconhecimento da infância como parte integrante da vida humana, logo, digna de verificação, estudo e conhecimento aprofundado ainda é muito recente.

Porém, não menos desafiadora é a busca, não por um resgate – já que esta etapa da vida social sempre foi mal compreendida e relegada a um segundo plano – mas pela localização no espaço e no tempo, para que a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, não furte destas oportunidades a fase inicial da vida dos indivíduos.

O fato de o Brasil ser uma nação de 203 anos – considerados a partir da chegada da família real ao país e à elevação da colônia à condição de vice-reino – relativamente jovem diante de nações com histórias e culturas milenares, não o exime de uma reflexão sobre a infância, o que ela significa e qual é o seu lugar no contexto sócio-histórico, desde que o país se “emancipou” – a partir de 1821, com a proclamação da Independência – até aos dias atuais.

O resgate desta história brasileira da infância faz-se importante para que se perceba o lugar do universo infantil e suas idiossincrasias, completamente próprias e intrínsecas a este momento particular da existência humana. Para tanto, é preciso, antes, fazer-se um breve resumo da história da infância na história humana nos últimos 12 séculos, para que se perceba como ela foi vista, atendida, compreendida e favorecida – ou não – neste período.

A história da infância ao longo dos tempos, nos mais variados rincões do planeta – segundo a visão de Phillipe Áriès – revela que houve um apagamento desta fase da vida humana pela compreensão diferenciada que se dava a ela, ora por olhar a criança como um adulto em miniatura, ora por haver pouca ou nenhuma literatura em algumas fases históricas da humanidade, senão gravuras capazes de levar Ariès a esta compreensão (APUD CORSARO 2011, p.76).

Entretanto, esta referência a Ariès serve apenas, neste momento, para reforçar a ideia de que a relação do Estado Brasileiro, desde 1821 até os dias atuais reflete um comportamento generalizado. Corsaro – citando Ariès – afirma que esta relação humana com a criança e suas transformações foram mais resultado de uma evolução cultural do que uma mudança consciente da compreensão social da

individualidade da criança e seus aspectos característicos como antecessores da fase adolescente e adulta (CORSARO 2011, p.78)

Para exemplificar melhor a infância desde o século XII – início dos estudos de Ariès – a partir de uma construção social, este autor relata que pode se perceber claramente a influência religiosa nas várias etapas constitutivas do infante como um pequeno adulto, retratado no Mosaico de Taormina, na Sicília. Nele, o Menino Jesus aparece representado em tamanho original, mas com características infantis relativamente ausentes. No século XIII, esta etapa da vida serve de substrato para retratar anjos celestiais, em um primeiro momento.

Na fase seguinte, a imagem infantil foi usada exclusivamente para representar o Menino Jesus, porque a infância estava associada à representação divina. Por fim, a identidade infantil serviu de subsídio para a representação da alma e da morte, revestida de nudez, especialmente na arte gótica francesa – embora a iconografia bizantina do século V já se valesse de figuras infantis para retratarem a superioridade da vida sobre a morte.

Quanto à idade referencial para cada indivíduo, relata a vasta literatura que as crianças sabiam sobre sua idade, embora isso não fosse relevante na identificação do indivíduo como um ser infantil, diferenciado do adulto. No entanto, não foi sempre que se sentiu a necessidade de se ter uma idade. Somente a partir do século XVIII que os párocos passaram a fazer o registro que garantia a exatidão do seu tempo de vida.

Essa obrigatoriedade se deu através da influência da igreja e dos civis, que a partir deste século começaram a impor esse registro. Sendo assim, antigamente não se tinha delimitado qual fase cada idade representava, sendo uma pessoa de 3 anos, por exemplo, era considerada apenas um adulto pequeno. (ARIÈS, 1981, p.42)

Somente na Idade Média, nos tratados pseudo-científicos que se criou as chamadas “idades da vida”, seus autores empregavam essas terminologias que até os dias de hoje permeiam nossa sociedade, apesar do sentido não ser o mesmo.

Essas ditas “idades da vida” seriam divididas em infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade, cada uma referindo-se à um período da vida humana. As “idades da vida” ou “idades do homem” eram medidas categoricamente com um cunho científicas, sendo categorizadas da mesma forma que eram consideradas as medidas de peso, ou velocidade para os nossos contemporâneos. (ARIÈS, 1981, p.57)

No Brasil, a Independência convivia ainda com a escravidão. Embora houvesse movimentos abolicionistas, motivados pelo novo momento da industrialização e chegada de mão-de-obra estrangeira, o Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravatura. Em 1850, a Lei Eusébio de Queiroz, proibiu o tráfico negreiro. Em 1871, estabeleceu-se a Lei do Ventre Livre, mas apenas em 1888 o país conseguiu livrar-se de sua política escravocrata.

Analisando mais acuradamente a Lei de 1871, uma aparente iniciativa em favor da infância e da criança – percebe-se que a criança livre ficava sob a guarda e a tutela do senhor da mãe até completar 8 anos de idade. Caberia ao Estado indenizar este senhor pelos cuidados dispensados a esta criança, ou permitir que este senhor a explorasse até os 21 anos de idade, quando seria realmente livre.

Embora o texto da lei versasse sobre uma liberdade conquistada pelo indivíduo nascido após 1871, a grande verdade é que eles continuavam cativos, escravos, sob outra denominação. Para os abolicionistas, a lei representou apenas uma estratégia dos escravocratas para fazer com que o processo de abolição fosse um processo lento, gradual e seguro.

A criação do Fundo de Emancipação – verba do Estado para indenizar senhores de escravos – revelou-se uma grande fraude, especialmente porque as crianças encaminhadas às casas de caridade, via de regra retornavam às mãos dos mesmos senhores de engenho.

A primeira iniciativa de se lançar sobre a infância um olhar sociológico, capaz de reconhecer sua realidade e necessidade, surge em 1940, setenta anos após a promulgação da Lei do Ventre Livre, em meados de 1940, com Florestan Fernandes, sociólogo brasileiro, em São Paulo, ao publicar seu estudo sobre As trocinhas do Bom Retiro. (APUD ABRAMOWICZ e OLIVEIRA).

Embora sua preocupação inicial fosse estudar apenas o folclore presente nas manifestações infantis, Fernandes compreendeu ser aquela modalidade também uma maneira de a criança se expressar livremente, a partir de sua condição infantil e sua cultura, a partir da percepção das ações dos adultos, entretanto, particularmente livre, porque "são aquisições de elementos culturais por meio da atualização da cultura infantil, sem uma transmissão sistemática e ordenada das experiências, e portanto não há interferência do adulto".

Depois de Fernandes, houve, em 1970 – durante o Regime Militar – a inserção da Educação Infantil como política de Estado. Paradoxalmente, neste

mesmo período, de cada 1000 alunos que ingressavam na 1ª série do Ensino primário, apenas 165 terminavam a 4ª série.

O fim deste regime, trouxe luz ao que hoje se denomina Sociologia da Infância. A década de 1980, e mais precisamente, a de 1990, faz surgir no Brasil estudos voltados para a compreensão deste universo rico e plural (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA), que perpassa a consciência psicológica, que via a criança e a infância a partir das “instituições zeladoras” como a família e a escola, sem levar em consideração que são atores sociais e sujeitos de seus processos de socialização, produtoras da diferença e da pluralidade.

Para compreendermos a história da infância no Brasil nos reportamos ao campo da sociologia, onde compreendemos que, apesar de um processo evolutivo casual, oriundo de uma relação modificada culturalmente entre o adulto e sua concepção de infância, a ressignificação desta categoria do gênero humano irá ser percebida inicialmente como organização humana significativa, a partir dos pressupostos de pensadores como Jean Piaget , Marcell Mauss, Vigotsky e Wallon,

Em meados da década de 1930, Mauss, contemporâneo de Piaget, divulga suas percepções sobre a infância, fazendo, inclusive, contraposições ao pensamento piagetiano, no que diz respeito ao caráter restrito, utilizado por este, na observação e considerações sobre a aprendizagem infantil. Mauss assevera que é preciso ampliar o universo observado para que uma conclusão mais próxima da realidade seja alcançada. Abramowicz afirma que para Mauss,

O meio infantil é sempre, quando é livre, e não o fruto de uma educação, mas sim de uma educação das crianças pelas próprias crianças, uma forma de compreender esses fenômenos muito vastos das gerações. Do mesmo modo, essas relações entre as gerações de crianças e as gerações de adultos que é a educação encontram, precisamente aqui,, suas principais raízes, seu tronco, seu caule e o desenvolvimento de sua folhagem. (MAUSS apud ABRAMOWICZ)

Ainda citando Mauss, esta autora diz que, reconhecer o universo infantil e suas peculiaridades e entender que ele se forma numa relação entre crianças e também com a intermediação dos adultos tornou-se o pressuposto da discussão de uma Sociologia da Infância, embora não descartasse a possibilidade de amoldagem feita pelo adulto sobre a criança, mesmo que se valesse de recursos violentos, relata Fournier.

O pensamento piagetiano, embora não seja uma abordagem sociológica e encontre divergências relevantes apresentadas por Mauss, traz, em si, entretanto, um olhar inicial sobre a criança e como ela aprende, embora não trate de questões relacionadas à infância, nem as suas peculiaridades. Os estágios de desenvolvimento cognitivo descritos por Piaget: Sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operatório-concreto (7 a 11 anos) e operatório-formal (12 anos em diante) traduziu-se em uma grande contribuição no reconhecimento de que a criança possui um desenvolvimento particular que deve ser observado, (Fournier)

Aproximam-se também as idéias dos mestres aqui citados quando pensam e defendem seus pressupostos sobre a aprendizagem humana a partir da infância. Para Vygotsky, o aprendizado se dá em nível social primeiramente, também denominada “interpsicológica”, que é quando a criança passa a interagir com o meio, sem reconhecer-se ainda como sujeito; depois, a fase individual, também chamada de “intra-psicológica”, que é justamente o oposto: ela passa a internalizar conceitos e a falar consigo mesma e a pensar sobre ela e sua relação com sua subjetividade. Wallon também apresenta suas idéias sobre o tema, embora as organize a partir de categorias marcadas pelas faixas etárias.

Nelas, há alternâncias de funções que conduzem à intergração social do indivíduo na fase adulta. Essa construção se dá em constante conflitos, pois realiza-se dentro de um universo interno em transformação e interação com o externo.

Outra grande contribuição para a compreensão da infância e seu reconhecimento, especialmente no espaço escolar ocorre com o pensamento de Celestine Freinet. Para ele a criança é de mesma natureza que o adulto por isso, defendia que era preciso transformar a educação. concordam com esta afirmação os participantes do manifesto dos pioneiros em 1931. Era preciso formar um homem mais livre, mais autônomo e mais responsável, capaz de contribuir na transformação da sociedade.

Sua pedagogia interessou-se em conhecer a natureza humana e dar consciência a este homem, do que ele é e do que ele quer, além de lhe dar instrumentos necessários que irão auxiliá-lo no desenvolvimento eficiente de suas tarefas sociais.

Transferindo este conceito para a criança, Freinet advoga que o bom desenvolvimento da ação educativa, por parte do educador, oferece ao aluno orientações necessárias para que ele possa superar, por si mesmo, suas



dificuldades e resolver os problemas que surjam. Entretanto, é sua compreensão de que é preciso expandir o conhecimento por meio de escolas populares e sua defesa à livre expressão suas principais contribuições sobre a criança e a infância.

Outro conceito importante em Vygotsky é o de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para ele, a existência deste espaço não delimitado geograficamente está intimamente ligado às condições necessárias para que o indivíduo, uma vez ensinado, possa desenvolver uma determinada atividade ou tarefa com sucesso. É preciso que haja uma zona de desenvolvimento real, desenvolvida por etapas e gradualmente, para que aconteça o sucesso de uma determinada realização.

Na mesma contrapartida de Vygotsky, Wallon ressalta a importância de os educadores compreenderem como se dão os processos de formação da personalidade de indivíduo, que se dá a partir dos 3 anos, levando a criança às primeiras percepções sobre ela mesma e o mundo exterior. Ao abordar os estágios do Personalismo e o da Puberdade/Adolescência, Wallon ressalta as diferenças existentes entre eles para que o processo de formação do conhecimento e do indivíduo seja considerado à luz das transformações e das relações interpessoais e legais.

No Brasil, poucos anos depois (1940), Florestan Fernandes desenvolve em São Paulo uma investigação sociológica inédita com crianças. Nela, Fernandes relata que

Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. E isso não é dado a toda a gente. (FERNANDES, 2004,P.230)

Sua visão sociológica encontra correlação no pensamento maussiano, ao considerar que uma percepção real da infância prescinde de um olhar para além da criança. É preciso considerar esta criança e seu mundo, sua maneira de entender o mundo. Tornar-se criança é a única maneira para entendê-las, afirma Fernandes.

Importa salientar que Fernandes se vale da investigação da participação no folclore pela criança, analisando manifestações culturais como cantigas de ninar, cantigas de piquenique, brinquedos de salão, jogos de pulha entre adultos, contos,

lendas e fábulas, adivinhas populares, etc. Além destas atividades, Fernandes analisou os grupos infantis denominados “trocinhas” que dá nome ao artigo.

