

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO**

DYNARA MARTINEZ SILVEIRA

**“PROFE, TEM TRABALHO OU A GENTE PODE BRINCAR?”
A PERCEPÇÃO DO QUE É TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE
CASO NA FRONTEIRA BRASIL/URUGUAI**

Linha de pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e
Educação

Orientadora: Prof.^a Dra. Conceição Paludo

PORTO ALEGRE

2020

DYNARA MARTINEZ SILVEIRA

“PROFE, TEM TRABALHO OU A GENTE PODE BRINCAR?”

A PERCEPÇÃO DO QUE É TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO NA FRONTEIRA BRASIL/URUGUAI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Conceição Paludo

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Silveira, Dynara Martinez
"PROFE, TEM TRABALHO OU A GENTE PODE BRINCAR?" A
PERCEPÇÃO DO QUE É TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESTUDO DE CASO NA FRONTEIRA BRASIL/URUGUAI / Dynara
Martinez Silveira. -- 2020.
248 f.
Orientadora: Conceição Paludo.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Trabalho. 2. Educação Infantil. 3. Infância. 4.
Fronteira. I. Paludo, Conceição, orient. II. Título.

DYNARA MARTINEZ SILVEIRA

“PROFE, TEM TRABALHO OU A GENTE PODE BRINCAR?”

A PERCEPÇÃO DO QUE É TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO NA FRONTEIRA BRASIL/URUGUAI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em

Prof.^a Dr.^a Conceição Paludo – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Coll Delgado – UDESC

Prof.^a Dr.^a Franciele Soares dos Santos– UNIOESTE

Prof.^a Dr.^a Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas – IFSUL

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho - UFRGS

Neste momento, quero agradecer...

À minha avó/mãe Nelly que está sempre ao meu lado, me apoiando em todos os momentos.

À minha família, Diomar, Izoleida, Deliardo, Celiana e Darlize, pelo incentivo.

À minha grande amiga Vanessa Gonçalves Dias, pelo apoio, parceria, conselhos e hospitalidade.

Aos professores que fizeram parte da minha vida escolar e acadêmica.

Aos colegas, direção, pais e alunos da E.M.E.F. General Antônio de Sampaio (Jaguarão/RS) que sempre estiveram do meu lado, não só me incentivando, mas entendendo minhas ausências.

Aos colegas, parceiros do PIBID/Unipampa pelo apoio e cuidado.

À Prof.^a Dr.^a Conceição Paludo, dedico não só agradecimentos por sua orientação, mas pela honra de tê-la ao meu lado nesta caminhada acadêmica e por fazer parte do seu grupo.

Esforço

A infância espalhava manhãs sobre o
pátio das casas.

O mundo teve que fabricar muita noite
para acabar com tamanha claridade...

Comoveu-me tanto esforço!

Foi só por essa razão que me deixei
crescer.

Depois fui envelhecendo...

Mas cuidado, não se iludam...

é só por fora!



(Martim César)

Resumo

Por meio deste estudo, objetivamos compreender os aspectos objetivos e subjetivos, em espaços escolares e familiares, que perpassam cotidianamente a vida das crianças da Educação Infantil, oriundas do Brasil e do Uruguai, e que influenciam na percepção de trabalho que externalizam; assim como apontar alguns indicativos para o avanço nas práticas emancipadoras. Para tanto, utilizamos como abordagem teórico-metodológica o materialismo histórico dialético. Após levantamento bibliográfico, realizamos uma “pesquisa participante”, cujo estudo empírico foi efetivado em duas turmas de crianças pré-escolares (05/06 anos), da Educação Infantil/Educación Inicial de escolas públicas situadas na fronteira entre as cidades de Jaguarão/Rio Grande do Sul - Brasil e de Rio Branco/Cerro Largo – Uruguai. A proposta foi a de aplicarmos algumas técnicas no dia a dia do fazer pedagógico, a fim de coletar a percepção sobre “trabalho” exteriorizada pelas crianças, entre as quais: observação, contação de história, questionários e, principalmente, desenhos. Com intuito de delinear esta pesquisa em busca de resultados e conclusões, dialogamos com os seguintes autores centrais: Marx (2005, 2008, 2008a, 2013); Antunes (2015); Barbosa (2009, 2014); Brandão (1988, 2007); Caldart (2000, 2001, 2003, 2009); Fromm (1975, 1983); Gobbi (2009, 2013); Mézàros (2008, 2009); Pistrak (2000, 2009, 2015); Sarmiento (2005, 2011); Vigotski (2004, 2009); Vygotskii (2018), entre tantos outros, como a legislação brasileira e uruguaia. Neste trabalho trouxemos, em um primeiro momento, o sentido hegemônico e contra hegemônico, do entendimento do trabalho, que se confrontam na sociedade capitalista. No cerne desta discussão trouxemos a crítica de Karl Marx ao trabalho e à atualidade deste debate, inclusive no campo educacional. Na educação, apresentamos o entendimento do trabalho, em seu sentido contra-hegemônico, para a Pedagogia Socialista e na experiência do Movimento dos Trabalhadores Sem terra, nas Cirandas Infantis. Em seguida, trouxemos as aproximações e os fundamentos das concepções de infância no Brasil e no Uruguai ao longo do processo histórico. Assim como as políticas educativas que se apresentam em ambos os países. Por fim, contamos com a produção de Vygotsky e de autores que se debruçaram sobre sua teoria para compreender a percepção infantil e assim analisar os desenhos e oralizações das crianças sobre o que entendem por trabalho. Concluímos com a certeza de que as crianças devem ser ouvidas, pois já percebem que os problemas de ordem econômica impactam suas vidas, que o trabalho realizado, principalmente pelos pais, subsidia as necessidades básicas da família tanto brasileira quanto uruguaia, sendo o trabalho a única possibilidade de subsistência dos desprovidos, dos pobres. Portanto, esse trabalho realizado pelos pais ou responsáveis é o que instiga os pequenos, marca profundamente o que percebem por trabalho, ou seja, percebem como fonte de geração de renda, o que possibilita suprir necessidades básicas.

Palavras-chave: Trabalho. Educação Infantil. Infância. Fronteira.

Abstract

Through this study, we aim to understand the objective and subjective aspects, in school and family spaces, that daily permeate the lives of early childhood children, from Brazil and Uruguay, and that influence the perception of work that they externalize; as well as pointing out some indications for the advancement of emancipatory practices. For that, we use dialectical historical materialism as a theoretical-methodological approach. After a bibliographic survey, we carried out a "participatory research", whose empirical study was carried out in two classes of preschool children (06/05 years), from Early Childhood Education/Educación Inicial of public schools located on the border between the cities of Jaguarão/Rio Grande do Sul - Brazil and Rio Branco/Cerro Largo - Uruguay. The proposal was to apply some techniques in the daily practice of teaching, in order to collect the perception of "work" externalized by children, including: observation, storytelling, questionnaires and mainly drawings. In order to outline this research in search of results and conclusions, we spoke with the following central authors: Marx (2005, 2008, 2008a, 2013); Antunes (2015); Barbosa (2009, 2014); Brandão (1988, 2007); Caldart (2000, 2001, 2003, 2009); Fromm (1975, 1983); Gobbi (2009, 2013); Mészáros (2008, 2009); Pistrak (2000, 2009, 2015); Sarmiento (2005, 2011); Vigotski (2004, 2009); Vygotskii (2018), among many others, such as Brazilian and Uruguayan legislation. In this work, we brought, in a first moment, the hegemonic and counter-hegemonic sense, of the understanding of work, which are confronted in capitalist society. At the heart of this discussion we bring Karl Marx's criticism to the work and the topicality of this debate, including in the educational field. In education, we present the understanding of work, in its counter-hegemonic sense, for Socialist Pedagogy and in the experience of the Landless Workers Movement, in *Cirandas Infantiles*. Then, we brought the approaches and foundations of childhood conceptions in Brazil and Uruguay throughout the historical process. As well as, the educational policies that are presented in both countries. Finally, we count on the production of Vygotsky and authors who studied their theory to understand children's perception and thus analyze children's drawings and oralizations about what they understand by work. We conclude with the certainty that children should be heard, as they already realize that economic problems impact their lives, that the work done, mainly by parents, subsidizes the basic needs of both the Brazilian and Uruguayan families, with work being the only possibility of subsistence of the destitute, of the poor. Therefore, this work carried out by parents or guardians is what instigates the little ones, deeply marks what they perceive by work, that is, they perceive it as a source of income generation, which makes it possible to supply basic needs.

Keywords: Work. Child education. Childhood. Border.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Fronteira Brasil (Jaguarão) – Uruguai (Rio Branco)	14
Imagem 2: Ponte Internacional Barão de Mauá (Brasil/Uruguai)	14
Imagem 3: Escuela 5 – Tiempo Integral MA. Josefa Gamio de Ferreiro	23
Imagem 4: Crianças uruguayas se desenhando	25
Imagem 5: Preenchimento do Termo de Assentimento na Escuela 5	26
Imagem 6: Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio	27
Imagem 7: Aluno da Escola Sampaio preenchendo o Termo de Assentimento	28
Imagem 8: Autorretrato, aluno da Escola Sampaio	29
Imagem 9: “O pai no caminhão que faz a coleta do lixo da cidade”	159
Imagem 10: “O pai descendo do caminhão para comer comida”	160
Imagem 11: “A criança e a mãe em casa”	162
Imagem 12: “A mãe e os filhos”	163
Imagem 13: “A mãe e o Ismael (irmão), o pai no caminhão”	172
Imagem 14: “A mãe grávida, o pai na caminhonete de frete, a médica”	173
Imagem 15: “O pai montado no cavalo”	174
Imagem 16: “O pai arrumando as frutas no mercado”	180
Imagem 17: “O pai, a mãe, eu e o arroz (em baixo)”	183
Imagem 18: “O pai montado no cavalo e o filho ao lado”	184
Imagem 19: “Da esquerda para a direita: amigo do pai pagando, refri e sucos, o pai e o amigo do pai”	185
Imagem 20: “A criança se desenhando como médica”	186
Imagem 21: “O pai trabalhando na máquina e à direita o cara que entrega dinheiro na rua”	187
Imagem 22: “As mulheres da família”	188
Imagem 23: “O pai com a pá, a mãe com a vassoura, eu e o cachorro”	190

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01: Apresentação do número de participantes da pesquisa	29
Quadro 02: Estrutura da população nacional empregada na América Latina, por ano, de acordo com categoria na ocupação. 2012, 2015, 2017, 2018	49
Quadro 03: Modos de Ser da Informalidade com base em Antunes (2015)	54
Quadro 04: Legislações e artigos que regulamentam trabalho infantil no Uruguai e no Brasil	98
Quadro 05: Dados acerca da população e trabalho infantil na América Latina e Caribe	102
Quadro 06: Países da América Latina e suas respectivas leis educacionais	123
Quadro 07: Educación Inicial/Educação Infantil segundo a Lei nº 18.437/2008	125
Quadro 08: Educação Infantil/Educación Inicial segundo a LDB nº 9394/96	128
Quadro 09: Informações levantadas junto aos questionários	176
Gráfico 01: Taxa de desemprego a nível nacional na América Latina de janeiro a setembro de 2015 e 2016	52
Gráfico 02: Incidência de pobreza e extrema pobreza na América Latina (18 países) de acordo com as faixas etárias, entre 2014 e 2018	100

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	6
Trajetória pessoal... objetivando a práxis.....	6
Da prática à teoria uma pesquisa da/na Fronteira	12
Os procedimentos metodológicos (expectativas teóricas).....	15
Os procedimentos metodológicos na prática (a realidade).....	22
1. TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO: SENTIDO HEGEMÔNICO E CONTRA- HEGEMÔNICO DO TRABALHO.....	33
1.1. Marx e a crítica do trabalho na sociedade do capital.....	34
1.2. Trabalho no Capitalismo: atualidade da crítica de Marx.....	43
1.3. O trabalho como princípio educativo: o antigo e o novo como possibilidades	57
1.3.1. Pedagogia Socialista: o trabalho no processo educativo escolar da infância segundo Pistrak .	59
1.3.2. Cirandas do MST: a concepção de trabalho na prática educativa do Movimento.....	71
2. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO URUGUAI: APROXIMAÇÕES E FUNDAMENTOS.....	84
2.1. De aprendiz a menor: a relação criança, educação e trabalho no transcorrer da história moderna	85
2.2. Educação Infantil: a escolarização da pequena infância na América Latina – Brasil/Uruguai	104
2.2.1. Concepções de Infância.....	105
2.2.2. Processo de Escolarização da pequena infância	114
3. CONSTRUÇÃO DA PERCEPÇÃO DE TRABALHO PELAS CRIANÇAS: NO CAMINHO DA REPRODUÇÃO SOCIOCULTURAL	132
3.1. Abordagem de Vygotsky	133
3.1.1. Fundamentos gerais das proposições de Vygotsky	138
3.1.2. A especificidade da percepção infantil em Vygotsky	156
3.2. A percepção infantil sobre o trabalho: sociedade, escola e família	164
3.2.1. Brasil e Uruguai: mais semelhanças do que disparidades	165
3.2.2. Família e a adequação aos padrões de trabalho existentes na sociedade	171
3.2.3. Encontro entre família e escola na perspectiva de trabalho veiculada.....	175
3.2.4. As crianças e a percepção de trabalho como renda.....	183
CONCLUSÕES	192
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICES.....	209
APÊNDICE A- ESTADO DA QUESTÃO.....	209
APÊNDICE B - TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO	222
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	225
APÊNDICE D- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	228
APÊNDICE E- TÉRMINO DE ASIGNACIÓN LIBRE Y ESCLARECIDO (TALE).....	231
APÊNDICE F- CUESTIONARIO PARA PADRES Y/O RESPONSABLES.....	234
APÊNDICE G- QUESTIONÁRIO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS	235
ANEXOS.....	236
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - UFRGS	236
ANEXO B- CARTA DE CONCORDÂNCIA E.M.E.F. GEN. ANTÔNIO DE SAMPAIO (BRASIL)	241

ANEXO C - CARTA DE CONCORDANCIA ESCUELA 5 – TIEMPO INTEGRAL MA. JOSEFA GAMIO DE FERREIRO (URUGUAI).....	242
---	-----

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A fim de melhor apresentar o resultado de um trabalho, por vezes tenso, por vezes prazeroso, optamos por trazer inicialmente a apresentação desta pesquisa de forma a proporcionar ao leitor a totalidade do que nos propusemos a pesquisar. Nosso objeto de pesquisa será apresentado de forma a levar a compreensão que este não parte de uma simples curiosidade teórica, mas da prática, das vivências diárias de sala de aula da Educação Infantil pública da fronteira Brasil/Uruguai, lugar que marca nossas escolhas. Sobre os procedimentos metodológicos, primeiramente descrevemos as expectativas teóricas que marcaram o projeto de pesquisa, em seguida, realizamos um relato sobre a realidade vivida na coleta de dados, já que nem sempre a expectativa reflete a prática.

Trajectoria pessoal... objetivando a práxis

No ano de 2006, com a implantação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) em Jaguarão, finalmente ingressei na graduação, na tão sonhada faculdade. Deu-se início a minha vida acadêmica no curso de Licenciatura em Pedagogia, que cursava à noite porque trabalhava todo o dia. Por ser uma universidade nova, não tínhamos a oferta de bolsas e/ou programas de iniciação científica, mas alguns professores começavam a articular projetos de extensão dos quais podíamos fazer parte como voluntários. Dessa forma, atuei junto ao grupo que discutia a Educação Infantil no município; devido à diversidade intelectual que formava o grupo, as aprendizagens foram acontecendo, a mente foi expandindo ao passo que rompia os grilhões da educação básica.

Nesse processo, realizei concurso público para professor de Educação Infantil, no município de Jaguarão, passando a atuar em uma das escolas de Ensino Fundamental que possuía turma de Pré-Escolar. Novas experiências se descortinavam em um espaço com características muito particulares, uma vez

que recebia tanto alunos da zona urbana quanto da zona rural. Muito do que acontecia em sala de aula com os pequenos era levado para a graduação, o que promovia ricos debates problematizando tanto na disciplina sobre educação e infância quanto naquela de educação do campo. Essas interações que se deram tanto na academia quanto na prática docente delinearam o tema de meu trabalho de conclusão de curso: “Alguns Elementos Históricos da Docência Feminina na Educação Infantil”, no qual, por meio de pesquisa bibliográfica, objetivei conhecer a evolução da legislação educacional brasileira até o dado momento e sua influência sobre o papel da mulher na educação.

Com a conclusão da graduação, ficou latente em mim que muito havia ainda para aprender e mesmo ensinar, que esse havia sido o início e não o fim da minha trajetória acadêmica e que para conseguir saciar ou pelo menos aplacar essa sede de conhecimento era preciso ir além, transpor fronteiras. Resolvi buscar uma Pós-Graduação *Lato Sensu* que não só me qualificasse, mas me realizasse. Fiz a seleção e passei a fazer parte de um rico grupo na Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). No mesmo período, segundo semestre de 2010, fui aceita como aluna especial do Mestrado em Educação no Seminário Avançado “Fundamentos da Educação Popular II: Educação Popular e Escola Pública”, ofertada pela Prof.^a Dr.^a Conceição Paludo.

Nesse período de efervescência intelectual fui “apresentada” ao Materialismo Histórico Dialético, o que afirmo ter me levado a um novo patamar: percebi o quão restrito era o meu conhecimento, o quanto ainda era necessário questionar minha prática, indo além do que percebia até aquele momento. Endosso essa posição com a fala de Konder (1999), que destaca da perspectiva marxista o fato de a vida social ser acima de tudo prática, por isso, existimos em constante atividade e independentemente dos limites que nos são impostos. Produzimos novas circunstâncias que nos convêm e impreterivelmente intervimos ativamente no mundo.

Nessa trajetória, no ano seguinte fiz parte de mais um seminário avançado ofertado pela Prof.^a Dr.^a Conceição Paludo, concluí a Especialização em Educação Infantil e comecei a de “Mídias na Educação”, no município de Jaguarão, ofertada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Instituto Federal

Sul-rio-grandense (IFSul), na forma semipresencial. Ainda em 2011, assumi mais um concurso como professora de Educação Infantil na rede municipal. Enquanto aguardava a seleção como aluna regular do Mestrado em Educação da UFPel, em 2012, me dediquei à qualificação de meu currículo, no intuito de aumentar as chances de ingresso. O período de 2013 a 2016 foi de novas vivências, principalmente profissionais e acadêmicas. Assumi, após convite, a coordenação da Educação Infantil do município de Jaguarão, passando da sala de aula para a Secretaria Municipal de Educação e Desporto. Em 2017, retornei para as atividades em sala de aula onde me encontro como professora de Educação Infantil.

Academicamente, foram muitas horas de traslado (Jaguarão-Pelotas), e de estudo que deram forma à dissertação intitulada “Políticas Públicas de Educação Infantil no/do Campo no Brasil: 1988 a 2014”. Profissionalmente, ainda posso citar a experiência como formadora no Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), sob a tutela da Unipampa, cujo objetivo geral, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), seria suscitar a integração regional por meio da interculturalidade, garantindo uma formação integral aos alunos das regiões de fronteira do Brasil com outros países. Também atuei como coordenadora local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um compromisso formal assumido pelos governos, para o caso municipal, de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

No processo de desenvolvimento pessoal e profissional, dentro e fora da universidade, surgem questões que perpassam tanto o mundo do trabalho quanto o da educação. Por isso, sempre busco responder a inquietações pessoais que me acompanham no trabalho com as turmas de Educação Infantil (crianças e docentes), em que atuo há cerca de dezoito anos. Questões que surgiram ainda na graduação e foram tomando forma na Especialização em Educação Infantil e, concomitantemente, nos Seminários Avançados ofertados pela Prof.^a Dr.^a Conceição Paludo. Durante o processo, e sob a orientação desta professora, foram feitas várias reflexões na elaboração do artigo de conclusão do curso de especialização, intitulado “Contribuição ao Resgate Histórico da Educação Infantil do Campo”. Nesse trabalho investiguei a história

da Educação Infantil do Campo e a Pedagogia do Movimento Sem Terra, resultando em contribuições para o resgate histórico e, conseqüentemente, para a elaboração de projeto que resultou na dissertação de meu Mestrado. O tema englobou as políticas públicas para a Educação Infantil no/do Campo aliadas à emancipação humana. Saliento que em tal estudo pode ter havido certa originalidade, já que não foi encontrado nos bancos de dados de dissertações e teses online algo semelhante.

Nesse estudo busquei investigar se as Políticas Públicas de Educação Infantil no/do Campo, a partir da Constituição de 1988, tendiam a uma perspectiva emancipatória. Considerando a perspectiva da emancipação humana, “que elementos, constantes nas políticas públicas, apontam nesse sentido?”. Para efetivar a investigação foi utilizado o método qualitativo, com estudo bibliográfico e análise documental, a partir do referencial do materialismo histórico e dialético. Na revisão bibliográfica busquei apoio em diferentes obras e autores, buscando clareza e delineamento teórico.

