

EDUCAÇÃO INFANTIL E A HERMENÊUTICA PEDAGÓGICA DE DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA

Dirléia Fanfa Sarmiento

Centro Universitário La Salle (Unilasalle)

Canoas. Brasil

E-mail: fanfa@unilasalle.edu.br

Evaldo Luis Pauly

Centro Universitário La Salle (Unilasalle)

Canoas. Brasil

E-mail: evaldo@unilasalle.edu.br

Fecha de recepción: 29 de Abril de 2010.

Fecha de aceptación: 15 de Mayo de 2010.

RESUMO. O artigo discute algumas temáticas presentes na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança articulando nessa discussão dados empíricos de uma pesquisa com crianças sobre o contexto da Educação Infantil. Dentre tais temáticas, destacam-se a concepção de criança e infância; a família e a escola como contextos de desenvolvimento; os fatores de proteção e risco ao desenvolvimento infantil; o protagonismo da criança e o direito ao brincar, entre outras. Critica o senso comum do Magistério a partir da proposição de uma hermenêutica pedagógica de dispositivos legais que versam sobre os Direitos da Criança. Toma como hipóteses de que tal hermenêutica produziria um senso científico capaz de superar, pedagógica e politicamente, as limitações ideológicas daquele senso comum.

Palavras-Chave. Direitos da Criança, Hermenêutica Pedagógica, Práticas Educativas, Educação Infantil

RESUMEN. El artículo analiza algunas temáticas presentes en la Convención Internacional sobre los derechos de los Niños mostrando datos empíricos de una investigación con niños en el contexto de la Educación Infantil. Entre estas cuestiones, destacan la infancia; la familia y la escuela en contextos de desarrollo; los factores de protección y el riesgo desarrollo infantil; el papel del niño y el derecho a jugar, entre otros.

Palabras Clave. Derechos del Niño, Hermenêutica pedagógica, Práticas Educativas, Educación Infantil.

INFANTILE EDUCATION AND THE PEDAGOGIC HERMENEUTICS JURIDICAL DEVICES ON THE RIGHTS OF THE CHILDREN

ABSTRACT. The article analyzes some present subject matters in the International Convention on the rights of the Children showing empirical information of an investigation with children in the context of the Infantile Education. Between these questions, they emphasize the infancy; the family and the school in contexts of development; the factors of protection and the risk infantile development; the paper of the child and the right to play, among others.

Keywords. Laws of the Child, Pedagogic Hermeneutics, Educational Practices, Infantile Education.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre os Direitos da Criança intensificou-se no decorrer dos últimos anos, no Brasil. Essa discussão foi balizada principalmente pelo que preconiza a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança adotada pela Resolução 44/25 da Assembléia Geral da ONU aprovada em 20 de novembro de 1989. A referida convenção foi ratificada pelo Governo brasileiro pelo Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990, passando a fazer parte dos princípios constitucionais da república federativa brasileira. Os cinquenta e quatro artigos que compõe a Convenção preconizam um conjunto de direitos fundamentais que devem ser assegurados a todas as crianças relacionados à sua sobrevivência, ao seu desenvolvimento, à sua proteção e à sua participação. Tais direitos estão alicerçados no princípio da centralidade da criança em todas as ações e decisões referentes a ela. Enquanto prioridade absoluta é de competência da família, da sociedade e do Estado o dever de protegê-la e assegurar que seus direitos sejam observados (Cf. Arts. 2, 3, 5).

A garantia dos Direitos da Criança é uma das condições para o desenvolvimento integral e bem-estar infantil, como salienta a própria Convenção, a Constituição Federal Brasileira, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Nesse sentido, a garantia dos direitos da criança é uma das formas de minimizar a sua vulnerabilidade natural, cultural, social, ética e ontológica. A Convenção estabeleceu

um princípio normativo para todas as ações sociais e governamentais que envolvam a infância, qual seja, a necessária consideração do “interesse maior da criança” (Art. 3). Neste artigo, cabe-nos destacar o direito à Educação (Art. 18) para o caso brasileiro. Na última década, a Educação Infantil no Brasil sofreu uma extraordinária ampliação na oferta de matrículas, especialmente, nas Creches, instituições educacionais especializadas no atendimento das crianças de zero a 3 anos de idade. A Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio - PNAD, do IBGE, de 2007, apontava uma taxa de escolarização de 70,1% da população na faixa etária correspondente à Educação Infantil. O quadro abaixo ilustra essa situação:

ANO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
1995		4.093.625
1998	381.804	4.111.120
1999	831.978	4.235.278
2000	916.864	4.421.332
2005	1.414.343	5.790.670
2009	1.888.485	4.822.397
Evolução 1999/2009 das matrículas em creches		494,6%
Evolução 1999/2009 das matrículas em Pré-escolas		17,3%

Evolução do número de matrículas em creche e pré-escola no Brasil nos últimos anos

Fonte: INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar do ano respectivo.

A Sinopse do Professor da Educação Básica de 2009 do INEP apontava a existência de 369.698 professoras atuando na Educação Infantil (sendo que desse total apenas 11.284 docentes eram do sexo masculino). Quase a metade desse corpo docente possuía formação superior para o exercício do magistério. Atuando nas creches havia um total de 127.657 docentes. Este artigo discute a função muito peculiar desses docentes que traduzem cotidianamente para as crianças matriculadas na educação infantil o que de fato significam os direitos da infância.

CONVERSAS DE SALA DOS PROFESSORES

Qualquer pessoa que converse na sala dos professores sobre as leis educacionais brasileiras já afirmou ou já ouviu frases como estas: “Na prática, a lei não funciona”, “Não adianta, lei só existe no papel”, “Direitos Humanos só defende bandido”, “A lei só vale para os pobres”, “Essa lei é de primeiro mundo, não serve para o Brasil”, “Temos leis demais e justiça de menos”, etc. Esses pensamentos estão baseados na experiência de vida dessas pessoas, por isso são convicções arraigadas nas consciências. Compõem o pensamento hegemônico de nossa cultura política, são, portanto, crenças do senso comum. Por isso, a óbvia dificuldade pedagógica em superá-las pelo senso científico.

