

# Educação integral e institucionalização da infância: o que as crianças dizem da/na escola<sup>1</sup>

INTEGRAL EDUCATION AND THE INSTITUTIONALIZATION OF CHILDHOOD:  
WHAT CHILDREN SAY ABOUT / IN SCHOOL

Levindo Diniz Carvalho  
UFSJ | levindodinizc@ufsj.edu.br

## RESUMO

A recente tendência de ampliação da jornada escolar no Brasil na perspectiva da Educação Integral aponta para novos modelos e concepções de institucionalização da infância. Com base nessa perspectiva esse texto tem por objetivo analisar experiências vividas por crianças de 6 a 8 anos de idade que frequentam uma escola pública de Belo Horizonte por nove horas diárias. A partir de episódios etnográficos procura-se discutir os desafios de uma Educação Integral que leve em conta as diferentes dimensões de formação das crianças e suas linguagens. Tendo como base o referencial teórico dos *Estudos da Infância* nas ciências sociais reflete-se acerca da *agência* das crianças na escola, de suas relações com o tempo e de sua pertença a um território de vulnerabilidade social.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Crianças. Escola.

## ABSTRACT

As integral education is concerned, the recent trend towards extending the school day in Brazil points to new models and concepts of childhood institutionalization. Based on this perspective this essay aims to analyze experiences of children from six to eight years old who attend a public school in Belo Horizonte for nine hours a day. Focusing on several ethnographic episodes, we will discuss the challenges that integral education faces when taking into account

---

<sup>1</sup> Uma versão resumida deste texto foi apresentada na 37ª reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, no ano de 2015.

the different dimensions of children formation and their languages. Based on the theoretical framework of Childhood Studies in the Social Sciences this work aims to reflect on the agency of children in school, their relation with time and their belonging to a territory of social vulnerability.

**Key words:** Integral Education. Children. School.

## Introdução

A notícia veio de sopetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que me realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas.

Graciliano Ramos

O presente trabalho tem como objetivo central apreender processos infantis de inserção e participação na cena social, a partir de novas configurações de atendimento à infância, em especial a educação (em tempo) integral<sup>2</sup>, examinando como crianças de 6 a 8 anos de idade que frequentam uma escola pública por nove horas diárias vivem e interpretam essa experiência. E, ainda, analisar a partir de episódios etnográficos os desafios de uma Educação Integral que leve em conta as diferentes dimensões de formação das crianças.

Os dados aqui apresentados são frutos de um estudo de caso realizado com crianças de seis a oito anos de idade<sup>3</sup>, em uma escola pública de Belo

---

<sup>2</sup> Considerando a especificidade desse debate e as diferentes perspectivas de interpretação do termo Educação Integral, sobretudo incluindo, ou não, a dimensão do tempo, neste trabalho, optou-se por utilizar a expressão “Educação (em tempo) Integral”, entendendo que, assim, se abarca tanto a ideia da integralidade da formação dos sujeitos quanto o tempo integral na escola, ambos aspectos de interesse nesse texto.

<sup>3</sup> Desenvolvido no âmbito de uma pesquisa de doutorado em Educação, a investigação obedeceu procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

Horizonte, a qual oferece o Programa Escola Integrada<sup>4</sup> (PEI). Esse programa amplia a jornada escolar das crianças, oferecendo atividades de esporte, arte, cultura e acompanhamento pedagógico e estabelecendo parcerias com os espaços comunitários e culturais.

Com base nos *Estudos da Infância* nas ciências sociais problematiza-se, aqui, em que medida essa ampliação do tempo da jornada escolar conforma as experiências de infância. Reflete-se ainda acerca da *agência* das crianças na escola, de suas relações com o tempo e de sua pertença a um território de vulnerabilidade social.

## Estudos da infância

Os estudos sobre a infância, ou *Childhood Studies* (CORSARO; HONIG; QVORTRUP, 2009), trazem importantes debates a respeito do lugar da criança na sociedade contemporânea e das contradições presentes nos processos de sua administração simbólica<sup>5</sup>.

A infância interroga as ciências sociais. Como categoria geracional, ela é marcada pelas transformações da contemporaneidade, as quais influenciam seu estatuto social. Por outro lado, as crianças também modificam-se e interpretam essas mudanças posicionando-se perante elas.

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

No bojo dessas contradições e na compreensão da infância como um ciclo da vida atravessado pela diversidade, os estudos sobre a infância, antes, predominantemente, cingidos pela psicologia, foram, nos últimos anos, ampliados para outros campos disciplinares, o que resultou no surgimento de áreas como: história da infância, antropologia da infância,

---

<sup>4</sup> Criado em 2006 o programa estava, em 2013, implementado em 133 escolas e atendia 32.000 crianças da cidade de Belo Horizonte. Dados os limites desse texto, não serão detalhados o histórico nem a dinâmica do atendimento no programa.

<sup>5</sup> Segundo Sarmiento (2009), a administração simbólica da infância define-se por um conjunto de procedimentos, normas, atitudes e prescrições que permeiam a vida das crianças na sociedade, por exemplo: 1) a frequência ou não a certos lugares e o tipo de alimentação; 2) a definição da área de reserva para os adultos; ou 3) a configuração de um “ofício de criança” ligado à escola.

filosofia da infância, sociologia da infância. Esses estudos apontam para a ideia de uma necessária transdisciplinaridade, a qual se dá, inclusive, pela percepção da condição plural e polissêmica das infâncias contemporâneas. Rompe-se, assim, com as concepções tradicionais dominantes a respeito da infância, que definiam as crianças como meros receptáculos de uma ação de socialização.