Quanto aos documentos oficiais que foram analisados, concluí que representam avanços e retrocessos e trazem as marcas da influência de organismos internacionais que objetivam, através da educação, o crescimento do capital. Na relação entre emancipação humana e reprodução econômica e sociocultural são os movimentos sociais que reivindicam, através de múltiplas ações, os direitos na educação, assim como a sua efetivação. Os movimentos requerem uma educação “diferente”, efetivamente ligada à produção da vida. As experiências de outra educação, realizadas pelos Movimentos Sociais do Campo, assim como a produção teórica decorrente, têm sido referência da dimensão emancipatória encontrada na política pública, expressa nos documentos analisados.

Ao concluir a dissertação que me proporcionou o título de Mestra em Educação, em lugar de certezas surgiram outras dúvidas e inquietações, que não couberam dentro do curto período de dois anos no qual se deu o processo do Mestrado. Era preciso mais, muito mais estudos, análises, pesquisas, interações e debates. E o ir além acontece com o incentivo de familiares e amigos, na busca por um doutorado cujo quadro docente possui uma bagagem teórica rica, que levasse ao aprofundamento e à ampliação das dúvidas e das

“certezas”.

Assim, cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Além da continuidade dos estudos, o que é fundamental para o acúmulo de conhecimento em determinada área, particularmente à docência, busquei desenvolver-me enquanto ser humano, já que a educação não se restringe a simples transferência de conhecimentos, tampouco a um processo com período específico, ela deve ser contínua e permanente, pois perpassa a vida. Essa percepção de educação intrínseca à vida, ao trabalho, não se reduz ao ser estudante, se estende à vida profissional, a ser professora de pré-escola. Estudar me transforma e nessa metamorfose há influências marxistas, da pedagogia socialista de Pistrak, na qual o trabalho é elemento central no processo educacional, aliado à atualidade, à coletividade. Isso posto, como educadora de crianças de 04 e 05 anos, essa é a educação viva que procuro desenvolver no dia a dia da sala de aula, mesmo frente aos obstáculos impostos pelo capitalismo. Nessa perspectiva e após a descrição da minha trajetória na pós-graduação, a escolha pela Linha de Pesquisa “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação” acontece de forma natural.

Conforme viemos sinalizando, com base em Marx (2005), podemos dizer que o ser humano, por viver em uma sociedade e receber influências culturais específicas, é um ser tanto social quanto histórico, pois “vive em determinada época e assimila as ideias que predominam durante o período de sua vida, bem como as que o antecedem, pois, ao nascer ele se torna herdeiro de todo o patrimônio cultural da humanidade” (MARX, 2005, p. 07). Em contrapartida, Manacorda (2007) destaca que o ser humano se torna cada vez mais um ser unilateral e dependente à medida que mentalmente é rebaixado a uma máquina e reduzido às mais rígidas necessidades corporais impostas pela divisão do trabalho. Sendo-lhe permitido, à custa das demais, desenvolver uma qualidade, dessa forma não vai além de um desenvolvimento unilateral, mutilado, um homem alienado.

Para Manacorda (2007), é diante da revolução proletária que os indivíduos em desenvolvimento podem vir a se tornar indivíduos completos,

pois é através da totalidade de forças produtivas, dominada pela totalidade dos indivíduos livremente associados que os mesmos poderão se desenvolver omnilateralmente. Em outras palavras ao alcançar historicamente a totalidade de capacidades produtivas, ao mesmo tempo em que alcança capacidades de consumo e prazeres, não só dos bens materiais, mas espirituais, dos quais está excluído em consequência da divisão do trabalho. Nesse contexto, a educação que deveria ser uma das molas propulsoras dessa mudança acabou sendo utilizada para perpetuar e reproduzir o sistema dominante, assim, “tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15). Tal sistema se apoia no trabalho e no capital, um separado do outro, acentuando a desigualdade da sociedade de classes através da reprodução de um sistema ideológico que preconiza valores de igualdade na enorme massa de força de trabalho.

Considerando as afirmativas expostas, durante a pesquisa, me debrucei sobre uma categoria central: o trabalho na perspectiva marxista. Lembrando que o método para Marx, não pode ser visto como um conglomerado de normas rigorosas que podem ser sobrepostas, “a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação” (NETTO, 2011, p.52). Através da associação entre a produção de conhecimentos, por meio do estudo dos escritos marxistas, e a ação educativa (prática docente diária), utilizei metodologicamente não apenas a revisão bibliográfica, mas a pesquisa participante que buscou articular o processo de produção de conhecimentos em educação e o agir educativo, de forma política, democrática, participativa, emancipatória e transformadora. Quanto ao “estudo de caso”, apresentado no título, este reflete uma estratégia comumente utilizada na análise de acontecimentos contemporâneos e que lida com uma vasta variedade de evidências. Mais do que isso, o termo foi utilizado na perspectiva de levar o leitor a localizar essa pesquisa em um espaço/tempo visivelmente definido da vida real.

Da prática à teoria uma pesquisa da/na Fronteira

Gradativamente, conhecimentos são adquiridos e inquietações surgem, entre elas, a vontade de saber mais sobre o “trabalho” em Marx e o que as crianças com 05/06 anos percebem por trabalho. Nessa perspectiva, a seguinte hipótese foi formulada e verificada: “as contradições entre o discurso e a prática na sociedade capitalista, disseminadas também pela família e escola, de que o trabalho dignifica e constrói cidadania, contrapõe-se à concepção de trabalho forjada nas crianças, que desde tenra idade aprendem que ele é um fardo, algo que não humaniza”. Uma pesquisa qualitativa possibilitou a ação reflexiva, levando o investigador a uma busca teórica que perpassou todo processo e que deu ao que foi encontrado um novo sentido. Nas relações entre o pesquisador e os pequenos investigados no contexto educativo, foram encontrados dados objetivos e subjetivos que ressignificaram este trabalho.

Ao pensar na proposta da tese, conseqüentemente elaboramos o objetivo geral deste trabalho: “compreender os aspectos objetivos e subjetivos, em espaços escolares e familiares, que perpassam cotidianamente a vida das crianças da Educação Infantil, oriundas do Brasil e do Uruguai, e que influenciam na percepção de trabalho que externalizam”; assim como, apontar alguns indicativos para o avanço nas práticas emancipadoras.

Entre os países da América Latina, foram escolhidos e abordados ao longo deste estudo especificidades do Brasil e do Uruguai. A República Federativa do Brasil é o maior país da América Latina com 8.515.759,090 km² de área total¹, sua população é composta por mais de 200 milhões de habitantes que, em sua maioria, falam a língua portuguesa, sua forma de governo é de uma república democrática formada pela união indissolúvel de três entidades políticas: os estados, os municípios e o Distrito Federal. Ao sul faz fronteira com a República Oriental do Uruguai, o segundo menor país da América do sul, com 176.215 km² de área territorial² e com uma população de 3.323.906 habitantes que possuem o espanhol como idioma oficial. Enquanto

¹ Fonte: IBGE. Geociências. 2017. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-?=&t=o-que-e>> Acesso em: 10 fev. 2018.

² Fonte: Uruguay en cifras 2003 - Instituto Nacional de Estadística en base a Censos 2011. Disponível em: <<http://www.ine.gub.uy/documents/10181/39317/Uruguay+en+Cifras+-+2003.pdf/b0e55ada-096c-4a18-a002-5f7f9f7550f5>> Acesso em: 10 fev. 2018.

república democrática, o Uruguai tem um sistema presidencialista regido por uma constituição nacional.

Mais que selecionar dois países, no caso Brasil e Uruguai, foi a escolha de um território que, pela ação de seus habitantes e a relação com o entorno, constrói política e socialmente esse espaço geográfico, nesse caso, a Fronteira. De acordo com a percepção de muitos, onde termina um Estado é a fronteira, mas a nível local o entendimento é outro, “es donde comienza el Estado y, por lo tanto, la responsabilidad de ser puerta de entrada configura una aptitud especial de relacionamiento” (MAGRI; MIRANDA; GALASO; GOINHEIX, 2017, p. 51).

A faixa de fronteira foi escolhida por motivos pessoais, sociais e afetivos, do lado brasileiro temos a cidade de Jaguarão, no Rio Grande do Sul, e do lado uruguaio, Rio Branco, em Cerro Largo (imagem 1). Cidades separadas por um limite natural, o Rio Jaguarão, mas unidas por uma ponte, a Ponte Internacional Barão de Mauá (imagem 2). Essa região é marcada pela integração entre a população em um fluxo permanente e que dispensa trâmites de migração e/ou aduaneiros. Fato comum em ambas às cidades é encontrar pessoas que moram de um lado e trabalham do outro, possuem filhos com dupla nacionalidade, vivem num país, mas possuem documentação do outro.

La frontera es un territorio con características propias, singulares, distinguibles de otros territorios y compartidas por la zona fronteriza. Allí habita una población que produce y reproduce una cultura, entendiéndola ésta no sólo como representaciones, manifestaciones populares y artefactos, sino como disposiciones, hábitos y formas de ser y estar en el mundo, inspiradas en valores compartidos, generada por vivencias comunes en un contexto que comparte determinadas condicionantes estructurales (PORTA y ÁLVAREZ, 2017, p. 221).

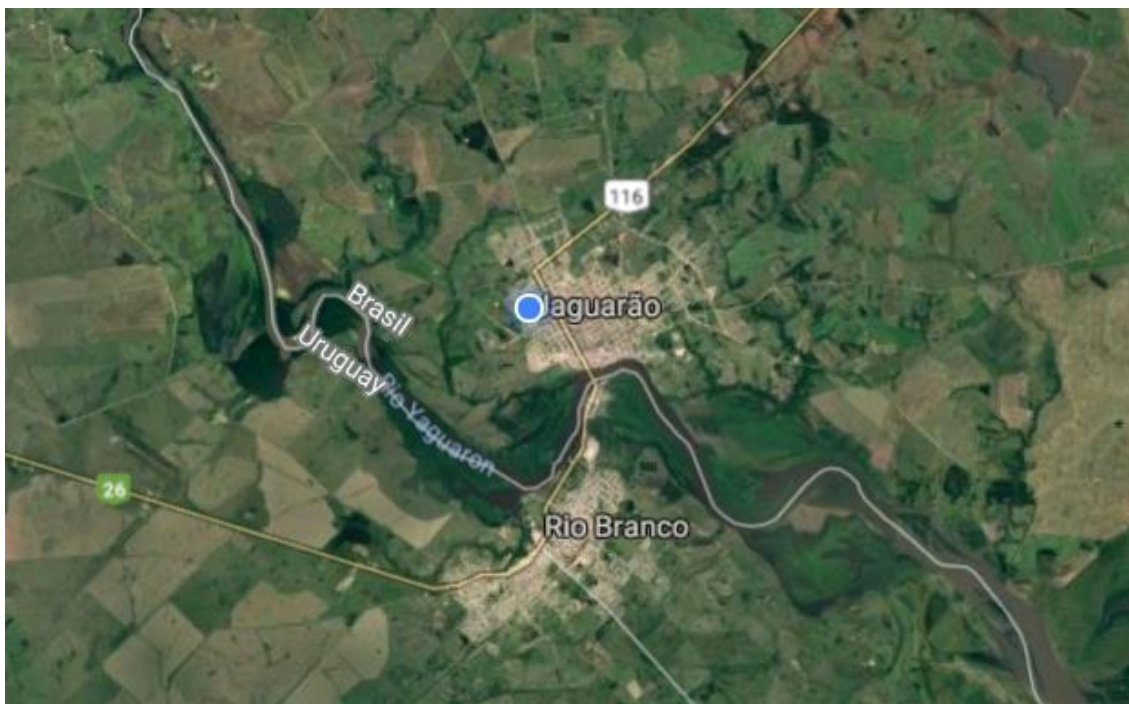


Imagem 1: Fronteira Brasil (Jaguarão) – Uruguai (Rio Branco)
Fonte: Google Maps (2018)



Imagem 2: Ponte Internacional Barão de Mauá (Brasil/Uruguai)
Fonte: A autora (2016)

Para além de relações comerciais, de trabalho, a fronteira é o cenário para relações sociais, de vida, onde crianças não só possuem o direito à educação no seu país, mas no país vizinho. Conforme Batalla e Mallmann (2017) essa identidade fronteiriça é definida por seu caráter instável causado por diferentes aspectos, quais sejam, mobilidade da população, migrações, ciclos de expansão e depressão econômica, que instigaram não só um

sentimento de pertença, mas a construção de uma identidade que ultrapassa barreiras; as fronteiras são zonas híbridas. Na fronteira, entre “eles e nós”, entre “aqui e lá”, há a distinção entre dois modos de ser, mas é lugar em que é recorrente o respeito aos espaços nacionais, territoriais e pessoais, ao mesmo tempo,

hay una construcción desde un “nosotros los fronterizos” que reconoce rasgos compartidos para todos aquellos que habitan la frontera, de un lado y del otro del límite, como sujetos de vivencias comunes, que relatan sus peripecias y reconocen similares carencias y ausencias, sufriendolas cotidianamente (PORTA y ÁLVAREZ, 2017, p. 222).

Nessa região de fronteira, desenvolvemos a investigação junto às crianças (de 05/06 anos) que frequentam a turma de pré-escolar em Jaguarão, e de educação inicial na cidade de Rio Branco, ambas em escolas da rede pública. Em momentos de inserção, nada previsíveis quando com crianças, o objetivo foi conseguir replicar (ou não) as seguintes questões: “Que trabalhos as crianças realizam na escola e fora dela? Qual o sentido de trabalho disseminado pelas escolas e famílias? Quais contradições estão presentes entre o discurso e a prática? Como as crianças manifestam o sentido de trabalho que vai sendo elaborado por elas?”. A tarefa não foi simples, já que não envolveu apenas crianças, mas línguas distintas, propostas pedagógicas diferentes, sendo assim, o processo de inserção foi fundamental.

Os procedimentos metodológicos (expectativas teóricas)

Um pesquisador não parte do nada, pelo contrário, traz consigo uma bagagem, resultado das experiências vividas em um determinado contexto social, econômico, político e cultural, que moldam sua visão do mundo. Para Oliveira e Oliveira (1988, p. 24) é “este ponto de vista que vai determinar a intencionalidade de seus atos, a natureza e a finalidade de sua pesquisa, a escolha dos instrumentos metodológicos a serem utilizados”. Procuramos, através desta pesquisa, como já foi dito, apreender a lógica viva e contraditória dos sujeitos em movimento, aspirando também apontar alguns indicativos para mudanças de práticas, na direção das transformações educacionais que

aprofundem processos emancipadores.

A metodologia que nos pareceu a mais adequada para a realização dos propósitos desta pesquisa foi a “Pesquisa Participante”. Considerada como uma potente ferramenta que permite apreender a própria realidade, participando tanto da produção quanto da aquisição do conhecimento. Ao pesquisador é dada a possibilidade de aprender a (re)escrever a própria história de classe, revisitando-a, pois em suas mãos podemos encontrar os,

[...] conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a *pesquisa participante* – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular (BRANDÃO, 1988, p. 11).

Sabemos que a lacuna que há entre o grupo social e os pesquisadores é um complicador que pode ser atenuado pela inserção, de forma paciente, honesta e, principalmente, contando com o protagonismo e a participação de todos os envolvidos (OLIVEIRA e OLIVEIRA 1988). Dessa forma, a pesquisa foi realizada *in loco*, na sala de aula de Pré-Escolar/Educación Inicial, através de observação participante, até porque, segundo Martins Filho e Barbosa (2010),

o pesquisador não tem como fugir da participação, já que as crianças estão o tempo todo pedindo e puxando os adultos para suas brincadeiras, interações, relações, produções, experimentos e diálogos. Os pesquisadores tornam-se um Outro, que observa e é também observado (MARTINS FILHO e BARBOSA, 2010, p. 23).

Geralmente, a infância é vista negativamente, centrada em suas faltas e limitações. No entanto, as metodologias participativas possibilitam demonstrar o quão ricas são as reflexões das crianças sobre o contexto histórico em que estão inseridas. A intenção foi superar as dicotomias clássicas comuns na caracterização da infância, de uma realidade que na verdade é plural, rompendo com a imagem socialmente difundida, precisamente, das pertencentes às classes trabalhadoras.

A consciência – como o conhecimento – não se transferem prontos, de fora para dentro, nem da noite para o dia. Consciência e conhecimento se constroem, se estruturam e se enriquecem em cima de um processo de ação e de reflexão empreendido pelos protagonistas de uma prática social vinculada a seus interesses

concretos e imediatos (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1988, p. 33).

Com base na teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski, uma psicologia baseada no método e nos princípios do materialismo dialético, Pimenta (2014) destaca que o desenvolvimento do ser humano tem início em um mecanismo biológico, cujos fatores humanizadores são encontrados nas relações sociais. É inicialmente pela percepção que se dá o desenvolvimento das funções psíquicas da criança, é nela que todas as outras funções infantis estão imersas e dependem. À medida que a linguagem, os conceitos e os significados culturais vão sendo internalizados, a percepção deixa de ser imediata (em que há relação direta do indivíduo com seu meio), para ser mediada por signos e instrumentos, passando a ser capaz de perceber o objeto em seu contexto e em suas relações. O desenvolvimento da percepção ocorre,

[...] partindo de estruturas biológicas para uma progressiva diferenciação e aperfeiçoamento por meio da mediação do meio social. A percepção é fundamental para a sobrevivência do homem, pois prepara e guia o comportamento humano, tornando os homens capazes de atuar no mundo de forma mais adaptativa. Ela é o veículo pelo qual atuamos sobre o meio e vice-versa (PIMENTA, 2014, p. 187).

Martins Filho e Barbosa (2010) destacam o quão necessário é realizar pesquisas com crianças e não sobre crianças, esse movimento tende a qualificar a heterogeneidade de suas falas nos estudos das infâncias, com isso passamos a conhecer as crianças a partir de seu próprio olhar, em um exercício que não só observa, mas percebe, penetra, participa e interage junto a elas. Nesse sentido, a relação entre pesquisador e crianças não pode ser de submissão, já que a intenção é romper com o dualismo pré-existente, adulto-criança, gerando um estatuto de emancipação. Ao considerar a criança como “outro”, consideramos os aspectos que a diferem do adulto, reconhecendo a especificidade das culturas da infância que foram geracionalmente construídas sobre suas representações e interpretação de mundo.

O contributo das metodologias participativas neste âmbito tenta desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças, que permaneceram ocultas nos métodos tradicionais de investigação, através de argumentos geracionais etnocêntricos, onde a incompetência e incapacidade das crianças, era invocada com o argumento de protecção contra a sua própria irracionalidade e incompetência: este é o discurso do adulto protector do bem-estar e

do desenvolvimento das criancinhas (SOARES, 2006, p. 30).

Segundo Brandão e Borges (2007, p. 53) “a pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa”. Como o referencial materialista histórico dialético direciona para a compreensão da historicidade, totalidade, contradições e mediações, possibilita, ademais, a exploração dos fenômenos educacionais em seu movimento e multiplicidade de relações, já que entre as particularidades da escola e da sociedade podem ser feitas vinculações, a partir da análise dos dados empíricos, perpassados pelo processo histórico do fenômeno. Nesse sentido, sociedade, família e escola triangulam, em nosso entendimento, as percepções de trabalho das crianças.

A partir do entendimento acima explicitado, utilizamos diferentes técnicas de inserção e interação com o tema estudado, todas elas constituintes do instrumental da pesquisa participante. Destacamos, no entanto, que as buscas do suporte do entendimento, com a ampliação dos procedimentos de investigação, não nos tiraram de foco as crianças, sujeitos centrais da pesquisa.

A primeira delas diz respeito à continuidade da pesquisa bibliográfica sobre os temas: trabalho, emancipação humana, infância, humanização, princípio educativo, Educação Infantil, pedagogia socialista, trabalho infantil, entre outros. Isso se deve ao fato de compreendermos que uma pesquisa bibliográfica não é apenas uma revisão de literatura, pois acontece através do ordenamento de procedimentos, nesse caso alicerçados, metodologicamente, por Lima e Mito (2007). A pesquisa bibliográfica frente a um objeto que é pouco estudado nos possibilitou alcançar informações que estão dispersas em diferentes publicações, inclusive por meio do Estado da Questão³, auxiliando assim na formulação de hipóteses. Para além,

³ O Estado da Questão pode ser encontrado nos Apêndices (APÊNDICE A). Na pesquisa em diferentes bancos de dados não foi encontrado nenhum estudo sobre o conceito de trabalho para as crianças da Educação Infantil, objeto que investigamos. No entanto, a pesquisa de Lima (2010) traz uma importante categoria que se aproxima do nosso estudo, o conceito de trabalho em Marx, investigando inclusive a relação trabalho e educação na sociedade capitalista. A autora discute a percepção que as famílias possuem sobre o trabalho infantil e as ambiguidades existentes que podem ser explicadas pela história social das gerações tanto em relação à estrutura produtiva quanto à organização legal e espacial.

[...] é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente (LIMA e MIOTO, 2007, p. 44).

Uma segunda técnica diz respeito à escola como totalidade. Fizemos observações participantes na escola, em locais nos quais transitam as crianças no seu cotidiano, para além da sala de aula. Assim como analisar os projetos pedagógicos das duas escolas para poder analisar o conceito de infância, educação e trabalho neles expressos. Afinal, este não é só um espaço de pesquisa, mas um espaço em que as crianças passam boa parte da vida. Não que estejamos desconsiderando o protagonismo dos que nela atuam, acreditamos ser possível encontrar muitas informações que contribuirão junto à técnica da triangulação na coleta de dados, cujo objetivo é, segundo Triviños (2012),

[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 2012, p. 138).