Na prática, as determinações legais decorrentes da Convenção assemelham-se mais à mentira do que à verdade. Parecem mais declarações de boas intenções do que realização efetiva da lei vigente. Qualquer tendência pedagógica democrática admite que estas garantias mínimas asseguram o direito universal à educação. Qualquer comparação razoável entre os ideais democráticos prescritos na Convenção e nas legislações nacionais dela derivada, com o que se vive nas salas de aulas dos diferentes sistemas de ensino, concluirá o óbvio: a lei não funciona.

DIREITOS DA CRIANÇA E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

A criança, já no ventre materno, é um ser que possui direitos. A Convenção estabelece, no Art. 6, “o direito inerente à vida”, buscando assegurar “[...] na máxima medida possível a sobrevivência e o desenvolvimento da criança”. Ao nascer, toda criança tem direito a receber um nome e ter uma nacionalidade, de conhecer, conviver e ser educada por seus pais sempre que isso seja compatível com o interesse superior da criança (Cf. Art.7). O nome é parte constituinte da personalidade da pessoa, pois a personaliza e a identifica nos contextos familiar, social e profissional. O direito da família nomear a criança implica no reconhecimento do desejo amoroso e esperançoso dos adultos projetados na criança. O registro público do nome da criança, especialmente a partir do século XVII na França, historicamente, acaba por combater um certo “infanticídio tolerado” como, por exemplo, registra Ariès (1981) apontando para a

provável importância da “história do batismo, da idade do batismo, do modo de administração” que o autor não chegou a aprofundar em seu estudo sobre a história da infância (p. XV).

A família é o primeiro e principal contexto de desenvolvimento, de educação e de socialização da criança (D’ávila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005) seguido pela escola. Estes contextos de desenvolvimento, enquanto mediadores entre o mundo e a criança, são fundamentais para que ela possa se desenvolver de forma plena e integral e se constituir enquanto pessoa através de um processo de humanização (Vigotski, 1998). Ao se falar em família, é preciso romper com a idéia de um modelo universal em termos de relações vinculares e estruturais. Dependendo dessas relações e das formas como elas se estruturam podem surgir configurações familiares diferenciadas (Vainfas, 1992; Osório, 1996; Setton, 2002). Contudo, independente da configuração familiar, a família continua sendo o

[...] elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a protecção e a assistência necessárias para desempenhar plenamente o seu papel na comunidade [...] *a criança*, para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão (Convenção dos Direitos da Criança, 1990, p. 3, grifo do documento).

O desenvolvimento infantil é compreendido como um processo dialético, gradativo e seqüencial (Vigotski, 1998) em que se entrecruzam elementos de ordem interna e externa nas diferentes dimensões constitutivas do ser humano (físico, mental, espiritual, psíquica, afetiva, moral e social). Maia e Williams (2005) salientam a importância de serem consideradas as variáveis que podem comprometer o desenvolvimento da criança (fatores de risco) e aquelas que podem contribuir para a ocorrência de um desenvolvimento saudável (fatores de proteção). Maus-tratos, violência, abuso, abandono, exploração e negligência são exemplos de fatores de risco que podem comprometer o bem estar e o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, é obrigação dos pais e do Estado proteger a criança de qualquer uma destas formas de agressão (Cf. Artigos 19, 32, 36). Esses fatores de risco comprometem severamente a saúde física e psíquica da criança e, em decorrência, seu desenvolvimento e

aprendizagem (Maia & Williams, 2005), principalmente se os seus agressores são aqueles que possuem o dever de protegê-la. A criança que sofre alguma dessas agressões costuma manifestar “sinais” que possibilitam aos pais (não sendo alguns deles o próprio agressor), responsáveis, educadores e demais profissionais inferir que ela sofreu tal abuso desde que eles possuam sensibilidade para perceber tais sinais. Por isso, as pessoas que convivem com a criança, principalmente os pais ou responsáveis, devem estar sempre atentas aos seus comportamentos. Inclusive, com base no que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente qualquer suspeita ou confirmação de violência deve ser denunciada às autoridades competentes (Art. 245 do Estatuto). Em relação aos fatores de proteção, Maia e Williams (2005) mencionam os aspectos atinentes as próprias características pessoais da criança, da família e os tipos e fontes de apoio que podem ser utilizados tanto pela criança quanto pela família. O amor incondicional à criança, os vínculos afetivos, o suporte parental, e um ambiente familiar e escolar positivo contribuem significativamente para que a criança possa construir, paulatinamente, competências de resiliência (Yunes, 2003) que lhe viabilizem enfrentar as possíveis adversidades no decorrer de seu desenvolvimento.

A criança que é amada incondicionalmente (isto é, independente de sua condição física, biológica e/ou psíquica; de suas possibilidades e limites), por aqueles que a tenham legalmente ao seu cargo, provavelmente construirá estruturas psico-afetivas e cognitivas mais sólidas. Tais estruturas lhe permitirão superar de forma positiva as dicotomias presentes em cada uma das etapas de seu desenvolvimento (Erickson, 1998), podendo ter um desenvolvimento integral e vir a se transformar em uma pessoa mais equilibrada e saudável. As interações sociais que a criança estabelece com seus cuidadores, entre pares e com as demais pessoas de sua convivência lhe possibilitam a (re) significação e apropriação de conhecimentos, normas, valores, crenças, tradições circundantes em seu contexto sócio-cultural (Sarmiento, 2008). Da qualidade dessas interações vai depender a potencialização ou a minimização tanto das capacidades infantis quanto de sua vulnerabilidade. Um ambiente saudável e acolhedor, na família e na escola, contribui para o bom desempenho infantil, mas é importante ressaltar que ele sozinho não assegura o sucesso na aprendizagem, pois é necessário considerar vários fatores que podem interferir nesse processo, sejam eles de ordem interna ou externa à criança. Assim, tanto na família quanto na escola, a dinâmica dos modos de relações

deveriam estar pautados na cooperação e no respeito mútuo, pois são eles que vão viabilizar à criança a construção de regras e o desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual (Piaget, 1994). A formação de pessoas autônomas pressupõe a existência de tempos, espaços e situações que propiciem a construção e o desenvolvimento de tal autonomia.