Depois de Fernandes, a Sociologia da Infância no Brasil retoma suas pesquisas mais efetivamente a partir de 1990. Pelo menos, dois sociólogos estrangeiros irão contribuir para este momento de formação desta sociologia: Phillipe Ariès e William Arnold Corsaro, embora outros possam ser citados.

O trabalho de Ariès ganhou destaque entre os estudiosos da infância, por retomar o conceito a partir de sua evolução natural na história da humanidade. Longe de ser unanimidade, Ariès destacou-se por trazer às sociedades do século XX, uma compreensão da dicotomia entre criança e infância, ocorrida tão naturalmente em todas as épocas, que era impossível perceber o ser criança e suas características individuais. Para ele “A solicitude da família, da Igreja, dos moralismos e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos” (ÁRIÈS, 1981, p.112).

Segundo Corsaro, Ariès acredita que “o primeiro relacionamento e interesse pela infância tenham provocado o sentimento de paparicação, que emergiu completamente no século XVI, quando a infância foi vista como um tempo de inocência e candura” (CORSARO, 2011, p. 77). A paparicação, portanto, é a valorização da criança nesta época como fonte de diversão e escape para os adultos, e embora o autor afirme que houve uma primeira visão de infância, fato é que ela se restringiu apenas a este olhar aparente, lançado pelo adulto sobre a criança.

Ademais, o sentimento de moralização via nesta atitude do adulto um comportamento completamente inadequado, pois “...enfaticavam que a infância é um período de imaturidade e que as crianças devem ser treinadas e disciplinadas” (CORSARO, 2011, p.78) e que era inadmissível “aceitar a idéia de amar uma criança como passatempo, como se fossem macacos, ou achar graça em suas brincadeiras e bobagens pueris” (ÁRIÈS,1981, p.130)

Corsaro, por sua vez, ao desenvolver seu trabalho sobre a infância, valendo-se de termos como cultura de pares e reprodução interpretativa, em que o primeiro termo se refere à capacidade de as crianças criarem seu próprio mundo em que se relacionam e interagem com vitalidade e singularidade e o reprodução interpretativa, quando se refere à reprodução cultural que as crianças fazem, integrando-se, tanto nas culturas de pares, quanto no universo adulto. CORSARO

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

Por outro lado, Corsaro reconhece que a dificuldade de percepção da infância entre os adultos se dá porque “É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade.” (CORSARO, 2011, p.16), e assevera, logo em seguida que as crianças são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade, ou seja, vê a infância como uma categoria ou forma social de vida

Percebe-se nas considerações de Corsaro a base construtivista de Piaget, Vigotsky e Wallon. Para ele, no construtivismo, “a criança é vista como um agente e ávido aprendiz. Nessa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social ou seu lugar no mundo” (CORSARO, 2011, p.346).

Nesta construção, Corsaro apresenta aquilo que ele compreende como cultura material da infância, ou seja, materiais próprios deste grupo como livros, ferramentas artísticas e literárias e especialmente brinquedos. Com eles, afirma Corsaro, as crianças criam outros artefatos da cultura infantil como desenhos, pinturas, ou outros jogos. Além desta, Corsaro apresenta o que ele denomina cultura simbólica da criança, que são as várias representações ou símbolos expressivos de crenças, das preocupações e dos valores infantis.

Como fonte desta cultura, o autor cita os desenhos animados e filmes, a literatura infantil e as figuras míticas e as lendas como Papai Noel, Fada do Dente entre outros. (CORSARO, 2011, p.345).

A partir do quadro apresentado das reflexões sobre a infância, registro a minha experiência com essa momento da vida das crianças por meio de práticas pedagógicas que contemplam a formação de valores para uma melhor convivência social.

## CAPÍTULO 2

### OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é conhecer qual tem sido a política para a infância no Brasil e como ela está refletida no espaço escolar, considerando a necessidade e a importância de reforçar a solidariedade.

#### 2.1 Políticas para a Infância

O surgimento de políticas para a infância, no Brasil, está associado a práticas educacionais a partir do manifesto dos pioneiros da Educação Nova em 1932, resultado da participação de educadores influentes na época como Florestan Fernandes, Alceu do Amoroso Lima, Darcy Ribeiro, Cecília Meireles, Heitor Villalobos, Gilberto Freire, entre outros, insatisfeitos com o modelo ultrapassado de educação que privilegiava apenas a classe dominante. O texto assim se pronuncia:

Era preciso, pois, examinar os problemas da educação do ponto de vista não de uma estética social (que não existe senão por abstração), mas de uma sociedade em movimento; não dos interesses da classe dirigente, mas dos interesses gerais (de todos), para poder abraçar, pela escola, que é uma instituição social, um horizonte cada vez mais largo, e atender, nos sistemas escolares, à variedade das necessidades dos grupos sociais. ( MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1931, p.26)

Havia uma consciência clara de que “A cada época, na marcha da civilização, correspondem processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições de vida social e à satisfação de suas tendências e de suas necessidades” (p.25). O manifesto contemplava um momento novo na Educação Brasileira – perfeitamente antenado com o pensamento socialista de Antônio Gramsci – que privilegiava a Educação para todos.

Neste contexto, insere-se a percepção do manifesto em favor da criança – e da infância – quando estende ao Estado a responsabilidade de oferecer a este grupo

..um meio vivo e natural, favorável ao intercâmbio de reações e experiências, em que ela vivendo sua vida própria, generosa e bela da criança, se levada ao trabalho e à ação pro meios naturais que a vida

suscita quando o trabalho e a ação convêm ao seus interesses e às suas necessidades” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1931, p.49).

O manifesto pela educação nova ocorre entre as duas grandes guerras mundiais. Traz consigo o embrião do que seria promulgado pela Organização das Nações Unidas em 1948, após a segunda grande guerra, que trouxe uma urgência em políticas mundiais de relacionamentos e reconhecimentos de direitos inerentes ao ser humano.

Em 1959, surge a Declaração dos Direitos da Criança. Nela, este grupo passa a ser reconhecido como um ser humano imaturo física e mentalmente, que precisa de cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento, mas plenamente reconhecido como elemento constitutivo da comunidade.

O objetivo deste documento é que a criança “...tenha uma infância feliz, e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades enunciados no texto, entre eles, o de igualdade universal (princípio 1º); ter oportunidades e facilidades dada pelo poder legal de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social plenos, em condição de igualdade e liberdade (princípio 2º); compreensão de que o amor e o afeto são formadores da personalidade da criança e contribuem para o seu desenvolvimento satisfatório (princípio 6º); direito à educação gratuita e compulsória, pelo menos na fase primária – o Brasil estendeu esta responsabilidade até o Ensino Fundamental completo. Desde 2010, o Estado Brasileiro é obrigado a oferecer às crianças nesta etapa escolar, matrícula obrigatória, sob pena de processo legal (princípio 7º); e, a proibição do trabalho infantil inadequado (princípio 9º).

A Constituição Federal de 1988, Lei maior do país, assegurou em seu artigo 227 os direitos da criança a serem definidos em lei específica, e a responsabilidade da família e do Estado na concretização das metas estabelecidas.

As constituições anteriores não foram capazes de garantir, nem propor em seus textos a expansão do Ensino Público, nem aproximar-se de um atendimento diferenciado à infância ou à criança.

Apesar de o Governo Federal, na pessoa do presidente Vargas estabelecer, na Constituição Federal de 1934,- fundamentado inicialmente em seu viés populista – que a educação era um direito de todos os brasileiros, sob a responsabilidade da família e do Poder Público.

O que se observa na etapa seguinte – de 1937 a 1945 , época denominada de Estado Novo – e que, esta nova condição política acabou sendo um grande retrocesso no processo educacional brasileiro, na contramão do que realmente esperavam os brasileiros, representados no manifesto da Educação Brasileira, a ponto de o Estado considerar necessário “...desempenhar o seu papel intervencionista nas instituições escolares, para que fosse realizado um trabalho de *renovação* dentro das *realidades* reveladas pelo Estado Novo”.

O segundo momento crucial para um retrocesso no desenvolvimento da educação e do olhar sobre a infância foi o período da Ditadura Militar (1964 a 1985).

Outro ganho para a infância no Brasil ocorreu com o estabelecimento da Lei 8069, de 1990, denominado do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Este documento, funcionará como uma expansão da Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Além das conquistas em favor da infância e da criança, reconhece-se claramente, no artigo 15 que “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. Inclui-se, neste Estatuto, a preocupação legal com outras garantias e proteções necessárias a outras esferas como adoção, guarda, tutela, educação, cultura, acesso restrito ao trabalho, entre outros.

O ECA representou um avanço especialmente para a legislação existente sobre o menor e a infração social, em que, durante muito tempo, este ficou à margem da lei –visto ser incapaz de responder por se mesmo – ficando a decisão sobre seu encaminhamento, sem qualquer julgamento legal, ao Juiz de Menores, que, a título de defender os direitos do menor infrator ou de rua, encaminhava-o à internação.

Esses juizados funcionaram desta maneira até a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1979 – momento em que foi reformulada sua ação – quando foi lançado em comemoração ao Ano Internacional da Criança. Também foi, o ECA, um grande avanço como um documento garantidor da proteção da Criança e do Adolescente, sob, não mais a tutela do Estado, mas com sua co-responsabilidade com a família.

Este mesmo estatuto preocupou-se com a manutenção da criança, não apenas em um ambiente saudável, em que crescesse feliz e seguro, mas em que esta

criança pudesse continuar, preferencialmente, sob a tutela da família biológica, e, em última instância, sob a guarda de uma família substituta que lhe ofereça condições plenas de desenvolvimento.

Neste sentido, também o ECA, visando a proteção da infância, estabelece regras rígidas para as famílias dispostas a adoção de crianças e adolescentes. É preciso que os candidatos sejam investigados em seus aspectos econômicos, sociais e psicológicos para serem habilitados à adoção. Entende a lei que estas medidas mínimas servem para impedir que a criança sacada de seu seio familiar biológico, acabe em mãos de adultos inadequados para a realização da paternidade almejada pela justiça.

Os avanços conquistados pelo ECA para o menor, ou para a infância, não impedem, contudo, que as crianças brasileiras ainda experimentem estar à margem do que preconiza a lei, tendo o seu exercício de pátrio poder comprometido pela sociedade ou pelo Estado.

Esse público é formado majoritariamente por crianças carentes, que são submetidas à mendicância. Chaves, citado por Lima Melo, afirma que cerca de 20 milhões de crianças vivem nesta condição atualmente em todo o Brasil. Mesmo aquelas que, pelos programas sociais do governo, freqüentam o ambiente escolar, verifica naturalmente se percebe a si mesma de maneira igual ou diferente dos outros, especialmente no que diz respeito à estratificação social, podendo gerar nela um complexo de inferioridade.

Desta maneira, os riscos que comprometem a infância da criança brasileira precisam ser encarados com seriedade e preocupação, sob pena de que, todos os avanços legais e toda a compreensão transformadora acabem por se tornarem inúteis.

## **2.2 Legislação escolar**

O Brasil, assim como a Europa e os Estados Unidos da América percebiam a infância da mesma maneira, especialmente com o advento da Industrialização em larga expansão no mundo ocidental, norteadora de novas relações interpessoais, pautadas na produção e na relação hierarquizada. Por isso, apenas a partir dos anos 1920 houve uma preocupação do Estado em regulamentar a educação, e a

educação infantil só foi objeto da preocupação governamental a partir de 1970, apesar de as primeiras regulamentações no setor datarem de 1922, com o movimento escolanovista (OLIVEIRA, 2002).

Apesar disso, a história da infância no Brasil ainda é uma penumbra a ser afastada. Acredita-se que a libertação tardia da escravidão no Brasil, é uma das facetas contrárias à identificação desta história.

A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases/LDB 1996, os municípios ficaram encarregados da educação infantil e do ensino fundamental, recebendo inclusive financiamento específico para isso, oriundos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino FUndamental/FUNDEF. A questão é que somente o ensino fundamental foi tornado obrigatório. Com a consequente necessidade de criação de vagas pelos governos municipais conforme a clientela existente, isso demandou recursos para incremento da infraestrutura, e principalmente, para custeio da folha de pagamento.

Como o financiamento recebido pelos municípios para o ensino fundamental não eram suficientes, até este ano, lançava-se mão da fatia que caberia à *educação* infantil para complementação de créditos, graças ao acréscimo na legislação do termo “prioritariamente” no que diz respeito ao financiamento da educação infantil.

Recentemente em 2010, o Governo Federal aprovou uma lei que permite aos municípios, recursos para o desenvolvimento da educação no ensino fundamental, garantidos para crianças já matriculadas até o presente momento em que a lei fora sancionada.

Desta feita, abre-se novas possibilidades para o estabelecimento satisfatório da educação municipal, especialmente no que diz respeito à educação infantil e suas demandas escolares insuficientes, não permitindo aos menores de 5 anos, espaço escolar para socialização e desenvolvimento.