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

As abordagens de cunho sociológico afirmam ainda que a infância, enquanto grupo geracional, mantém-se independentemente dos sujeitos concretos que a constituem em cada momento histórico (as crianças como indivíduos). Nesse sentido, Qvortrup (2005) propõe um modelo estrutural de estudo da infância. Assim a sociedade, tal como é atravessada por clivagens de classes sociais, dicotomias de gênero, identidades étnicas, etc., assenta-se também em uma ordem geracional, em que coexistem adultos e crianças, “adulthood” e infância, opondo-se, porque são categorias binárias dessa ordem.

Desse modo, Qvortrup (1994) quer dar visibilidade às crianças, considerando-as a parte dominada e subalterna dessa ordem geracional, mostrando que elas não têm os mesmos direitos de cidadania dos adultos e que estão também privadas dos acessos aos recursos econômicos.

Entretanto, a criança não está passivamente submetida a essa estrutura; como sujeito social ativo, ela exerce uma “agência” (*agency*) nas relações sociais<sup>8</sup>. Nesse sentido como afirma Homing (2009) a infância é uma ordem simbólica de conhecimento, e a criança um ator social.

Compreendendo a criança como um sujeito que constrói e que apreende o mundo de forma singular e relevante, podemos pensar a infância na relação com a cultura e investigar os processos dos quais a criança lança

---

<sup>6</sup> Em especial: a “Declaração Universal dos Direitos da Criança”; e, no Brasil, o “Estatuto da Criança e do Adolescente”.

<sup>7</sup> As crianças, hoje, assumem uma distinção em relação às experiências do adulto, no entanto, tal distinção não é absoluta. Os processos de construção social e produção cultural da criança se dão na relação com o adulto.

<sup>8</sup> Ver: Dunlop, A.-W. Bridging early educational transitions in learning through children’s agency. *European Early Childhood Education Research Journal . Themed Monograph Series*, 1, 67-86, 2003.

mão para atribuir significado ao mundo e reproduzir interpretativamente (Corsaro, 2011) a vida social.

Na esteira desses pressupostos pretende-se aqui refletir acerca da *agência* das crianças em uma experiência de educação (em tempo) integral.

## **Institucionalização da Infância e Educação (em tempo) Integral**

A construção social da infância<sup>9</sup> foi alicerçada pela criação de um conjunto de saberes sobre a criança, especialmente a partir da psicologia, psiquiatria e pedagogia, o qual definiu os padrões do desenvolvimento infantil. Esses padrões exprimem a adoção de saberes homogeneizados que resultaram em exigências e deveres de aprendizagem e de construção de disciplina.

Nesse processo, a escola foi definida como o principal lugar da criança, assim como foi definido que o estudo seria o principal “ofício de criança”. Ocorre, assim, a institucionalização da infância, entendida, aqui, como a legitimação do espaço-tempo na instituição escolar para a educação da criança<sup>10</sup>. Em outras palavras:

O processo sócio-histórico da localização das crianças em contextos diferenciados da família que, na sua forma e função social de provisão e proteção, se apresentam segregados, estruturados e organizados de modo compartimentado, segundo determinados critérios classificatórios de idade e capacidade, e sob supervisão hierárquica de profissionais, designa-se por institucionalização. (NÄSMAN<sup>11</sup> *apud* FERREIRA, 2006, p. 32).

No atual cenário de ampliação do tempo de atendimento educacional à criança, a institucionalização da infância, que ocorreu no início da

<sup>9</sup> Ver: Ariès (1973), *História social da criança e da família*, e De Mause (1991), *A evolução da infância*.

<sup>10</sup> Para Rizzini (2004), a institucionalização de crianças no Brasil está também ligada ao atendimento a crianças e adolescentes em medidas de abrigo, no caso de crianças em condição de vulnerabilidade, ou privação de liberdade, no caso de adolescentes em conflito com a lei.

<sup>11</sup> NÄSMAN, E. (1994). Individualization and institutionalization of childhood in today's europe. In: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: social theory, practice and politics* (p. 165-188). Aldershot: Avebury.

modernidade (SARMENTO, 2003), reconfigura-se por fatores comuns aos que provocaram uma primeira expansão da educação, tais como: as mudanças nos arranjos e dinâmicas familiares, a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a apropriação de saberes científicos sobre a infância e a demanda da educabilidade e proteção das crianças.

Para Almeida (2009), a massificação escolar ocorrida nas últimas décadas ampliou o movimento de centração ansiosa do olhar do adulto sobre a criança. Pelos quantitativos que mobiliza, pelos espaços que a demarcam, ou “ainda pela “perigosidade” que se lhe associa (pois se pode constituir em terreno turbulento de afirmação da cultura infanto-juvenil), a “escola impõe a condição da infância aos olhos, ao mundo dos adultos” (p. 20).

Contudo aquelas que foram as promessas da modernidade, relativas à educação e a seus benefícios, não se revelaram profícuas. Portanto, as expectativas relativas à ideia de que o processo de escolarização reverteria na melhora da qualidade de vida e na formação da sociedade apresentaram muitos contrapontos ligados ao insucesso, ao abandono e à precarização da escola.