A terceira técnica usada foi o instrumento questionário, para poder entender como as famílias compreendem a infância, a educação e o trabalho. Sendo assim, solicitamos a participação do responsável (mãe, pai, outros), a quem entregamos um questionário com perguntas estruturadas, na expectativa de que expressassem suas concepções sobre infância, educação e trabalho. Mas, como afirmamos, é fundamentalmente através da interação com as crianças que essa pesquisa se concretiza. Assim, como quarta e última técnica utilizada, realizamos diferentes procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa entre as crianças, na faixa etária entre 05 e 06 anos de idade, oriundas de escolas com turmas de Educação Infantil/Educación Inicial (pré-escolar) tanto de Jaguarão/RS - Brasil (Escola Municipal de Ensino Fundamental Gen. Antônio de Sampaio), quanto de Rio Branco/CL – Uruguai (Escuela 5 – Tiempo Integral MA. JOSEFA GAMIO DE FERREIRO). Dessa

maneira, foram utilizadas técnicas no dia a dia do fazer pedagógico que nos permitiram coletar a percepção sobre trabalho e o conceito que vem à tona:

- Observação participante – essa estratégia diminuiu as diferenças entre adultos e crianças, dando-lhes o protagonismo necessário para que se expressassem e interagissem com a pesquisadora, que se tornou não só observadora, mas também observada. Gradativamente laços foram criados, permitindo as relações e o avanço rumo a uma participação receptiva junto às crianças, dessa forma a observação participante,

[...] possibilita o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional. Esta forma aberta e desprovida de amarras poderá aprofundar as heterogeneidades das infâncias (MARTINS FILHO, 2010, p. 24).

- Desenhos – produção cultural através da qual as crianças exteriorizaram seus pensamentos e representações, é um precursor da escrita, e mesmo, um elo entre a percepção e a imaginação, uma atividade intencional que implica aspectos cognitivos e emotivos ajustados à realidade em que está inserido. De acordo com Pereira (2005),

[...] o desenho, forma de pensamento, propicia oportunidade de que o mundo interior se confronte com o exterior, a observação do real se depare com a imaginação e o desejo de significar. Assim, memória, imaginação e observação se encontram, passado e futuro convergindo para o registro da ação no presente (PEREIRE, 2005, p. 04).

- Contação de histórias – esperávamos por meio da literatura, provocar situações significativas para as crianças, estimulando a participação e o desenvolvimento da oralidade, esperávamos assim que elas passassem a contar coisas da sua rotina. Como instrumento de coleta de dados, a narrativa desencadeada pela roda de contação de histórias poderia permitir a participação ativa dos pequenos e a externalização de sentimentos e da percepção do que entendem por trabalho. Esses momentos de interação da pesquisadora no contexto educativo são fundamentais, pois é dessa forma que poderá “conhecer o dito e o não-dito nas relações estabelecidas entre os sujeitos levando-os em consideração na construção dos dados, tentando evitar, assim, uma leitura

linear e uma interpretação uniformizante da realidade investigada” (PEREIRA e CUNHA, 2007, p. 119).

Ao desenvolver as técnicas, a professora/pesquisadora procurou aperfeiçoar sua prática, até porque a pesquisa participante não traz soluções mágicas ou determinantes e sim caminhos com diferentes possibilidades para o estudo da escola. A investigação com crianças pequenas nesse espaço “requer um trabalho colaborativo que se inicia pela disponibilização do pesquisador como participante ativo na investigação e prolonga-se nos encontros, nas entrevistas e na análise de documentos” (PEREIRA e CUNHA, 2007, p. 120). O processo se apresenta como algo novo, pois não somos detentores de todas as respostas, no entanto, são as dúvidas, as inquietações que nos movem na busca por uma educação emancipatória desde a Educação Infantil. Uma dessas necessidades de aprofundamento diz respeito às categorias trazidas por Marx, em destaque, o trabalho.

Frisamos que a inserção junto às crianças trouxe um novo olhar sobre tal grupo social. Em hipótese alguma essas foram compelidas a participar, pois nosso intuito foi fazer com que os momentos de interação acontecessem com respeito, visto que são as protagonistas de um processo em que serão escutadas e assim entendidas. Porém, frente ao contexto atual de resistência à pesquisa qualitativa em que há quase uma burocratização por parte das Comissões de Pesquisa e abusos por parte de pesquisadores, os instrumentos que serão utilizados não contam com imagens.

A questão da confidencialidade pode representar obstáculos para a divulgação de imagens de crianças, mesmo quando não envolvem qualquer restrição, como em pesquisas sobre temas como a brincadeira ou a leitura – inclusive quando as crianças e os seus responsáveis tenham autorizado. Há uma mística em torno do anonimato dos participantes que torna quase impossível a presença e a autoria das crianças, das escolas, dos professores (BARBOSA, 2014, p. 243).

Consideramos, entretanto, que o esforço valeu a pena, pois, como o indivíduo é um ser social que se constitui na relação com outros seres humanos e com a natureza, e nesse processo é constituída a história humana, é significativo trazer elementos para melhor compreender as percepções das crianças e mesmo subsidiar a análise delas sobre trabalho, já que estão

inseridas em uma sociedade marcada por relações entre adultos e deles com as crianças, sendo depositárias, portanto, das expectativas implícitas do lugar que lhes reservam nas relações sociais.

Os procedimentos metodológicos na prática (a realidade)

Após explicitar teoricamente a metodologia que foi utilizada, cabe a nós detalhar esse processo na prática, acreditando que assim estaremos colaborando para que outros pesquisadores possam desenvolver suas pesquisas com uma referência viva. Foram feitas muitas buscas a fim de conseguir delinear os passos que seriam dados, o primeiro deles e com toda certeza o mais burocrático foi a liberação da pesquisa. Partimos para o Portal do Servidor da UFRGS em que o projeto foi cadastrado no Sistema de Pesquisa da UFRGS, em busca do parecer consubstanciado de aprovação que é emitido pela Comissão de Pesquisa da Unidade, no caso da Faculdade de Educação.

Após a liberação, encontramos no site da UFRGS uma espécie de tutorial explicando como submeter o projeto na Plataforma Brasil, sendo para isso necessário os seguintes materiais: projeto completo; parecer consubstanciado de aprovação emitido pela Comissão de Pesquisa da Unidade (Anexo A); folha de rosto emitida pela Plataforma Brasil, assinada pelo pesquisador responsável e pelo pró-reitor de pesquisa ou vice pró-reitor de pesquisa; modelo Termo de Consentimento para pais ou responsáveis para menores de idade (Apêndice B e C); modelo Termo de Assentimento para menores de idade (Apêndice D e E); encaminhar cartas/ofícios de concordância de outras instituições participantes assinadas pelo responsável pela instituição (Anexo B e C); Outros documentos (conforme critérios do estudo a ser realizado).

É oportuno dizer que a Plataforma Brasil possui um sistema de preenchimento minucioso, sendo voltado, principalmente para pesquisas na área da saúde. Entre idas e vindas, foram três pareceres expedidos e 02 cartas respostas, quase 05 meses em meio a esse processo até a liberação, que

ocorreu em julho de 2019. Quando pensava estar apta para começar a inserção em campo, a escola uruguaia escolhida sofreu uma troca de diretores e minha visita foi adiada, pois deveria ser reportada ao “Inspector de Educación Inicial y Primaria de Cerro Largo”. Enviamos ao inspetor não só o parecer favorável do comitê de ética como também os termos que seriam utilizados e uma carta de intenções, porém só tivemos liberação após uma visita à cidade de Melo/UY e uma audiência com o referido inspetor.

No entanto, ficou acertado junto ao inspetor que as visitas seriam poucas, por um curto período e de forma a não intervir no andamento das atividades da “maestra”. Informamos o diretor da Escuela 5 (imagem 3) que daríamos início as inserções, e assim o fizemos. Em conversa prévia com a professora da turma, a “maestra”, ficou decidido que iríamos pelo turno da manhã, por volta das 9 horas. Ao chegar ao primeiro dia encontramos as crianças no refeitório, fazendo a primeira refeição do dia, já que ficam na escola entre as 8h.30min. e as 16h00min., no chamado período integral. Em seguida, foram levadas para a sala que comporta 30 crianças matriculadas, com idades entre 04 e 06 anos, nesse momento o diretor apresentou a professora que ficaria responsável pelos pequenos neste dia, já que a professora titular estava afastada por problemas vocais.



Imagem 3: Escuela 5 – Tiempo Integral MA. Josefa Gamio de Ferreiro
Fonte: A autora (2019).

Ao me sentar em uma das extremidades da sala a intenção era observar

como se desenvolviam as atividades, como as crianças se relacionavam entre elas e como reagiriam com a presença de um adulto estranho, ou seja, realizar a observação participante. A maestra substituta organizou as crianças em grupos à volta das mesas e distribuiu alguns jogos. Só que isso não foi suficiente para prender a atenção das 21 crianças presentes, pelo contrário, em instantes começaram as discussões, disputas e desentendimentos. Diante da situação colocada, a observação deixou de ser passiva para ser participante, iniciei o diálogo com as crianças, e conseqüentemente a interagir com os grupos, inicialmente pelos que estavam gerando mais conflitos, conversando, brincando, estimulando.

Aproveitei que tinha levado folhas A4, canetinha hidrocor, lápis de cor e giz de cera e propus às crianças que sentassem para desenhar, que se desenhasssem com “mucho color” (imagem 4). Passei pelas mesas à medida que era solicitada para ver os desenhos e escutar as explicações sobre o “porquê” daquele desenho e das cores escolhidas. A atividade ocupou um bom período, voltando a atenção dos pequenos para a produção de belos desenhos, fazendo com que todos ficassem mais calmos. Era visível no semblante da maestra o alívio por alguns minutos de organização e tranquilidade. Quando foi anunciado que em breve seria a hora do lanche, solicitei que me auxiliassem a guardar o material e mais uma vez fui atendida pela maioria. Com a chegada do lanche, meia banana já descascada, me retirei para que a maestra desse continuidade às suas atividades.



Imagem 4: Crianças uruguaias se desenhando.

Fonte: A autora (2019).

Sobre o idioma, como se trata da fronteira, o “portunhol” é muito usado, inclusive essa região possui vários *free shops* que recebem, em sua maioria, brasileiros procurando produtos importados, além do mais, é comum ter algum familiar no outro lado da fronteira e até mesmo morar de um lado e trabalhar em outro. Portanto, a mistura de palavras provenientes tanto do português quanto do espanhol no dia a dia de todos é comum, foi assim que se deu a comunicação, com um bom portunhol, e algumas vezes com o auxílio das próprias crianças que faziam traduções e explicações do que era dito por mim e pelos colegas. Por vezes, era bem engraçado ver uma das crianças, uma menina que estuda no Uruguai e mora no Brasil e que por este motivo fala e compreende bem os dois idiomas fazendo a ponte entre os envolvidos, com muita explicação e rapidez.

Na visita seguinte a maestra ainda não havia voltado a trabalhar, pois continuava adoentada, mas desta vez a substituta era uma professora experiente e que de certa forma conseguia ter domínio de classe, os desentendimentos e conflitos aconteceram em menor intensidade. Expliquei a ela qual era minha intenção naquele período e, com sua ajuda, as crianças sentaram em um tapete a fim de que ouvissem a história do livro escolhido (“**Trocando gato por lebre ou menino por vaca**” de Alberto Yáñez), para a ocasião da “contação da história”. Como a turma não se prende a uma

atividade por muito tempo, algumas partes da história escrita foram sendo puladas, nos detendo às imagens, até chegarmos ao momento da conversa, na qual foram questionadas sobre o que era trabalhar. As crianças que ainda estavam atentas citaram que era o que a mãe ou o pai faziam em suas atividades profissionais. **Cabe ressaltar que esta técnica não nos levou a alcançar os resultados que objetivamos durante o projeto da pesquisa, ficando à parte nas nossas análises.**

Já dispersas, procurei novamente mudar a atividade, passamos assim para a leitura e o preenchimento do Termo de Assentimento pelas crianças (imagem 5), na qual, a maestra prontamente participou auxiliando parte do grupo. Cabe destacar que o Termo de Consentimento foi entregue pela professora titular aos pais ou responsáveis, bem como os questionários (Apêndice F e G), sendo que nem todos devolveram o material preenchido, das 24 crianças que participaram da pesquisa, apenas de 11 tivemos o retorno dos adultos. Segundo a maestra, os responsáveis pelas crianças são pouco participativos, vão à escola apenas para deixar e levar os pequenos no início e fim do dia letivo.

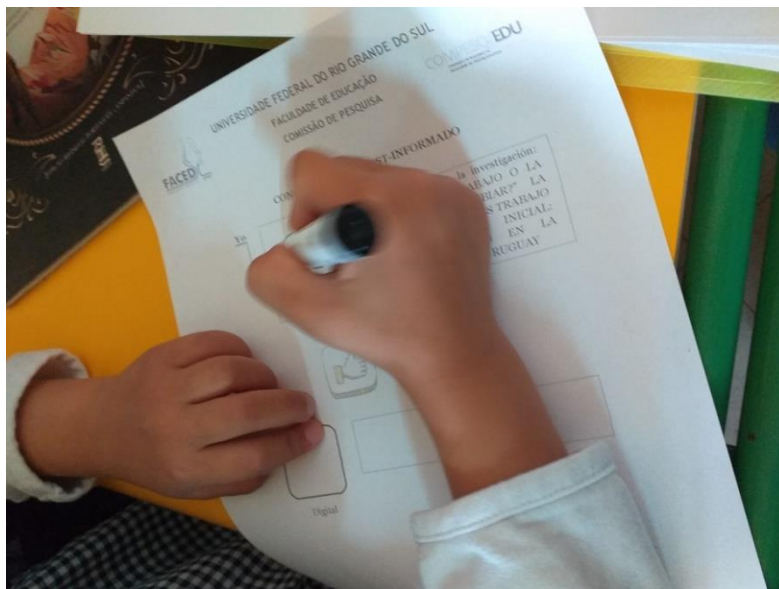


Imagem 5: Preenchimento do Termo de Assentimento na Escuela 5.
Fonte: A autora (2019).

Nos dias que se seguiram, realizamos em pequenos grupos de crianças a aplicação da nossa proposta e principal técnica: o desenho. A atividade foi

realizada praticamente de forma individual para que as crianças pudessem não só dizer, mas serem ouvidas sobre o que entendiam por trabalho. Antes de cada desenho, foram feitas as seguintes perguntas: “O que é trabalho/trabalhar?”; “Em que teu pai trabalha? E a mãe?”; “Para que eles trabalham?”; “Em que queres trabalhar? Para que?”. Em seguida, solicitamos que as crianças desenhassem o que haviam falado.

No mesmo período iniciamos as intervenções junto às crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio (imagem 6). Destacamos que mesmo a turma sendo regida pela professora pesquisadora, optamos por iniciar praticamente ao mesmo tempo as pesquisas com as duas turmas. Já havíamos conversado com a equipe diretiva sobre o início das atividades da pesquisa. Destacamos o apoio de todos da escola para que a professora pesquisadora pudesse se locomover entre as duas escolas, a fim de realizar esta pesquisa tão importante para a continuidade da tese.



Imagem 6: Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio

Fonte: A autora (2018).

O pré-escolar possui alunos participativos, e até mesmo agitados, como toda criança, e adoram uma novidade. Após explicar a nossa intenção com esta pesquisa apresentamos o Termo de Assentimento que foi acompanhado com atenção pelos pequenos, prontamente escreveram seus nomes, fizeram seu autorretrato e, com a ajuda da professora, colocaram a sua digital (imagem

7). As duas turmas gostaram de ver a explicação trazida por meio de desenhos, o que nos deixou muito satisfeitas, já que não só atingimos o que o Comitê de Ética nos exigiu, mas alcançamos as crianças.

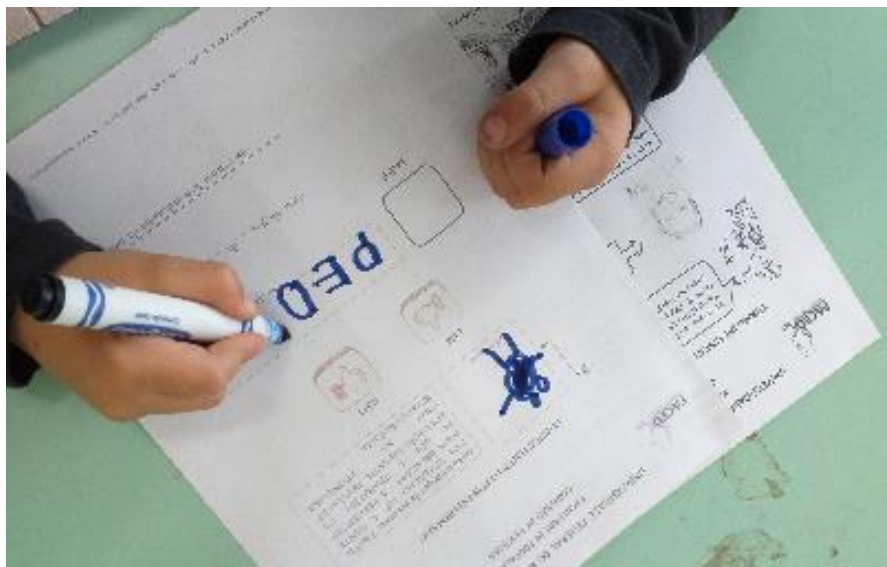


Imagem 7: Aluno da Escola Sampaio preenchendo o Termo de Assentimento.
Fonte: A autora (2019).

Como na Escuela 5 havíamos proposto o desenho do autorretrato (imagem 8), entre as crianças, propusemos a mesma atividade na turma da Escola Sampaio, até porque, desenhar raramente é algo que não é bem recebido entre os pequenos. Outra questão que marcou as duas turmas é a necessidade de mostrarem, a todo o momento, o que estavam produzindo, de modo que revelam características que os identificavam e cores que representavam suas roupas. Em seguida, propomos que todos sentassem no tapete para ouvir a história que já havia sido contada na outra escola, a atividade foi se desenvolvendo com a atenção e participação da maioria. Ao final conseguimos desenvolver um bom diálogo, principalmente sobre profissões, o que os pais faziam e o que eles gostariam de fazer no futuro.



Imagem 8: Autorretrato, aluno da Escola Sampaio.
Fonte: A autora (2019).

No dia seguinte, propomos às crianças, individualmente, que relatassem o que entendiam por trabalho, o que foi prontamente anotado pela professora. Cabe destacar que nesta atividade, em que os desenhos seriam usados para análise, pedimos que as crianças não escrevessem seus nomes, a fim de que pudéssemos manter o anonimato dos participantes. A solicitação para que um desenho seja feito geralmente é bem recebida pelas crianças, mas é claro que uma ou outra recusou o convite, outras desenharam de forma simples e rápida para que pudessem brincar ou realizar outra atividade do seu interesse, todas foram respeitadas em suas decisões. Nessa turma, também optamos por enviar para casa o Termo de Consentimento e o questionário para que os pais ou responsáveis pudessem ler e preencher com calma. Novamente, vários não devolveram (das 24 crianças que participaram da pesquisa 19 responsáveis entregaram o que lhes foi solicitado), mesmo assim, consideramos que arrecadamos um bom número de materiais para análise (Quadro 1), o que acontecerá em momento propício.

Quadro 01: Apresentação do número de participantes da pesquisa:

Escola	Quantidade de Crianças Participantes	Quantidade de Pais/Responsáveis Participantes
Escuela 5 – Tiempo	24	11

Integral MA. Josefa Gamio de Ferreiro		
Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio	24	19
Total de participantes	48	30

Elaboração: a autora (2020).

Como podemos perceber, a participação das crianças pré-escolares se deu em sua totalidade (100%), tanto na turma brasileira quanto na uruguaia, já a participação dos pais ou responsáveis foi de 45% entre os uruguaios e de 79% entre os brasileiros. Mesmo que as nossas expectativas dos procedimentos metodológicos não tenham se efetivado na prática, acima de qualquer técnica teoricamente apresentada, optamos por escutar as crianças, dar voz a seus desenhos. Por isso, afirmamos que estes são documentos que nos permitem conhecer suas percepções da realidade. Portanto, buscamos através da história, da filosofia, antropologia, sociologia, psicologia, trazer referenciais que nos serviram de instrumentalização teórica para não só situar esses sujeitos culturais e históricos, mas analisar através de seus desenhos e falas suas percepções de trabalho. Sendo assim, mergulhamos nos estudos teóricos que embasam esta pesquisa, respeitada nossa escolha metodológica do Materialismo Histórico Dialético, trouxemos contribuições principalmente de Marx (2005; 2008; 2013) e de autores como Antunes (2015), Fromm (1983), Franco (1989), Marsiglia (2011), Pistrak (2000), Krupskaya (2017), Caldart (2001; 2003), MST (2005) que corroboram com sua perspectiva para nos aprofundar em temáticas como: trabalho, trabalho na atualidade e trabalho como princípio educativo (Pedagogia Socialista e Cirandas do Movimento Sem Terra).