Retomando o pensamento de Áriès é preciso compreender que a idéia de infância é uma construção histórica, pois “o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças. Corresponde à consciência de particularidade infantil, que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (Áriès, 1978,99).

Assim é que se torna impossível não pensar na atualidade em tratamento infantil diferenciado, especialmente no que diz respeito aos direitos da Criança adquiridos na segunda metade do século XX e início do século XXI, especialmente



no Brasil. Documentos como: A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, são considerados avanços no trato com menores, considerados protegidos pela legislação deste país, amparado por políticas internacionais de organismos como a ONU, UNESCO, entre outros.

A Carta Magna de 1988 afirma categoricamente em seu Artigo 227

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Alterado pela EC-000.065-2010)

A declaração acima compõe um esforço coletivo universal traduzido em lei brasileira na garantia prevista a esta parcela diferenciada da sociedade que deve receber tratamento adequado para que se desenvolva de maneira sadia e tenha garantida seus direitos de participar da vida ativa da sociedade no momento em que se tornar maior. Tal entendimento aparece como uma tremenda contradição aos moldes do século XII quando as crianças não eram poupadas de situações que poderiam comprometer sensivelmente seu desenvolvimento particular.

Outro dado importante para justificar este reconhecimento tardio da infância no Brasil e sua necessidade de atenção diferenciada foi o período ditatorial vivido pelo país (1964-1985) em que a política repressora focada na educação tecnicista para suprir o mercado brasileiro, acabou relegando as políticas públicas para a Educação Infantil ao limbo, como as demais categorias da Educação Básica.

Para se ter uma idéia, a evasão escolar nas primeiras séries do Ensino Fundamental – até a chegada à 5ª série – era muito alta: para cada 1000 alunos que ingressavam na primeira série, apenas 165 (cento e sessenta e cinco) concluíam a primeira etapa do Ensino Fundamental.

O contraponto a este momento histórico brasileiro será o surgimento da Nova República, que procurou visualizar a infância como responsabilidade da Família e do Estado e propôs a criação da **Lei 9394/96**, visando intervir na formação infantil para garantir o seu futuro. Assim é o texto desta lei, que prevê o seguinte:

**Art. 29.** A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

**Art. 30.** A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

**Art. 31.** Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

É certo que o mérito da LBDEN não está apenas na inclusão da educação infantil como prioridade para os Estados e Municípios brasileiros – decompondo-se o Estado Nacional – uma vez que contempla também a educação indígena, a educação especial e a educação de jovens e adultos, mas é no texto que trata da questão da educação das crianças que o documento prevê a assistência já desde a creche.

A LBDEN estabelece espaços definidos para o cuidado e o preparo da criança em seus ambientes socializados: para tanto, crianças até 3 anos deverá ser cuidada e instruída em creches ou espaços equivalentes e pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos, quando, pelo novo texto da lei, esta deverá estar no 1º ano do ensino fundamental. Um grande ganho também foi a não obrigatoriedade de avaliação formal para este segmento, bastando às entidades responsáveis por este seguimento educacional, acompanhar e registrar o desenvolvimento de cada um dos alunos.

Nesse sentido, a criação dos PCNs veio contribuir para que este processo aconteça mais adequadamente, porque este documento se tornou o norteador da prática pedagógica a ser desenvolvida nos espaços escolares.

Os PCNs ou Parâmetros Curriculares Nacionais foi uma outra conquista que a infância obteve, mais uma vez no universo escolar. Ao ser empregada em 1999, os PCNs para a Educação Infantil foi um documento editado para o educador balizar o conhecimento a ser oferecido a crianças da 1ª à 4ª séries – hoje, com a expansão do ensino fundamental para 9 anos, do 1º ao 5º anos – além de propor metodologias e módulos de treinamento destes educadores para otimizar e operacionalizar a

execução do projeto. Dividido em 11 módulos, tendo o primeiro deles, voltado à explicação do projeto e os demais voltados para a prática pedagógica, visando ao desenvolvimento da criança.

O módulo 3 traz como tema relevante a brincadeira como processo de aprendizagem da criança. Como objetivos traz o módulo que é importante propiciar condições para que os professores:

- a) compreendam que o brincar é uma linguagem própria da infância e que se desenvolve por meio da representação de papéis e da atribuição de novos significados a objetos e ações;
- b) pensem sobre a forma como o contexto pré-escolar pode influenciar o uso de brinquedos e materiais pelas crianças, de maneira a contribuir para que a brincadeira se transforme em espaço privilegiado de aprendizagem. (PCN, 1999, p. 33)

O módulo 4, também aborda as idiossincrasias da infância e trata do tema: Identidade e Autonomia: o que é igual em todas as crianças é o fato de serem diferentes entre si, cujas finalidades são: “propiciar condições para que os professores possam refletir e valorizar a singularidade das crianças; e possibilitar que os professores compreendam o desenvolvimento da autonomia das crianças como princípio da ação educativa”. (PCN, 1999, p. 39)

Apesar de ter havido um progresso no que representou o reconhecimento da infância no Brasil, em termos legais e práticos, é preciso perceber que ainda há muito o que ser feito.

O Site da Câmara dos Deputados publicou uma matéria em que foi abordada a criação de creches, no PNE 2001-2010, para atender pelo menos, 50% (cinquenta por cento) das crianças brasileiras. Entretanto, às vésperas de aprovar o PNE 2011-2020 – com atraso – o que se percebe é o seguinte:

A realidade não era para ser assim. Dez anos atrás, o primeiro Plano Nacional de Educação tinha entre as suas quase 300 metas, uma que era colocar metade das crianças com até 3 anos em creches gratuitas. O prazo acabou no ano passado e não chegamos nem perto disso. Hoje, apenas 17 em cada 100 crianças com até 5 anos de idade conseguem vagas em creches ou pré-escolas gratuitas, segundo a presidente da Undime, A União dos Dirigentes Municipais de Educação, Cleusa Repulho. “Hoje a gente já sabe que seriam necessárias pelo menos 20 mil unidades para atendimento de creche e pré-escola no Brasil. A partir de 2016, nós temos que ter todas as

crianças de quatro anos na escola. Se nós começarmos agora, vai chegar 2016 e nós não vamos ter vagas para todo mundo”.

A reportagem continua relatando que a meta do novo PNE é exatamente a mesma do PNE anterior. Percebe-se que a existência de legislações que amparem e protejam a infância, por parte do Estado não é garantia de que a infância gozará, de fato, dos direitos adquiridos legalmente.

Diante da nova configuração das famílias em relação ao mercado de trabalho, os elementos que a constituem e à postura da mulher desde o início do século XX até os dias atuais, têm-se o agravamento deste quadro, porque se torna essencial transferir a responsabilidade da criança para ambientes em que possam ficar na ausência de suas mães.

Em 2009, o Ministério da Educação divulgou os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. Foram objetos de análise instituições públicas e privadas de 9 (nove) unidades da federação: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná, cuja finalidade foi o de: “contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática”.

Estes indicadores, afirma o texto, têm por objetivo ajudar “...instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática”. O documento é, na verdade, um instrumento, para que as instituições ligadas às crianças até 6 anos, possam fazer uma autoavaliação em busca de um trabalho mais efetivo e de qualidade.

Este, então, é o grande desafio para fazer leis e executá-las, de modo que a infância brasileira alcance verdadeiramente a dignidade necessária e merecida. Diante das evidências textuais, cabe ressaltar que ainda há muito a se fazer no reconhecimento da infância no Brasil.

A existência de legislações tem de servir de base para ações governamentais concretas em busca da resolução deste problema. É preciso dar dignidade a esta fase importante da vida, descoberta apenas recentemente como uma fase rica e cheia de peculiaridades que a fazem ser exclusiva.

## CAPITULO 3

### RELATOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: OFICINAS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA NO ESPAÇO ESCOLAR COM CRIANÇAS ENTRE 6 E 9 ANOS

#### 3.1 – Relatos das oficinas

A intervenção pedagógica foi realizada no Colégio Batista de Brasília, localizado à SGAS Quadra 905 Sul, Asa Sul, no Distrito Federal, inaugurada em 20 de novembro de 1988, é composta de Direção, Coordenadores Pedagógicos por segmentos educacionais, Professores e Funcionários auxiliares, além da participação dos pais por meio de grupos de interesses.

O Colégio Batista de Brasília é uma instituição confessional, de cunho evangélico do seguimento batista. Valoriza o indivíduo e se preocupa com sua formação moral, intelectual, afetiva, social e espiritual; 98% (noventa e oito por cento) do corpo discente é formado por alunos evangélicos e a prática de momentos cúlticos e celebrativos da fé ocorrem normal e livremente.

Sua orientação pedagógica é Sócio-interacionista, segundo preconiza o seu estatuto. Leva em consideração que o aluno não é uma “caixa vazia” em que, devem os mestres colocar dentro todo conhecimento de que necessitam, mas que todo ser humano traz consigo informações prévias e a partir delas é que se deve construir o conhecimento de cada um. Valoriza a pesquisa e a curiosidade, especialmente nas séries iniciais em que as crianças se sentem mais à vontade para se exporem e exporem suas idéias.

O Colégio Batista de Brasília é inclusivo. Os portadores de necessidades especiais educacionais estão em salas com os demais alunos e são atendidos pelos professores, que levam em consideração a necessidade apresentada e buscam dar atendimento direcionado quando necessitam.

O Colégio Batista tem uma biblioteca pequena, com um acervo limitado de obras. Tem laboratório de informática com 43 microcomputadores, todos conectados à internet. Nele acontece parte das aulas das diversas turmas existentes na instituição. Conta ainda com um laboratório de ciências, equipado com produtos

para experiencialização e 1 microscópio. Possui quadras de esporte cobertas e piscina para o desenvolvimento das práticas esportivas, secretaria, pátio amplo, banheiros novos e adaptados, estacionamento, pomar, creche para crianças até 12 anos.

Possui 842 alunos distribuídos em várias faixas de desenvolvimento. Desde o jardim (2 anos) até o ensino médio. As turmas de ensino médio têm horários específicos no colégio: dois dias por semana, tem aulas à tarde em turno integral. O funcionamento da instituição é no contra turno das escolas tributárias, onde atende: 1º ano 01 turma no matutino; 01 turma no vespertino. 2º e 3º anos 04 turmas no matutino; 04 turmas no vespertino. 4º anos 02 turmas no matutino; 02 turmas no vespertino. 5º ano 1 turma no matutino 1 turma no vespertino 6º ano 02 turmas no matutino; 01 turma no vespertino. 7º ano 1 turma no matutino 1 turma no vespertino 8º ano 2 turmas no matutino 1º ano ensino médio 2 turmas no matutino 2º ano ensino médio 1 turma no matutino 3º ano ensino médio 1 turma no matutino

A escola tem uma boa infra-estrutura. Há investimento anual em melhorias para o atendimento ao público. O ambiente de trabalho é favorável ao desenvolvimento da sociabilidade entre os funcionários e alunos. Não há problemas sérios de disciplina como, consumo de álcool ou drogas – sequer há alunos fumantes – ou práticas violentas e formação de gangues. O ambiente também é favorável à aprendizagem porque o colégio está ladeado por grandes espaços em que não se produz barulho;

Quando constatei que o 1º ano da Educação Fundamental – alunos que estão sendo alfabetizados ainda, mas que conhecem muito bem o dinheiro, a moeda – estava aprendendo sobre o valor do dinheiro. Por sugestão da professora e da Coordenadora, os alunos compraram picolés de uma fabricante local – Asa Sul – por R\$ 0,40 e passaram a vender por R\$ 1,00, visando ao custeio de uma banda de forró que iria abrilhantar a barraca da Festa da Família – FEFAM – em agosto. A idéia deu certo. Conseguiram arrecadar R\$ 350,00, embora precisassem apenas de R\$ 250,00. Resolveram continuar o projeto.

Os alunos, inicialmente tímidos, passaram a abordar os colegas, buscando vender seu produto. Algumas vezes os pais encontraram dificuldades em levá-los para casa porque queriam esgotar todo o produto que acondicionavam no fundo de uma caixa de isopor.

Ao conversar com a professora, percebi que alguns progressos eles haviam alcançado: estavam mais desinibidos, tinham melhorado o vocabulário, estavam realizando operações básicas de matemática com mais desenvoltura, estavam valorizando o dinheiro (lucro) ganho com as vendas. Propus-lhe ampliarmos o projeto, caso a Coordenadora dela aprovasse. Ela aceitou a proposta; a Coordenadora também.

Entretanto, toda abordagem sobre as relações pessoais que envolvem dinheiro, moeda, troca, parte do princípio de que essas relações estavam acontecendo, exclusivamente mediadas apenas pelo capital e que sua presença é imprescindível ao bem estar, à felicidade, à realização humana. Percebi que era possível aproveitar experiência para o desenvolvimento de práticas solidárias, por meio de oficinas de ECONOMIA SOLIDÁRIA, objetivando a formação de valores, dentre eles, a solidariedade.

A proposta inicial foi apresentar aos alunos uma nova maneira de ver o trabalho. Ver, por exemplo, que estudar é uma modalidade de trabalho, mesmo que não haja remuneração.