O Art. 18 da Convenção estabelece que “A responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe primacialmente aos pais e, sendo caso disso, aos representantes legais”. Além disso, compete a eles assegurar “[...] as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança” (Art.27). Vale ressaltar o Art. 23, quando ele faz referências à criança com necessidades educacionais especiais e salienta que os Estados Partes reconhecem que ela tem “[...]o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade”. Além disso, de ter

acesso à educação, à formação, aos cuidados de saúde, à reabilitação, à preparação para o emprego e a atividades recreativas, e beneficie desses serviços de forma a assegurar uma integração social tão completa quanto possível e o desenvolvimento pessoal, incluindo nos domínios cultural e espiritual (Artigo 23).

É oportuno reforçar a idéia de que a formação dos pais é fundamental para que eles possam educar de forma plena seus filhos. Nesse sentido, é pertinente a observação de Piaget (1974):

se “toda pessoa tem direito à educação”, é evidente que os pais também possuem, e igualmente “por prioridade”, o direito de serem senão educados, ao menos informados e mesmo formados no tocante à melhor educação a ser proporcionada aos seus filhos (p.57).

A escola pode contribuir para o processo formativo dos pais propondo encontros em que sejam discutidos aspectos relativos à educação da criança. Enquanto contexto de desenvolvimento com funções distintas, a família e a escola precisam estar em constante relação pois a dinâmica dos modos de relação que se constituem entre ambas, sejam essas de “continuidades ou de rupturas” pode trazer implicações tanto para a promoção quanto para a inibição do desenvolvimento, da aprendizagem e da socialização da

criança (Setton, 2002). Vale salientar que a participação da família no contexto escolar não pode ficar restrita a encontros formativos, a presença dos pais em apresentações atinentes às datas comemorativas ou a tradicional reunião para a entrega de documentos relativos ao desempenho escolar num determinado período. É necessário ampliar essas iniciativas através da abertura de espaços efetivos e criativos de participação na revitalização do Projeto Político Pedagógico; na elaboração, acompanhamento e avaliação do planejamento anual; nas instâncias decisórias; enfim, nos processos e práticas de gestão educacional. Algumas dessas iniciativas, inclusive, já são previstas em dispositivos legais como forma de assegurar a democratização da gestão escolar.

A educação, compreendida no seu sentido amplo, é um processo que perpassa as diferentes fases evolutivas do ser humano. Segundo o Art. 29, tem como finalidade:

- a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades;
- b) Inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua;
- d) Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena;
- e) Promover o respeito da criança pelo meio ambiente.

A partir do exposto acima, um dos desafios da educação é auxiliar a criança a construir o espírito da solidariedade alicerçado numa cultura da paz. A educação para a paz pressupõe trabalhar com valores, atitudes, tradições, comportamentos e modos de vida fundados sobre o respeito à vida, ao princípio de soberania, aos direitos humanos, à promoção de igualdade entre homens e mulheres e à liberdade de expressão; o compromisso de resolver pacificamente os conflitos; os esforços desenvolvidos para responder às necessidades planetárias; a promoção do desenvolvimento dos e entre os povos. Para tanto, é necessário propor à criança situações de aprendizagem que lhe possibilitem vivenciar em seu cotidiano, de forma concreta, a experiência do respeito ao

outro, a construção de valores humanísticos, a cooperação, a tolerância e a solidariedade (Jares, 2002; Tuvilla, 2004).

No Art. 31 fica evidente o direito da criança “[...] ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”. Merece ser enfatizado nesse cenário o direito ao brincar, tanto no contexto familiar quanto no escolar, como sendo uma das condições para o desenvolvimento e a aprendizagem na infância. Para Vygotsky (1991) através do brincar a criança cria situações imaginárias, atribui novos significados aos objetos e norteia sua ação não mais a partir do percebido, mas sim do imaginado. Ou seja, age numa esfera cognitiva além do seu nível de desenvolvimento real. Vale enfatizar que quando Vygotsky menciona a questão do brinquedo, está se referindo à brincadeira do faz-de-conta. Nesse tipo de brincadeira a criança cria situações imaginárias e “e se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; [...] é como se ela fosse maior do que é na realidade” (idem, p. 117). Nesse sentido, Vygotsky conclui que: “A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar”. Segue afirmando que: “A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança” (ibidem). O brincar contribui para o desenvolvimento da criatividade, da construção da autonomia e da socialização sendo uma das formas de relação entre a criança e o mundo adulto. Para que a criança possa brincar, é necessário que sejam assegurados tempos e espaços (Redin, 1998), pois é comum o cerceamento desses espaços e tempos em detrimento de atividades consideradas “sérias”. Assim, ao negar o direito ao brincar também se negam as possibilidades de, através desse brincar, a criança vivenciar plenamente sua infância (Sarmiento & Rapoport, 2009).

O Artigo 12 da Convenção explicita que a criança possui “[...] o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”. Já o Artigo 13 salienta que: “A criança tem direito à liberdade de

expressão. [...] de procurar, receber e expandir informações e idéias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança”. A criança possui condições de dizer a sua palavra expressando sua visão e concepção sobre o mundo circundante. Contudo, conforme bem expressam Silva, Barbosa e Kramer (2005), “as crianças não têm tido muitas oportunidades de se colocarem como sujeitos, mesmo diante das conquistas atuais no que diz respeito aos direitos das crianças” (p.52). Um dos aspectos que compromete o protagonismo infantil é a visão adultocêntrica que se faz presente em grande parte das propostas educativas direcionadas à infância. De acordo com Kramer e Nunes (2007): “O adultocentrismo é uma expressão utilizada para designar, em analogia ao etnocentrismo, uma abordagem da infância e do mundo social e cultural do ponto de vista do adulto” (p. 451). Continuam as autoras: “Em oposição a essa visão adultocêntrica, os trabalhos relativos aos direitos das crianças, de base filosófica, ético-política, sociológica ou psicológica, têm postulado a busca de compreensão da infância e do mundo a partir do ponto de vista das crianças”. (idem). Assim, é fundamental assegurar espaços e tempos para que a criança tenha “vez e voz”, condições de expressar seus pensamentos, desejos, sentimentos e temores sejam no contexto familiar, escolar ou em estudos que tem como foco o mundo infantil (Rocha, 1999, 2008).