Embora a escola contemporânea tenha assumido demandas da desigualdade social e da diversidade cultural em muitos casos, ela revela-se como um contexto que reproduz desigualdade e insucesso. A escola, que, desde sua criação, estabelece um pilar da socialização pública das crianças, vive o paradoxo da expansão e da entrada em crise, e é nesse contexto que se constitui a extensão da institucionalização da infância.

Na última década experiências de ampliação do tempo da jornada escolar têm sido desenvolvidas no Brasil<sup>12</sup> e assumem destaque no contexto das políticas educacionais<sup>13</sup>. Essa ampliação por meio de políticas de educação (em tempo) integral pode ser entendida como uma “reinstitutionalização” da infância, que está ligada ao direito à educação a todas as crianças, mas que coloca também em causa um enquadramento que tanto dá conta das

---

<sup>12</sup> O tema da Educação (em tempo) integral esteve, no Brasil, frequentemente associado à experiência da Escola-Parque de Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 2007) e aos Centros Integrados de Educação Pública, os “CIEPs” de Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 1986). Com contornos próprios, tais experiências, já à sua época, apontavam para uma educação pública de qualidade, configurada a partir de uma educação integral em tempo integral, constituída, dentre outros aspectos, como direito fundante da cidadania e estratégia para a promoção de justiça social.

<sup>13</sup> Destaca-se em âmbito legal a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN-9364/96), que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar diária dos estudantes do Ensino Fundamental (a critério dos estabelecimentos de ensino); E também as Leis: 10.172/01, que instituiu o PNE (Plano Nacional de Educação) e 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que apontam para a educação integral como um direito.

relações das famílias com o mercado de trabalho, quanto busca combater a situação de risco das crianças.

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

A análise das causas e consequências dessa ampliação do tempo de institucionalização da infância<sup>14</sup> não está dissociada da compreensão de um quadro mais amplo das condições de vida das crianças na contemporaneidade. Assim, a compreensão desse fenômeno envolve a ampliação do olhar para múltiplos aspectos que conformam a experiência da infância, que vão desde a regulação institucional (familiar ou escolar) à garantia de direitos, às influências da cultura de massa na vida das crianças, até as formas de sociabilidade e produção cultural infantis.

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

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

---

<sup>14</sup> Um aspecto central da reinstucionalização da infância na 2ª modernidade, proposto por Sarmiento (2003), é a reentrada da infância na esfera econômica. Com certeza, isso nunca deixou de existir, mas, com a modernidade, a escola legitimou-se como a instituição de proteção às crianças e acabou escondendo as atividades de trabalho, que sempre estiveram presentes. Sarmiento (2003, p. 5) trata da participação das crianças na economia a partir de dois eixos: 1) a produção, com o incremento do trabalho infantil; 2) o marketing, que se evidencia na utilização das crianças para a promoção e publicidade de produtos para outras crianças.

Frente a múltiplas experiências e realidades das infâncias contemporâneas, a ampliação gradativa do tempo da educação formal (mesmo que com diferentes modelos e dinâmicas) é uma forte tendência<sup>15</sup> no Brasil. No entanto, ela pode se configurar com base em diferentes concepções, oferecendo, conseqüentemente, oportunidades distintas aos grupos infantis.

Problematiza-se aqui em que medida a escola consigna à criança um estatuto e um lugar social e como, nesse atendimento, são vividas as sociabilidades e oportunizadas as produções culturais infantis circunscritas por mais tempo a um universo institucional.

As premissas mais comuns verificadas em projetos de ampliação do atendimento à infância apontam para a ideia de que esse aumento de tempo contribui para que as crianças possam se desenvolver integralmente, e isso envolve algumas dimensões, tais como: a formação humana, a valorização de suas identidades, o exercício de suas autonomias, a convivência familiar. Muitos desses projetos ainda ressaltam a intenção de oferecer uma educação menos autoritária, rígida ou disciplinadora, ou seja, uma educação que dê mais voz às crianças e que as coloque “no centro” de uma relação pedagógica.

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

Paradoxalmente, se, por um lado, de alguma maneira, constituiu-se uma ideologia da familiarização (em torno do papel da família na educação e na guarda das crianças), por outro lado, percebeu-se que a família, como um “ninho” que salvaguarda as crianças, também revelou-se frágil<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Nos últimos sete anos destaca-se no Brasil o Programa Mais Educação, que constitui a mais relevante iniciativa, em âmbito nacional, para “indução” de políticas de educação integral. Em 2014 o programa estava presente em 86,7% dos municípios do país.

<sup>16</sup> Na chamada segunda modernidade, é posta em causa a ideologia da familiarização na medida em que a família, por via da sua relação com o mercado de emprego, vê-se incapacitada para cumprir as suas funções de guarda e educação das crianças. Por outro lado, a família (para além dessa referida incapacidade) sofreu um conjunto de reestruturações/reconfigurações que colocaram as questões da infância de um outro modo, o qual não é mais o que era no passado.



na medida em que muitos casos de negligência e maus tratos à criança ocorrem precisamente dentro dela.

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

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

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

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

Um dos modelos comuns nas propostas da Educação Integral tem sido a ampliação do tempo de atendimento escolar por meio da utilização de outros equipamentos sociais (públicos ou não) externos à escola, tais como: centros sociais, bibliotecas comunitárias, parques e clubes. Ao circularem por seus bairros, as crianças apropriam-se desses espaços, vivenciam a experiência de um pertencimento social e comunitário. Na perspectiva da sociologia da infância, pode-se pensar em como as crianças reconfiguram e reconstróem esse território e de que forma a apropriação de novos espaços oportuniza a experiência de apropriação e produção de conhecimentos.