Além disso, levá-los a pensar sobre as etapas que antecederam o produto final – picolé – comercializado por eles, como por exemplo: pessoas envolvidas no cultivo da fruta; pessoas que fizeram o picolé; valor recebido pela produção; participação dos funcionários nos lucros da empresa; produção própria dos picolés pelos alunos no Colégio. Assim, as oficinas foram todas desenvolvidas visando discutir com elas o que esse processo pode revelar das relações sociais mediadas pelo mercado.

A primeira oficina, O que é trabalho? foi importante para trabalhar o conceito de trabalho dentro de uma discussão em que eles pudessem participar, dando suas contribuições. Foi importante que eles compreendessem o empenho deles nas tarefas escolares, por exemplo, como um trabalho, útil, responsável, embora não recebessem para estudar. As idéias marxistas sobre o trabalho foram adaptadas para serem explicadas.

Os objetivos estabelecidos foram: Entender a diferença entre as diversas maneiras de realizar trabalho; descrever modalidades de trabalho conhecidas; enumerar 5 modalidades de trabalho.

Para mediar esse conhecimento, fiz uso de ilustrações com figuras de realização diversas de trabalho, inclusive, alunos estudando, e adotei a forma circular

de organização da sala para facilitar a visualização de todos eles, e estimular a participação, valendo-me também de esquemas perguntas/respostas e da montagem de um quebra-cabeças com 5 peças, sobre profissões.

O resultado desta primeira intervenção foi satisfatório, porque a turma reagiu bem à proposta feita para aquele dia. A professora titular ajudou muito preparando a turma para este contato. Nos apresentamos falando nossos nomes, e, desde esse momento, alguns deles já demonstravam estar inteiramente à vontade.

Após as explicações sobre como funcionaria nossos encontros, começamos as discussões sobre as várias maneiras de se ver o trabalho, e, finalmente, partimos para a montagem do quebra-cabeças, que iria revelar uma modalidade de trabalho, mas também as interações positivas e negativas entre eles na busca pela solução do desafio. Houve alguns desentendimentos esperados nas negociações para a obtenção do resultado, mas dentro do esperado.

O segundo encontro tinha o propósito de apresentar uma Definição de economia plural: trocas mercantis, não mercantis e não monetárias, importantes na Economia Solidária, e comuns em localidades que se valem das práticas solidárias. Foi o momento de conversarmos sobre uma economia que permite aquisição de bens e serviços sem o uso obrigatório do dinheiro.

O princípio Eu-sem-nós; nós-sem-eu; eu-e-nós ao mesmo tempo, serviu de fundamento para explicar os relacionamentos sociais dentro da perspectiva de mercado da Economia Solidária, e tinha como objetivo: entender o que é troca não monetária e possibilitar a troca não monetária. Os brinquedos e lanches deles – trazidos após combinação no encerramento do primeiro encontro – além de figuras diversas, foram utilizados na explicação prática, de como se ter o que precisa sem ter que usar dinheiro sempre. Eles foram resistentes, a princípio, em compartilhar o que trouxeram, no momento em que foram orientados a socializarem seus pertences.

Aos poucos, as trocas foram acontecendo por afinidades entre eles e, num segundo momento, por interesse pessoal. Revelaram os comportamentos particularmente centrados nas relações com indivíduos mais próximos e no interesse no objeto pelo objeto apenas.

As oficinas sobre definição de moedas sociais e de mercadoria e suas etapas foram trazidas para eles com uma proposta de criação de uma moeda social



da turma que circularia em uma cidade imaginária dentro do nosso país, respeitando as regras sócio-econômicas do Brasil.

A discussão sobre a moeda social trazia também a necessidade de entendimento de que ela seria baseada em relacionamentos de mercado feito por cooperação, e que não visava o lucro, senão oferecer condições para trocas mais justas entre as pessoas.

Os objetivos esperados para este encontro foram: criar uma moeda própria para a turma e utilizar a moeda em um mercado imaginário, mediado na cooperação e sem visar lucros. Para fazer as moedas sociais, eles trouxeram canetinhas e a professora providenciou cartolinas cortadas em retângulos e círculos. Todos sentaram no chão, em círculo, para confeccionarem as moedas, enquanto uma história sobre uma cidade que não tinha dinheiro e os cidadãos usavam as trocas para adquirir bens e serviços foi contada.

Durante esta oficina, em meio a discussões proveitosas, foi escolhido o nome da moeda social da turma: verdinha, dentre muitas outras sugestões.

Embora não tenha dado tempo de confeccioná-las como planejado, um dos alunos ofereceu suas moedas prontas de um jogo seu para ajudar se fosse preciso, demonstrando interesse e interação com o projeto. Algumas atitudes espontâneas deles para confeccionar as moedas, incluindo a simbologia presente nelas, demonstrou entrosamento e autonomia criativa. Em alguns casos, havia ajuda mútua entre os grupos na socialização das idéias para a construção das notas e moedas.

No encontro seguinte, o tema foi o consumo solidário. A ênfase recaiu sobre o bem coletivo, foco principal das trocas solidárias, em contraposição ao consumo indiscriminado e individualizado. Para tanto, os objetivos propostos foram: estimular as trocas de produtos entre os alunos e estimular a partilha entre os alunos, valendo-se, mais uma vez, de algo que eles possuíam: seus lanches.

A professora Cláudia ajudou-me a colocar a mesa no centro da sala, onde todos, caso quisessem, poderiam colocar seus lanches, para negociar algumas trocas. Repetiu-se aquilo que se deu na primeira troca: relação de proximidade e, em segundo momento, interesse pessoal.

A oficina anterior foi reforçada pela seguinte. A discussão sobre valores humanos versus valores materiais tinha o propósito de se considerar o outro-igual

mais do que se considera o material. Para tanto, o anonimato típico dos que fazem produtos que são consumidos pelos alunos foram denunciados pela oficina.

Foi preciso nesta etapa mostrar a eles que existem muitas pessoas trabalhando para que tenhamos à nossa disposição tudo o que temos.

O objetivo principal deste encontro foi o de valorizar o outro seu semelhante, principalmente nas relações comerciais, de produção e de serviços, mas uma vez utilizando imagens já conhecidas deles, que eram as que representavam profissões. Houve um destaque maior para as profissões consideradas inferiores, buscando o resgate de seu valor na sociedade.

Entretanto, antes, foi-lhes perguntado qual profissão queriam ter e qual consideravam a mais importante. Médico e advogado foram as mais citadas, e, neste momento, introduzi na discussão a importância de outras profissões, citando algumas situações em que a paralização destes profissionais foram notadas porque o serviço deixou de ser oferecido.

Todos participaram, lembrando a greve dos garis, que estava muito recente e como a cidade estava tomada pelo lixo. Outras colocações foram feitas.

Agradei a todos eles a colaboração naquele projeto, mas percebi logo que seria importante ter construído com eles a idéia de cidade imaginária para o uso da moeda, além de terminar a confecção das moedas. Infelizmente, não havia mais tempo disponível para outras oficinas. O conteúdo destinado a este segmento deveria ocupar as próximas aulas.

Assim, dei esta parte do projeto por encerrada. As experiências com os alunos se tornara imensamente ricas, pois a interação deles nas aulas, me fizera crer que seria possível desenvolver este projeto, indo além, com turmas de alunos mais velhos.

Os passos dados para que as atividades acontecessem seguiram este cronograma:

Datas	Passos para a realização das oficinas
<b>01/09/2008</b>	Escolha do tema. Proposta feita à Coordenadoria da Educação Infantil e à Direção Geral
<b>02/09/2008</b>	Conversa com a professora Cláudia sobre o projeto de intervenção, como reestruturação de um projeto já existente
<b>03/09/2008</b>	Definindo tópicos do projeto

<b>05/09/2008</b>	Observação da turma
<b>09/09/2008</b>	Avaliação do projeto de venda de picolés do 1º ano
<b>10/09/2008</b>	Leitura dos textos ligados ao tema do projeto selecionado para implantação no Colégio
<b>11/09/2008</b>	Planejamento na escola
<b>16/09/2008</b>	Planejamento na escola
<b>17/09/2008</b>	Planejamento em casa
<b>18/09/2008</b>	Planejamento e organização do projeto em casa
<b>21/09/2008</b>	Escolha dos materiais e metodologias a partir dos tópicos
<b>22/09/2008</b>	Intervenções 1 e 2
<b>23/09/2008</b>	Avaliação das intervenções 1 e 2
<b>24/09/2008</b>	Planejamento das intervenções 3 e 4
<b>29/09/2008</b>	Intervenções 3 e 4
<b>30/09/2008</b>	Avaliação das intervenções 3 e 4
<b>03/10/2008</b>	Planejamento das intervenções 5 e 6
<b>06/10/2008</b>	Intervenções 5 e 6
<b>07/10/2008</b>	Avaliação das intervenções 5 e 6
<b>07/11/2008</b>	Planejamento das intervenções 7 e 8
<b>10/11/2008</b>	Intervenções 7 e 8
<b>11/11/2008</b>	Avaliação das intervenções 7 e 8
<b>12/11/2008</b>	Planejamento das intervenções 9 e 10
<b>24/11/2008</b>	Intervenções 9 e 10
<b>25/11/2008</b>	Avaliação das intervenções 9 e 10
<b>26/11/2008</b>	Início da produção do trabalho escrito.

No primeiro semestre de 2009, ingressei na Fase 2 de Projeto 4 também em Economia Solidária. Já Havia conversado com a Diretoria da escola para aplicar projeto semelhante em turmas do 3º ano. Tinha como expectativa que seria possível avançar com a idéia de se criar uma cidade imaginária solidária, com um banco e o mercado solidário funcionando.

A condição foi que o projeto deveria ser aplicado nas duas turmas existentes para evitar juízos de valores, sendo uma pela manhã e outra à tarde. Aceitei o desafio. A visita às turmas deu-me a impressão que logo se confirmaria, de que

seria mais fácil aplicar o projeto com os alunos da tarde, porque demonstravam mais interesse e participavam mais efetivamente.

De fato. As oficinas do matutino não foram mais que três. Havia muita inquietação por parte dos alunos e a professora regente não conseguia me ajudar a mantê-los quietos. Então sugeri que se desse por encerrado aquele trabalho, o que teve a concordância da maioria dos alunos, para minha frustração.

Restava a turma da tarde e a expectativa de que eles colaborassem até o fim. O encontro seguinte foi de bastante apreensão. Temi que os da manhã, de alguma maneira, pudessem influenciar os da tarde. Mas isso não aconteceu.

A primeira oficina foi usada para definir mercado tradicional e seu funcionamento. Todos demonstraram conhecer bem este assunto e deram bastante opiniões. Usei as mesmas ilustrações sobre profissões das primeiras oficinas e trouxe dinheirinho para exemplificar como o mercado se move em torno do dinheiro.

Os espaços representativos do mercado citado por eles foram todos ligados a alimentos ou diversão, como shopping, supermercado, padarias, ou lanchonetes. As discussões sobre as profissões revelaram a inculcação do pensamento adulto sobre o universo infantil, que prontamente toma para si estas idéias. Todos concordaram que as profissões servem para se ganhar dinheiro como principal motivo para escolhê-las, além de reconhecerem algumas profissões como inferiores, as quais eles jamais desempenhariam.

Foi necessário explicar, agora no início do projeto, a importância das diversas profissões e como dependemos tanto delas, como maneira de levá-los ao reconhecimento da importância de outras profissões.

O encontro seguinte, trabalhei o conceito de mercado solidário, enquanto lugar de socialização e comercialização realizadas por trocas mais justas entre as pessoas.

Expliquei as trocas feitas por moedas diversas como: bens, serviços e dinheiro. Houve muitas perguntas, porque foi difícil entender como era a troca de um bem qualquer por um serviço, entre outras. Percebi que ficaram muitas dúvidas, que poderiam ser esclarecidas no encontro seguinte.

O tempo acabou e o encontro também. Aquelas dúvidas deles provocaram em mim uma preocupação para o encontro seguinte. A turma que desistiu, o fez por causa deste não entendimento do conceito de mercado solidário.

Na semana seguinte, ao iniciar a oficina, retomei a conversa sobre as dúvidas que ficaram. Era preciso esclarecê-las. Entendi que as discussões sobre os elementos constitutivos do mercado solidário facilitaria a compreensão dos alunos. Então passei a explicar como funciona um mercado solidário, a partir das trocas solidárias e das experiências de lugares no Brasil que se valem desta modalidade de aquisição de bens ou serviços. Foi também uma oportunidade para discutir a organização de uma cidade solidária, tendo um banco solidário. As perguntas mais freqüentes era sobre o banco e a cidade e como funcionaria. Esta oficina foi o divisor de águas sobre as expectativas da turma.

Durante a aula, notei que alguns deles discutiam sobre como seria a cidade e o banco, euforicamente. Era preciso mantê-los calmos até o encontro que decidiria sobre os nomes a serem escolhidos para a cidade e para o banco.

Antes, porém, havia uma oficina sobre as relações interpessoais no mercado solidário, que julguei importante porque prepararia os alunos para as trocas que iríamos realizar. Para tanto, o estojo de lápis deles foi usado para simular algumas trocas solidárias. Expliquei que as trocas normalmente se dão em comum acordo entre as partes e que não há interesse em trocas para vantagem pessoal.