A HERMENÊUTICA PEDAGÓGICA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A lei é a expressão racional da cultura política e, como expressão cultural, o conteúdo da lei não pode ser aplicado de forma imediata. A lei, numa república, precisa de mediações, ou seja, precisa ser interpretada pela cidadania, especialmente pelos profissionais encarregados de ensiná-la. Para que a lei funcione na prática não é suficiente que o Magistério apresente o conteúdo da lei para o corpo discente. É preciso que exercite a interpretação racional da lei, ou seja, que saiba desenvolver uma hermenêutica pedagógica dos conteúdos da legislação educacional e das normas produzidas pelos gestores políticos dos sistemas de ensino. No caso brasileiro, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) exige que seu conteúdo seja interpretado como condição de possibilidade de sua aplicação à realidade como está explícito no seu art. 6º: “Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais

a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”.

Por sua vez, a necessidade de interpretação dos conteúdos da lei está implícito no artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pois a Educação Básica pode organizar-se das mais diferentes formas “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”, ou seja, a organização da Educação Básica depende da interpretação pedagógica que define tais processos. Assim, quando as normas e a legislação educacional entram em conflito com a realidade como se viu na análise, mesmo superficial, do art. 4º da LDB. A interpretação da lei tem o objetivo de superar estes conflitos. De acordo com Hermann (2002):

A educação, que também é uma práxis, pode tornar mais esclarecida para si mesma o seu agir também em relação à ética e compreender melhor sua dimensão formativa. O saber moral, capaz de orientar a ação nas situações concretas, cria condições de superação dos conflitos decorrentes de diferentes normas que atuam no ambiente educacional, sejam as subjetivas de cada educador, sejam as profissionais ou as institucionais (p. 97).

Desse modo, a pedagogia pode valer-se da hermenêutica necessária ao exercício da cidadania. Streck reconhece que a aplicação do direito no Brasil demonstra a “inefetividade da expressiva maioria dos direitos sociais previstos na Constituição” (2005, p. 293). Esse fato implica na “função social do Direito” confrontar o conteúdo legal com a realidade social. Portanto, conforme salienta Streck (2005), importa menos dominar o conteúdo da Constituição do que compreendê-la “como mecanismo prático que provoca (e pode provocar) mudanças na realidade. No topo do ordenamento, está a Constituição. Esta Lei Maior deve ser entendida como algo que constitui a sociedade, é dizer, a constituição do país é a sua Constituição” (p. 292). A hermenêutica do Direito, segundo este autor, teria criado um “novo modelo constitucional” que

supera o esquema da igualdade formal rumo à igualdade material, o que significa assumir uma posição de defesa e suporte da Constituição como fundamento do ordenamento jurídico e expressão de uma ordem de convivência assentada em conteúdos materiais de vida e em um projeto de superação da realidade alcançável com a integração das

novas necessidades e a resolução dos conflitos alinhados com os princípios e critérios de compensação constitucionais (p. 293).

A hermenêutica proposta pelo jurista Norberto Bobbio aponta nessa mesma direção. Bobbio (2004) tenta superar as limitações da concepção liberal de cidadania, propondo ir além da soberania do eleitor individual, porque o sujeito democrático se consolida com os “chamados direitos públicos subjetivos que caracterizam o Estado de direito”, pois no seu surgimento

ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos (p. 78).

A principal inovação jurídica da atual LDB em relação às anteriores é a definição de educação como “direito público subjetivo” (art. 5º). Assim, valendo a tese de Bobbio, tal definição inseriu a educação entre as políticas fundamentais do Estado democrático de direito no Brasil. A LDB, em decorrência, declara o “preparo para o exercício da cidadania” entre os objetivos da educação (art. 2º). Exercer a cidadania é assumir-se como indivíduo que tem direitos, como sujeito de direitos. Nas democracias republicanas, todas as pessoas são cidadãs porque são detentoras de poder subjetivo, isto é, cada uma delas, possui direitos que as torna soberanas! Com a democracia, a soberania passou a pertencer a qualquer uma pessoa do povo. É o caso da República brasileira cuja soberania originária está e é do povo: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente” (Constituição Federal, art. 1º).

O senso comum do Magistério tem dificuldade para aceitar a radicalidade democrática desta definição constitucional. Ser cidadão do Estado democrático de direito é ser soberano, isto é, ser sujeito portador de direitos. Na posse de direitos para, de fato, usufruí-los há que se estabelecer os deveres! Os direitos têm prevalência e antecedência em relação aos deveres. Os deveres do cidadão são consequência de seus

direitos. Deveres são derivados dos direitos, isto é, são secundários, são o momento segundo que decorrem do momento primário que é a proclamação republicana dos direitos do cidadão. Apenas um exemplo: nenhum estudante tem o dever de fazer a prova por decisão arbitrária de seu docente, na verdade, o aluno tem direito de aprender e para verificar se, de fato, exerceu esse seu direito, a professora submete-o à prova. O dever de o aluno submeter-se à prova, decorre do seu direito de aprender. A regra é simples: primeiro o direito é assegurado para, então e justamente, apresentar a exigência do dever.

A precedência dos direitos em relação aos deveres caracteriza o paradigma da cidadania baseada na individuação do sujeito de direitos; ou, conforme a doutrina jurídica liberal, o Estado assegurar sua soberania no valor universal do indivíduo. O senso comum é, especialmente, contrário à noção liberal que coloca o cidadão acima do Estado. O senso comum tem dificuldades para aceitar que o Estado democrático de direito é servo do cidadão e não este, daquele. O cidadão - e não o Estado - é o fim último da sociedade democrática. No Estado democrático de direito, o cidadão está acima do Estado, mas nunca fora do Estado. Essa é a dialética da democracia, tão difícil de viver, mais difícil ainda de ensinar.