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

Ganha relevância, desse modo, considerar que o contexto é um espaço e um tempo cultural historicamente situado, um aqui e agora específico. É um elo entre categorias analíticas dos acontecimentos macrossociais e microssociais.

Propõe-se neste texto analisar como uma recente política de Educação Integral vem oportunizando às crianças de classes sociais menos favorecidas suas experiências de infância e como elas lidam com essa “nova escola”, colocando em evidência as ambiguidades desse processo que ao reivindicar direitos desdobra-se em institucionalização da infância.

Assim, a aproximação de uma experiência de educação (em tempo) integral provoca-nos a pensar quem são essas crianças e como elas fazem uso desses espaços e tempos, que são quase sempre regulados pelos adultos. Além disso, é possível refletir como o universo adulto acolhe ou desautoriza, participa ou ignora a criança nas práticas culturais dela.

Nos próximos itens pretende-se problematizar esses elementos no diálogo com os dados do estudo de caso.

## **Crianças e infâncias na Educação (em tempo) Integral**

Os tempos na escola são construtos sociais, vividos pelos sujeitos que deles usufruem de diferentes maneiras. Embora a escola proponha uma lógica de organização do tempo para suas atividades, as crianças, sujeitos-alvos desse marco regulador, também operam em tempos próprios, atribuindo-lhes múltiplos sentidos.

Para algumas crianças, a rotina da escola era bastante cansativa.

As crianças falaram em diversos momentos sobre seu cansaço e sobre sua vontade de ficar em casa, como se vê no diálogo abaixo:

Leila: *Sexta é legal, né professor!?*

Pesquisador: *Você acha?*

Leila: *Acho!*

Pesquisador: *Por quê?*

Leila: *Porque dá para descansar!*

Pesquisador: *Mas nos outros dias não dá para descansar?*

Pesquisador: *Mas é melhor, porque no outro dia não vai ter aula!*

Pesquisador: *Ah! entendi.*

Leila: *É que não tem que vim na escola! Nem quando a gente acorda!*  
(Registro do Caderno de Campo, novembro de 2010).

No diálogo acima, fica evidente o desejo de Leila de não precisar ir à escola tantas vezes. Ao enfatizar que não precisava ir à escola quando acordava, quando não havia aula, ela provavelmente estava se referindo às atividades do Programa Escola Integrada que ocorrem no período da manhã. Leila tinha seis anos de idade e, no ano anterior, frequentava a Educação Infantil apenas no período da tarde. A ampliação da jornada diária de atividades escolares é também sentida e manifestada por ela e por outras crianças:

Estava sentado no canto da sala, observando o quanto Lucas estava inquieto nas atividades da Oficina de Matemática. A estagiária chamou sua atenção várias vezes, para ficar atento à atividade, mas ele parecia muito disperso. Olhou pela janela várias vezes, parecia deixar os seus objetos caírem no chão só para ter de levantar e pegar. Em um dos momentos em que levantou, ele veio até mim e iniciou o diálogo abaixo:

Lucas: *Você não vai dar aula não?*

Pesquisador: *Não, estou apenas escrevendo algumas coisas sobre a aula.*

Lucas: *Aí quando você escrever muito vai saber dar aula?*

Pesquisador: *É! Mais ou menos isso.*

Lucas: *Você podia dar aula aqui.*

Pesquisador: *Acha? Aula de quê?*

Lucas: *De ir embora!*

Pesquisador: *E como é essa aula?*

Lucas: *É assim, você abre o portão e deixa eu ir embora.*

Pesquisador: *Por que você que ir embora?*

Lucas: *Porque eu tenho um coelho, e ele está me esperando.*

(Registros do Caderno de Campo, outubro de 2010).

O diálogo do pesquisador com Lucas traz à tona um importante elemento sobre a dinâmica das atividades da Escola Integrada. A Oficina de Matemática, que, em grande medida, apenas reproduzia uma “tradicional” aula de matemática, não despertou o interesse de Lucas. No diálogo, ele evidencia seu desejo de estar em casa, com seu animal de estimação, atividade que lhe parecia mais interessante.

Outro aspecto interessante é o reconhecimento de que as percepções do tempo pelas crianças ultrapassam o aspecto cronológico, como está evidenciado no diálogo abaixo:

Pesquisador: *Sua casa é longe?*

Júlio: *Não, minha casa é pertinho. (pausa) Minha casa só demora quando meu avô passa no açougue de carne, aí minha casa demora.*

(Registro do Caderno de Campo, maio de 2011).

A percepção de Júlio sobre o tempo/espaço também desafia as práticas educativas com crianças que buscam dar centralidade às suas vozes. As dimensões subjetivas presentes na percepção do tempo pelas crianças impõem à escola pensar em práticas que se relacionem com as diferentes leituras infantis sobre o mundo social. Assim, o dizer que “a casa demora” e a percepção de tempo/espaço para as crianças estão intrinsecamente ligados aos sentidos que elas atribuem a determinadas ações.