Foi preciso estabelecer as profissões para que as interações desejadas ocorressem. Houve resistência inicial quando solicitei voluntários para serem pintores, pedreiros entre outros, mas acabaram concordando. Então simulamos trocas de mercadorias e serviços para que compreendessem o funcionamento do mercado solidário. Mais uma vez, as trocas reais ocorreram mais satisfatoriamente do que as virtuais (serviços). entretanto, saí da sala seguro de que estavam compreendendo o que eu estava pretendendo explicar

Finalmente chegou o dia em que a criação do banco solidário ocorreria. Com o apoio da professora Helena – providenciando cartolina e pincel atômico – e dos alunos – trazendo suas canetinhas, começaram as discussões sobre o banco. Todos tinham sugestões a dar, inclusive sobre quem seria o gerente do banco. Precisei explicar que o nosso banco tinha interesse no lucro, por isso cobrava taxas baixas para empréstimo; que esses empréstimos eram em moeda solidária e que dependiam de visitas prévias para verificar a veracidade das informações passadas

pelos interessados no crédito. Fizemos a escolha do nome do banco e conversamos mais tirando dúvidas que iam surgindo.

Tinha ficado acertado no encontro anterior que a criação da moeda solidária ocorreria no encontro seguinte. Por precaução, dada a experiência de confecção de moedas nas oficinas do semestre anterior, optei por trabalhar com dinheirinho de real e de banco imobiliário, oferecido por um dos alunos. Nesta oficina, foi importante dizer que o uso da moeda solidária não desqualificava o valor do Real, mas trazia vantagens para os moradores e para a cidade, porque todos ofereciam descontos para quem se utilizasse da moeda solidária. Houve muitas sugestões de nomes para a moeda e para a cidade, e, após votação, os nomes foram escolhidos. Esta foi uma das oficinas mais plenas da participação deles até o momento. O manuseio do dinheirinho e as possibilidades de imaginarem-se utilizando-se dele na cidade virtual, que seria a sala de aula toda, trouxe uma enorme expectativa para o encontro seguinte.

Com os nomes da cidade, do banco e da moeda escolhidos, faltava agora simular o funcionamento de tudo isso. Neste dia, a professora Helena me ajudou a dispor as carteiras, conforme a sugestão deles para a organização da cidade, sob nossa supervisão.

As lojas foram instaladas próximas às residências. O banco ficou em um setor específico – lembrando a organização espacial de Brasília – e as ofertas de serviços foram centralizadas em um outro setor para facilitar – segundo eles – o encontro dos profissionais.

Todos foram orientados a providenciarem a caracterização das profissões para que tudo parecesse muito real. Pedi que buscassem ajuda com os pais explicando o que iria acontecer. Além disso, a coordenadora pedagógica mandou um pequeno bilhete explicando o projeto, o que ajudou muito na realização da atividade.

Depois deste encontro, resolvi recordar com eles as trocas que acontecem na economia solidária, para em seguida, simularmos o funcionamento da cidade, evitando surpresas. O gerente do banco precisou organizar o dinheirinho e os demais retomaram a arrumação anterior escolhida por eles.

Começamos a simulação, usando os materiais do estojo de lápis e algumas notas de banco imobiliário. Foi muito confuso no começo. Eles não sabiam o que

fazer. Aos poucos, fui sugerindo ações entre alguns deles e os demais foram seguindo o modelo.

A oficina terminou, apresentando alguns desafios: o que seria capaz de estimulá-los no dia em que a cidade for testada?

Solicitei que cada aluno deveria trazer o que quisesse para compartilhar com os demais. As trocas seriam inicialmente mediadas para que a dinâmica pudesse ficar o mais clara possível. Levei alguns bombons a mais para garantir que todos participariam, o que realmente aconteceu. Seis alunos deixaram de trazer seu produto para a troca solidária. Refrigerantes, balas, chicletes, chocolates, brigadeiros feitos em casa, biscoitos, sanduíches, pirulitos, caixas de bombons. Materiais apresentados, começaram as trocas. Uma garota que trouxe caixa de chocolate foi a mais procurada.

Ao final das trocas, ela possuía agora, pirulitos, biscoitos, balas e chicletes. Ela teve a idéia de abrir a caixa e trocar seus produtos de diversas maneiras. Alguns produtos foram muito procurados; outros menos. Mas todos participaram das trocas. Não foi preciso mediação constante. Quando acontecia, era para ajudá-los a valorizar a troca.

Restava, nas duas últimas oficinas, testar as trocas entre eles e organizá-las. Para isso, todos foram convidados a trazerem biscoitos, bolos, doces, guloseimas para serem trocados entre si, o que de fato ocorreu. Todos trouxeram algo, que, em círculo, sentados no chão, foram colocados diante deles, para que fossem visto sem impedimento.

Mais uma vez expliquei que as trocas são voluntárias e não estavam vinculadas ao preço de determinado produto em relação ao outro, mas na necessidade de quem queria fazer a troca em ter aquele objeto. Explicações concluídas, todos fomos liberados para, circulando pela sala, procurássemos o que desejávamos ter e buscar a troca.

Ao final da oficina, todos estavam com as mãos cheias de coisas variadas, e estavam satisfeitos com as trocas.

Finalmente, chegou o dia em que a cidade solidária iria funcionar. Alguém sugeriu que trocássemos a sala de aula por um espaço amplo próximo à entrada da escola.

Levei os alunos para lá, a fim de reconfigurarmos nossa cidade no novo espaço. A professora me concedeu três tempos de aula para a experiência, apoiada

pela coordenação pedagógica. Montamos a cidade virtual. Os alunos vieram caracterizados.

O primeiro grande problema foi a distribuição da moeda solidária. Perdemos muito tempo e deixamos o gerente aflito. As trocas de doces por serviços também tornou-se um problema, porque aqueles que tinham doces eram procurados pelos que queriam oferecer serviços virtuais, mas não aceitavam a troca. Precisei intervir e lembrá-los que as trocas eram solidárias, e, naquele momento, precisaria ser tudo imaginado.

Mais uma vez houve problemas com as trocas de bens e serviços, porque havia resistência em dar algo concreto e não receber nada em troca. Às 10 horas, havíamos terminado a oficina. A maioria deles estavam com as mãos cheias de guloseimas para o recreio e estavam satisfeitos.

Em todas as oficinas, havia entrosamento entre os alunos. Os conceitos foram sendo passados e compreendidos, mas o que interessava naqueles momentos também era que compreendessem a dimensão da economia solidária, que é a própria solidariedade nas relações humanas, além da participação deles de tal modo que influenciaram o desenvolvimento do projeto.

A aula seguinte serviu para discutirmos aquilo que ficou sobre o mercado solidário. Alguns já haviam esquecido os conceitos. Fiz questão de relembra-los da importância do mercado solidário e as modalidades de trocas que acontecem nele. Pedi que falassem sobre a experiência deles. Alguns falaram que foi muito legal. Outros disseram que não puderam oferecer seus serviços nem comprar coisas. “Ninguém me procurou!” Expliquei que a ideia era todos procurarem todos para fazerem trocas utilizando o que possuíam. Reiterei a importância das atividades “medianas” para o funcionamento perfeito das comunidades.

Reencontrei estes alunos em duas aulas de língua portuguesa que fui convidado a dar em substituição a uma professora que adoecera. Alguns prontamente se lembraram de mim e de algumas oficinas e os relatos sobre a turma feita pela coordenação pedagógica era de que eles eram muito unidos e solidários entre si.



### 3.2 – Reflexões sobre as Oficinas: Desafios e perspectivas

A primeira impressão que tive ao desenvolver as oficinas com crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental foi a de que a questão solidária emergiria com força, e que, ao final, as expectativas de que elas entenderiam o projeto me faria sentir-me realizado. Não que isto não tenha acontecido.

Entretanto, outras questões estavam sendo colocadas por elas, enquanto o projeto se desenvolvia: suas percepções e suas impressões sobre o projeto; suas expectativas; suas colocações – isso também acontecera com os alunos menores, do primeiro ano, nas oficinas anteriores, mas agora ficava mais evidente.

Aos poucos, as intervenções delas me fizeram lançar meu olhar para elas, ampliando-o, para vê-las como sujeitos ativos naquela experiência, ao mesmo tempo em que minhas expectativas de educador – que almeja ensinar algo para seus educandos – exigia de se mesmo um repensar sobre como lidar com o ensino de Economia Solidária para uma prática solidária, embora a primeira fase do Projeto 4 tenha se encerrado.

As preocupações com as oficinas do semestre seguinte me conduziram a diversos autores da Economia Solidária, mas me convidava a lançar mão da sociologia da Infância, e sua percepção deste estágio tão rico do desenvolvimento humano.

Os pressupostos para esta percepção surgem na disciplina História da Educação, lendo Phillipe Ariès e seu livro História social da criança e da família. Suas percepções sobre a indiferença ou a brevidade da infância, em análise a textos e imagens do século XII até o XX, me fizeram perceber que havia relevância nas falas das crianças durante o projeto realizado na escola. Ariès fala de uma relegação ao segundo plano, desta etapa da vida humana como emblemática para a sociedade.

Os documentos e as gravuras analisadas serviram de base para suas inferências e conclusões – mesmo que tenham sofrido críticas de diversos

sociólogos que leram seu trabalho – que, embora se atenham à percepção que o adulto retrata ou relata sobre a relação da sociedade com a criança e sua infância, serviram de base para as primeiras elaborações do que eu precisaria fazer para dar ao meu trabalho uma nova cara, uma nova roupagem.

Nisto se constituiu toda dificuldade que tive, porque precisei desenvolver também o conceito de Infância no meu trabalho e na minha pesquisa a fim de concluir meu trabalho final.

Embora ainda apaixonado por como a criança se apropriaria do mercado solidário e o incluiria em seu modo de vida, fiquei muito mais impressionado por pesquisar sobre esta infância tão rica, que emergia diante de mim naquelas oficinas com crianças de 9 e 10 anos, dados que enriquecessem minha pesquisa.

Entretanto, é preciso apresentar as oficinas anteriores, porque também forneceram ricas experiências para esta nova percepção, além de reforçar a idéia de que elas são realmente sujeitos sociais e não apenas seres humanos em formação, completamente dependente do universo adulto

A primeira de todas as oficinas realizadas foi a mais marcante. Os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, ainda aprendendo a ler, estavam diante de mim. A professora Cláudia deixou-me sozinho com eles, que, rapidamente fizeram uma calorosa recepção. A turma foi escolhida por causa de um projeto envolvendo moeda, que foi a venda de picolés realizada na escola.

Com a ajuda dos pais e da escola, as crianças compravam picolés, que elas mesmas organizavam na caixa de isopor, passavam o troco e contabilizavam o valor arrecadado. Era uma atividade de matemática, mas também foi uma atividade financeira, que envolveu as habilidades de se relacionarem bem umas com as outras.

A venda ocorria sempre no momento do intervalo delas e envolvia professores e funcionários também. Ouvir seus relatos foi muito importante, pois demonstraram saber o que estavam fazendo e de onde vinha o dinheiro inicial para a compra dos picolés, pois algumas delas afirmaram que a origem do dinheiro era o trabalho dos pais.

A partir destas colocações, inseri o conceito de trabalho como a atividade, quer remunerada, quer não, realizada por alguém. Ou seja, estudar era um trabalho também.

A oficina 2 sobre as trocas como participação na economia, revelou os princípios que regem a vida dos adultos e influenciam a vida das crianças: o compartilhamento ou troca como meio de obter o que se precisa ou se quer nas relações econômicas plurais.

Apesar de as crianças terem trazido lanches e brinquedos solicitados na aula anterior, ofereceram muita resistência em fazerem o compartilhamento. Algumas falas revelavam o cuidado dos adultos com os materiais das crianças, julgando mais seguro que elas não os emprestassem, “pois poderia quebrar”.

Aos poucos, elas foram perdendo o medo, ao perceberem que havia outros brinquedos com que gostariam de brincar, por ser novo ou por ser novidade. Minutos depois, a maioria já estava compartilhando seus brinquedos, que foram devolvidos no final, para o compartilhamento dos lanches. É muito clara a compreensão elaborada de qualidade e hierarquização já nesta idade, tanto quanto aos brinquedos, quanto ao lanche.

Os que resolveram não participar da troca solidária argumentaram que seus pais não autorizavam ou que seus brinquedos eram caros demais para socializá-los. Quanto ao lanche, o problema recaía na simplicidade de alguns (bolachas sem recheio) ou na popularidade de outros (suco Kapo). Os que trouxeram esta marca de suco foram os mais assediados. Esta seleção qualitativa também se revelou excludente. Alunos com objetos simples foram, naturalmente, deixando de serem procurados para a troca.

A oficina 3 desta fase reclamou deles o aspecto imaginativo. Era preciso criar uma cidade solidária imaginária, com nome, comércio e moeda, tudo criado por eles. Algumas sugestões foram apresentadas e, democraticamente, fizemos a votação.