Para o senso comum do Magistério, formar para a cidadania é ensinar direitos e deveres, preponderando os deveres dos alunos, para que, no futuro, sejam cidadãos responsáveis. A educação no Estado democrático de direito, no entanto, ensina um modo de vida! Antes de ensinar obediência, precisa educar para a liberdade. Antes de ensinar deveres, precisa usufruir de direitos. Por isso, a formação para o exercício da cidadania não é tarefa simples. Exige competência e habilidade pedagógicas para enfrentar e superar o senso comum por dentro dele mesmo. Não se forma para a cidadania simplesmente repetindo-se em sala de aula os chavões do senso comum sobre a política que aparentam criticidade! Para ensinar cidadania, os docentes precisam, inclusive, aprender a exercê-la! Só cidadãos e cidadãs podem, com coerência didática, ensinar cidadania. Os docentes exercem sua cidadania? Os Conselhos de Educação de diferentes sistemas de ensino raramente reconhecem a cidadania de seus docentes, dos quais exigem que formem para a cidadania. Segundo Werle (2006), no caso do Rio Grande do Sul, das 80 leis de criação de Conselhos Municipais de Educação

pesquisadas, apenas uma “acena para a presença de professores da rede municipal numa perspectiva mais ampla, referindo apenas “indicados pelo segmento dos professores”, dá espaço para a organização mais autônoma dos professores” (p. 257).

Para desenvolver uma hermenêutica pedagógica da legislação educacional é necessário construir o conceito de “justiça pedagógica” ou “escola justa”. Ou seja, para pensar a legislação educacional a partir de uma hermenêutica pedagógica lei é moldada pelos ideais de sociedade, de pessoa, de justiça e de vida que a cidadania deseja para si mesma, como expressão do poder da cidadania soberana. O Estado democrático de direito realiza a justiça quando reconhece sua inevitável injustiça, a cada momento e em cada ato pelos quais realiza a justiça. Por isso há necessidade de a democracia reinventar-se pela permanente ampliação de direitos, pela superação interminável de sua justiça e inerente injustiça. Por tal razão, a hermenêutica pedagógica da legislação educacional é dialética. Encontra consensos possíveis entre boas contradições. Esta complexa concepção de justiça necessita um processo escolar, sistemático e de longo prazo para, de fato, realizar a formação moral compatível com o exercício da cidadania.

Esta hermenêutica demonstra qual é o ideal da lei; qual é, de fato, a realidade e por último, avalia a relação entre o projeto da lei e o que a realidade oferece objetivamente. Nesse sentido cabe discutir o que é a medida justa entre o projeto político-pedagógico e o que é possível garantir o processo de aprendizagem em cada sala de aula. O problema da educação não é fazer com que os alunos e alunas se identifiquem com a escola. Pelo contrário, o problema aparece com a maior ou menor dificuldade institucional de a escola identificar-se com as crianças e adolescentes que educa! Na democracia, o estado e os serviços públicos existem para servir à cidadania! A escola existe para servir ao corpo discente. A questão a ser resolvida pela análise das políticas educacionais é verificar se, como e em que medida a escola serve às crianças e aos adolescentes. Esse é o problema da pesquisa sobre políticas educacionais. Importa para a avaliação da política educacional, verificar se a escola serve aos interesses de seus educandos quanto à redução das injustiças produzidas pelas desigualdades sócio-culturais, através da oferta de uma educação obrigatória qualificada e qualificadora. O critério ético de avaliação racional das políticas educacionais é medir a capacidade de reduzir a injustiça social pela ampliação da justiça social mediante a prestação de

serviço público à cidadania pelos agentes do Estado democrático de direito. Talvez uma das maiores injustiças sociais é a desigualdade cultural entre as crianças que podem e as que não podem brincar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O texto é decorrente de uma pesquisa em andamento, tipo Estudo de Caso, que tem como problema de investigação como se configuram as práticas educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede pública e privada de ensino situadas na Região Metropolitana de Porto Alegre no que se refere à observação dos Direitos da Criança nesse contexto educativo. O eixo de referência é as concepções dos professores que exercem a docência nessas etapas educativas e as crianças inseridas nessas etapas. Nesse texto é feito um recorte nos dados coletados com 22 crianças estudantes da Educação Infantil, no Jardim Nível B, de uma escola da rede privada de ensino, situadas na faixa etária entre 5 e 6 anos recém completos. Nesse contexto, tratando-se de uma pesquisa com crianças que objetiva contemplar, dentre outros aspectos, a escuta das vozes infantis através de linguagens variadas, um dos instrumentos de coleta de dados utilizado foi o desenho seguido do diálogo entre pesquisador e criança sobre o que foi desenhado. O ato de desenhar é uma atividade simbólica e, enquanto tal, opera com signos culturais motivados, repletos de sentidos, os quais estão relacionados diretamente com o desenvolvimento cultural da criança. Assim, o desenho é uma das múltiplas formas de linguagem bastante utilizada pela criança para expressar seus sentimentos, idéia e concepções. As temáticas orientadoras para a realização do desenho foram: a) O que as crianças fazem na Educação Infantil? e b) O que as crianças mais gostam de fazer e que deveria ter mais na Educação Infantil? A opção por estes dois eixos fundamentou-se na idéia de que, ao solicitar que fosse desenhado o que se faz na Educação Infantil, os pesquisadores poderiam ter uma visão geral sobre as situações de aprendizagem que são propostas às crianças no cotidiano. Ao se perguntar sobre as preferências delas, teve-se o intuito de identificar quais situações são mais apreciadas por elas e se essas são contempladas nas práticas educativas.