Nessa perspectiva, o passado (também como dimensão de tempo) é refletido no depoimento abaixo, em que Carla evidencia sua opinião sobre a Escola de Educação Infantil que frequentou:

Carla: *Lá era bom demais! Eu era da sala do elefante! Eu era da sala da Edna, minha professora, eu fico com saudade dela quando eu tô aqui na Escola, eu mando beijo para ela. Nós era pequena, nós ficava lá brincando, brincando de joguinho. Ela contava história, fazia bingo, e quem ganhava, ela dava ovo da páscoa. Um dia, no bingo, ela falou treze, aí eu tinha treze, aí ganhei no bingo!*

Pesquisador: *É mesmo?*

Carla: *Ela me deu um ovo da páscoa da Rapunzel! Ela dava... Quando nós sobe lá para cima para tomar café, lá tem um pátio lá, lá tem um trem assim... (mostra com a mão) você sabe?*

Pesquisador: *Um Brinquedo redondo, né?!*

Carla: *É, e lá também tem escorregador, uma casinha, que tem assim... (faz gesto com a mão, explicando o formato do telhado da casinha) que lá tem um escorregador do lado, que quando nós desce, é uma bolinha! Quando nós desce, nós cai assim na água. [...] O jacaré de lá é diferente, o jacaré de lá dirige! Ele tem roda assim de carro (faz gesto de volante), ele dirige. Também lá tem um trem, um quadrado, de montar, de subir, quem sobe até lá em cima ganha.*

Pesquisador: *Nossa, que legal!*

Carla: *Quando era de lá, lá tinha escorregador, lá é grandão! Lá é um prédio! Tem árvore!*

Pesquisador: *E os professores de lá? São...*

Carla: *São muito mais legais... Lá tem sala da girafa, do elefante, do golfinho, sala do jacaré. Eu era da sala do Elefante!*

Pesquisador: *E aqui na Escola, como chama sua sala?*

Carla: *Escola Municipal (cita nome e sobrenome), sala 2!*

(Registro do Caderno de Campo, setembro de 2010).

Ao evocar a Escola de Educação Infantil, Carla partilha uma série de elementos que, do seu ponto de vista, eram mais interessantes e adequados a uma escola. Ela marca as características do espaço físico da escola, o tamanho, as características ligadas ao universo infantil e os brinquedos aos quais tinha acesso. Carla desafia a escola a acolher as crianças nas suas singularidades, ao falar da saudade da Educação Infantil, ao reportar-se, com nostalgia, à escola que já frequentou, assim como ao afeto e à dimensão lúdica.

Em seu depoimento, Carla também “produz” lembranças, comunicando-as, constituindo compreensões próprias sobre o tempo e resignificando o passado no presente. Uma outra característica da relação de Carla com o tempo passado está no fato de ela enunciar uma lembrança sem data. Assim, ela marca os elementos da escola de Educação Infantil que considerava positivos, que se entrelaçavam e se inter-relacionavam com sua atual experiência na escola. Ressaltando esse passado, Carla inscreve-o na memória e, ao mesmo tempo, compreende o presente (MEDEIROS, 2010).

Se de um lado, em algumas situações percebidas na escola, as crianças parecem afirmar que não têm seus interesses e desejos reconhecidos, de outro, a coordenadora do PEI demonstra ter uma atenção especial às crianças, e, ao mesmo tempo, lhes atribui menos competência:

*Tenho essa preocupação, a programação é bem mais fechadinha mesmo pelo tamanho dos meninos, eles são pequenos, não precisam escolher. (...) Agora, com os grandes, tem que ir no nível do desejo deles, porque eles são muito resistentes. (Grifo meu)  
(Entrevista com Professora Comunitária, dezembro de 2010).*

Aqui, é negado a elas o direito à participação. Com base também nas conversas informais com a equipe da escola, fica clara a ideia de que lidar com as crianças pequenas é mais fácil<sup>17</sup>, exatamente porque elas contestam menos e acatam mais facilmente as imposições dos adultos. Essa posição, contudo, é antagônica à ideia de cidadania na infância, a qual, para Prout (2004), está diretamente ligada à participação ativa da criança.

Por um lado, essa visão - que marca as crianças pelo que elas ainda não são, não podem ou não conseguem - pode restringir as oportunidades de elas serem protagonistas de seus processos educativos. Por outro, a dimensão do cuidado, também permeia as práticas no PEI, por exemplo: as crianças são estimuladas a realizarem atividades de higiene e existe uma grande atenção em relação à sua segurança.

Assim a participação das crianças de 6 a 8 anos nesta escola exemplifica como, a despeito de toda reflexão acerca das especificidades da infância no campo acadêmico, as relações intergeracionais assumem sentidos difusos e estão mais alargadamente jogadas entre a horizontalidade de um respeito atento às diferenças e a assimetria de poderes de participação e decisão coletiva (SARMENTO, 2009).

Esse enquadramento da criança a papéis prescritos assume, nesta escola, um modelo de “institucionalização da infância”, que evidencia um controle sobre as crianças maior que o exercício da sua autonomia.

<sup>17</sup> Nessa perspectiva, a criação de instituições escolares definiu o fator etário, como sendo um dos critérios para a admissão das crianças na escola, e a própria organização escolar. O recorte de idades, que é construído social e culturalmente, é legitimado no interior das instituições, com a criação de grupos/turmas. Por essa via, a idade tornou-se um critério que especifica as infâncias dentro da infância e cria grupos de crianças dentro da infância. Ainda que compostos por crianças de idades similares, os chamados “grupos de pares” não são homogêneos.