Entretanto, o nome mais votado foi o do aluno que tinha mais prestígio dentro da sala, demonstrando já existir nas culturas infantis lideranças estabelecidas, como no mundo adulto, por critérios diversificados escolhidos pelo grupo aleatoriamente.

Para evitar que o mesmo aluno ganhasse a votação para a escolha do nome da moeda, resolvi que o vencedor estava dispensado desta nova disputa. Outros nomes surgiram. O mais votado foi “verdinha”. Agora eles precisariam. Um dos alunos trouxe algumas moedas prontas, que era de um jogo particular. Elas possuíam os mesmos valores das moedas correntes em reais. Como eram poucas, precisamos confeccionar outras. E neste momento, as interações entre eles para as discussões e debates de idéias sobre cores e tamanhos foi realmente significativa, pois demonstravam compreensão do projeto e envolvimento.

Na quarta oficina, repetiu-se um pouco do que ocorrera na segunda. A troca solidária ocorreu dentro dos mesmos moldes: alguns alunos e seus lanches foram os mais desejados em detrimento de outros, o que quase inviabilizou o projeto.

Desta vez, foi possível ir além da sugestão e estabelecer um momento em que aquilo que fora trazido pudesse ser dividido entre outras pessoas, não pelo valor simbólico do status, mas pelo prazer de compartilhar. Este momento revelou alguns comportamentos já estruturados nas crianças e que influenciam suas escolhas.

A questão do valor agregado ao produto já é algo que elas entendem bem e não conseguem fazer escolhas sem levar esta informação em conta. Entretanto, mesmo com muita resistência, a maioria conseguiu realizar as trocas solidárias e compreender a idéia de partilha. .

A oficina 5 expandiu a questão anterior para o mundo adulto das profissões, presentes no imaginário infantil, e importante para a compreensão do mundo do trabalho em que estão inseridos. Por se tratar de uma escola particular, percebe-se que há rejeição em profissões que não sejam as que dão mais status: médico, engenheiro, advogado.

O mural que a escola preparou para homenagear as diversas categorias de trabalhadores foi usado como material didático. Todos reconhecem que algumas profissões existem, mas todos não se reconhecem nestas profissões, nem entendem a importância delas, senão de maneira hierarquizada. Discutir a importância destas profissões foi preponderante para que percebessem que há uma

interdependência delas, mesmo as mais desprezadas por elas, como uma percepção cultural, própria de países capitalistas.

Como não importava, nesta etapa do projeto, a institucionalização da cidade solidária, a preocupação com as funções de cada um dentro do contexto social criada na cidade foi mínima. Na etapa seguinte, a experiência de economia solidária se daria com alunos mais velhos. Talvez fosse mais fácil convencê-los a assumir, ludicamente, profissões menos prestigiadas na sociedade, mas sobretudo relevantes.

As oficinas foram desenvolvidas em dez encontros. Em apenas dois a professora ficou em sala de aula. Houve total confiança por parte da Equipe Pedagógica e da Direção da escola.

O fato de ser professor na instituição garantiu essas experiências. Não sei se esses alunos submetidos ao projeto serão capazes de desenvolver uma atitude solidária, por causa do confronto entre aquilo em que já acreditam sobre os espaços e as mediações dentro de uma cultura capitalista e a proposta da economia solidária, mas as bases para uma nova maneira de ver as relações sociais com o dinheiro, com o mercado e, principalmente, entre as pessoas foram apresentadas na esperança de que sejam úteis a eles.

As expectativas minhas sobre as oficinas estavam mais voltadas para a realização em si, do que para aquilo que aprenderiam. Foi assim pouco antes do primeiro encontro. Se pelo menos eu conseguisse desenvolver meu projeto e apresentar os resultados já seria suficiente. Isso de fato aconteceu, mas ao longo dos encontros, havia um desejo de reencontrá-los para mais uma experiência. Eles demonstraram interesse. Sentiram-se estimulados. Havia mais do que respostas a perguntas feitas por mim. Havia perguntas, proposições, conclusões feitas por eles. Não era uma via de mão dupla, eu já sabia, ao tomar conhecimento das idéias da Escola Nova ou da Pedagogia Libertadora, Libertária, ou da Crítica \Social dos Conteúdos. Eles estavam naquele espaço oferecendo suas contribuições. Estavam debatendo sobre como construir moedinhas para o projeto. Estavam oferecendo materiais para que isto acontecesse. Estavam sendo responsáveis ao trazerem brinquedos e lanches conforme fora sugerido nos encontros.

Ao se perceber as respostas dadas por eles; a maneira como participavam das oficinas, é comum que se pense na obviedade de se constatar que os alunos estão respondendo positivamente aos estímulos do professor ou outra pessoa qualquer. Mas há algo a mais nestes esquemas justamente porque esta obviedade acabou por comprovar que se trata de sujeitos construtores de experiências e realidades e que interferem diretamente na organização social, dando contribuições extremamente relevantes, como afirma CORSARO "...as crianças são agentes sociais ativos e criativos..." (CORSARO, 2011, p.15).

Apesar de o discurso pedagógico reconhecer esta subjetividade e os conhecimentos prévios inerentes à criança, muitas vezes não percebe que este conhecimento é fundamental para otimizar os processos de aprendizagem, além de propiciar a eles a condição de interrelação com o adulto e seu mundo a partir do seu próprio mundo.

Certamente que esta reflexão surge depois de analisar as oficinas todas. Até este momento, minha preocupação era aplicar estes mesmos conceitos, expandidos, para um grupo de crianças maiores e observar como se comportariam a partir da mesma temática e se havia alguma diferença entre o pensamento deles e o do primeiro grupo quanto às nuances do capitalismo e suas implicações a partir da visão de economia solidária.

Com estas idéias, parti para a segunda oficina no semestre seguinte, na mesma escola, mas, como havia planejado, com crianças mais velhas. Alunos da antiga terceira série. A professora Helena, responsável pela turma, também foi bastante compreensiva. A maior parte das oficinas me deixou trabalhar sozinho com os alunos, embora se mantivesse em sala. Minhas expectativas eram verificar como os mais velhos se comportariam; como responderiam

A primeira oficina da fase 2 do projeto 4 foi sobre o mercado tradicional. Como ele funciona e o que ele oferece. Lembro-me de que um aluno, em especial, muito falante, apresentava-se sempre querendo participar, interagir comigo. Seu nome era Gabriel. Sempre tinha respostas. Respostas pertinentes. Embora quisesse controlar sua participação, era prazeroso vê-lo apresentar suas percepções e idéias sobre o tema. Surpreendeu-me sua dedução de que eu estava falando do mercado

e dentro deste, o mercado de trabalho, tradicional, que envolve uma relação de patrão-empregado, por um salário.

A impressão é a de que as crianças nesta idade já estão muito envolvidas com estas projeções dos adultos, ora apresentadas pelos pais, tios, avós e responsáveis, ora apresentada pelos professores, na escola, sobre o mundo do trabalho em que irão participar na maioridade.

Num dado momento, parece mais importante que as crianças pensem e se preparem para o que serão –se forem! – do que o que são e em como podem aproveitar satisfatoriamente esta etapa curta da vida. Fica claro que estão na escola para se prepararem para o mundo do mercado de trabalho e não para serem cidadãos, herdeiros de um espaço democrático de direito.

A oficina seguinte envolvia as questões relacionadas às trocas solidárias. Para eles foram apresentados cartazes com profissões e o mesmo mural do semestre anterior, que estava colocado diante da biblioteca.

Nesta oficina, o objetivo era que os alunos percebessem que na economia solidária as aquisições de bens e serviços se dão por meio do dinheiro, dos bens e dos serviços, sendo estes três, modalidades de troca possíveis e viáveis. Apresentei então os conceitos de troca solidária e expliquei como se dão. A dúvida que surgiu foi se a troca de serviço por serviço poderia ser acumulada, tendo como modo de pensamento, as relações capitalistas de acúmulo de bens e capital.

A curiosidade deles em saber como iriam reter coisas e serviços foi o que mais me impressionou. Expliquei que na economia solidária, as trocas não visam lucros, mas o bem social coletivo. A introdução da idéia da criação do banco solidário também os deixou curiosos. Queriam saber como o dinheiro seria movimentado. Quem seria o gerente. O Gabriel se candidatou ao cargo.

Foi preciso explicar que havia necessidade de criação de uma moeda própria para aquela cidade. Eles indicaram vários nomes. As relações de afinidades, mas do que a liderança fê-los escolher “sólida” como o nome da moeda da futura cidade, que também teria um nome escolhido por eles.

Na oficina três e quatro, fiz uma revisão com eles do que já tínhamos visto. Eles me ajudaram a recordar, mostrando que lembravam das discussões. Introduzi, então, dois conceitos: o de aquisição de bens e serviços sem moeda e a criação do Banco Solidário.

Foi difícil para eles entenderem relações comerciais sem dinheiro, porque suas experiências diversas incluem a presença do dinheiro constantemente, mas compreenderam a partir do resgate da oficina anterior. Pensei que seria mais fácil explicar para eles os conceitos de trocas, mas apresentaram dúvidas naturais diante da novidade.

Quando o banco foi elaborado, a idéia de moeda já estava pronta, no encontro anterior, o que acabou sendo mantida. A gerência também. Coube ao Gabriel assumir a gerência do banco e, a partir daí, escolher os caixas e os gerentes responsáveis pelos empréstimos solidários, assim como a confecção da moeda solidária. As demais profissões foram negociadas. Houve muita resistência em se assumir papéis comuns como pedreiro, pintor entre outros.

Aos poucos, por serem maiores eles acabaram aceitando a idéia e começaram a achá-la divertida. Já eram capazes de fazerem algumas abstrações. Percebi que eles conseguiam imaginar os esquemas da cidade que estávamos construindo, a ponto de um dos alunos perguntar sobre a cidade, durante esta oficina, demonstrando plena capacidade de antecipação a partir de pistas já existentes.

A quinta oficina tratou da criação do banco. Ao chegar à sala, pude perceber o quanto estavam ansiosos por aquele momento. Já havia alguns nomes para o banco, mas era preciso explicar como funcionaria um banco solidário: a função dos gerentes, que trabalham em prol da comunidade; as taxas de empréstimo baixas, liberadas após a visita ao requisitante. Destaquei a importância das pessoas dentro do esquema solidário, mas do que os bens ou o dinheiro, para que pudessem compreender como se daria as relações dentro deste processo, especialmente porque o banco existia para oferecer condições de participação no mercado às pessoas, pois o foco eram elas.



A oficina seguinte foi sobre a criação da moeda e a escolha das profissões. Assim como a escolha do nome da cidade e do banco, esta escolha aconteceu com vários nomes sendo sugeridos. Nesta etapa do projeto, eles deixavam transparecer suas expectativas pelo encontro, quando não diziam isso abertamente. A escolha das profissões recaíram sobre as mais populares: dono de padaria, pintor, pedreiro, advogado, médico, entre outras. Houve muita resistência.

Pela primeira vez, a professora Helena interveio, ajudando-me a conscientizá-los de que o sucesso do projeto era a adesão de todos às propostas feitas pelo professor-estagiário.

Aos poucos tive a impressão de que a dificuldade em lidar com profissões que não se quer desempenhar, não iria impedir que se pudesse representá-las. Pude perceber que a idéia discutida das funções de cada um dentro da cidade virtual já estava internalizada. Eles seriam capazes de representar as profissões designadas sem nenhum problema, pois alguns já estavam, inclusive, providenciando suas caracterizações.

O banco foi criado a contento e os gerentes foram orientados sobre o que fazer. Por sugestão deles, uma vez que teríamos de experienciar a cidade criada, seria necessário fazer antes uma simulação, que foi levada muito a sério. Dentro da sala de aula, onde eram os limites da cidade, descobriu-se que o espaço precisaria ser maior, conclusão a que chegou um dos alunos. Havia outro espaço na escola, próximo à entrada dos estudantes, muito mais amplo. Foi o que sugeriram.

Fomos todos ao local e imaginamos como disporíamos as instituições da cidade dentro daquele novo espaço, e, muito rapidamente os lugares foram determinados. Voltamos à sala de aula, ansiosos pelo dia em que a cidade iria funcionar de verdade. Além das caracterizações, todos deveriam trazer materiais relacionados com a profissão deles, que seriam negociados, quer fossem bens, quer fossem serviços.

A oficina seguinte serviu para aperfeiçoarmos nossa idéia sobre as trocas. Esperei que eles se colocassem sobre o assunto e foi justamente o que aconteceu. Idéias de caderninho para anotar seus créditos em serviços foram propostas, mas

logo abandonadas, porque o crédito em serviço poderia ser trocado por mercadoria, num emaranhado contínuo e diversificado de trocas o tempo inteiro.

Mais uma vez, foi necessário recorrer a exemplos envolvendo agora os alunos-profissionais, cidadãos de Solidária. O padeiro foi convocado e explicou que queria trocar pães por uma pintura em sua casa. O pintor disse quanto tempo fornecendo 5 pães ele precisaria gastar para obter o seu serviço e o acordo foi fechado.