Em consonância com a posição de Monguilhott (2008), entende-se que: “Os dizeres das crianças ocupam, muitas vezes, um lugar restrito nas instituições educacionais. Compreendê-los, poderá ajudar a pensar nesta instituição e numa forma de refletir sobre esse espaço” (p. 24). Os diálogos entre pesquisadores e crianças foram gravados e transcritos posteriormente. Nesse sentido, a ênfase dada pelos pesquisadores recai sobre o conteúdo da explicação dada por cada criança, sobre o que foi desenhado, primando por aquilo que Demartini (2009) evidencia quando destaca que: “não se pode querer colocar sobre os relatos de crianças os mesmos critérios de análise, querer que eles sejam tratados da mesma maneira que os relatos de adultos” (p. 14). Associado ao desenho, seguido da escuta das crianças, foram realizadas observações do cotidiano escolar, no espaço temporal de uma semana, perfazendo o total de 20 horas de observação. O foco das observações foi a configuração dos espaços e tempos educativos e das situações de aprendizagem propostas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A criança que frequenta a Educação Infantil possui como principais características a imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender e conhecer através do brincar, a capacidade simbólica, o uso de múltiplas linguagens, a participação em jogos que envolvem regras, o processo de construção de sua autonomia e de sua identidade. No contexto da Educação Infantil, foco desse texto, parece fundamental serem considerados, do conjunto de direitos estabelecidos pela Convenção, no mínimo o direito ao brincar e a liberdade de expressão. Tendo por base a análise das observações, dos registros das falas e do conteúdo do que foi expresso através dos desenhos das crianças, na sequência é apresentada a problematização dos dois eixos temáticos selecionados para a discussão.

a) Olhares sobre a organização dos espaços e tempos na Educação Infantil

A Educação Infantil, na escola que se constitui em campo empírico do estudo, está situada num espaço específico destinado a essa etapa educativa. As crianças compartilham espaços tais como Laboratório de Informática, Biblioteca e pracinha, dentre outros, com as crianças que estudam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A sala de aula está estruturada com mesas individuais que são organizadas formando

pequenos grupos. Há armários onde são guardados materiais de uso individual e coletivo. Os brinquedos ficam dispostos numa estante aberta para que as crianças possam acessá-los na hora da brincadeira livre. Faz parte da decoração da sala vários tipos de cartazes com alfabeto e com números. Ao direcionar a atenção para a configuração do espaço educativo, Barbosa e Horn (2001), salientam que: “[...] é fundamental partirmos do entendimento de que este espaço não pode ser visto como um pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica” (p.76). Por fim, referem que: “Uma organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças”. As autoras sugerem que na Educação Infantil a organização da sala atenda “cantos fixos e cantos alternativos” em que vários tipos de brinquedos e objetos são disponibilizados para as crianças, favorecendo o brincar e, principalmente, a brincadeira de faz de conta.

A partir das observações realizadas é possível destacar a existência de atividades fixas que são repetidas a cada dia, como é o caso da hora da brincadeira livre que sempre acontece no início da aula. Nesse momento, as crianças escolhem os brinquedos disponíveis na estante (jogos de montar, de tabuleiro, brinquedos de casinha, etc) e brincam com eles. No primeiro dia de observação, a professora refere que terá uma reunião e que as crianças ficarão sob os cuidados da monitora. Por este motivo, o tempo destinado à brincadeira livre “seria menor”, pois as crianças fariam outras atividades direcionadas evitando “maiores transtornos em termos de comportamento”. Isso remete à reflexão apresentada por Moyles (2002) quando a autora questiona sobre o valor do brincar por aqueles que são responsáveis pela educação de crianças pequenas, questionando: “Com que frequência o brincar e a escolha dos materiais lúdicos são reservados como uma atividade para depois de as crianças terminarem o “trabalho”, reduzindo tanto seu impacto quanto seu efeito sobre o desenvolvimento da criança?” (p.11). Pergunta ainda: “Quantas crianças chegam a escola maternal incapazes de envolver-se no brincar, em virtude de uma educação passiva que visa o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada e desnecessária?” (idem).

Após a brincadeira livre, as crianças sempre realizam algum trabalho orientado envolvendo desenho, pintura, massinha de modelar e outros materiais. Na sequência, são realizadas atividades no livro didático adotado pela escola. Entram em cena os materiais tradicionalmente ligados aos “artefatos culturais” da alfabetização, tais como

livro, lápis, borracha, tesoura e cola. Surpreende o fato de, já na Educação Infantil, ser adotado um livro didático, quando existe um universo de possibilidades em termos didático-pedagógicos que poderiam orientar a ação educativa nesse nível, visando o desenvolvimento das múltiplas linguagens. Já, desde a mais tenra idade, as crianças já são “treinadas” a pegar o livro, abrir e realizar as atividades ali propostas, completando unidade após unidade, independente se elas contemplam os interesses e curiosidades infantis. Ao se fazer tal ressalva, se quer evidenciar o entendimento que na Educação Infantil o foco não deveria ser a alfabetização, mas este espaço deveria se constituir num ambiente alfabetizador que possibilite a criança interagir, de forma lúdica, com diferentes portadores de texto, pois ela, independente de sua condição socioeconômica, está inserida numa sociedade letrada. Nesse sentido, de acordo com Fortuna (2003), “[...] uma sala de aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno” (p.138). Essa posição ganha força maior ainda quando se tem presente os objetivos e orientações relativas à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Três vezes por semana as crianças freqüentam a pracinha estruturada com diversos brinquedos. É notória a satisfação e alegria das crianças quando estão nesse espaço. Em cada dia da semana (algumas antes e outras depois do recreio) são intercaladas as denominadas aulas especializadas (Informática, Inglês, Educação Física, e Hora do Conto, realizada na biblioteca) as quais são trabalhadas por outras professoras. Chama a atenção a desconexão entre os conteúdos trabalhados pela professora titular e aqueles trabalhados pelas professoras das aulas especializadas. Exemplifica-se com o fato que, na aula de Inglês, a professora teve como foco os animais. Já a professora titular da turma, trabalhou com os meios de transporte. Na Hora do Conto, o foco era a questão do Natal. Parece haver uma contradição entre essa iniciativa e o que preconiza a proposta pedagógica da instituição, quando sinaliza que o eixo são os Projetos de Trabalho. Corrobora-se a posição de Jorge e Vasconcellos (2000) quando destacam que: “[...] o aspecto pedagógico da educação é reduzido ao ensino escolarizante, sendo rara a busca por alternativas que possam transformar ou inter-relacioná-lo com o lúdico, tornando-o mais agradável e de fácil acesso às crianças” (p.57). Continuam os autores esclarecendo que: “A polarização do mundo da educação é

muito comum, colocando de um lado o universo da brincadeira, do jogo, da fantasia, do sonho e, de outro, o universo do estudo, do trabalho, da seriedade” (idem). Sendo assim, “Brincadeira e aprendizagem são consideradas, muitas vezes, ações opostas com diferentes finalidades e que nunca podem ocupar o mesmo espaço. Não há interação, interlocução ou união, existindo apenas a dicotomia: ou se aprende ou se brinca”. (ibidem). As discussões tão contundentes acerca da interdisciplinaridade no contexto do Ensino Fundamental parecem já serem necessárias de serem reforçadas também na Educação Infantil, tecendo-se vários questionamentos sobre a fragmentação do conhecimento.