Por ter a criança no papel de protagonista deste estudo adentramos juntamente com Heywood (2004), Arantes (2011), Faleiros (2011), Almeida Neto (2004), OIT (2013; 2014), Leopold Costabile (2014), Qvortrup (2010; 2011), Charlot (2013), Barbosa (2009), Sarmiento (2011), entre outros, a fim de entender a construção histórica da infância, sua relação com o trabalho na história moderna, bem como a escolarização da pequena infância na América Latina – Brasil/Uruguai. Alicerçados teoricamente em Vygotsky (2004; 2009;

2018) e em muitos autores que se baseiam em seus estudos como: Sirgado (2000), Prestes (2010), Luria (2018), Caldas & Pimenta (2014), Oliveira (1997), Gobbi (2009; 2013), adentramos na discussão sobre a percepção de trabalho pelas crianças. Assim, traremos a abordagem de Vygotsky/Vigotski⁴ com suas proposições e o aprofundamento sobre a especificidade da percepção infantil, conseqüentemente os desenhos, e demais técnicas utilizadas, foram analisados considerando a triangulação: família/escola/sociedade.

Como instrumento de análise interpretativa do conhecimento que parte de uma realidade concreta, histórica, social dos seres humanos, utilizamos a Análise de Conteúdo entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Através do conjunto de técnicas efetivadas, delineamos as principais percepções, conceitos e contradições que se apresentaram, tendo por base a triangulação da escola, família e sociedade, na interação entre elas e na constituição das percepções de trabalho das crianças. Bardin (1977) traz três etapas que compõem a Análise de Conteúdo: a primeira de organização, a pré-análise; a segunda etapa, a de exploração do material, em que os dados são codificados a partir de unidades de registro; e a terceira, o tratamento dos resultados e interpretação, em que é feita a categorização segundo semelhanças e diferenças, bem como o reagrupamento de características comuns. Porém, *a posteriori* ocorreram mudanças quanto à análise, já que os desenhos, juntamente com a interpretação verbalizada pelas crianças, são carregados de significados próprios, indicando alguns cuidados que adotamos como pesquisadora, para que a criança, como ser que é e faz, não se perdesse. E que assim pudessem através de suas percepções do seu olhar transmitir por meio de palavras, gestos e desenhos os acontecimentos sociais que perpassam seu cotidiano e foge do olhar dos adultos.

⁴ Ao longo do texto utilizaremos as duas formas de grafia, respeitando a escolha dos autores que nos serviram de referência.

1. TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO: SENTIDO HEGEMÔNICO E CONTRA-HEGEMÔNICO DO TRABALHO

Com base em autores que serão referenciados ao longo deste texto, podemos dizer que a globalização, cada vez mais ameaça a soberania do Estado, já que muitas das decisões que afetam a população ultrapassam a esfera nacional, em um movimento de cima para baixo, gerando desigualdade e exclusão. O sistema econômico de forma vil e por conta de um crescimento ilimitado que objetiva a acumulação e apropriação capitalista, paulatinamente, permite a confluência de muito nas mãos de poucos, enquanto para a grande massa resta a miséria e a ignorância. Assim, cresce o desemprego e, com ele, a pobreza, os subempregos aumentam à proporção que a qualidade da educação cai, intensificam-se os processos de exclusão da população gerando a queda na qualidade de vida, o que pode ser visto não só no Brasil e no Uruguai, mas na América Latina.

Não apenas as transformações políticas, mas também as econômicas trazem para o campo da educação novas demandas, que advém, em grande parte, das relações entre organizações internacionais, esfera privada e Estado. A educação passa a “produzir”, desde tenra idade, segundo as exigências do mercado, um dado sujeito histórico. Sendo assim, só pode ser compreendida em sua totalidade no campo histórico em que é gerada.

Se no discurso capitalista a educação “forma”, “prepara” a criança e o jovem para o trabalho, a constatação a que chegamos é que o trabalho não pertence ao seu presente, e sim ao futuro, à idade adulta. A partir disso, neste item, discutiremos de que trabalho se está tratando, ou melhor, como o capitalismo forja o trabalho. Por outro lado, também delinearemos o conceito de trabalho, segundo Marx e seus seguidores, trazendo à tona um embuste: a concepção que valoriza a prática social que degrada e desumaniza. Contudo, ainda precisamos discutir se educação e trabalho podem andar lado a lado, e como se concretiza uma prática pedagógica tendo o trabalho como princípio educativo. Esta discussão encontra-se embasada nas obras de Pistrak e da Pedagogia Socialista, que mostram o trabalho no processo educativo escolar da infância. Fechando este item e para que não se restrinja essa experiência ao passado, traremos as experiências atuais desenvolvidas nas Cirandas do

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que discutem a concepção de trabalho na prática educativa de suas crianças em um movimento contra-hegemônico.

1.1. Marx e a crítica do trabalho na sociedade do capital

A palavra “trabalho” está presente em nosso dia a dia desde que somos muito pequenos. Mesmo que não tenhamos clareza do seu conceito, ela sempre vem à tona, seja em relação a nós ou as pessoas que nos cercam. Entre seus sinônimos, encontramos: ofício, emprego, ocupação, tarefa, etc. Conceito que passou e passa por muitas transformações ao longo dos tempos, sob diferentes olhares de um dado tempo histórico. No entanto, pretendemos delinear como a questão do trabalho é elaborada em Marx, afinal trata-se do conceito que fundamenta não apenas a compreensão de sua obra, mas embasa a perspectiva desta pesquisa. Adentramos, juntamente com o autor, na investigação do modo de produção capitalista que, segundo Marx (2013), surgiu a partir da estrutura econômica da sociedade feudal, sua dissolução acabou liberando os elementos para que o capitalismo se consolidasse.

Caracterizado pelo fato do trabalhador ter sua força de trabalho transformada em uma mercadoria que lhe pertence, o trabalho passa a ser assalariado, conseqüentemente, a partir daqui a forma-mercadoria dos produtos do trabalho se generaliza.

Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro tem, portanto, de encontrar no mercado de mercadorias o trabalhador livre, e livre em dois sentidos: de ser uma pessoa livre, que dispõe de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de, por outro lado, ser alguém que não tem outra mercadoria para vender, livre e solto, carecendo absolutamente de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho (MARX, 2013, p. 244).

No período de transição do feudalismo para o capitalismo, o trabalhador precisou se libertar dos grilhões que o prendiam às terras do senhor e ao próprio senhor, deixando de ser servo, para só então passar a produtor e vendedor livre da própria força de trabalho, o que conseqüentemente, faz com que essa mercadoria adquira mobilidade. Mas, não bastando, foi preciso que o

homem se emancipasse da tirania das corporações e de suas imposições limitativas do trabalho. Dessa forma, tal movimento histórico que levou os sujeitos a trabalhadores assalariados, por um lado é exaltado pelos historiadores burgueses como a libertação da servidão, por outro, o que houve foi a passagem de recém-libertos para vendedores de si.

Segundo Fromm (1983), as teorias de Karl Marx, mesmo frente à facilidade de acesso às fontes, passam por interpretações errôneas e distorções que levam à divulgação de afirmações ignorantes, distorcidas. Para o autor, Marx objetivava a emancipação espiritual do ser humano como indivíduo, seu desejo era vê-los livres da dominação do determinismo econômico, de forma a se desenvolver junto à natureza e seus semelhantes em um ambiente de unidade e harmonia. Mesmo o trabalho sendo uma premissa do processo de humanização, na sociedade burguesa é arrefeçado, passando a,

[...] uma mera atividade de subsistência, de satisfação de carências imediatas. Constitui-se, assim, a dialética entre a fortuna e a miséria, entre a efetivação e desefetivação do homem. Nessa contradição manifesta-se o princípio emancipatório de Marx. Nas condições degradadas do trabalho capitalista permanece o elemento universal, criativo, dos homens, deixando espaço para uma superação do estranhamento (OLIVEIRA, 2010, p. 73-74).

O método materialista histórico dialético de Marx parte do sujeito real e das condições econômicas e sociais em que ele vive, ou seja, “implica o estudo da verdadeira vida econômica e social do homem e da influência do estilo real da vida do homem em seus pensamentos e sentimentos” (FROMM, 1983, p. 20). A acepção materialista ou econômica da História exposta por Marx expressa que seu tema é o ser concreto, real, no papel tanto de ator quanto de autor da própria história. Sendo assim, “o esforço de quem assume essa perspectiva analítica é o de analisar a realidade social concreta, que é síntese de múltiplas determinações” (PALUDO e VITÓRIA, 2014, p. 111). Ao se debruçar sobre a análise das instituições, constatando o quanto estavam arraigadas no modo de produção e nas forças produtivas implícitas, Marx concluiu que algumas condições econômicas, tal como no capitalismo, instigam o desejo por propriedades e dinheiro.

A principal crítica, no entanto, se refere ao interesse pelos ganhos

materiais, pelo dinheiro, de forma tão acirrada no capitalismo. Contraditoriamente, tal interesse deixa de ser dominante no socialismo. De acordo com Marx (2013), a divisão entre aqueles que possuem dinheiro e mercadorias e aqueles que possuem a força de trabalho não é produzida pela natureza, não é uma relação histórico-natural, mas, consequência de uma construção histórica anterior, resultado de diversas revoluções econômicas e da liquidação de diferentes configurações de produção social. Por ser o resultado de sua própria atividade, os seres humanos são responsáveis por cada ação, por se (re)fazer, afinal,

[...] coletivamente são os homens que, por meio de suas ações, criam a própria história e o conjunto das relações sociais, portanto, nada impede que os homens conjuntamente venham a mudar conscientemente o curso da história e a base sobre a qual se assentam as relações sociais, a saber, a forma de sociabilidade burguesa. Mesmo porque toda forma histórica de sociabilidade é obra dos próprios homens e não o resultado de uma razão artilosa e superior que impõe aos mesmos um destino inexorável (MOURA, 2012, p. 10-11).

A base da história humana, de acordo com a linha de pensamento aqui assumida, é o próprio ser humano, bem como a sua relação com a natureza e as modificações que se dão, entre outras formas, por suas mãos ao longo de seu curso. O que distingue humanos e animais, entre outros elementos, é a capacidade que adquirem os primeiros de trabalhar e, por meio do trabalho, suprir suas necessidades e constituir-se humanos. Essa relação entre ser humano e natureza é mediada pelo trabalho, através do qual o homem se empenha, “para regular seu metabolismo com a natureza. O trabalho é a expressão da vida humana e através dele se altera a relação do homem com a natureza; por isso, através do trabalho, o homem transforma-se a si mesmo” (FROMM, 1983, p. 26). Nas palavras de Marx (2013):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla o metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua própria corporeidade: seus braços, pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2013, p. 255).

De acordo com Marx (2013), o ser humano ao produzir socialmente sua vida, adentra em relações definidas, indispensáveis, que não decorrem de seu interesse, são relações de produção ligadas a certo período de evolução de suas forças produtivas materiais. Sobre essa totalidade de relações de produção é que se estabelece a estrutura econômico-social, a base que sustenta uma superestrutura política e jurídica, ligadas à consciência social. O processo de vida social e intelectual está condicionado à produção da vida material. Assim, sua existência social é que irá determinar sua consciência. Como produto histórico o ser humano se desenvolve e se transforma no decorrer da história que ele mesmo faz e da qual é seu próprio produto, resultado da criação humana pelo trabalho.

Para Marx, é por meio de sua atividade prático-sensível que o homem não apenas provê as suas necessidades cotidianas e mais imediatas, o homem por meio do seu próprio trabalho produz a si mesmo. Isso quer dizer que o homem é o resultado de sua própria atividade produtiva, através do trabalho o homem engendra a si mesmo, mais ainda, mediante o trabalho o homem tem seu nascimento histórico; mais precisamente, o homem se torna um ser histórico, uma vez que esse nascimento é obra de suas próprias mãos (MOURA, 2012, p. 09-10).

Fromm (1983), destaca que a auto-realização do ser humano só pode ser completamente entendida em ligação com a concepção de trabalho, segundo o próprio Marx. Contudo, tanto trabalho quanto capital são para Marx, categorias antropológicas, imbuídas de um juízo de valor procedente de sua posição humanista. O capital, tudo que é acumulado, corresponde ao passado, já o trabalho (livre), representa a vida, o feito de autocriação do homem. Se por um lado, a forma como produzem seus meios de vida é o que distingue os homens dos animais, por outro, o trabalho aponta, subordinado ao capital, para a forma de trabalho estranhado, como flagelo do ser humano que é usurpado de si mesmo, afinal, perde no ato de produzir. Para Marx (2013):

[...] todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso (MARX, 2013, p. 124).

Como expressão das faculdades físicas e mentais do próprio ser humano, o trabalho, enquanto atividade legítima, o leva a se autodesenvolver, deixando de ser apenas um meio para ser um fim em si mesmo, reflexo da energia humana. Fromm (1983) destaca que a crítica de Marx ao capitalismo não se resume à desigualdade na divisão da riqueza, mas à devassidão do trabalho, tornando-o alienado, irracional, trabalho forçado. Assim, o ser humano passa toda a sua vida sujeito a apenas uma ocupação, aleijado por uma especialização, contrariando o intento de *omnilateralidade*, de um homem total e universal, emancipado. Para o autor, a centralidade do tema de Marx, “é a transformação do trabalho alienado e desprovido de significado em trabalho produtivo e livre, e não o melhor pagamento do trabalho alienado por um capitalismo privado ou por um capitalismo de Estado ‘abstrato’” (FROMM, 1983, p.49).

A análise do desenvolvimento desse processo, vivido pelos seres humanos, de fazer-se e fazer a sociedade, os leva a constatar que a contradição entre os avanços das forças produtivas, a construção social da riqueza e sua apropriação individual constituem o fundamento do empobrecimento, da degradação humana, da alienação dos seres humanos enquanto seres genéricos e do acúmulo de riquezas e da luta entre as classes sociais (PALUDO e VITÓRIA, 2014, p. 103).

Alienado, o homem vive alheio a sua existência, não se reconhece como responsável pela engrenagem que move o mundo, subsiste estranho a esse mundo. Isso porque o trabalho se torna exterior a sua humanidade, se fixando historicamente, entre os trabalhadores e a natureza. Essa alienação, de acordo com Paludo e Vitória (2014, p. 103), decorre “da divisão social do trabalho e corresponde à cisão entre o trabalho, em seu sentido vital, ontológico, e os seres humanos”. Dessa forma, a essência imanente da propriedade privada, enquanto atividade para si, sujeito, pessoa, é o trabalho. Segundo Marx (2008):

o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2008, p. 80).

O trabalho passa, desse modo, a subsistir de forma isolada do homem como um todo, passa a não pertencer à natureza do trabalhador. É através do trabalho estranhado, exteriorizado que, de acordo com Marx (2008, p. 87), o trabalhador afigura “a relação de alguém estranho ao trabalho – do homem situado fora dele – com este trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho engendra a relação do capitalista (ou como se queira nomear o senhor do trabalho) com o trabalho”. Nessas condições, o trabalhador não se realiza em seu trabalho, pelo contrário, o nega, e assim nega a si mesmo. Afinal, esse ato não traz satisfação e ao final de uma jornada o que fica é a fadiga física e o aniquilamento mental, sensação que não seria tão acentuada se suas energias fossem desenvolvidas livremente, o que proporcionaria bem-estar. Por essa razão, no trabalho o ser se sente introvertido, desejando a folga para se sentir à vontade. A partir da divisão social do trabalho e da propriedade dos meios de produção,

[...] a luta social entre as forças que possuem o domínio do capital, cujo objetivo é sempre um maior acúmulo de riqueza, e as forças que produzem a riqueza se processa como luta entre as classes sociais, que são antagônicas. A dinâmica social que atravessa essa luta revela, de um lado, o desejo de conservação do domínio e, de outro, a urgência e a necessidade de transformação do modo de produção (PALUDO e VITÓRIA, 2014, p. 105).

Trabalho intelectual e manual e a alienação, proprietários e não proprietários dos meios de produção: são esses os resultados da divisão social do trabalho. Trabalho que se reduz a emprego, deixando de ser atividade vital se torna mercadoria, força de trabalho que é vendida, aqui se produz a mais-valia, trabalho alienado (PALUDO e VITÓRIA, 2014). Frente a esse sujeito alienado de si mesmo, o fruto do seu trabalho é um objeto estranho que o controla. O trabalho estranhado, segundo Marx (2008), estranha do sujeito a si mesmo, de sua atividade primária, a natureza, e mesmo o gênero humano. Portanto, a produção capitalista não produz apenas mercadoria, mas essencialmente mais-valor.

O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. [...] o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas

também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar (MARX, 2013, p. 578).

Fromm (1983) destaca que o interesse inicial de Karl Marx não foi equiparar a renda, mas levar homens e mulheres a se libertarem de uma ordem de trabalho que ceifa sua individualidade. Marx voltou sua crítica ao modo de produção da sociedade capitalista e a escravização do ser humano, que é trabalhador e capitalista, por produtos e ações feitas por ele mesmo. Sendo assim, para viver o trabalhador é forçado a vender sua força de trabalho ao capitalista que constantemente se capacita e enriquece. Nessa relação antagônica, o trabalhador é obrigado regularmente a colocar seu produto no mercado, sem perceber que antes mesmo de negociar já pertence ao capital (MARX, 2013).

O objeto da produção é afastado do ser humano, bem como sua vida enquanto ser natural pelo trabalho alienado, sendo responsável por fazer da atividade livre e governada pelo próprio ser, um meio. Além disso, segundo Fromm (1983, p. 55), “transforma a vida como espécie do homem em um meio de existência física. A consciência de espécie é transformada por intermédio da alienação de modo que a vida como espécie se torna para ele apenas um meio”. A alienação atravessou toda a história da humanidade, mas é no capitalismo que alcança seu ápice, atingindo a classe trabalhadora, na qual o trabalhador servil às máquinas é reduzido à coisa em sua subordinação ao capital.

Como máquina, o meio de trabalho logo se converte num concorrente do próprio trabalhador. A autovalorização do capital por meio da máquina é diretamente proporcional ao número de trabalhadores cujas condições de existência ela aniquila. O sistema inteiro da produção capitalista baseia-se no fato de que o trabalhador vende sua força de trabalho como mercadoria (MARX, 2013, p. 502-3).

Quanto à emancipação, Marx vislumbraria a dos operários, conforme Fromm (1983), como aspecto político, já que emanciparia a sociedade da propriedade privada, da submissão, o que englobaria de forma geral a emancipação humana. Até porque essa seria a forma do ser humano voltar ao não-alienamento, voltar a ser livre, sem grillhões impostos por outros homens. Afinal, a produção capitalista converte em coisas em-si as relações de

indivíduos, em que o trabalhador é a “mola propulsora” da expansão dos valores existentes, sendo governado pelo resultado de seu labor, o produto. Nas palavras de Marx (2013), o trabalho alheio é absorvido pelos meios de produção. Em uma relação contraditória, são os meios de produção que empregam o trabalhador, e em vez de ser o consumidor, “são eles [os meios de produção] que o consomem como fermento de seu próprio processo vital. O processo vital do capital não é mais do que seu movimento como valor que valoriza a si mesmo” (MARX, 2013, p. 382). O próprio trabalhador se torna um objeto,

[...] do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital (MARX, 2008, p. 81).

O trabalhador individual, inserido no sistema capitalista, tem sua força de trabalho voltada exclusivamente ao aumento da produtividade, com base em meios de dominação e exploração, o que faz com que se afaste o ser humano, cada vez mais de sua essência e potencialidades. Acima dos trabalhadores, como seus senhores, encontramos não só circunstâncias políticas e sociais, mas o mundo das coisas. Ingenuamente, o sujeito alienado acredita ser ele o senhor da natureza quando na verdade é servo tanto de circunstâncias quanto de coisas. Nessa perspectiva podemos dizer, de acordo com Marx (2008), que propriedade privada e salário são análogos, já que o salário, “é somente uma consequência necessária do estranhamento do trabalho, assim, como no salário também o trabalho aparece não como fim em si, mas como o servidor do salário” (MARX, 2008, p. 88).

O ser humano se encontra alienado dos seus pares e do produto do seu trabalho, o qual paga o próprio trabalho (salário). Na verdade, cada área da sua vida – a moral, a social, a econômica –, são autônomas, isoladas, e se encontram em um estado de alienação. Marx (2013) frisa que o capitalismo é marcado pelo fato do trabalhador ter sua força de trabalho transformada em mercadoria, conseqüentemente, toma a forma de trabalho assalariado, globalizando os produtos do trabalho como forma-mercadoria, dando início ao

chamado processo de produção. No entanto, o pagamento ao trabalhador só é feito,

[...] depois de sua força de trabalho ter atuado e realizado tanto seu próprio valor como o mais-valor em mercadorias. Juntamente com o mais-valor – que, por enquanto, consideramos apenas como fundo de consumo do capitalista -, o trabalhador produz, portanto, o fundo de seu próprio pagamento, o capital variável, antes que este lhe retorne sob a forma de salário, e ele só permanece ocupado enquanto o reproduz continuamente (MARX, 2013, p. 642).