Para Sacristán (2005) “inventa-se” o aluno na medida em que a escola se configura como um espaço/tempo para acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar em grupos as crianças<sup>18</sup>. A escola, tendo sido criada para a criança, prescreveu para esta um “ofício de aluno”<sup>19</sup>, ao pensarmos as representações do que é ser aluno e/ou ser criança na escola somos desafiados a compreender as representações sociais destes sujeitos - crianças -, os quais se encontram subsumidos na condição de aluno.

Pesquisador: *Eu vejo as crianças aproveitando qualquer intervalinho pra brincar.*

Gestora: *Eles são reprimidos.*

Pesquisador: *Brincam na mesinha escondidos, brincam na fila, brincam na escada...*

Gestora: *Pois é, eu sou doida pra saber. Por que a criança do primeiro ano não pode brincar? (...) a pressão pela alfabetização é muito grande. (Grifos meus)*

(Entrevista com Gestora do “Turno Regular”, novembro de 2010).

O depoimento acima evidencia um paradoxo das políticas públicas em educação para a infância: busca-se, ao mesmo tempo, uma ênfase na criança como sujeito social, mas a brincadeira, atividade típica e essencial no processo de apreensão do mundo pela criança, não é considerada uma atividade legítima.

Ainda assim, o processo que institui o papel da escola e do trabalho pedagógico, que “institucionalizou” a infância e criou o “aluno”, não é absoluto. As instituições são também transformadas pela presença e ação das crianças.

Muitas situações observadas na pesquisa exemplificam como as condições de criança e de aluno se contrapõem. No relato abaixo, destaca-se a forma como as crianças assumem um ritual instituído pelos adultos, mas, ao mesmo tempo, extrapolando-o por meio da linguagem da brincadeira:

---

<sup>18</sup> Para Narodowski (2001), citado por Marchi (2010, p. 198), se a infância, para a pedagogia, é um fato dado ou um pressuposto indiscutível a partir do qual se constrói, teórica e praticamente, o aluno, as escolas são instituições especializadas em produzir adultos.

<sup>19</sup> Para Sirota (2001, p. 4), “A emergência atual de uma sociologia da infância poderia ser simbolizada mediante a aparição da noção de ‘ofício de criança’ [*métier d’enfant*]. Tomar a sério a criança, reservando-lhe o lugar de um objeto sociológico em sentido pleno, é o primeiro desafio da noção de ‘ofício de criança’, pois representa uma ruptura difícil de efetuar no modo de pensar da sociologia da educação [...]”.

Todos os dias, as crianças retornam a escola às 11:30, para o almoço. Assim que passam pelo portão, elas assentam-se no chão, ao longo do muro, até que chegue sua vez de ir para a cantina. Nesse tempo, elas retiram a camiseta do “programa” e colocam a camiseta do uniforme da escola. Elas estão bem familiarizadas com esse combinado e parecem fazer isso de maneira bem automática. (Registro do Caderno de Campo, maio de 2011).

“João: *É assim, de manhã é projeto e a tarde é escola, aí a gente muda o uniforme.*” (Registro do Caderno de Campo, dezembro de 2010).

Ao trocarem de uniforme, Carla e Maria criam uma brincadeira. Como estão com uma camiseta por baixo da outra, elas tiram e colocam a camiseta da Escola Integrada várias vezes e instituem um jogo entre elas: cada vez que colocam a camiseta do programa “transformam-se” em um personagem diferente. A cada troca, elas riem muito, fazem gestos e imitam os personagens na brincadeira:

Carla: *Agora eu sou a Carla (tirando a camisa do programa), agora eu sou a Rapunzel (coloca a camisa do programa), agora eu sou Carla, agora eu sou Ivete Sangalo, agora eu sou Carla [...]* (Registros do Caderno de Campo, maio de 2011).

É interessante perceber, nesse episódio, como a própria condição de aluno também é elaborada pelas crianças. Em que medida ser “eu mesmo”, com o uniforme da escola, e tornar-me “personagem”, com o uniforme do programa, podem significar uma forma de elaborar as duas condições ali vividas? As atividades do programa oferecem um tempo maior para a convivência espontânea e, conseqüentemente, mais tempo para brincar. Nesse caso específico, a brincadeira, pouco percebida pelos adultos ali presentes, foi também uma forma de aproveitar o tempo de espera na fila, um ritual repetitivo e pouco interessante para as crianças, que foi aqui ressignificado por elas. Essa “transgressão” da norma e da disciplina adulta por meio do brincar ocorreu em inúmeros momentos nos espaços/ tempos de deslocamento e espera.

Esse exemplo também ilustra a crítica feita ao conceito de socialização tradicional, no sentido de que a reprodução social das ordens instituídas não ocorre exclusivamente na relação geracional de adultos e crianças (relação hierárquica). A socialização pressupõe também as relações que



ocorrem entre as crianças na medida em que elas estão quase permanentemente em interação, sobretudo em contextos institucionais.

Em outro nível de análise cabe destacar o fato de que, com a implantação do PEI, a escola investigada também assume novas dinâmicas que atribuem às crianças uma condição protagonista. Ao ser concebido como um projeto de educação para a infância, que atende, em sua maioria, crianças pobres, o PEI amplia oportunidades educativas a esses sujeitos, criando articulações intersetoriais e colocando-se o desafio de convergir para a escola pública as demais políticas para infância.

Na imagem abaixo, estão identificados os espaços da comunidade onde ocorrem as atividades do PEI. São seis espaços externos à escola, que são utilizados para diferentes atividades.