b) Olhares das crianças sobre a Educação Infantil

Os desenhos produzidos pelas crianças indicam, com unanimidade, o brincar com os amigos, seja na pracinha, no pátio (na hora do recreio) e em sala de aula, na hora da entrada (brincadeira livre) como o que elas mais gostam de fazer e que deveria ter mais na Educação Infantil. Os espaços destinados para essa atividade são considerados “pouquinho” pelas crianças, mesmo que seja reservado um espaço para o brincar no início de cada aula e irem à pracinha várias vezes por semana. Na concepção dessas crianças, o brincar deveria ser a atividade principal dessa etapa educativa. As crianças externalizam que na Educação Infantil se fazem muitos “trabalhinhos” no livro (10 crianças) e também “trabalhinhos” de pintar, recortar, colar, desenhar (nove crianças) e com massinha de modelar (três crianças). Os “trabalhinhos” no livro são motivos de insatisfação apontados por dez crianças. Três outras crianças explicam que “tem trabalhinhos para casa também” e que não gostam deles porque assim não sobra tempo para brincar em casa. A questão das brigas entre os amigos, tanto na sala de aula quanto nos outros espaços educativos é destacada por doze crianças como algo que acontece na Educação Infantil. Relacionado às brigas (e talvez motivo de várias delas) é mencionada por quatro crianças que “alguns amigos da turma não sabem dividir e emprestar as coisas”. Fica clara a importância que as crianças atribuem às amizades dentro da escola, pois nove delas fazem menção que ficam tristes quando os colegas dizem que não são mais amigos. O egocentrismo, característica da etapa de desenvolvimento que as crianças do estudo se encontram, tende a se reduzir gradativamente através das interações sociais. Através das interações, principalmente entre pares, as crianças são

desafiadas a estabelecer negociações, rever seus pontos de vista e posturas dentro de uma dinâmica na qual os significados emergem em decorrência de uma ação conjunta, resultante dos (des)encontros de diferentes níveis de experiências e conhecimentos.

Portanto, é necessário assegurar que os espaços e as práticas educacionais viabilizem a interação tanto entre pares quanto entre adulto - criança. Davis, Silva e Espósito (1989), salientam que os processos interativos não são isentos de situações conflituosas, assim como as formas de participação também não são igualitárias nesses processos, ou seja, existem diferentes modos participativos, os quais irão proporcionar (ou não) a cooperação e partilha de experiências. Desse modo, é necessário que no contexto escolar se assegure a existência de trocas interativas, pois “[...] nada garante que elas surjam de forma espontânea ou natural, no cotidiano da instituição. A questão a ser explorada, então, refere-se à modalidade de interação social que se quer nas escolas” (p. 52). As crianças são diferentes e possuem também diferentes conhecimentos e processos diferenciados para resolver problemas. Isso é o que contribui tornando ricas as interações sociais. Nesse sentido, o professor possui um papel primordial. A idéia do professor mediador implica concebê-lo como alguém que possui a função de organizar, selecionar, planejar e propor situações de aprendizagem, as quais instiguem a interlocução e a partilha de experiências e conhecimentos. Essas situações precisam ser organizadas de tal forma que mobilizem diferentes dimensões, não se restringindo somente à dimensão cognitiva. Para tanto, é necessário que a metodologia do professor esteja adequada tanto aos interesses e necessidades dos alunos quanto ao nível de desenvolvimento real de cada um deles. A partir da análise dos dados realizada, não é difícil entender porque tantas crianças já apresentam, desde a Educação infantil, resistência para frequentar a escola. Comportamentos resistentes geralmente são caracterizados como dificuldades de adaptação. Contudo, eles parecem indicar que as crianças não estão atendidas naquilo que lhes é peculiar, isto é, a socialização, a inventividade, a imaginação, a fantasia e o desejo de descobrir e conhecer o mundo que as rodeiam. Por fim, é oportuno esclarecer que os dados desse estudo dizem da realidade da turma específica que foi observada. Sendo assim, não é possível fazer generalizações afirmando que todas as práticas educacionais na Educação Infantil se configuram nos moldes do que ora foi apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesar de todos os avanços nos estudos relativos à educação da criança pequena se percebe que algumas práticas educacionais ainda estão distantes daquilo que se supõe essencial de se observar e contemplar em tais práticas. Com base nos dados preliminares da pesquisa, observa-se que na turma de Educação Infantil da escola observada: a) há uma ênfase na antecipação do processo de alfabetização; b) os espaços e tempos destinados ao lúdico e ao brincar são reduzidos; c) há descontinuidades entre os conteúdos trabalhados pela professora titular e aqueles trabalhados nas denominadas aulas especializadas; d) a existência de uma preocupação em trabalhar todo o conteúdo do livro didático; e) o cerceamento da escuta das vozes infantis e das múltiplas formas de expressão, sendo constantemente “cobrada” a disciplina. Chama a atenção o fato de numa escola da rede privada, em que existem todas as condições propícias (estruturais, materiais, humanas e financeiras) se constate práticas tão tradicionais quando se poderiam ter inovações pedagógicas no que se refere à educação de crianças pequenas. Poderia se justificar expondo que a proposta pedagógica da instituição se alicerça numa perspectiva tradicional. Entretanto, isso é refutado, pois a proposta evidencia se fundamentar em princípios sócio-construtivistas. Observa-se assim, um distanciamento entre aquilo que está posto na proposta da escola e as práticas educacionais vigentes. A transformação desse cenário remete à discussão sobre a formação continuada dos professores entendida enquanto um espaço em que se possa repensar a práxis docente problematizando-se as experiências prévias, saberes e concepções dos professores. Essas experiências e saberes implicam em concepções e se traduzem em modos de ser professor e no fazer pedagógico. Nessa perspectiva, urge a necessidade de se (re) visitar as pedagogias direcionadas à infância; problematizar as concepções de criança e infância que permeiam os discursos e práticas educacionais; as culturas e o protagonismo infantil; as configurações dos tempos e espaços educativos e a formação do profissional da Educação Infantil.