Conforme Marx (2013), com a intensificação do modo de produção capitalista e da força produtiva do trabalho, o capitalista é preparado a movimentar com o mesmo consumo de capital variável uma quantidade maior de trabalho, precisando para isso explorar, cada vez mais, as forças de trabalho individuais. Pela mesma quantia de capital é possível adquirir mais força de trabalho, alternando trabalhadores mais capacitados por menos capacitados, masculino por feminino, adultos por jovens e crianças. Nesse cenário, o salário é mensurado pela expansão e retração do “exército industrial de reserva”, sob cada ciclo industrial. Assim, com o impulsionamento do salário, cresce a população trabalhadora, o inverso ocorre com sua queda, trazendo consigo a exploração do trabalhador e acumulação do capital. A “lei geral, absoluta, da acumulação capitalista”, segundo Marx (2013, p. 719), “quanto mais forem as camadas lazentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial”.

Por hora, cabe destacar que a intenção de forma alguma era listar os principais conceitos desenvolvidos nas obras de Karl Marx, mas sim mostrar o quão importante é compreender o lugar que o trabalho ocupa em nossa existência, enquanto seres humanos e, principalmente, perceber como seu conceito ontológico cada vez mais é deturpado pelo capital. Marx é enfático em suas obras, no caso, o “Manuscrito Econômicos-filosóficos” (1844) e “O Capital” (1867), ao dizer que o homem é responsável pela própria metamorfose, à proporção que mediante o seu trabalho ele modifica a natureza exterior e a si mesmo. Sob uma relação deturpada, é o trabalhador que passa a ser utilizado pelos meios de produção em um processo automatizado, em que há a perda crescente no contato com os objetos que produz, chegando a não se reconhecer no próprio trabalho. A única “solução” seria a emancipação

humana, algo que ainda está por vir, e que seria o resultado da luta do proletariado. Cabendo aos trabalhadores a busca pela revolução social, superando com isso a emancipação política, a limitação e a repressão do Estado que considera o interesse universal acima do individual. Somente através da revolução social chegaremos à emancipação real, levando os seres humanos de um estado unilateral para um estado *omnilateral* de desenvolvimento.

1.2. Trabalho no Capitalismo: atualidade da crítica de Marx

Como este estudo possui como categoria central o trabalho e seu alicerce são as obras de Karl Marx até então desenvolvidas, trataremos o debate para a atualidade. Segundo Antunes e Alves (2004), a classe trabalhadora que marcou o século passado sofreu mudanças ao longo dos tempos, o que não significa que tenha perdido ontologicamente seu sentido estruturante ou esteja prestes a desaparecer. Em sua conformação, a classe trabalhadora é constituída por assalariados, de ambos os sexos, que se mantêm da venda da própria força de trabalho, mas que não possuem os meios de produção, denominados a “classe-que-vive-do-trabalho”.

Na atualidade, Antunes (2015) sublinha que os países de capitalismo avançado passaram por profundas transformações no mundo do trabalho na década de 1980, basicamente nos aspectos de representação sindical e política. Coube à classe-que-vive-do-trabalho, dentre severas modificações, a mais intensa crise que veio de encontro à sua materialidade, abalando sua subjetividade e na mutualidade afligiu seu modo de ser. Despontam novas formas de trabalho, o controle do tempo e a produção em larga escala dá lugar à flexibilização da produção, a uma especialização flexível, em que emergem novas formas de conformação à lógica do mercado por parte da produção.

Com a retração do binômio taylorismo/fordismo, vem ocorrendo uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada de tipo taylorista e fordista. Esse proletariado vem diminuindo com a reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 336).

Ao adicionar o incremento tecnológico à fragmentação do trabalho, abre-se a possibilidade para que o capital não só aumente a exploração, mas controle, paulatinamente, a força de trabalho. Ponderando acerca da “acumulação flexível”, Antunes (2015) afirma que essa etapa da produção é definida pelo choque direto com a rigidez do fordismo, apoiada na maleabilidade não só dos processos de trabalho, mas dos mercados de trabalho, produtos e modelos de consumo. É marcado pelo aparecimento de esferas de produção inovadoras, tal como de viabilização de serviços financeiros, novos mercados e, acima de tudo, taxas potencializadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. No enfrentamento pelo comando da força de trabalho, acompanhado de pressões competitivas, surgem formas industriais inovadoras, o fordismo se agrega a uma rede de subcontratação e de deslocamento, se flexibilizando frente à ampliação da competição e dos riscos.

Con el capitalismo moderno, con la universalización de las relaciones mercantiles y con la conquista del mercado mundial, la división del trabajo –y con ella la productividad del trabajo humano- alcanza una dimensión irrestricta e ilimitada. En estas condiciones la deshumanización del trabajo encuentra su expresión más clara en la conversión de la labor humana en el proceso productivo directo en una actividad descalificada, en la transformación del trabajador en una suerte de apéndice de la máquina conforme una célebre definición que pasó a la historia con el Manifiesto Comunista. Pero, al mismo tiempo, en las antípodas de este trabajo real, enajenado y por eso inhumano, el desarrollo material de las fuerzas productivas crea un universo real capaz de modificar de un modo revolucionario la actividad vital de la producción. Es el desarrollo que posibilita que el trabajo directo en la producción sea sustituido por el aparato mecánico-electrónico, automático (RIEZNIK, 2001, p. 20).

Como uma das formas capitalistas, a acumulação flexível é marcada por três particularidades, de acordo com Antunes (2015): está voltada para o crescimento; está fundamentada na exploração do trabalho vivo no âmbito da produção; é intrínseca à dinâmica tecnológica e organizacional do capitalismo. Nessas condições, concomitantemente surgem sistemas de trabalho alternativos que ao dividirem o mesmo espaço acabam proporcionando aos empreendedores capitalistas várias opções. Em consequência, houve um abalo no trabalho organizado, com a elevação do desemprego estrutural, a ação sindical regrediu, o individualismo acirrado foi disseminado, entre outros

aspectos negativos. Tais práticas levam os trabalhadores a uma relação de subordinação frente ao universo empresarial, o que permitiu a inserção do sindicalismo de envolvimento, manipulado e aliciado, gerando o “toyotismo”, que pode ser assim resumido:

[...] ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção *em série e de massa* do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque), é garantido pelo *just in time* (ANTUNES, 2015, p. 45).

A fim de romper com a relação base do fordismo, um homem/uma máquina, é preciso que a produção se ampare num processo produtivo flexível, em que o operário se torne polivalente, reunindo em um único trabalhador a desespecialização, a polivalência profissional e a qualificação, ou seja, que se torne multifuncional. O trabalho também deixa de ter um caráter parcelar e passa a ser realizado em equipe, necessitando não só da flexibilização do aparelho produtivo, mas da organização do trabalho (horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratados), resultando na intensificação da exploração do trabalho. O risco para o trabalhador é, ao mesmo tempo, a “vantagem” do toyotismo, pois o ganho salarial irá decorrer da produtividade que só trará benefícios para uma pequena parcela da classe trabalhadora, ampliando a restrição das condições da massa trabalhadora que está subjugada aos fundos sociais, resultando na “toyotização descaracterizadora e desorganizadora da social-democracia” (ANTUNES, 2015, p. 51).

O toyotismo só pode existir – e as formas distintas de *empresa flexível* – com base no envolvimento, na expropriação do intelecto do trabalho. Por isso passou a ser comum exigir-se dos/as trabalhadores/as não apenas a execução de variadas tarefas (operação e manutenção dos equipamentos, limpeza e organização do local de trabalho, controle de qualidade etc.), como ainda a responsabilidade de se reunir continuamente com a gerência, sugerindo melhorias nos processos de maneira a cortar estoques e elevar a produtividade (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 74).

Hierarquias restringidas, redução do despotismo fabril e ampliação da “participação” do trabalhador na geração da atividade produtiva, são elementos singulares do estranhamento do trabalho que sucede do toyotismo. Os seres

humanos inseridos em diferentes segmentos da classe trabalhadora japonesa perdem cada vez mais sua identidade enquanto gênero humano. Nesse momento em que o capital se apropria do saber e do fazer do trabalho, é que o “envolvimento cooptado”, efetiva o estranhamento inerente do toyotismo, um estranhamento pós-fordista. Dessa forma, limita o vínculo da hegemonia do capital à produção, levando à restauração da articulação entre anuência operária e controle de trabalho, por este motivo,

[...] mais do que nunca, salienta-se a centralidade estratégica de seus protocolos organizacionais e institucionais. É apenas sobre eles que se articula a hegemonia do capital na produção. Este é, com certeza, seu “calcanhar-de-aquiles”, na medida em que, ao reduzir o nexo da hegemonia do capital apenas à esfera intrafabril (ou entre empresas), não o ampliando para além da cadeia produtiva central, para o corpo social total, o toyotismo permanece limitado em sua perspectiva política, principalmente se o compararmos ao arranjo fordista. Por isso, sob o toyotismo, agudiza-se a contradição entre *racionalidade intra-empresa* e *irracionalidade societal* (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 345).

Nesse cenário de modificações do ser do trabalho, o operariado industrial tradicional é o mais atingido pelas alterações que dependem das diversas condições sociais, políticas, culturais, econômicas do país a que pertencem. Mas, o âmbito da subjetividade do trabalho e representação também é atingido pela crise, no caso dos sindicatos que estão na defensiva e há muita confusão, pois vem perdendo sua essência e adequando-se ao mercado e ao capital, discutindo no cerne de uma agenda e ideário neoliberal e deixando de lado a luta pela emancipação do trabalho e do gênero humano, e pelo socialismo. A falta de direção das representações sindicais marcada pela ausência de uma consciência para além do capital assinalou uma década de crise intensa experimentada pelo mundo do trabalho.

No capitalismo contemporâneo, o mundo do trabalho vem sofrendo modificações e se apresentando de diferentes formas de acordo com Antunes (2015), entre as quais, a classe operária industrial tradicional vem passando por uma retração, como é o caso do Terceiro Mundo, em contrapartida, houve um expressivo aumento do assalariamento no setor de serviços; a inserção cada vez maior das mulheres no mundo operário levou a uma expressiva heterogeneização do trabalho; outro fato que marca no capitalismo avançado a sociedade dual diz respeito à precarização do trabalho e sua ampliação de

forma parcial, temporária, subcontratada, "terceirizada", ou seja, um trabalho "subproletarizado".

Dessas transformações, a ampliação do desemprego estrutural é o resultado mais cruel e com proporções globais, assim, "há uma processualidade contraditória que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços" (ANTUNES, 2015, p. 61-62). Nesse processo de heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora, em que os mais jovens e os mais velhos são excluídos, assim,

[...] somam-se, desse modo, aos contingentes do chamado trabalho informal, aos desempregados, aos "trabalhos voluntários" etc. O mundo do trabalho atual tem recusado os trabalhadores herdeiros da "cultura fordista", fortemente especializados, que são substituídos pelo trabalhador "polivalente e multifuncional" da era toyotista. E, paralelamente a esta exclusão dos "idosos" e jovens em idade pós-escolar, o mundo do trabalho, nas mais diversas partes do mundo, no Norte e no Sul, tem se utilizado da inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, nas mais diversas atividades produtivas (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 339).

Cabe frisar que, no cerne dessas transformações na estrutura produtiva e no mercado de trabalho, as mulheres constituem de forma expressiva a força de trabalho, atuando não só no setor têxtil como também no setor de serviços e indústria microeletrônica. Em consequência, a exploração da força feminina aumentou, principalmente em funções de tempo parcial, em trabalhos "domésticos" submissos ao capital. Heterogênea, diversa e complexificada é assim a classe-que-vive-do-trabalho, composta por homens e mulheres, cujas interações sociais estão marcadas pela exploração nas relações capital/trabalho, também é opressiva na relação homem/mulher, assim é preciso buscar a constituição do "gênero-para-si-mesmo", o que levará à emancipação do gênero feminino. Sendo assim, destaca Antunes (2015):

[...] se a consciência de classe é uma articulação complexa, comportando identidades e heterogeneidades, entre singularidades que vivem uma situação particular no processo produtivo e na vida social, na esfera da materialidade e da subjetividade, tanto a contradição entre o indivíduo e sua classe, quanto aquela que advém da relação entre classe e gênero, tornaram-se ainda mais agudas na era contemporânea (ANTUNES, 2015, p. 66).

Quanto ao setor de serviços ou “setor terciário”, houve uma expansão, considerado de caráter improdutivo, indiretamente, no sentido da produção global capitalista, a qual é dependente da capacidade das indústrias equivalentes de efetivar mais-valia nos mercados mundiais. E esse trabalho, que gera valor, enquanto estiver atrelado ao modo de produção capitalista, não será eliminado. Apenas com a ruptura em relação à lógica do capital, isso será possível no âmago do processo de trabalho ocorrer uma mudança decorrente do progresso científico e tecnológico e que se caracteriza pela dimensão mais conceitual do trabalho, através da intelectualização do trabalho social.

O “Terceiro Setor” acaba, em decorrência de sua próxima gênese e configuração, exercendo um papel funcional ao mercado, uma vez que incorpora parcelas de trabalhadores desempregados pelo capital e abandonados pela desmontagem do *Welfare State*. Se esse segmento tem a positividade de frequentemente atuar à margem da lógica mercantil, parece-nos, entretanto, um equívoco entendê-lo como uma real alternativa duradoura e capaz de substituir a sociedade capitalista e de mercado. Essa alternativa tem o papel, em última instância, de funcionalidade ao sistema (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 340).

As transformações que se seguiram repercutiram em muitos setores operários, desqualificando-os, o que resultou em operários provindos do fordismo e agora desespecializados; um grande número de trabalhadores que oscilam entre empregos temporários, parciais e/ou subcontratados, terceirizados; trabalhadores da “economia informal”. Em suma, é um considerável montante que chega a 50% dos trabalhadores de países desenvolvidos, abrangendo o “proletariado pós-industrial” ou desempregados. Segundo Antunes (2015), esses trabalhadores fazem parte de dois subgrupos que pertencem à “periferia da força de trabalho”: o primeiro de empregados em tempo integral cujas habilidades são facilmente utilizadas pelo mercado, por isso com alta rotatividade; o segundo composto por empregados em tempo parcial, casuais, temporários, subcontratados, ou seja, sem segurança alguma de emprego. Fica claro que a qualificação do trabalho possui uma tendência contraditória, pois ao mesmo tempo em que se dá a qualificação do trabalho, “desenvolve-se também intensamente um nítido processo de *desqualificação* dos trabalhadores, que acaba configurando um processo contraditório que

superqualifica em vários ramos produtivos e *desqualifica* em outros” (ANTUNES, 2015, p. 75).

Quadro 02: Estrutura da população nacional empregada na América Latina, por ano, de acordo com categoria na ocupação. 2012, 2015, 2017, 2018 (porcentagens)

Categorías en la Ocupación	2012	2015	2017	2018
Total de ocupados	100,0	100,0	100,0	100,0
Asalariados	62,6	61,3	59,8	59,3
Públicos	12,3	12,0	11,9	12,0
Privados	50,4	49,2	47,9	47,3
5 o menos trabajadores	11,3	11,0	11,9	11,7
6 y más trabajadores	39,1	38,2	35,9	35,6
No asalariados	25,1	26,6	27,7	28,1
Empleadores	4,0	4,6	5,0	5,1
5 o menos trabajadores	2,6	2,8	2,9	3,1
6 y más trabajadores	1,5	1,8	2,1	2,0
Cuenta propia	21,1	22,1	22,8	23,0
Profesionales, técnicos y administrativos	3,1	3,2	3,3	3,3
No profesionales, técnicos y administrativos	18,0	18,9	19,4	19,7
Trabajo doméstico	6,9	6,6	6,8	6,8
Trabajadores familiares auxiliares	3,6	3,2	2,9	2,8
Otros	1,8	2,3	2,8	3,1

Fonte: OIT, 2019, p. 45-6

Com o objetivo de ilustrar as categorias ocupacionais que marcam a América Latina (16 países), trouxemos o quadro 02, em que é possível analisar e perceber o quanto o cenário laboral vem mudando nos últimos anos. Vemos que houve uma disposição para a criação do emprego assalariado, sendo que em 2012 esteve em 62,6%. Contudo, nos períodos que se seguiram houve uma contração nos números, concomitante à desaceleração da economia latina, levando à queda da participação do emprego. Proporcionalmente, houve um aumento do emprego dos trabalhadores não assalariados, o trabalho por conta própria vem aumentando consideravelmente, precisamente na categoria de não profissional, técnico ou administrativo. Quanto ao trabalho doméstico, podemos perceber que vem ocorrendo reduções e posterior estagnação.

Mesmo diante da intelectualização do trabalho fabril, do fomento do trabalho qualificado ou mesmo em vias de desqualificação ou subproletarização, Antunes (2015) sustenta que a categoria trabalho não

perdeu sua centralidade na sociedade contemporânea, produtora de mercadorias. Cabe ainda ao trabalho abstrato a função de criar valores de troca, quanto ao mundo produtivo que vem sofrendo uma contração quantitativa. É da atividade manual e/ou intelectual do trabalho humano em interação com os meios de produção que as mercadorias são geradas no mundo do capital. Com o crescimento do capital constante, o que temos é a redução da atribuição do trabalho conjunto na produção de valores de troca. Segundo Mézáros (2009),

[...] o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não-qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. Da mesma forma, a tendência da amputação “racionalizadora” não está mais limitada aos “ramos periféricos de uma indústria obsoleta”, mas abarca alguns dos mais *desenvolvidos* e modernizados setores da produção – da indústria naval e aeronáutica à eletrônica, e da indústria mecânica à tecnologia espacial (MÉSZÁROS, 2009, p.69).

Dentro da sociedade produtora de mercadorias, cujo objetivo é a criação de valores de troca, o valor de uso já não tem tanta importância, sendo integrado ao valor de troca, se mantendo por conta da necessidade da “integralização do processo de valorização do capital, do sistema produtor de mercadorias. Do que resulta que a dimensão concreta do trabalho é também inteiramente subordinada à sua dimensão abstrata” (ANTUNES, 2015, p. 97). Sendo assim, em se tratando de crise da sociedade do trabalho, é preciso identificar se acontece em uma dimensão abstrata (com a redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto) ou concreta, enquanto parte da estrutura do intercâmbio social.

Para que se consiga superar a sociedade do trabalho abstrato é preciso reconhecer o papel do trabalho assalariado, das potencialidades da classe-que-vive-do-trabalho de forma objetiva e subjetiva de transpor o capital, ir além. O que não se pode é recusar a viabilidade de considerar o trabalho concreto como ponto de partida para a efetivação das necessidades humanas e sociais. Para ir além do capital é preciso incorporar as reivindicações frequentes no mundo do trabalho, como a definitiva restrição da jornada de trabalho e a demanda, sob o capitalismo, por tempo livre. Contudo, é imprescindível o fim

da sociedade do trabalho abstrato e a sua mudança para uma sociedade criadora de objetos realmente úteis.

O *tempo disponível* controlado pelo trabalho e voltado para a produção de valores de uso - e tendo como consequência o resgate da dimensão concreta do trabalho e a dissolução da sua dimensão *abstrata* - poderá instaurar uma lógica societária radicalmente diferente da sociedade produtora de mercadorias. E será capaz de, uma vez mais, evidenciar o papel fundante do *trabalho criativo* - que suprime a distinção entre trabalho manual/trabalho intelectual que fundamenta a divisão social do trabalho sob o capital - e por isso capaz de se constituir em *protoforma* de uma atividade humana emancipada (ANTUNES, 2015, p. 103).

A fim de lutar contra a lógica da acumulação de capital e do sistema produtor de mercadorias, é preciso que a centralidade nesse processo de transformação seja ocupada pela classe-que-vive-do-trabalho. Presenciamos, na atualidade, a individualidade provida de sentido refletida em diferentes tipos de lutas sociais, como a feminista, a dos negros, a dos homossexuais, entre outras, repletas de significados. Mas, é através da força das classes trabalhadoras que se poderá resistir e confrontar a lógica do capital e a sociedade produtora de mercadorias, tarefa complexa e cada vez mais difícil, já que vivemos em uma sociedade cada vez mais fragmentada e heterogênea.