A rapidez com que aprendiam a fazer as trocas revelavam interesse, mas minha preocupação era se estava surtindo efeito a idéia de compartilhamento sem a mediação necessária do dinheiro. Por algumas vezes fiquei apenas observando o que estavam fazendo e percebi que estavam construindo relações voltadas para a cidade, para seu ajuste e funcionamento.

As discussões eram para afinar a compreensão do que seria feito, e, o mais impressionante, era que todos estavam empenhados nesta construção. Havia entrosamento entre eles, por isso havia sucesso nestas etapas iniciais.

Os acontecimentos da oficina anterior me deixaram mais tranqüilo quanto ao que aconteceria na seguinte: experimentando trocas solidárias. Todos foram informados de que deveriam trazer coisas comestíveis para o compartilhamento. Algo que você gostasse de comer e que fosse possível dividir. Eles trouxeram balas, pirulitos, biscoitos, chocolates bis, refrigerantes em lata, chicletes, e, até brigadeiros caseiros!

Sentamos em círculo e apresentamos o que tínhamos trazido. Todos poderíamos trocar com mais de uma pessoa. Expliquei que a troca só valeria a pena se fosse voluntária e se não houvesse agregação de valor. Liberados para a troca, sentei-me à mesa e fiquei observando as trocas, enquanto esperava que viessem trocar comigo – eu também trouxera chocolate bis! A garota do chocolate foi a mais procurada.

Houve leilão para as trocas e ela ficou embaraçada. Precisei intervir porque havia outras trocas possíveis a serem feitas, inclusive comigo, pois tinha também daquele chocolate. A garota, filha de comerciante, logo se sentiu à vontade para

seus negócios. Trocara muitos bis por muitas outras guloseimas e continuava a trocar o tempo inteiro.

Com as trocas acontecendo livremente, começaram a surgir novas modalidades de troca entre eles, consolidando as idéias que trocas múltiplas: produtos trocados viraram moeda novamente em outras trocas. Considerei que eles tinham aprendido os esquemas para serem colocados em prática na oficina em que a cidade funcionaria.

Chegado o dia de se experimentar o mercado solidário, todos vieram a caráter e trouxeram seus apetrechos para o trabalho. Havia responsabilidade neles para desempenharem suas funções. Fomos ao local destinado à cidade e cada um precisou organizar seu espaço.

Surge o primeiro problema: a distribuição do dinheiro social entre os participantes. Percebi a instabilidade. Os valores dos produtos eram muito altos e era preciso distribuir muito dinheirinho para que as compras acontecessem.

Havíamos decidido que cada morador teria direito a uma quantia e agora era preciso entregar a eles o valor. Perdemos tempo nisto. Os alunos ficaram chateados pela demora na distribuição. Tive de ajudá-los. Não houve planejamento desta ação e agora era necessário sanear o problema. O gerente Gabriel suava por apreensão e ansiedade. Parecia que todo trabalho iria provocar uma tremenda frustração nos estudantes.

A professora Helena ajudou a distribuir o dinheiro e logo a cidade começou a funcionar. Timidamente. O que comprar? A quem contratar? A grande vantagem foi não termos problemas com os materiais que seriam consumidos porque todos trouxeram muito e eu e a professora deles também trouxemos por precaução.

Aos poucos a cidade começou a funcionar e as trocas foram acontecendo. Muita negociação antes de fechar negócio. Alguns se queixaram de que não estavam sendo visitados a contento, mas logo os demais foram orientados a circularem por toda a cidade e consumirem produtos e serviços e realizarem as trocas.

Surge um outro problema no final da oficina: o que fazer com tudo o que se adquirira por meio das trocas? Poderia ser dado a outras pessoas? Deixei para discutir estas questões em sala de aula porque era importante que o conceito de necessidade para aquisição fosse trabalhado após a experimentação da cidade virtual.

As trocas solidárias são mediadas pela necessidade de se obter algo ou algum serviço, não para o acúmulo, que, embora explicado durante as oficinas, prevaleceu a cultura de consumo em que estamos inseridos.

Restava agora a última reunião para avaliação da experiência. Sentamo-nos em círculo para discussão. As primeiras palavras foram sobre a confusão com as moedas. Eles demonstraram ter ficado chateados inicialmente, porque tinham planejado tudo muito bem, para que este fato desagradável ocorresse.

Gabriel assumiu a culpa pelo problema da distribuição do dinheiro. Eu deixei claro que não estávamos à procura de um culpado, mas apenas buscando avaliar nossa prática solidária. Os serviços, segundo eles, tiveram pouca procura, mas ficou evidente nas falas dos que não procuraram os serviços que eles não podiam ser realizados, pois não existiam lugares reais para serem feitos e percebidos. Mesmo assim, alguns conseguiram fazer serviços virtuais na cidade virtual e receberem alimentos como pagamento.

A capacidade de abstrair que não haveria serviço, senão a imaginação de que ele fora realizada e dar em troca algo material, que lhe pertence, atrapalhou a participação de alguns deles. Assim, partiram para as trocas de bens por bens. Os empresários tiveram dificuldades em receber a moeda virtual porque sabiam não ter valor algum após a oficina, ou seja, toda elaboração do que seria virtual, não conseguiu se realizar na prática em sua expressão maior, mas revelou as dificuldades de lidar com o novo, tendo práticas tão diferentes internalizadas em suas vidas.

Aproveitei para discutir a questão do compartilhamento, tão comum entre eles, dentro dos pequenos grupos, que pode se estender a grupos maiores e com

outras intenções, sem o viés da amizade, da pertença ao grupo. Por fim, agradei a colaboração de todos e dei por encerrado o projeto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência com o projeto de economia solidária foi muito rica, porque funcionou bem. As dificuldades que surgiram foram inerentes ao trabalho com alunos desconhecidos em espaço de novidade. As resistências também poderiam ser encaradas como naturais, uma vez que todos temos dificuldades em lidar com o novo, ou fazer mudanças de idéias ou atitudes imediatamente.

O espaço cedido pela escola para que o projeto ocorresse foi também muito importante para minha experiência. Perceber que houve inquietação momentânea provocada pelas oficinas fez-me crer que todo o projeto valeu a pena. As questões que envolveram teorização e prática solidárias, por se sós, tornaram-se relevantes para o sucesso do trabalho. Discutir novos conceitos com a turma foi, também, um aprendizado.

A autonomia de idéias que passaram a ter à medida que o trabalho se desenvolvia, revela que é possível desenvolver atividades mais complexas, envolvendo crianças de 8 a 10 anos, pois a contribuição deles ocorreu em um ambiente de total liberdade criativa, embora limitada pela minha necessidade de nortear a prática deles, visando ao sucesso do trabalho.

Esse desenrolar do projeto, já na primeira parte do projeto 4, tinha me feito pensar sobre a autonomia presente nas crianças; sobre as relações existentes entre eles, apesar da mediação e da interferência de um adulto estranho ao grupo, disposto a apresentá-los um projeto sobre algo de desconhecem.

A constatação de que já na mais tenra idade, as crianças começam a receber informações e formações próprias para inseri-las no universo adulto, e que isso as influencia no espaço escolar – agente formador deste adulto precoce e parceiro da família – esteve presente nas respostas espontâneas deles quanto à relação com o dinheiro; a escolha profissional; a rotina diária de 4 horas e meia para prepará-los

para uma escolha profissional futura, acabam por revelar que, embora muito cedo, elas já assumem inconscientemente esta responsabilidade, que lhe é imposta.

Ao analisar o projeto pedagógico da escola, constatei que tanto a missão quanto os objetivos gerais preocupam-se com a educação integral dos seus alunos, priorizando os “aspectos: intelectual, cognitivo, emocional, afetivo, familiar, social, físico e espiritual, numa visão interacionista/construtivista”.

Cabe explicar que se trata de uma instituição confessional de orientação evangélica, do ramo Batista Brasileiro. Essa integralidade pretendida, inclui na organização curricular, “...o reconhecimento do conhecimento prévio que as crianças já possuem sobre o assunto uma vez que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas idéias com as nova informações de que dispõem e com as interações que estabelecem”, visando a construção de um sujeito crítico, capaz de participar da sociedade, ajudando-a a transformar-se.

Ao tratar dos objetivos específicos para a educação infantil, o projeto pedagógico desta escola prevê este desenvolvimento a partir de atividades próprias para as crianças, em, diversas áreas, entre elas, a brincadeira, como forma de expressar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades, uma vez que brincar é a “...característica mais forte nas crianças e por isso tornou-se instrumento para abordar os assuntos”.

Para a escola, a brincadeira também é útil para a descoberta de si mesmo, a partir de brincadeiras de achar e esconder, ou de imitação, além de as brincadeiras serem utilizadas para o desenvolvimento dos relacionamentos sociais, entre eles o de cooperação mútua.

Quanto à solidariedade presente nos comportamentos das pessoas envolvidas neste projeto, percebi que foi de extrema importância o apoio e a colaboração das professoras, da coordenação, da direção da escola e dos alunos par que tudo tivesse se desenvolvido a contento.

De fato, fiquei impressionado com as professoras disponibilizando um material que me faltava para algumas oficinas e cedendo tempo de suas aulas – além de acompanhá-las – para que tudo ocorresse bem. No tocante à capacidade

criativa, relacional e influenciadora dos pequenos alunos, foi importante ouvi-los sobre os acontecimentos, mais que a todos os adultos que participaram deste projeto.

O que faltava às oficinas era ouvir as percepções e conclusões dos alunos, mais que qualquer outra colocação que pudesse ser feita. O que faltara às primeiras oficinas – quando, apesar de extremamente satisfeito com a participação dos pequenos, não os consultei para ouvi-los, quanto ao que aprenderam; às dúvidas que ficaram; o que acharam; o que tinham a dizer sobre o que foi construído – ocorreu durante a execução da segunda parte do projeto. Desta feita, o que afirma Corsaro sobre dar voz e vez às crianças, para ouvi-las, saber como pensam e o que sabem sobre determinada questão, aconteceu satisfatoriamente no espaço escolar durante estes momentos.

Perceber que a escola privilegia as brincadeiras como algo pertinente ao mundo infantil no processo de aprendizagem, e que consideram essas brincadeiras como relações sociais de interação e descoberta, proporcionadoras das subjetividades e crescimento do sujeito apenas e do sujeito em relação aos outros.

Apesar de se valerem das reproduções das práticas adultas, para expressarem-se, é preciso considerar que estas práticas são ressignificadas pelas crianças, que lhe dão características próprias, enquanto se adaptam a sua visão de mundo, a que Corsaro (2011) denomina atividades interpretativas.

Os momentos em que pude observá-las os intervalos, sem interferência dos adultos, ficou evidente que elas desenvolvem, dinâmicas solidárias ricas da infância, que, caso não sejam consideradas, acabam se tornando secundárias.

Foram percepções feitas na observação de suas participações monitoradas ou não, de suas falas, de suas indagações estas percepções encontram eco no que diz Corsaro (2011) ao afirmar suas percepções do universo infantil a partir da criança, embora os estudos sobre a infância existentes hoje no mundo inteiro, valham-se mais das compreensões e das colocações dos adultos sobre a infância e muito pouco sobre o que se percebe ou se ouve das crianças, uma vez que são objetos da investigação.

As políticas públicas advindas do novo período político brasileiro, desde 1988 para cá, foram e são bem intencionadas. As DCNs, os PCNs e outros tantos documentos oficiais, tanto prescritivos como sugestivos, vieram suprir uma necessidade social para a educação, incluindo todos os seguimentos da Educação Básica, especialmente no que se refere à Educação de crianças até 6 anos, planejou-se a inclusão delas em espaços adequados como creches e pré-escolas.

Todavia, nem todas têm acesso a estes espaços e, aquelas que deles se utilizam, muitas vezes não usufruem daquilo preconizado nas leis, porque ou não há pessoal habilitado ou falta recursos materiais para que este desenvolvimento aconteça. Trata-se de uma discussão mais ampla que ultrapassa os limites deste trabalho. Surge aqui apenas como referência a um apagamento dos sujeitos infantis nas esferas públicas e privadas.

O despertar para esta percepção da criança e de seu direito à infância, legitimada pelo reconhecimento delas como sujeitos ativos e criativos, capazes de intervir no universo adulto desde a mais tenra idade, e de reproduzir este universo adulto, adaptando-o à sua maneira de perceber o mundo, precisa ser reconhecido e valorizado nos dias atuais, como prerrogativa para se construir adultos que tiveram suas infâncias plenamente desenvolvidas, especialmente em se tratando do espaço escolar voltado para a Educação Infantil, responsável por intervir nos processos formadores do indivíduo, reconhecendo suas necessidades de infância como direitos próprios das crianças, tanto como obrigatoriedade legal.

As experiências ricas que as oficinas de Economia Solidária me proporcionaram foram muito importantes para a minha formação como aluno do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, assim como para a minha formação como educador. Cada momento na universidade, nas aulas com a professora Sônia, foram momentos de aprendizado e planejamento das intervenções a serem feitas na escola.