Figura 1 - Percurso realizado a pé pelas crianças da turma observada



Fonte: Elaborado pelo autor (Foto tirada do site: <<https://maps.google.com.br/>>)

Esse conjunto de equipamentos sociais compõe um arranjo educativo próprio constituído a partir do potencial dos equipamentos sociais no entorno da escola. As crianças transitam diariamente por esses espaços, interagem com os moradores, familiares, etc.

Em um contexto de violência e vulnerabilidade, “colocar a escola nas ruas” é também disputar espaços nesses territórios, os quais, em alguma medida, são hostis à presença das crianças.

*(...) o que se está fazendo, na verdade, é um pouco o poder público disputando esse território com outros atores que estão nele, como o “dono da boca”. (Entrevista com Gestora do PEI na SMED, março de 2011).*

Como parte das ações do programa, é realizado um trabalho de intervenção artística na comunidade para transformar os espaços da vila, por onde as crianças circulam. As imagens abaixo são parte desse trabalho realizado nesses circuitos.

Figura 2 - Imagem fonte de inspiração para a realização da Oficina de Intervenção Urbana



Fonte: Foto de Jorge Quintão

Figura 3 - Imagem do resultado da Oficina de Intervenção Urbana



Fonte: Foto de Jorge Quintão.

Assim, é interessante destacar que o PEI instaura uma dinâmica de institucionalização que não promove, necessariamente, a invisibilidade das crianças. O trabalho da Oficina de Fotografia do PEI também ilustra essa dimensão, como se pode ver nas imagens abaixo:

Figura 4 - Sequência de fotos com os resultados da Oficina de Fotografia



Fotos: Acervo Imaginário Coletivo: [imaginariocoletivo.org](http://imaginariocoletivo.org)

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

Tendo em vista o desafio de compreensão das realidades sociais de seu público pela escola, pode-se dizer também que a circulação da equipe do PEI pela comunidade contribui para a construção de novos olhares sobre as crianças e sobre a realidade em que vivem.

*Acho que para a escola isso é muito bom, tira um pouco da ingenuidade porque a condição de vida das crianças, é muito dura a vida, elas passam por coisas muito difíceis. Por outro lado, é muito mais difícil se colocar no território, porque aí você se posiciona, você entra nas redes de disputa de poder local, você demanda o apoio de outras instituições, mas também é chamado a apoiar.*  
(Entrevista com Gestor do PEI na SMED, março de 2011).

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

A turma caminhava em direção à quadra de futebol. No caminho havia lixo, entulho. Um homem havia colocado no passeio de sua casa, em uma parte da rua, uma “montanha” de latinhas e estava trabalhando naquele espaço. As crianças foram obrigadas a atravessar e caminhar em um trecho da rua onde não havia passeio. Do final da fila, acompanhei o seguinte diálogo:

Lucas: *O que ele vai fazer com essas latinhas?*

André: *Ele vai amassar para vender. Mas ele não pode deixar isso na rua, a rua é da prefeitura, é para gente passar.*

Lucas: *Em que bairro fica a prefeitura?*

André: *Não sei.* (Registros do Caderno de Campo, setembro de 2010).

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

São inúmeras as brincadeiras que as crianças criam nos obstáculos do passeio, na observação de vitrines, na interação com os cachorros. Tudo chama a atenção: o ônibus, as placas, o corre-corre de gente. [...] As pessoas do comércio local também interagem com as crianças, perguntam, dão conselhos, etc.

(Registro do Caderno de Campo, março de 2011).

Ao propiciar essa aproximação com a comunidade o PEI traz elementos fundamentais para o reconhecimento das infâncias neste território e para circulação e expressão das crianças nos espaços da cidade.

Em uma perspectiva estrutural pode-se apontar ainda que, dentro de uma mesma cidade e amparadas pelas mesmas legislações e políticas, as diferentes crianças não têm acesso aos mesmos direitos. O que se levanta é a desproporcionalidade do impacto dos problemas sociais sobre as crianças mais e menos favorecidas.

Em recente pesquisa (CENPEC, 2011)<sup>20</sup> evidenciou-se que, apesar de as metrópoles concentrarem a riqueza econômica, elas apresentam também um fator de segregação territorial com significativos efeitos negativos no direito à Educação. No Brasil, a persistência das fortes desigualdades sociais faz das crianças o grupo etário mais afetado pela pobreza e pela violência geradas por essas desigualdades. No quadro dos problemas sociais urbanos, é fundamental destacar que a cidade é fragmentada e desigual, e essa fratura social, na cidade, cria condições sociais e de vulnerabilidade ainda maiores para as crianças pobres.

Grande parte das experiências recentes que promovem ampliação do tempo da oferta pública de atividades educativas para a infância pobre ocorre no bojo das discussões sobre a garantia do direito à educação, o qual, porém, não significa apenas direito à escolarização. Nesse caminho, a análise do PEI sugere que o tema educação passe a ser pauta dos vários setores da gestão da vida pública, avançando na compreensão de que as políticas de educação podem contribuir para equacionar as grandes contradições e os problemas da nossa sociedade, que tem intensos reflexos sob as crianças.

---

<sup>20</sup> A pesquisa investigou como a vulnerabilidade social do território em que as escolas se localizam e a vulnerabilidade social das famílias dos alunos influenciam na vida escolar e na qualidade da educação escolar. Em linhas gerais, a pesquisa revelou que há um efeito da vulnerabilidade do território onde se localiza a escola sobre a qualidade do ensino e sobre as oportunidades educativas oferecidas aos alunos.