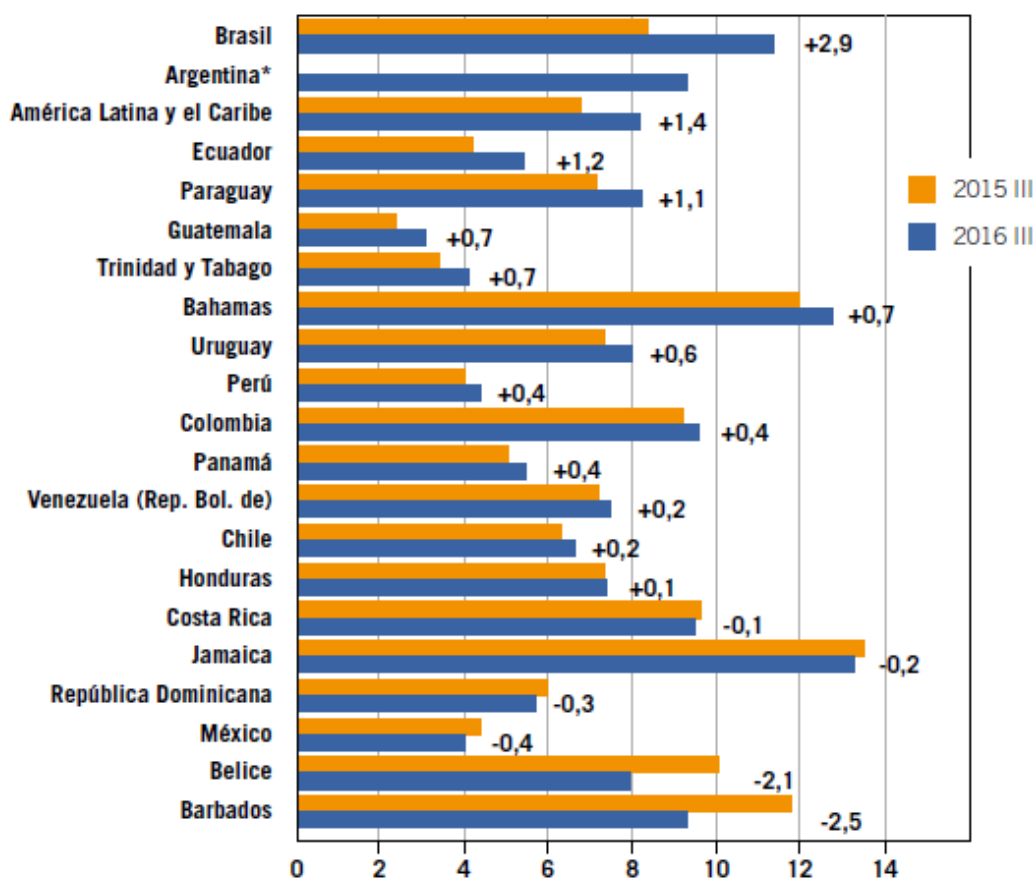
A totalidade do trabalho resulta de atividades heterogêneas, combinada socialmente e plenamente articulada, ocupando a centralidade no processo de criação de valores de troca. Se aqui agregarmos outros focos de contradição que também resultam do processo capitalista de produção, entre eles a massa de desempregados (fruto das altas taxas de desemprego estrutural que assolam o mundo), nos depararemos com a real possibilidade de ação para além do capital, afinal é a massa de seres sociais que (sobre)vivem através da venda da própria força de trabalho. Precisamente para que a revolução aconteça tem que ser *no* e *do* trabalho, pois,

[...] deve necessariamente *abolir* o trabalho abstrato, o trabalho assalariado, a condição de sujeito-mercadoria, e instaurar uma sociedade fundada na auto-atividade humana, no trabalho concreto que gera coisas socialmente úteis, no trabalho social emancipado. Mas é também uma revolução *do* trabalho, uma vez que encontra no amplo leque de indivíduos (homens e mulheres) que compreendem a classe trabalhadora, o *sujeito coletivo* capaz de impulsionar ações dotadas de um sentido emancipador (ANTUNES, 2015, p. 109-10).

Segundo dados da OIT (2016), nos últimos anos, a América Latina vem

passando por uma contração da economia, impactando o mercado de trabalho, levando ao aumento da taxa de desemprego e a uma deterioração da qualidade do trabalho, nesse cenário, as mulheres foram as mais atingidas, bem como os jovens. Abaixo as taxas de desemprego em 20 países da América Latina, incluindo Brasil e Uruguai:

Gráfico 01: Taxa de desemprego a nível nacional na América Latina de janeiro a setembro de 2015 e 2016 (porcentagens)



Fonte: OIT, 2016, p. 32

Ao analisar a totalidade do gráfico 01 é possível perceber que a taxa de desemprego aumentou em 13 dos 19⁵ países considerados no período que compreende o terceiro trimestre de 2015 e o terceiro trimestre de 2016. Sendo

⁵ (*) Los datos corresponden a 31 aglomerados urbanos. El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Argentina (INDEC), en el marco de la emergencia estadística declarada, recomienda desestimar las series publicadas entre 2007 y 2015 para fines de comparación y análisis del mercado de trabajo en la República Argentina. Para mayor detalle consulte la Nota Explicativa (OIT, 2016, p.32).

que o Brasil figura entre os três países com maiores taxas de desemprego, juntamente com Jamaica e Bahamas, na contramão desse panorama temos Guatemala e México. Segundo dados atuais (OIT, 2019) é possível afirmar que os mercados de trabalho da América Latina e do Caribe vivem momentos de incerteza, cujo reflexo pode ser visto no aumento das taxas de desemprego e na precariedade do emprego. Antunes (2015) destaca que o século XX foi marcado pelo trabalho contratado e regulamentado resultante da era fordista e taylorista. Porém, na atualidade, formas como empreendedorismo, cooperativismo, trabalho voluntário, entre outros, vem tomando conta do mundo do trabalho e deixando sua marca: a autoexploração. Ao mesmo tempo, há em escala global a explosão do desemprego estrutural, atormentando o trabalhador independente de sexo, idade, nacionalidade. Outra contradição do sistema capitalista de controle é que,

[...] ele não pode separar “avanço” de *destruição*, nem “progresso” de *desperdício* – ainda que as resultantes sejam catastróficas. Quanto mais o sistema destrava os poderes da produtividade, mais libera os poderes da destruição; e quanto mais dilata o volume da produção tanto mais tem de sepultar tudo sob montanhas de lixo asfíxiante (MÉSZÁROS, 2009, p. 73).

Com a expansão dos modos de trabalho, informais e precarizados, entre eles os terceirizados, o trabalho voluntário, o empreendedorismo, o cooperativismo, entre tantos outros, crescem as formas que geram valor, mesmo as disfarçadas de “não valor”, pois usam velhos e novos mecanismos de intensificação e mesmo de autoexploração do trabalho. Diante de sucessivas e desiguais crises mundiais, se amplia a corrosão do trabalho contratado e regulamentado atingindo uma parcela significativa da força de trabalho. Esses trabalhadores passaram a desempregados e/ou a realizar trabalhos parciais, precarizados ou na informalidade e, nesse processo de eliminação/utilização, esses trabalhadores passaram a ser considerados “resíduos da produção”. Cada vez mais o capital desemprega trabalho estável, substituindo por trabalhos precarizados em diferentes áreas como agroindústria, serviços industriais, etc.

Quadro 03: Modos de Ser da Informalidade com base em Antunes (2015).

MODALIDADE	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS (PROFISSIONAL/ATUAÇÃO)
Trabalhadores Informais Tradicionais	Realizam atividades que exigem baixa capitalização, a renda adquirida supre o próprio consumo e o da família, vivem da própria força de trabalho, contando algumas vezes com auxílio da família ou de ajudantes temporários.	
	Menos Instáveis: baixo conhecimento profissional e dos meios de trabalho, atuam principalmente na prestação de serviço.	Costureiras, pedreiros, jardineiros, vendedores ambulantes de artigos de consumo mais imediato (camelôs, empregados domésticos, sapateiros).
	Mais Instáveis: trabalham de forma eventual e imprevisível, embasada na força física e na realização de atividades de baixa qualificação.	Carregadores, carroceiros e trabalhadores de rua e serviços em geral.
	Ocasionais ou Temporários: executam atividades informais quando desempregados, mas tencionam voltar ao trabalho assalariado (os chamados bicos).	Vendedores de diversos produtos (limpeza, cosméticos, roupas), digitador, salgadeiras, faxineiras e confecção de artesanato nas horas de folga.
	Pequenas Oficinas de Reparação e Consertos: trabalho informal e precário com baixíssimo ganho e sem ao menos ter acesso aos direitos sociais e trabalhistas básicos.	O próprio trabalhador e membros da família com ou sem remuneração.
Trabalhadores Informais Assalariados Sem Registro	Ao passar da situação de assalariado com carteira assinada para sem carteira, o trabalhador perde os direitos garantidos pela legislação trabalhista. A racionalidade instrumental do capital instiga à flexibilização do trabalho, da jornada, da remuneração, ampliando a responsabilização e as competências, (re)criando novas relações e formas de trabalho que beiram a informalidade.	A indústria têxtil, de confecções e de calçados, se utiliza do trabalho em domicílio especializado por áreas de ocupação, como montagem de bens, produção de serviços etc.
Trabalhadores Informais por Conta Própria	Variação de produtores simples de mercadorias, além da sua força de trabalho conta com familiares e até mesmo subcontratam. Através das empresas capitalistas inserem seus pequenos negócios informais no mercado.	Pequenos negócios ligados às grandes corporações nas áreas de produção, comércio e prestação de serviços.

Fonte: ANTUNES, 2015. **Elaboração do quadro:** a autora (2018).

Diante desse processo tendencial de precarização estrutural do trabalho, com altas taxas de desemprego, é que os empresários de várias partes do mundo, sendo o Brasil um exemplo, pressionam os governos para que a legislação trabalhista seja modificada e flexibilizada, justificando para tal a

preservação de empregos, claramente uma falácia, já que os países que o fizeram só aumentaram o desemprego. A intenção dos capitais globais, através de um processo de precarização estrutural do trabalho é de dismantelar a legislação trabalhista, ampliando os meios de exploração do trabalho, aniquilando gradativamente os direitos sociais conquistados com muita luta pela classe trabalhadora.

Vale aqui lembrar uma contradição vital que entrelaça a sociedade do capital de nossos dias: quando os empregos se reduzem, aumenta o desemprego, a degradação social e a barbárie. Se, em contrapartida, o capital retomar os níveis de crescimento, aumentará a destruição ambiental e a degradação da natureza, acentuando a lógica destrutiva do capital. Só esta menção já nos permite visualizar o tamanho da crise estrutural que atinge a (des)sociabilidade contemporânea, afetando mais intensamente a *classe-que-vive-do-trabalho* em escala global (ANTUNES, 2015, p. 266).

O fato da classe-que-vive-do-trabalho ser marcada pela heterogeneização, complexificação e fragmentação não significa que se extinguirá, ao contrário, é preciso reconhecer que, como ponto de partida em busca da omnilateralidade do ser humano, temos a perspectiva da emancipação *do* e *pelo* trabalho. Mas, por outro lado temos um ser social cada vez mais complexo que incorpora uma maior qualificação resultante da intelectualização do seu trabalho, até a precarização, enquanto trabalhador parte da “economia informal”, da subclasse. No cerne do mundo do trabalho, em que se encontram os mais diversos tipos de trabalhadores (produtivos, estáveis, precários, desempregados), se efetiva a heterogeneidade, fragmentação e complexificação. É o conjunto que precisa vender sua força de trabalho que caracteriza a classe trabalhadora, o mundo do trabalho, ou seja, a totalidade do trabalho social.

Diante das exigências do capitalismo atual em que concomitantemente se fomenta os avanços tecnológicos, intensificando as capacidades humanas, também se revela de forma intensa o fenômeno social do “estranhamento”. O que se dá a partir do momento que desenvolver suas capacidades humanas não resulta na evolução de uma individualidade cheia de sentido, mas que contraditoriamente atua deformando, desvalorizando a personalidade humana, ou seja, o desenvolvimento tecnológico de forma ambígua tanto pode levar ao crescimento das capacidades quanto ao sacrifício, não só de um indivíduo,

mas de toda uma classe. Tal processo se intensificou e vem sendo interiorizado, “na medida em que se *minimizou* a dimensão mais explicitamente despótica, intrínseca ao fordismo, em benefício do ‘envolvimento manipulatório’ da era do toyotismo ou do modelo japonês” (ANTUNES, 2015, p. 113).

Dicho de otro modo: en la misma medida en que la potencia social del trabajo humano se despliega con el modo de producción capitalista de un modo sin igual, en esa misma medida se corporiza en el trabajador y en la clase trabajadora no como actividad vital sino como medio y negación de la vida misma. Es trabajo explotado y enajenado en el cual el hombre “se pierde a sí mismo” (RIEZNIK, 2001, p. 18).

Entre o produtor e o resultado do seu trabalho existe um abismo, fazendo com que o produto lhe seja alheio, estranho, configurando um estranhamento no mundo da produção, da economia, um processo de fetichização do trabalho e da sua consciência. Esse estranhamento também se dá no processo laborativo, guardadas as devidas proporções, porém, foi atingido de forma mais veemente na esfera do consumo, da vida “fora” do trabalho. Aqui o tempo livre passa a se submeter aos valores do sistema produtor de mercadorias, Antunes (2015, p. 114) destaca que “o ser social que trabalha deve somente ter o necessário para viver, mas deve ser constantemente induzido a querer viver para ter ou sonhar com novos produtos”. As fetichizações e coisificações em suas inúmeras formas degradam e transpassam o mundo do trabalho, repercutindo na vida fora do trabalho,

[...] na esfera da reprodução societal, na qual o consumo de mercadorias, materiais ou imateriais, também está em enorme medida estruturado pelo capital. Dos serviços *públicos* cada vez mais *privatizados*, até o turismo, no qual o “tempo livre” é instigado a ser gasto no consumo dos *shoppings*, são enormes as evidências do *domínio do capital na vida fora do trabalho, que colocam obstáculos ao desenvolvimento de uma subjetividade autêntica, ou seja, uma subjetividade capaz de aspirar a uma personalidade não mais particular nem meramente reduzida a sua “particularidade”*. A *alienação/estranhamento* e os *novos fetichismos* que permeiam o mundo do trabalho tendem a impedir a *autodeterminação da personalidade e a multiplicidade de suas qualidades e atividades* (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 349).

Como podemos ver na atualidade, o estranhamento ou alienação não contaminou apenas o espaço da produção, mas também a esfera do consumo, a vida fora do trabalho e o pretense tempo livre (este último subordinado aos valores do sistema produtor de mercadorias e das suas necessidades de

consumo material e imaterial). Diante desse cenário em que impera vigorosamente o capitalismo contemporâneo, algumas alternativas deveriam ser pensadas e resgatadas. Afinal, não podemos pensar em uma transformação sem alterar a lógica da produção societal, em que se objetiva produzir valores de uso e não valores de troca. Ao eliminar a produção destrutiva, voltando à produção social para a geração de coisas socialmente úteis, ao invés de para a lógica do mercado, teríamos como critério o tempo disponível e não o tempo excedente, principal marca da sociedade contemporânea.

Nesse momento, provido de maior dimensão humana e societal o trabalho social passaria a ter um sentido de autoatividade, deixando de lado o atual caráter fetichizado e estranhado, promovendo para além do que é oferecida pela sociedade subordinada à lógica do capital, um tempo livre cheio de sentido que perpassa a esfera do trabalho. Tempo que, tal como está construído sobre o trabalho estranhado e coisificado, nada mais é que tempo para consumo de mercadorias. Assim, precisamos que a classe-que-vive-do-trabalho introduza, a partir dos anseios que emanam do interior da própria vida cotidiana, mudanças e resistências cujo destino seja antagônico a atual lógica destrutiva do capital, mas em direção de um projeto socialista global que resgate os mais básicos valores da humanidade. Nesse processo, a educação tem uma função imprescindível na construção de um novo sistema de metabolismo social para além do capital. Educação apoiada na atividade vital, autônoma e autodeterminada, ou seja, no trabalho a fim de que seja omnilateral, consecutivamente derivada e proponente de uma vida emancipada.

1.3. O trabalho como princípio educativo: o antigo e o novo como possibilidades

Para dar início a essa discussão, é de suma importância lembrar que, segundo Marx (2008, p. 14), “o trabalho é mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana”. Se do trabalho deriva o processo de formação humana, nada seria mais intrínseco do que ter

como princípio educativo o próprio trabalho. Conseqüentemente, é a partir dele que a educação se institui e se estrutura, mas só alcançará seu objetivo emancipador se estiver vinculada aos interesses das classes trabalhadoras. Para Franco (1989, p. 31), “a concepção de trabalho enquanto princípio educativo edifica-se a partir do conceito de atividade teórico-prática e tem como horizonte o surgimento, formação e desenvolvimento da consciência humana”.

De acordo com Marsiglia (2011), um projeto educativo que vise uma mudança na sociedade possui conseqüências e possibilidades que precisam ser compreendidas a partir de uma ideia de ser humano e sua associação com o trabalho. O ser humano é um ser natural, constituído biologicamente, mas inacabado socialmente, isso faz com que modifique através do trabalho a realidade, a fim de que atenda suas necessidades que se complexificam gradativamente. Por ser uma atividade substancialmente humana, o trabalho não só define a natureza humana, mas a constitui social e historicamente. O trabalho tornará o ser humanizado, se for realizado racionalmente e objetivando a realização de suas essencialidades.

Na vida real do ser humano, sua atividade prática é a premissa para a concepção de conhecimentos, a elaboração de conceitos, a ciência, a aprendizagem, enfim, para o desenvolvimento de sua personalidade. Essa práxis, atividade teórico-prática, em que a ação é guiada pela teoria, portanto, é educativa, crítica e transformadora, pois a “prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria; teoria entendida aqui como uma aquisição histórica construída e produzida na interação que se estabelece entre os homens e o mundo” (FRANCO, 1989, p. 31). Assim sendo é no desenvolvimento dessa prática que a consciência humana vai se formando. O trabalho enquanto processo de humanização se fundamenta sobre essa consciência aliada à atividade e à atividade laboral.

Marsiglia (2011) salienta que a escola, segundo a sociedade capitalista, tem sido usada como mecanismo para a adaptação dos indivíduos. Dessa forma, a escola está voltada a manter o sistema por meio de ideias e interesses da classe dominante, dando maior valor à experiência e ao ser humano enquanto ser particular e subjetivo. É sabido que nem Marx tampouco Engels escreveram especificamente sobre educação, menos ainda sobre a educação

institucionalizada. Porém, seus fundamentos e orientações são para que a formação dos homens não se restrinja ao consumo, à alienação, à unilateralidade. Pelo contrário, a intenção é que sua formação permita que o homem seja um sujeito histórico que pelo trabalho produz as próprias condições objetivas de vida social e individual, ou melhor, omnilateral.

A educação escolar, tal como está posta, é organizada sobre atividades formativas cujo objetivo é preparar o ser humano para que na idade adulta possa ingressar no mercado de trabalho, desde que domine uma técnica com conhecimentos descontextualizados da sua vida, ou seja, alienante. Para Mészáros (2008), a educação deveria qualificar para a vida de forma continuada, permanente. Assim que uma educação para além do capital deve estar aliada com a transformação radical do modelo político e econômico hegemônico. A função desta educação libertadora é tornar o trabalhador em agente político que não só pensa, mas age, tendo a palavra como arma capaz de transformar o mundo.

No entanto, o trabalho só se constitui sob o fundamento de propostas de educação consideradas inovadoras e progressistas; Desse ponto de vista, no período da Revolução Russa, delinearemos a experiência da chamada “Pedagogia Socialista”, precisamente as experiências de Moisey Pistrak. Na atualidade, nos debruçaremos sobre uma proposta educacional brasileira, a do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

1.3.1. Pedagogia Socialista: o trabalho no processo educativo escolar da infância segundo Pistrak

Rossi (1981), como tantos outros autores, destaca que a educação que temos é classista e por ser imposta pela burguesia se apresenta frente à classe trabalhadora de forma repressiva e discriminatória. A fim de combatê-la é impreterível uma educação dos trabalhadores, do trabalho, uma contra educação, que viria como alternativa, frente ao controle da sociedade, assumindo parte importante nessa luta política.

A educação não é a área por excelência onde se decidirá a luta entre as classes antagônicas pela transformação da sociedade, mas não está excluída dessa luta e é uma área social entre outras, talvez mais importantes, onde ela se dá. Daí, a busca da alternativa pedagógica

dos trabalhadores, como educação engajada na luta pela criação da sociedade dos trabalhadores, ter sentido e constituir essencialmente uma atividade política (ROSSI, 1981, p.18).

Moisey Mikhailovich Pistrak (1888-1937), doutor em Ciências Pedagógicas, membro do Partido Comunista e professor. Atuou por treze anos na NarKomPros⁶, concomitantemente, esteve à frente da Escola-Comuna por cinco anos, em 1937 foi perseguido pelos estalinistas e fuzilado. No entanto, seu nome ficou marcado pelo ativismo em prol da educação nacional e, principalmente pela construção da nova escola politécnica do trabalho. Foi um dos pedagogos russos que buscou levar para o chão da escola os ideais, as concepções, os princípios e os valores da Revolução, contribuindo para a formação de cidadãos, desde a infância, para que assim construíssem de forma ativa e crítica à nova sociedade. Segundo Caldart (2000), Pistrak compreendeu que a transformação da escola só se daria quando passasse a estar a serviço da transformação social, mudando seu jeito, suas práticas e sua estrutura organizacional e de funcionamento. Muitos foram e ainda são os desafios para a efetivação de uma pedagogia social, principalmente efetuar a real ligação entre a vida escolar e o processo de transformação social.