As expectativas para as oficinas foram fundamentadas por aquilo que aprendi, mas, sobretudo, por minha experiência de quatro anos à época, como pastor evangélico batista na Cidade Estrutural, comunidade carente de Brasília, e para a qual, planejei muitas vezes desenvolver atividades solidárias, hoje comprometidas



pela legalização da cidade, que tem promovido a especulação imobiliária, atraindo para lá uma outra classe social – a classe média.

Entretanto, em nível de relacionamentos entre a igreja e uma parcela da população, estas práticas aconteceram plenamente, especialmente pela colaboração de diversas pessoas em outros lugares, que ajudaram as trocas solidárias por meio de bazares beneficentes e intercâmbios trabalhistas.

Esta experiência riquíssima, na comunidade, foi ainda mais enriquecida na escola em que fiz meus estágios, porque as interações com os alunos visavam à aprendizagem do que é ser solidário a partir das práticas da Economia Solidária, além de perceber e compreender outras práticas possíveis nas relações interpessoais nas diferentes situações de consumo de bens e serviços.

A participação dos alunos nas oficinas foi plenamente satisfatória, porque houve o desafio à solidariedade em quase todas as oficinas e houve respostas positivas, demonstrando assimilação da proposta. As resistências e dificuldades iniciais somente revelaram a disposição natural diante da novidade, e serviram como desafio para que os objetivos propostos fossem incansavelmente buscados.

As constatações que fiz dos sujeitos presentes nas oficinas, foram, também, muito importantes. Ouvi-os apresentar suas idéias, suas dúvidas, suas discussões em busca de soluções foi um outro ponto alto das oficinas. Parte dos relatos que faço servem de substrato para uma pesquisa aos moldes do que afirma William Corsaro, pesquisador do comportamento infantil a partir das experiências delas. Foram estas mesmas percepções que tive enquanto lidava com eles, ou os observava durante as atividades menos monitoradas, cheias de liberdade e riqueza participativa na busca da realização de suas próprias tarefas.

Essas mesmas atividades foram suficientes para garantir a compreensão de que, apesar de fazerem uso das atividades do mundo adulto em suas práticas cotidianas, elas legitimam a condição de sujeitos na construção de suas próprias identidades, porque nelas imprimem suas percepções e as adaptam ao universo infantil. Também revelou-se verdadeira a constatação de que as crianças não são

influenciadas pelo mundo adulto apenas, mas também o influenciam. Aprendem dele, mas também pode lhe ensinar sobre elas.

As intervenções oportunas que fizeram, demonstraram que elas não se portaram com passividade e aceitação, mas com autonomia sugestiva e criativa. Suas participações foram plenamente colaborativas e sem elas seria difícil ter realizado as oficinas com tanta possibilidade de acerto.

A oferta de seus dinheirinhos do Banco Imobiliário exemplificam bem esta participação enriquecedora, porque somente depois desta intervenção, pude incluí-las como material para realização das oficinas, que, previam, inicialmente, a confecção trabalhosa das moedas que seriam utilizadas na cidade solidária

Minha expectativa é a de que cada aluno mantenha consigo o espírito criativo que já nasce conosco e se desenvolve, apesar das possibilidades, e experimentem cada vez mais a solidariedade, como ferramenta norteadora dos relacionamentos interpessoais que irão vivenciar a cada dia.

Tê-los reencontrado dois anos depois e constatar de que outros reconhecem neles que são colaborativos e solidários, faz-me crer que, de alguma maneira, aquelas oficinas contribuíram para que isto pudesse estar acontecendo.

Espero agora que dêem continuidade a estas experiências em outros momentos e outras etapas de suas vidas.

### **III PARTE**

**PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS: PAU PARA TODA OBRA: AS  
VÁRIAS FRENTES QUE PODEM SER ABERTAS A PARTIR DA  
FORMATURA.**

## PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Fim de uma jornada longa, cansativa e desafiadora. Vivi muitas experiências ricas que me ajudaram a decidir o que fazer agora que estou formado em Pedagogia. Minha vida escolar passa pela sala de aula e vai para além dela também. Minha formação anterior em Letras Português me propiciou a chance de fazer parte da equipe docente da rede pública de ensino do Governo do Distrito Federal e, até o momento, é algo que desejo fazer.

Contudo, o olhar de educador, pedagogo voltado para as realidades sociais em que nossos alunos estão inseridos, as dificuldades de aprendizagem por motivos que vão da falta de alimentação à falta de estímulos, vejo-me também trabalhando como Orientador Educacional mais uma vez. Não em escolas privadas, mas em instituições públicas, cercada de problemas e desafios que precisam ser vencidos. Não me coloco aqui, é bom que se considere, como paladino da educação. Ao contrário.

Desde minha entrada nesta instituição de ensino em busca de formação, tenho ouvido pessoas que acreditam que a educação será diferente, se ações simplistas forem executadas em tempo recorde. Isso sequer é utopia, pois esta reconhece o tempo como espaço para a conquista do sonho e sabe que o tempo urge, mas não pode ser abreviado. Entretanto, acredito na Educação e nos educadores.

Acredito que pode se fazer a diferença, porque há diferenças sendo mostradas em todas as partes do país, por pessoas que apenas acreditaram que poderiam fazer algo para mudar uma realidade, e acabaram tendo sucesso.

Quero experimentar a coletividade produtiva, que sonha, e acredito que a escola pública é este espaço de sonhos e projetos. Quero participar da tão sonhada gestão democrática, e, caso a escola em que estiver, ela não exista, quero lutar para que passe a existir. Ao falar estas coisas, estou mirando uma vaga por meio do concurso para esta área, que ocorrerá ano que vem.

Caso nada disso ocorra, quero me dedicar ao que estou fazendo hoje: acompanhamento escolar. Alguns de meus alunos irão continuar vindo ano que vem, segundo seus pais. Outros novos virão. Quero expandir este atendimento e incluir outros profissionais para atender mais alunos. Há uma demanda nesta

localidade que precisa ser atendida. Há outros profissionais, mas falta-lhes competência pedagógica.

Na área acadêmica, minha primeira decisão foi ingressar em outro curso de graduação. Tenho paixão pela antropologia, sociologia, filosofia, história, psicologia. Andei acessando informações sobre a seleção de alunos portadores de diploma de curso superior e vi que alguns destes cursos disponibilizam vagas para 2012. Como toda decisão em minha casa é compartilhada, minha esposa foi ouvida e se opôs. Acredita ser perda de tempo, diante da possibilidade de se fazer um mestrado em uma das áreas na qual sou formado. Considerei uma possibilidade e estou estudando a idéia, embora acredite que será projeto para 2013.

Estou terminando uma pós-graduação em gestão escolar e coordenação pedagógica, de olho nas oportunidades que porventura apareçam, enquanto não chega a hora de ingressar no serviço público. Quero aproveitar meu tempo livre para estudar para o concurso para Orientador Educacional.

Além de tudo, quero dedicar mais tempo à minha família, mulher e filhos. Acredito que a pedagogia me auxiliará na educação deles, na apreensão da leitura e da escrita.

Quero me dedicar à igreja de Cristo, que pastoreio na Cidade Estrutural e àquela adorável comunidade, tão pouco conhecida, por isso, tão estereotipada por aqueles que vivem à sua margem.

Quero expandir meu trabalho com crianças na escola bíblica dominical, valendo-me dos pressupostos teóricos tão caros à Pedagogia e plenamente úteis à Teologia.

Tenho dado treinamento para professores desta modalidade de escola, valendo-me das idéias de Vigotsky, Wallon, Piaget, Emília Ferreiro, Paulo Freire, e as novíssimas idéias, para mim, na área sociológica de Áriès, Florestan Fernandes e Willian Arnold Corsaro, e suas colocações, muito importantes para a produção de minhas pesquisas e me trouxe reflexões muito sinceras e ricas.

Às vezes acredito que só sei viver fazendo muitas coisas ao mesmo tempo. Por isso, tantas coisas para se fazer relatadas nestas considerações finais.

Algumas são sonhos que acalento no coração; outras são metas que se mostram necessárias neste momento em que planejo meu futuro e que sabemos não se tratar de eventos sucessivos e lineares, mas que devem ser planejados para que possam se tornar executáveis, até porque, acredito que é essa incerteza que

produzem certezas, à medida que as imagens do que estamos buscando fazer começam a se mostrar, em suas matizes próprias, resultado de combinações esperadas e inesperadas de nossas ações.

Então, é tudo e nada ao mesmo tempo. Entretanto, hoje, seguramente sei que estarei envolvido com a família, a igreja, a escola e o espaço de acompanhamento. As dimensões deste envolvimento e onde eles irão me levar são outras histórias a serem contadas em outros momentos, em outras etapas.

Agora é tempo de sonhar; tempo de trabalhar; tempo de planejar, mas, principalmente, tempo de viver. Dentro destes processos geniais de trabalho e estudo, e, paralelos a eles, estão outros igualmente importantes, e que devem ser reconhecidos e valorizados: o lazer e o ócio; coisas de que tenho sentido falta.

Quero reaprender a fazer nada algumas vezes, porque o ócio faz parte do negócio, especialmente o ócio contemplativo, de ver natureza e pássaros; de ver nuvens e céu, preferencialmente acompanhado, para compartilhamento das percepções.

Recentemente recebi um convite para lecionar língua portuguesa em uma instituição próxima de minha residência. A necessidade da escola era para professores de literatura, gramática e redação. Era preciso que o profissional selecionado assumisse sozinho estas três frentes de trabalho. Senti-me lisonjeado pelo convite, mas acabei recusando-o. Eram muitas turmas, carga cheia, e há hoje uma tremenda dificuldade para o professor de língua portuguesa em dar conta de um conteúdo tão extenso e extenuante sozinho.

Trago isto para minhas considerações finais, porque entendo que o educando precisa de um professor capaz de ajudá-lo a conhecer, aprender; por outro lado, que professor pode ensinar tão bem com tamanha carga de trabalho, especialmente fora de sala de aula, preparando aulas, listas de exercícios, provas, atividades para a internet, além de corrigir redações, provas, cadernos e atividades?

O futuro que eu desejo passa hoje pelo tempo do ócio, tão necessário à minha formação humana. Já trabalhei desta forma, foi uma loucura que não pretendo repetir.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Três observações sobre a sociologia da infância. (Artigo) Pro-posições vol. 21, nº 3 sept./dec. 2010
- ARIES, P.A história social da criança e da família. S.P: LTC (2ªed.), 1981.
- CORSARO A. William. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FERNANDES, F. "As trocinhas do Bom Retiro" in *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*, Op. cit., p. 176.
- FLORESTAN, Fernandes. As "Trocinhas" do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. In Pro-Posições. V. 15, n.1 (43) – jan./abr. 2004
- Josiane Lopes. Revista Nova Escola, ano XI, nº 95, de agosto de 1996.
- POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SILVEIRA, Jacira Cabral da. **Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes**. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2000.
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.
- Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959 Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores)
- <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a14v2898.pdf> Acesso em 21/07/2011
- <http://educacao.uol.com.br/historia-brasil/ult1689u46.jhtm> acesso em 22/07/2011
- [http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/lei\\_ventre\\_livre.htm](http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/lei_ventre_livre.htm) acesso em 08/07/2011
- <http://www.gpime.pro.br/grupeci/adm/impressos/trabalhos/TR15.pdf> acesso em 11/07/2011
- <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10.htm> acesso em 29/06/2011
- <http://inovabrasil.blogspot.com/2010/08/o-plural-da-infancia-aportes-da.html> acesso em 18/08/2011
- <http://www.culturabrasil.pro.br/abolicao.htm> acesso em 15/07/2011
- <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a14.pdf> acesso em 21/08/2011

<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a14.pdf> acesso em 22/07/2011

<http://penta.ufrgs.br/~marcia/estagio.htm> acesso em 18/07/2011

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707>. acesso em 28/07/2011

<http://www.culturabrasil.org/direitosdacrianca.htm> acesso em 23/07/2011

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm) acesso em 20/07/2011

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200008&script=sci_arttext)  
acesso em 21/07/2011

[professor.ucq.br/.../3172/.../Educa%20na%20Era%20Vargas](http://professor.ucq.br/.../3172/.../Educa%20na%20Era%20Vargas) **acesso em**  
**17/07/2011**

<http://jus.uol.com.br/revista/texto/1645/breve-analise-sobre-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente> acesso em 22/07/2011

<http://www6.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/tempo/infancia-texto.html> acesso em  
23/09/2011

<http://www.overmundo.com.br/overblog/o-conceito-historico-da-infancia> acesso em  
22/09/2011

[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2007\\_01/3-Mirian.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/3-Mirian.pdf) acesso em  
23/09/2011

<http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/concepcao-de-infancia-e-educacao-infantil-1080579.html> acesso em 23/09/2011

[http://www.dji.com.br/constituicao\\_federal/cf226a230.htm](http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf226a230.htm)

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10.htm> acesso em 20/09/2011

<http://www.camara.gov.br/internet/radiocamara/?lnk=PANORAMA-DA-EDUCACAO-NO-BRASIL-A-FALTA-DE-VAGAS-NAS-CRECHES-E-A-BAIXA-QUALIDADE-NO-ENSINO-FUNDAMENTAL-0851&selecao=MAT&materia=122266&programa=132>  
acesso em 21/09/2011