O eixo norteador das reflexões ora apresentadas é que o bem estar infantil está relacionado à garantia da efetivação dos direitos da criança sendo esta uma das formas de minimizar a sua vulnerabilidade natural, cultural, social, ética e ontológica.

Tendo presente o que preconiza a Convenção dos Direitos da Criança, infere-se que as dificuldades de uma educação, seja no contexto familiar ou no escolar, inspirada pelos valores dos Direitos Humanos não se devem à inexistência de normatizações legais, mas, pelo contrário, aos modos como a sociedade adulta democrática promove a efetivação destes valores. Isso implica a superação dos discursos e práticas docentes solitárias e hegemônicas perspectivando a (re) construção de olhares e de ações coletivas ancoradas em redes de apoio protagonizadas, especialmente pelos pais, pelas entidades da sociedade civil, pelos Conselhos de Direitos da Infância e Adolescência, pelos Conselhos de Educação e outras políticas sociais, dos órgãos governamentais e, principalmente, dos educadores que visem assegurar que os direitos da criança sejam observados pelos adultos e usufruídos pelas crianças.

Isso remete à discussão da idéia recorrente apresentada por Pauly (2008) de que “na prática a lei não funciona”. Tal idéia necessita ser revista, pois é plausível inferir que: “O problema não está na lei não funcionar na prática, [...] o problema parece residir na própria prática do magistério que não se autoriza a trabalhar, pedagogicamente, os Direitos Humanos que também protegem os educadores!” (p. 44). Vale sugerir para pesquisas futuras, o aprofundamento de estudos que estão sendo realizados no sentido de se ter um projeto efetivo que pense a cidade numa perspectiva que acolha as crianças e seja uma “Cidade amiga da Criança” (Redin & Didonet, 2007).

BIBLIOGRAFÍA

- ARIÉS, P. (1981): *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- BARBOSA, M. C, HORN, M. G. S.(2001): "Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. In Craydy, C. & Kaercher, G. E." *En Educação infantil: pra que te quero?*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BOBBIO N. (2004). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990*.(1991) São Paulo: CBIA-SP. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

DAVIS, C., SILVA, M. A. S. & Espósito, Y. (1989): Papel e valor das interações sociais em sala de aula. En *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 71, pp. 49-54.

D´AVILA-BACARJI, K. M. G., MARTURANO, E. M., & Elias, L. C.(2005). "Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares". En *Psicologia em Estudo*, nº 10, pp.107-115.

DEMARTINI, Z. B. F. (2009): "Infância, pesquisa e relatos orais. (2009). En Faria, A. L. G., Demartini, Zeila de B. F. & Prado, Patrícia D. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*, pp. 1-17. São Paulo: Autores Associados.

ERIKSON, E H.(1998): *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artmed.

HERMANN, N. (2002): *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

FORTUNA, T. 2003: "Sala de aula é lugar de brincar". En Xavier, M. L. M, Dalla Zen, M. I. H. *Planejamento em Destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação.

JARES, X. (2002): *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed.

JORGE, A. S. - VASCONCELLOS, V. M. R. (2000): "Atividades Lúdicas e a Formação do Educador Infantil". En *Revista do Departamento de Psicologia*, (12), Rio de Janeiro, pp. 55-67.

KRAMER, S.-NUNES, M. F. (2007): "Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil". eN *Cadernos de Pesquisa*, Nº37, PP. 423-454.

MAIA, J. M. D.-WILLIAMS, L. C. de. A. (2005): "Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área". eN *Temas em Psicologia*. nº13, pp. 91-103.

MONGUILHOT, A. D. (2008): *Os sentidos de Escola para as crianças da Educação Infanti.*, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau.

MOYLES, J. R.(2002). *Só brincar? O Papel do brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1989): *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*. Adotada pela Resolução 44/25 da Assembléia Geral da ONU.

OSÓRIO, L. C. (1996): *Família Hoje*. Porto Alegre: Artmed.

PAULY, E. L. (2008): "Na prática, a lei não funciona": Pela superação pedagógica do senso comum sobre os Direitos Humanos. En *Ciência em movimento*, nº 19, pp. 43- 53.

PIAGET, J. (1974): *Para onde vai a Educação?* Rio de Janeiro: José Olympio.

PIAGET, J. (1994): *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.

REDIN, E. (1998): *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca* Porto Alegre: Mediação.

REDIN, E.-DIDONET, V. (2007). "Uma cidade que acolha as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância". In REDIN, E., MÜLLER, F. REDIN, M. En *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*, pp. 23-42. Porto Alegre: Mediação.

ROCHA, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação.

ROCHA, E. A. C. (2008): Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. En CRUZ, S. H. V. C. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*, pp. 43-51. São Paulo: Cortez.

SARMENTO, D. F. (2008). "A teoria Histórico-cultural de L. S. Vygotsky e suas contribuições para as práticas educativas". En SARMENTO, D. F.; RAPOPORT, A. y FOSSATTI, P.: *Psicologia e Educação: perspectivas teóricas e implicações educacionais*, pp.27-43. Canoas: Salles Editora.

SARMENTO, D. F.- RAPOPORT, A. (2009). "O direito ao brincar e suas interfaces com o desenvolvimento infantil". In FOSSATTI, P., PAULY, E.: *Crianças e adolescentes: sujeitos de direitos humanos* pp. 89-100. Canoas: Salles Editora.

SILVA, J. P., BARBOSA, S. N. F. & KRAMER, S.(2005): Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. (2005). En *Perspectiva*, Florianópolis, nº23, 41-64.