Entre seus legados, Caldart (2000) destaca os que estão a serviço da reflexão da prática de educadores, afinal, para que ocorra uma transformação é preciso pensar e fazer uma escola educadora do povo, que não se limite a ensinar, mas eduque. Toda a vida escolar deveria ser centrada na atividade produtiva, vinculada ao movimento social e ao mundo do trabalho, com processos pedagógicos baseados na auto-organização dos educandos. Quanto ao ensino, deveria se desenvolver coerentemente com o método dialético de interpretação da realidade e alicerçado sobre a teoria e prática pedagógica revolucionária. Dentro do sistema capitalista o trabalho socialmente produtivo não poderia se desenvolver, por não permitir que as crianças adquirissem a orientação de classe que reconstruísse a vida alicerçada em concepções socialistas. Com isso demanda a necessidade de entender uma teoria de pedagogia social inerente ao desenvolvimento dos fenômenos sociais

⁶ Segundo Freitas (2009), NarKomPros é a abreviatura do Comissariado Nacional da Educação, criado em 26 de outubro de 1917, objetivando a reconstrução do sistema educacional russo.

atualmente dados e interpretados do ponto de vista marxista.

A teoria pedagógica revolucionária é a teoria marxista, a qual o autor denomina, ao longo de sua obra, de “a teoria da transformação”, sendo imprescindível a instrumentalização dos alunos com ensino do conhecimento científico e da filosofia marxista; somente assim a classe trabalhadora poderá almejar a transformação social (SANTOS e PALUDO, 2015, p. 1166).

Pistrak (2000) frisa que uma teoria da pedagogia social é intrínseca ao desenvolvimento dos fenômenos sociais que são dados e interpretados do ponto de vista marxista, sendo assim a educação e seus problemas, não podem ser indiferentes à política. Apenas quando o ensino sob a luz da pedagogia social for revisitado é que a nova escola soviética alcançará o sucesso e a forma útil do trabalho. Quanto à teoria marxista, ela deve ser adotada não só na prática do trabalho escolar, mas, como critério para optar, avaliar e justificar o que é realizado na escola. Cabe ao professor, enquanto militante social ativo, levar a teoria pedagógica comunista a ser ativa e eficaz, respeitando as diferenças nas condições escolares.

Na medida em que a escola não é um fim absoluto, também não pode ter finalidades educacionais absolutas, e por isso mesmo não teria condições de criar uma individualidade harmônica abstrata, baseando-se em métodos invariáveis ditados pela ciência da criança (psicologia e pedologia) para realizar seus objetivos (PISTRAK, 2000, p. 29).

O autor destaca o papel da escola enquanto arma ideológica da revolução, porém ambas devem agir paralelamente. Algumas coisas até podem vir da escola antiga para a nova, mas devem ser novos o objeto, a organização e os objetivos, afinal, a centralidade é formar um homem, “que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existem mais” (PISTRAK, 2000, p. 31). Sendo assim, é preciso compreender os objetivos que orientaram a escola, segundo a educação comunista: a essência da luta travada pela humanidade, o lugar ocupado na luta pela classe explorada, o espaço que o adolescente deveria ocupar e, principalmente, que em seus respectivos lugares, cada qual travasse a luta pela destruição das formas inúteis. Na perspectiva dos pedagogos dessa época,

[...] a escola deveria estar envolvida na criação da nova vida social, cujas possibilidades estavam sendo abertas pela revolução; portanto, deveria se envolver profundamente na formação de um novo ser humano imersa na vida social (KRUPSKAYA, 2017, p. 09).

Como princípios da escola do trabalho temos a realidade atual e a auto-organização dos alunos. Para Pistrak (2000, p. 32), “a realidade atual é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético considerado enquanto ruptura da frente imperialista, enquanto brecha na fortaleza do capitalismo mundial (definição de Schulguine)”. Em torno dessa brecha é que se deu uma luta ampla, profunda e mesmo abrasiva em prol da Revolução, cujo objetivo central se fundou no estudo da realidade atual, em como transpor e viver segundo suas concepções, para isso foi preciso que a escola se adaptasse e reorganizasse.

A formação supõe a educação e a instrução. A educação é dona de um raio de ação mais amplo onde o meio, natural e social, é a linha estruturante (onde o trabalho é a base da vida). A instrução tem um raio de ação mais limitado ao conhecimento e habilidades. Categorias como cultura, trabalho, atualidade, autogestão, desenvolvimento multilateral, movimentos ou organizações sociais, fazem parte da educação (PISTRAK, 2009, p. 80).

Quanto ao caráter do ensino, Pistrak (2000) fez algumas deduções: o objeto de ensino deveria ser revisto a fim de trazer noções essenciais para a compreensão da realidade atual; quanto aos alunos, não só deveriam atingir tal objetivo, mas impregnar-se por ele; quanto à educação geral, deveria servir para dar ao aluno condições de se apropriar do conhecimento e assim ter armas na luta em prol da revolução. Com o intuito de inserir na escola o trabalho, foi preciso desenvolver uma educação ativa que materializasse a ciência, assimilando o método científico tal como trazia os objetivos determinados. Enquanto base da educação, o trabalho na escola deveria, conforme Pistrak (2000, p.38):

[...] estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistêmico. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica.

Nessa perspectiva, seria ingênuo afirmar que as crianças são regidas

por uma escala etária que determina quais preocupações fazem parte de determinada idade, claro que entendemos que a faixa etária influencia em suas reação e concepção sobre certos fenômenos exteriores, não concebendo um determinismo. Pistrak (2000) salienta que as preocupações das crianças sustentadas pela vida exterior, mais precisamente pelo meio social em que estão inseridas, é que darão formas ao seu intelecto. Com isso, a questão ultrapassa a maturidade cerebral centrando-se nos fenômenos exteriores e nas relações sociais estabelecidas entre a criança e o meio. Dessa forma, “o pensamento pedagógico socialista compreendia o trabalho como o *solo básico*, no qual organicamente crescera todo trabalho educativo-formativo da escola, como um todo único inseparável” (SANTOS e PALUDO, 2015, p. 1167).

A fim de que se construísse uma nova sociedade foi necessária uma luta de baixo para cima, em que cada um compreendesse o seu papel, através do desenvolvimento de qualidades como predisposição para trabalhar e adaptar-se coletivamente, sabendo analisar como organizador os problemas que surgissem e criando formas efetivas de organização. Contudo, para que pudessem desenvolvê-las foi preciso que usufruíssem de liberdade e iniciativa considerável quanto a sua organização. Não era admissível reserva quanto à auto-organização das crianças, até porque elas já viviam uma vida e deviam poder ser capazes de organizá-la, compreendendo suas obrigações e responsabilidades.

Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como um centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornarem membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 2000, p. 42-43).

Nessa vida, tão real quanto atual, que também perpassava a escola, o trabalho era elemento importante agregando ensino e educação e estabelecendo relações orgânicas entre trabalho e ciência. No entanto, Pistrak (2000, p. 50) destaca que “não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio de energias musculares e nervosas, mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos”. O trabalho escolar deveria estar alicerçado sobre

o trabalho humano, com a participação das crianças em suas diferentes formas e o estudo sobre essa ação. Para que a proposta de um programa baseado no estudo do trabalho humano alcançasse seus objetivos, algumas questões deveriam ser respondidas:

1. Que forma e que tipo de trabalho podemos indicar para esta ou aquela idade? 2. Em que aspecto de um certo tipo de trabalho será necessário concentrar a atenção? Qual é o valor relativo dos diferentes aspectos do trabalho? 3. Qual é a relação existente entre esta ou aquela forma do trabalho executado na escola e o trabalho dos adultos em geral, ou seja, quais as finalidades sociais de um trabalho escolar determinado? 4. Como harmonizar o trabalho e o programa escolar, ou seja, como realizar a síntese entre o ensino e a educação? 5. Quais métodos gerais da educação devem ser observados no trabalho? (PISTRAK, 2000, p. 51).

Muitas escolas infantis, em meados da Revolução, não possuíam pessoal técnico, sendo os trabalhos domésticos realizados pelos próprios membros da equipe pedagógica. A dúvida, segundo Pistrak (2000), era se esse método seria resultado de concepções novas ou da pobreza material na qual se encontravam. Porém, mesmo as execuções de trabalhos domésticos tinham que ser realizados de forma equilibrada porque do contrário provocariam a ojeriza das crianças, como trabalho pesado obrigatório. O ideal é que, ao realizar os trabalhos domésticos, a criança adquirisse bons hábitos e a civilização entre a família, imprescindíveis para um novo modo de vida, ou seja, esses trabalhos foram os primeiros passos na busca por uma fase superior. **Esta tarefa que é parte da vida comum das crianças, o autosserviço, exige a partir da aplicação de trabalho que se definam obrigações e responsabilidades que levem a auto-organização destes.**

O hábito tinha início pela higiene pessoal, o que socialmente se equiparava ao combate a um pesado legado de ignorância e de obscurantismo. Por esse motivo era tão importante semear junto às crianças essa cultura, explicando cada norma útil à “salvaguarda social da saúde”, como um complexo a ser estudado e como introdução do trabalho doméstico. Apesar de não ser fácil, a vida coletiva é uma aptidão necessária, “porque significa não apenas uma melhoria das condições atuais de vida, mas também a possibilidade de começar um novo modo de vida” (PISTRAK, 2000, p. 54). Desenvolver as atividades domésticas na escola, enquanto utilidade social, era

uma forma de alguns hábitos socialmente úteis serem transmitidos às crianças e, conseqüentemente, à família.

A vida da comuna, portanto, está nas mãos dos estudantes. As tarefas são concretas e inadiáveis. O trabalho é real e não “de brincadeira”. As conseqüências do trabalho e do não trabalho são igualmente concretas e afetam o dia a dia de todos. As comissões, a assembleia, enfim, os órgãos coletivos são palco de vivência e grandes mediadores. A escola inteira ensina (PISTRAK, 2009, p. 31).

Trabalhos sociais que não exigiam conhecimentos especiais seriam uma ampliação dos trabalhos domésticos a serem desenvolvidas na escola, atividades esporádicas que objetivavam mostrar a importância de fazê-la e a percepção do seu significado social. A escola se constituiu, assim, como um centro cultural em que era possível encontrar diferentes formas de trabalho extraescolar, de trabalho social acessível às grandes massas e organizações sociais. Na escola, as oficinas serviam de instrumento para a educação fundada no trabalho, fazendo com que não se limitasse ao estudo teórico do trabalho humano. Mais que isso, as oficinas permitiam que as crianças,

[...] compreendam verdadeiramente o que é a técnica da grande indústria, não podemos nos limitar a mostrá-la ou facultar a leitura de tudo o que lhe diz respeito. As crianças devem tocar o material, convencendo-se pela prática das vantagens e do grau de perfeição que esta ou aquela forma de trabalho comporta, devem compreender as diversas variantes do progresso ao nível das máquinas-ferramentas e das máquinas-motrizes. É preciso participar do trabalho para compreender a essência da divisão do trabalho (PISTRAK, 2000, p. 59).

Dentro do processo de produção real, a oficina escolar foi considerada ponto de partida na aquisição de hábitos positivos quanto à produção, pelas quais passaram experiências e comparações. Um vasto campo de ação em que o objetivo era que o aluno aprendesse a organizar cientificamente o trabalho. Para Pistrak (2000, p. 65) “tudo o que a oficina faz está a serviço do estudo do trabalho, e *a oficina não produz objetos sem utilidade prática*”. Pensando em uma cooperação de produção e do trabalho, as oficinas poderiam se estender à população, oferecendo referências que melhorariam o trabalho e as condições de vida, particularmente como exemplo positivo. O trabalho deveria ser largamente utilizado nas oficinas, nas quais os estudantes,

[...] não apenas obtêm hábitos no uso de materiais; não apenas

devem dar o material para esta ou aquela disciplina; nelas as crianças devem obter hábitos de auto-organização, de organização econômica da oficina, da divisão do trabalho; devem estudar o lado econômico-administrativo da oficina; a oficina deve ser um passo para a fábrica (PISTRAK, 2009, p. 139).

Inicialmente o trabalho agrícola ficou fora das discussões por entenderem se tratar de uma atividade ligada à vida, sem conotação profissional. Mudava o interesse conforme a localização da escola, se urbana ou em vilarejo, mas o foco era o trabalho agrícola nas escolas politécnicas, que buscam se aproximar das necessidades da economia e da vida camponesa.

O principal trabalho social “do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com *a ajuda da escola e através dela*” (PISTRAK, 2000, p. 70). Resumindo, a escola tinha como desafio se aproximar das necessidades da economia e da vida dos camponeses, auxiliando na relação campo/cidade e no discernimento dos principais problemas contemporâneos. Isto porque a agricultura na escola poderia desenvolver a cooperação, o aprimoramento da exploração agrícola, além do impulsionamento da agricultura, entre outros.

Portanto, a escola buscou um objetivo econômico e político que concerne à pedagogia social, a fim de formar os futuros organizadores da sociedade permitindo, conforme Pistrak (2000, p. 74), “de um lado, transmitir ao trabalho das crianças o caráter social que lhe é indispensável e, de outro lado, sintetizar os aspectos econômicos e pedagógicos deste trabalho”. Na verdade, crianças e jovens já assumiam a tarefa de se instrumentalizar na luta pelo conhecimento, a fim de usá-lo para a revolução de forma positiva, e sabendo, na prática, como manejar esse conhecimento. O estudante enquanto lutador e construtor aprendeu na escola pelo que e contra o que é sua luta, o que e como construir, através da formação na atualidade, afinal não podemos esquecer que estes não estavam apenas se preparando para a vida, eles já a viviam (PISTRAK, 2009). De acordo com Krupskaya (2017):

[...] o proletariado não pensa em isoladamente instalar-se em uma sociedade de classes, em desenvolver sua visão de mundo separada, sua arte separada. A missão do proletariado não é esta, para ele, sua missão está na destruição da sociedade de classes, na organização de uma vida feliz e racional para todos e cada um nesta organização

da sociedade, onde não haverá nem o proletariado nem a burguesia (KRUPSKAYA, 2017, p. 103).

Nas oficinas os estudantes não só aprendiam como usar diferentes materiais, mas adquiriam hábitos de auto-organização, organização econômica, divisão do trabalho, entre outros, que permitiram ir adiante, para as fábricas. A fábrica passou a ser estudada pela escola por sua centralidade, pois nela encontramos a realidade atual analisada em suas fundamentais manifestações. Dessa forma, o trabalho escolar alcançaria seu objetivo, sua importância, seu caráter social e necessário, mas essas não são objetos de estudo ou de ilustração para a escola, mas uma grande porta para a vida,

[...] através desta porta para a vida, ela introduz-se na escola de forma organizada, reúnem-se todos os seus aspectos positivos e que elevam o desenvolvimento das crianças. A fábrica é também um meio de formação política e de fortalecimento da visão de mundo marxista das crianças. Portanto, a significação principal da fábrica está em que ela é um princípio *organizador* na vida das crianças, impulsor dos seus interesses: ela deve unir as crianças e desenvolver nelas a vontade coletiva, organizá-las (PISTRAK, 2009, p. 141).

Pistrak considerou extremamente importante o contato das crianças não só com os operários, mas com todas as manifestações, a vida da fábrica em cooperativas, assembleias gerais, célula do partido, juventude comunista, clube, etc. Uma das tarefas da comuna escolar foi o controle do trabalho, tanto no que diz respeito ao levantamento do tempo gasto quanto na gestão do produto do trabalho real. A escola tinha como função preparar o material humano para a indústria, sendo relevante sua ligação com a economia para só assim conseguir levar os estudantes a entenderem e assumirem os princípios da obra construtiva proposta. Podemos perceber esse envolvimento já na construção do programa, em que cada disciplina traz aspectos da fábrica, da vida de trabalho dos educandos, através de temas e problemas científicos. Sobre a prática na escola, destaca Pistrak (2009):

[...] é claro que durante toda nossa experiência escolar dos últimos três anos, tentamos que o ambiente social de trabalho, que envolvia nossas crianças, servisse de base ao trabalho escolar... Nós sempre evitamos a experiência planejada artificialmente, seu "caráter proposital" e como elemento principal do trabalho dos estudantes, colocamos a "compreensão" por eles dos objetivos do seu trabalho, tanto físico como intelectual (PISTRAK, 2009, p. 199).

Como um princípio básico, o trabalho forma a personalidade do ser

humano criando aptidões coletivas, sociais e hábitos. Assim, toda forma de trabalho deve ser tratada como trabalho coletivo, socialmente significativo, principalmente estando inserida na sociedade comunista que se encontrava em construção. O trabalho educativo da escola deveria ser voltado para o conhecimento da teoria e da prática dos principais ramos da produção, tendo como centralidade a politecnia. Dessa maneira, respeitando a faixa etária e os processos de produção em oficinas, na produção e na agricultura, é que os estudantes iriam se apropriar dos métodos de tratamento de materiais e processos tecnológicos.

Não importa que as crianças não façam todas as conclusões possíveis (elas as farão depois), mas para um professor marxista é plenamente necessário que suas ideias de construção de classe da sociedade, luta de classe, desenvolvimento de forças produtivas ligadas a isso, sejam assimiladas pelos estudantes em toda concreticidade dos interesses sociais vivos. Campo, arado, trator, fábrica, trabalhador, mercador banco, governo etc. – são elementos constitutivos da sociedade humana que secularmente muda e luta, os quais devem ser assimilados pelos estudantes em sua condicionalidade mútua (PISTRAK, 2009, p. 419-420).

Para Pistrak (2015), à medida que o trabalho da escola se conectava ao conhecimento e ao trabalho socialmente necessário, também se deparava com uma diversidade de contratempos e obstáculos com relação ao próprio estudante, como incentivo à independência, ao trabalho criativo, à iniciativa. Através dessa ligação com o ensino é que se dava a expressão mais clara do trabalho socialmente necessário, o qual, por sua vez, encontrou fundamento no espírito prático da educação, interligando de forma profunda o trabalho da escola e a vida com a atualidade. Também permitiu que os estudantes contraíssem elementos do trabalho politécnico através de uma variedade de hábitos de trabalho e habilidades. Ao passo que a escola avançava rumo ao politecnismo,

[...] o trabalho socialmente necessário será, em grande medida, construído pelo método de projetos, pelo método de organização e construção do conhecimento, que ajuda a reconstrução socialista da sociedade. A vinculação do trabalho socialmente produtivo da escola e das crianças com o plano local de construção abre ricas fontes de tarefas concretas, grandes e pequenas, interessantes e adequadas às crianças e, junto com isso, *importantes* e *necessárias* para a construção socialista (PISTRAK, 2015, p. 157).

Ao ser educado como cidadão, construtor da sociedade capitalista,

deveria ser um exemplo de organização racional, trabalhando de forma intensa e organizada, cabendo à escola o papel de organismo produtivo. Durante o processo educacional, as crianças adquiriram em sua auto-organização hábitos de organização, de gestão, de trabalho coletivo que não só foi relevante na vida social, mas principalmente na produção fabril. Contudo, o trabalho só poderia ser considerado resposta para o problema básico escolar enquanto revolução social, sob a concepção comunista e ligada a princípios como auto-organização e atualidade. Frente a muitos tipos de trabalho, as crianças desenvolveram sua auto iniciativa, pois elas,

[...] participaram no trabalho organizacional da produção nas oficinas escolares e na fábrica. Aqui nos trabalhos diários comuns de autosserviço, na repetição interminável de técnicas similares de equipamentos ou máquinas, nas pequenas questões da existência essencial, crescem os hábitos de trabalho. Trocando de lugar e de trabalho, adaptando-se às condições variadas, encontrando-se frente a frente com os resultados do seu trabalho, sozinhos e no coletivo, organizando-se consciente e voluntariamente, as crianças habituaram-se a valorizar a significação do método de trabalho, porque apenas dele depende, quando e como finalizar o trabalho (PISTRAK, 2009, p. 270).

Para Krupskaya (2017), a responsabilidade da escola em consolidar e aprofundar as predisposições sociais que foram despertadas nas crianças se dá já em tenra idade, pois é nesse período que se desenvolvem as relações humanas e a curiosidade. As crianças aprendem através da imitação, por isso a necessidade de apresentar a elas uma variedade de hábitos de trabalho, principalmente de forma coletiva para que assim possam trabalhar e viver coletivamente. Na escola, as crianças provenientes do jardim de infância, eram levadas a se desenvolverem passando do desejo de criar para o trabalho produtivo, necessário à coletividade. A escola deveria, “fornecer as habilidades gerais de trabalho, deve dar a oportunidade de observar amplamente as relações sociais, de aprender a viver com os outros, ajudando um ao outro, vivendo conjuntamente muitas experiências” (KRUPSKAYA, 2017, p. 73).

Já na idade pré-escolar a politecnia deveria ser introduzida na escolaridade das crianças, através do autosserviço e dos trabalhos do dia a dia, dos trabalhos nas oficinas, do trabalho agrícola e na fábrica. Como elos assim estão ligados o jardim de infância, a escola primária e média no desenvolvimento geral, na busca pelo mesmo objetivo: levar o estudante ao

seu desenvolvimento multilateral pleno. Na educação da escola socialista não havia espaço para adestramentos e memorização, pois ela era livre, responsável por organizar o trabalho produtivo das crianças. Contudo, cabe frisar que,

[...] os socialistas são contra a exploração do trabalho infantil, mas eles, é claro, são a favor do trabalho infantil que está de acordo com as possibilidades da criança, que é multilateral e educa. O trabalho produtivo não só transforma uma criança em um membro útil da sociedade no futuro, mas também faz da criança um membro útil da sociedade no presente, e a consciência deste fato pela criança tem um enorme valor educativo (KRUPSKAYA, 2017, p. 73).