## Considerações finais

Buscou-se aqui, com contornos preliminares, articular os significados das experiências vividas pelas crianças no Programa Escola Integrada, com a reflexão sobre a construção de um projeto de educação (em tempo) integral para a infância.

O projeto Escola Integrada, na medida em que amplia o tempo de permanência das crianças na escola, responsabiliza-se por atividades e tempos da infância que tradicionalmente não eram escolares, como, por exemplo, a experiência do brincar espontâneo, autônomo e intergeracional. Há, assim, uma contração dessa institucionalização da escola, que passa a assumir, mesmo que involuntariamente, essas experiências e dinâmicas infantis.

Coloca-se aqui o desafio de a Educação (em tempo) Integral construir um movimento de aproximação com as culturas infantis. Essa aproximação poderia contribuir para se questionar a uniformidade de um “modelo escolar”, para reconhecer a criança em suas especificidades e linguagens e ainda para acolher as diferenças, promovendo a igualdade.

Chama atenção, por exemplo, o fato de as brincadeiras aqui relatadas não serem parte do repertório de atividades oferecido pela escola. Entretanto, embora o planejamento da Escola Integrada preveja poucos espaços/tempos de convivência espontânea entre as crianças, no exercício de sua “agência”, elas encontram estratégias para exercer a linguagem brincadeira, mesmo que seja em espaços/tempos de transgressão ou resignificação dos rituais escolares, como no caso do brincar na fila. Nessa teia de relações, quer entre adultos e crianças, quer entre as crianças, os adultos implementam determinadas decisões e orientações e as crianças, simultaneamente, apropriam-se delas e as reconstróem.

Na Escola investigada, o brincar assumiu, muitas vezes, um lugar subalterno e não de atividade legítima. As experiências aqui analisadas oferecem pistas para pensarmos em mudanças na própria concepção da educação para a infância. No ciclo da vida investigado, de seis a oito anos de idade, o brincar é uma experiência essencial na formação integral da criança. Assim, lidar, de maneira sensível, com essa experiência e ampliar o repertório de jogos, brinquedos e brincadeiras, levando-se em conta os interesses e necessidades das crianças em consonância com um projeto de educação para a infância, são desafios para as políticas de Educação Integral.

No bojo dessas reflexões, a experiência da Educação (em tempo) Integral, aqui entendida como a reinstitucionalização da infância, pode fomentar mudanças no que entendemos ser o “ofício de criança” e o “ofício de aluno”. Os episódios descritos revelam que as crianças exercem uma participação periférica e, ao mesmo tempo, transgridem as imposições da forma escolar atuando como agentes de cultura e reconfigurando o “ofício de aluno”.

Ao se pensar a formação integral das crianças, é necessário criar espaços dialógicos e reflexivos. A ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral pode criar oportunidades de formação em dimensões vivenciais, cognitivas, afetivas emocionais, contribuindo, em amplitude.

O fato de fazermos observações e análises focadas em práticas de brincadeiras não inferioriza ou romantiza as condições de vida do grupo observado. Ao contrário, compreender, nessas condições, as precariedades e vulnerabilidades a que essas crianças estão sujeitas intensifica a defesa por uma melhor qualidade de vida e um maior acesso às oportunidades, para cada uma delas.

No amálgama dessas questões, a análise da realidade do PEI não pode ser homogênea e traz elementos que, ao mesmo tempo, contribuem e desafiam as políticas de educação (em tempo) integral para a infância.

A complexidade das infâncias contemporâneas, marcadas pela exclusão social, confirma a necessidade de uma educação (em tempo) integral inscrita no amplo campo das políticas sociais, relacionada ao compromisso democrático e republicano de uma escola para todos, *lócus* de enfrentamento de desigualdades sociais (Moll, 2010, p. 2).

## Referências

- ALMEIDA, Ana Nunes de. *Para uma Sociologia da Infância: jogos de olhares, Pistas para Investigação*. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2009.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- CENPEC. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*. Relatório de pesquisa. São Paulo. CENPEC. 2011.
- CORSARO, W.; HONIG, M.; QVORTRUP, J. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan, May 2009.

DE MAUSE, Lloyd. *Historia de la infancia*. Madri: Alianza Universid, 1991.

FERREIRA, Maria Manuela. “- Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... brincar às escolas na escola (ji) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Revista Interações*. 2006, n. 2, p. 27-58.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Rev. Portuguesa de Educação*, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

MEDEIROS, Andréa Borges de. Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância. *Cad. CEDES [online]*. 2010, v. 30, n. 82, p. 325-338.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

PROUT, A. *Reconsiderar a nova sociologia da infância*. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

QVORTRUP, J.; et al. (Eds.) *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Avebury: Aldershot, 1994.

QVORTRUP, Jens. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 73-96.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 38. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIZZINI, I. & RIZZINI, I. *A institucionalização de crianças no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Trad. Daisy Vaz deMoraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). *Crianças e Miúdos: Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2003.

\_\_\_\_\_. Criança, Aluno, Cidadão: a (re)constituição do “Ofício de Criança”. (*Conferência*) - 6º Seminário Internacional da OMEP/BRASIL. Culturas da Infância: Criança, Educação e Práticas Sociais. Cuiabá, 2009.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.