A educação acontecia alinhada com o trabalho produtivo, com a vida e a realidade, sobre uma base social segura, de modo que a criança cresceria tendo como alicerce o trabalho cotidiano, a vida prática e o estudo da atualidade. Essa tarefa perpassou hábitos adquiridos na organização das próprias crianças em sua auto-organização, no trabalho coletivo, na gestão, elementos de suma importância não apenas na vida social, mas nas condições da produção fabril. Cabe destacar que as experiências desenvolvidas por pedagogos socialistas há cerca de um século atrás na escola russa, mais precisamente Pistrak, foram idealizadas sob algumas condições sociais as quais estão voltadas para as metas que estão ligadas à sociedade capitalista, e não simplesmente à vontade de um socialista. No entanto, formar o ser humano multilateralmente algumas vezes surge como objetivo em plena sociedade capitalista. Meta de escolas que buscam desenvolver tendências sociais que sirvam tanto para o trabalho intelectual quanto físico, mas que não passa de algo remoto, solitário.

Seria ingenuidade pensar que o educando após um período de escolarização centrado no trabalho socialmente produtivo irá encontrar, na atualidade, um cenário social favorável à sua participação e protagonismo. Pelo contrário, as benesses dessa educação iriam se esvaecer diante da ferocidade do sistema capitalista, incapaz de alcançar uma orientação de classe que remodelasse a vida segundo concepções socialistas. Também não significa que os trabalhadores não se unam em prol de práticas e teorias educativas provenientes de seus objetivos de classe e que buscam a construção de novas relações sociais cada vez mais socialistas, como é o caso dos Sem Terra.

1.3.2. Cirandas do MST: a concepção de trabalho na prática educativa do Movimento

Ao falar em movimentos sociais, trazemos à tona uma contradição que muitas vezes passa imperceptível, já que são formados por um coletivo de sujeitos políticos. Esse coletivo tanto pode representar uma ação, quando transformam a sociedade e a educação, quanto uma reação, na qual para manter a ordem vigente das relações sociais de produção, defendem o *status quo*, conseqüentemente, as relações de exploração do trabalho. Da ação dos movimentos sociais populares é que surge um projeto popular não só de educação, mas de sociedade. Como é o caso dos sujeitos políticos que compõem movimentos sociais populares/do campo, aqui trataremos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)⁷, que não só marca a formação social do Brasil, mas uma nova forma de pensar a educação (RIBEIRO, 2010).

Segundo Fernandes (2000), em 1979, no Rio Grande do Sul, uma ocupação de 110 famílias inaugurou o processo de formação do MST. Mas, foi no início da década de 1980 que as ocupações começaram a se estender por outros estados, concomitantemente à construção do movimento se deu com outras instituições, principalmente a igreja católica o que levou a garantir sua autonomia e seu espaço político. Suas lutas foram experiências que edificaram uma nova realidade no campo, resultado do processo histórico de resistência do campesinato brasileiro. Durante sua formação e lutas pela terra e pela Reforma Agrária, os Sem Terra também foram construindo uma cultura popular, na qual não só buscavam uma sociedade mais justa, mas por uma escola que fizesse parte da família Sem Terra. Cabe destacar que os Movimentos Sociais podem ser compreendidos como,

[...] sujeitos organizados que se colocam na sociedade como expressão política de si mesmos, sem intermediações, que tem nas condições de reprodução da vida, que se relaciona com o trabalho e possibilidades de vida digna, o mote da sua existência. Neste sentido são portadores de reivindicações que apontam para a real universalização dos direitos. Aspectos que caracterizam estes

⁷ Cabe ressaltar que não temos a intenção de fazer uma descrição histórica sobre e do MST, vários autores e o próprio movimento já o fizeram, nos centraremos em destacar o trabalho como princípio educativo nesta experiência. Entre outros, a história do MST pode ser conhecida em Fernandes (2000).

Movimentos, apesar das especificidades, são a explicitação das contradições sociais, a construção de sujeitos, certa organização, capacidade de articulação, de mobilização, de luta coletiva, de construção de alternativas cotidianas e, dependendo do nível de politização, de articulação das lutas imediatas com as estruturais, das locais com as nacionais e internacionais, colocando-se na perspectiva de acúmulo de poder e de transformação social (PALUDO, 2011, p. 2).

Ao não aceitar a exclusão e a imposição fatalista de ocupar a margem menos favorecida da sociedade, os movimentos sociais através de suas lutas vem produzindo novos sujeitos sociais, e são esses sujeitos que acabam questionando e contestando essa maneira de ser produzido pelo capitalismo e pela cultura que está cada vez mais consolidada. Para Caldart (2001), é através da luta coletiva, muitas vezes perpassada por violência e até massacres, que o MST vem chamando a atenção no cenário político brasileiro para as questões referentes à Reforma Agrária, deixando claro que novas relações sociais e um novo projeto de desenvolvimento são possíveis para o campo e o país, através de suas iniciativas e na luta pela terra. Segundo essa autora, esses sujeitos:

[...] contestam a ordem social pelo conjunto (contraditório) do que fazem nas ocupações, nos acampamentos, nos assentamentos, nas marchas, na educação de suas crianças, jovens e adultos; pelo jeito de ser de sua coletividade, que projeta valores que não são os mesmos cultivados pelo formato da sociedade atual; fazem isto, sobretudo, pelo processo de humanização que representam, e pelos novos sujeitos que põem em cena na história do país (CALDART, 2001, p. 210).

Caldart (2001) destaca que na luta de classes um novo sujeito é concebido. Pessoas que lutam pelo direito a possuir a própria terra, são homens e mulheres trabalhadores do campo que têm uma identidade própria, um nome forte e historicamente construído, inicialmente como situação de vida a ser transposta, depois como identidade de cultivo: Sem Terra do MST. No entanto, seus esforços não se resumiram à luta pela terra, pois incluíram a educação como uma de suas principais bandeiras de luta. Por conseguinte, começa um movimento pedagógico de formação desses sujeitos, em que crianças, homens ou mulheres adquirem um novo modo de ser humano. Passam, destarte, a serem capazes de pensar, tomar uma posição frente aos acontecimentos que se desenrolam em seu tempo, ou seja, os Sem Terra se

educam. Essa educação se efetiva no instante em que envolvidos pela luta social estranham-na, refutando e transformando a ordem estabelecida se fazem e refazem.

O significado profundo e complexo da luta de classes é, em parte, apropriado pelos Sem Terra por meios intelectuais: livros, folhetos, documentos programáticos do Movimento, palestras e, um pouco mais recentemente, educação escolar. Contudo, neste como em tantos outros terrenos da atividade humana, nada há que possa substituir completamente a experiência, a vivência pessoal e concreta (DAL RI, 2004, p. 176).

Nesse movimento é que os sujeitos se educam, sendo o próprio movimento da luta responsável por educar os Sem Terra, coisa que não cabe nas paredes de uma escola. É preciso ir além: essa perspectiva perpassa sua pedagogia e envolve a vida integralmente. Isso não quer dizer que o movimento não reivindique o direito a escolas, o que se quer é que essa educação aconteça de forma ampla e não limitada, a educação tradicional que está posta constantemente prevalece à hegemonia burguesa. Cabe ressaltar, no entanto, que:

[...] nenhuma nem outra – reforma agrária e educação – isoladas e/ou dissociadas de um projeto popular de sociedade atacam o problema na sua raiz. Portanto, a transformação social é um desafio posto ao sujeito histórico revolucionário uno/múltiplo de expressões do trabalho, da vida, e da cultura. Esse desafio coloca tarefas essenciais como: a conquista da terra sob novas relações de produção da vida, do conhecimento, da ciência e da arte, associada a uma *formação humana* radicada nessas relações (RIBEIRO, 2010, p. 198).

Nessa perspectiva, os Sem Terra se educam no dia a dia dos acampamentos e assentamentos, nas lutas que travam contra o Capitalismo, em uma pedagogia própria e considerando os interesses dos trabalhadores do campo. O que se dá através da organização de escolas não só nos assentamentos, mas também nos acampamentos, seja qual for sua localização ou situação. Trajetória que teria se consolidado em 1982, em Ronda Alta, um dos primeiros acampamentos que deu origem ao MST, em que os Sem Terra, preocupados com suas crianças, não só entenderam ser a escola um direito de todos a ser conquistado, porém uma nova dimensão surge quando esses sujeitos se percebem parte de uma organização e de uma luta para a vida, inserida em um movimento histórico. Mas, a escola deveria ser diferente,

ajudar para que a luta avançasse, ou seja,

[...] não pode haver separação entre o que está acontecendo no assentamento e o que é trabalhado na sala de aula. A escola deve ser essencialmente prática, fornecendo conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida. Ser um instrumento de continuidade da luta através das crianças, ensinando a elas “a realidade, o jeito deste mundão que tá aí” (MST, 2005, p. 18).

Cada vez mais a luta se intensifica não por uma escola nos moldes urbanos, mas uma escola envolvida com as crianças e com a luta de sua comunidade. Ao se estabelecer na terra, os Sem Terra se organizam para então conquistar a escola que, paulatinamente, passou a fazer parte da dinâmica do movimento, se fortalecendo como uma questão de direito e política, como parte da tática de luta pela Reforma Agrária. Como podemos ver muitas das conquistas no campo educacional para a população do campo foi conseguida pelas reivindicações e lutas dos movimentos sociais, sendo o MST o que se destaca no cenário nacional, sem é claro esquecer que há outros movimentos de luta. Nessa perspectiva, educar é, segundo Caldart (2003),

[...] socializar conhecimentos e também ferramentas de como se produz conhecimentos que afetam a vida das pessoas, em suas diversas dimensões, de identidade e de universalidade. Conhecer para resolver significa entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la; compreensão da condição humana para torná-la mais plena. Uma lição bem antiga, que a Pedagogia do Movimento apenas recupera (CALDART, 2003, p. 56).

O MST enfrentou, e ainda enfrenta, muitas dificuldades na construção e efetivação de uma nova escola, uma nova forma de educar, cujo ponto de partida é a realidade. Nessa escola há companheirismo e trabalho conjunto entre alunos e professores, é lugar em que ambos tanto aprendem quanto ensinam, as crianças são estimuladas a se desenvolver em todos os sentidos. Além disso, os valores do trabalho são incentivados e fortalecidos, bem como o amor à causa do povo, o companheirismo, a responsabilidade. Para uma nova sociedade e um novo mundo é preciso um novo homem, uma nova mulher: esse é o objetivo dessa escola. É preciso estender a Reforma Agrária para a educação, derrubando as cercas de mais esse latifúndio dominado por poucos, o saber, a educação (MST, 2005).

O desafio não só do MST, mas de pais, crianças e professores é buscar

uma estratégia educativa que seja diferente das concepções de ensino e aprendizagem que estão arraigadas nas escolas (públicas) brasileiras, vindo de encontro com os objetivos da escola do assentamento. Dessa forma, conhecer a própria realidade permite aos educandos não só aprender sobre, mas agir sobre, transformá-la com seu envolvimento e luta. Afinal, a escola não está apenas em um lugar diferente, mas sim em um contexto diferente, no assentamento, “é um tipo de organização coletiva, até certo ponto original, no cenário social brasileiro, tão pródigo em ‘livres iniciativas’ individuais” (MST, 2005, p. 21). A escola fundada nesse cenário é singular, atende às necessidades do próprio grupo, volta-se para a realidade dos assentados que não querem a escola tradicional, mas coletivamente buscam construir alternativas para o que está posto, precisamente na área rural. Não se aprende a ser humano só,

[...] sem os laços de sua participação em coletivos elas não conseguem avançar na sua condição plenamente humana. Pessoas desenraizadas são pessoas desumanizadas, que não se reconhecem em nenhum passado e nem têm projeto de futuro. Educar é ajudar a enraizar as pessoas em coletividades fortes; é potencializar o convívio social, humano, na construção de identidades, de valores, de conhecimentos, de sentimentos. Um ambiente educativo é fundamentalmente uma coletividade educadora, acionada ou planejada pelos educadores de ofício, mas compartilhada por todos os seus membros. Numa coletividade verdadeira, todos são, em seu tempo, educadores e educandos, porque todos fazem parte do processo de aprender e reaprender a ser humano (CALDART, 2003, p. 57).

O processo educativo do MST retrata o caminho da educação escolar que ao se desenvolver em acampamentos e assentamentos constrói uma identidade única e histórica que resulta na inevitabilidade de um projeto para as novas gerações de forma consciente e organizada, abrangendo em sua totalidade as lições das lutas que vem sendo encadeadas. A nova pedagogia que surge reflete não só a organização, ela representa de maneira mais precisa a forma de trabalho dos Sem Terra, outra forma de pensar e fazer educação, abrindo portas para que a sociedade como um todo se transforme. A novidade está na prática concreta que age em prol de recuperar o sentido do ato educativo, assim, “não é original dizer que a educação é importante nos processos de transformação social, mas é nova a valorização prática da educação nas lutas populares, especialmente as do meio rural” (MST, 2005, p.

27).

A Educação do campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas (CALDART, 2009, p. 42).

A escola almejada precisa vir *da* e *para* a coletividade, garantindo às crianças o acesso à escola, mas não qualquer escola: uma escola que seja consciente, militante pelas causas sociais, que ensine a ser um trabalhador da terra. Portanto, essa escola deve possuir vínculo direto com as experiências educativas dos alunos e de todos os que estão em seu entorno, com a suas vidas, práticas sociais, seu trabalho, com a realidade. De forma latente, tanto a organização das estratégias da luta quanto a formação de suas crianças e jovens, fundam a identidade dos Sem Terra, fazendo com que o Movimento se desenvolva com êxito, à medida que valoriza seus componentes e faz da formação humana uma prerrogativa.

De acordo com o MST, vincular a educação ao trabalho é uma condição para realizar os seus objetivos políticos e pedagógicos. Essa vinculação pode ser entendida em duas dimensões básicas e complementares: a educação ligada ao mundo do trabalho; e o trabalho como método pedagógico. A combinação entre educação e trabalho é um instrumento fundamental para o desenvolvimento de várias dimensões da proposta de educação do MST e, talvez, seja uma das faces mais originais da mesma (DAL RI, 2004, p. 191).

Não podemos esquecer que nesse processo novas relações de trabalho se desenvolvem nos assentamentos, chocando-se com o espólio de uma pedagogia arraigada na forma tradicional de produção e propriedade. O que requer transpor o que está aí, trazendo à tona outras formas de educação e trabalho, papel que também cabe à escola, enquanto local de articulação dessa reeducação, mesmo frente às resistências. É o homem assumindo o papel de protagonista do próprio processo educativo. Para alcançar seus objetivos, o MST conta com a participação de todos do assentamento, só com esse apoio e muita discussão que os seguintes princípios pedagógicos poderão ser efetivados:

1- Todos ao trabalho; 2- Todos se organizando; 3- Todos participando; 4- Todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento; 5- Todo o ensino partindo da prática; 6- Todo professor é um militante; 7- Todos se educando para o novo (MST, 2005, p. 37).

Aos poucos as crianças aprendem a planejar, avaliar, buscar recursos, tanto nos estudos quanto no trabalho. A escola também é o lugar para se aprender a democracia, o que só acontece no dia a dia, no convívio diário entre colegas, entre alunos e professores, e dos professores entre seus pares, bem como da escola com o assentamento. Ser democrático é decidir, respeitar o outro e a decisão do coletivo, executar conjuntamente essa decisão, enfim, participar. O trabalho e a organização só terão sentido se estiverem vinculados à vida do assentamento, que se vincule à escola de forma unificada. Dessa vida, dessas experiências que as crianças adquirem cotidianamente é que devem partir o conteúdo das escolas do MST, de suas experiências de relacionamento, organização e trabalho. Esse é o ponto de partida para um ensino diferente, a realidade vivida, a reflexão sobre ela é que leva à transformação da realidade, da vida como um todo, a uma prática concreta.

A intenção do MST é que as crianças se desenvolvam como um todo a priori devem aprender a serem firmes na luta a ser travada, “não perder a sensibilidade e a ternura de quem descobriu e compreendeu o outro. Mas também aprender a se indignar profundamente com qualquer injustiça cometida contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo” (MST, 2005, p. 36). O Movimento resgata a educação enquanto formação humana, cujos pilares reportam a uma pedagogia moderna totalmente emancipatória, cuja base socialista e popular se assenta no referencial teórico marxista,

[...] refiro-me como pilares ao vínculo entre educação e trabalho (não como ‘preparação para’ da pedagogia liberal, mas como ‘formação desde’ da pedagogia socialista), à centralidade dada à relação entre educação e produção (“nos mesmos processos que produzimos nos produzimos como ser humano”), ao vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política (conscientização). Trata-se, afinal, de recolocar para discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (Marx) (CALDART, 2009, p. 42).

Por ser uma das dimensões dessa formação humana, tanto em sentido amplo quanto restrito, a educação é parte importante na formação de quadros

tanto para a organização do movimento quanto para as lutas dos trabalhadores. Sendo assim, o MST apresenta cinco princípios filosóficos da sua educação:

1) Educação para a transformação social. Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo; 2º) Educação para o trabalho e a cooperação; 3º) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4º) Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5º) Educação com um processo permanente de formação/transformação humana (MST, 1996, p. 10).

O caráter político do processo pedagógico visa à transformação da sociedade atual e, mais fervorosamente, a construção de uma nova ordem social alicerçada sobre a justiça social, profundidade democrática, princípios socialistas e humanistas. Uma educação para a transformação social que vem fundada nas seguintes características: de classe, massiva, organicamente vinculada ao Movimento Social, aberta para o mundo, para a ação, aberta para o novo. Só assim é possível conceber a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras consolidando o poder popular e a formação de militantes com consciência, não só de classe, mas revolucionária. Eminente que o direito à educação e, inclusive à escolarização, se estenda e efetive junto a todas as crianças, de forma a contribuir na sua formação integral. A escola é tomada pelo MST como espaço perpassado de cultura da identidade e dos anseios dos Sem Terra, dessa forma,

[...] não é a escola que vai impor à comunidade suas lições, que, na cultura burguesa, são influenciadas pelos valores urbanos e capitalistas que são introjetado no meio rural, oprimindo e negando sua identidade de gente do campo. Mas a escola, na perspectiva defendida pelo MST, está diretamente ligada à comunidade e serve a ela. Desse modo, a relação da escola com a comunidade deve ser, necessariamente, orgânica, pois o sentido dela existir é fundamentalmente justificado quando permite que as pessoas se vejam no mundo ao qual pertencem, compreendam sua realidade objetiva, ajudando a pensar seus problemas concretos, para que com base nessa reflexão, ação e interação os sujeitos tenham as ferramentas para situar-se e compreender as relações entre sua vida, sua família, sua comunidade e o contexto global em que também estão situados (ARENHART, 2007, p. 92-3).

Esses desafios requerem o comprometimento por parte da educação e da escola frente aos desafios do seu tempo histórico, possibilidade que se abre com a formação para a cooperação visando à concepção de novas relações

sociais. Com efeito, é preciso focar na formação onilateral do ser humano, sendo assim,

[...] uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. [...] O que acontece quando a educação é unilateral é que geralmente ficam dimensões sem trabalhar; e também a pessoa fica um poço de incoerências, ou seja, como trabalhador ou trabalhadora é de um jeito, como militante é de outro, como pai ou mãe de família é de outro jeito ainda (MST, 1996, p. 08).

Através da onilateralidade assumida pela educação do MST, as várias dimensões do ser humano são trabalhadas de forma unitária ou cooperativa em espaços formais e informais, alicerçadas na realidade social em que se dará a ação humana. Ao trazer, mesmo que de forma sucinta, os princípios pedagógicos e filosóficos que orientam o processo educacional do MST, lembrando que o movimento possui outros documentos, nossa intenção é evidenciar as referências tomadas na construção dessa proposta, entre elas: Marx, Lenin, Makarenko, Pistrak, Krupskaya e Paulo Freire. Em consequência, é perceptível que ter o trabalho como princípio educativo não é uma proposta nascida no MST, mas colhida dos escritos de Marx e Engels sobre a formação do novo homem e da nova mulher. Ambos também serviram de base para que autores como Pistrak desenvolvessem essa práxis que resultou nas experiências da Pedagogia Socialista, na união de trabalho produtivo e ensino. O que também irá se estender à educação das crianças pequenas, os Sem Terrinha.

A Ciranda Infantil nasce pelo movimento das famílias, principalmente das mulheres Sem Terra, e se concretiza pela necessidade do MST de partilhar com essas famílias a educação de seus filhos pequenos. Uma Educação Infantil coerente com os princípios do movimento de justiça e transformação social, que além de garantir o direito à educação, sistematizasse de forma coletiva a formação de todos os que fazem parte do MST, sejam eles assentados ou acampados. O trabalho, portanto, não se encontra apenas no princípio educativo da proposta, mas como impulsionador da luta de mulheres militantes para que seus filhos vivam suas infâncias sem deixar de fazer parte da luta pela terra, do trabalho e da educação do movimento (MOVIMENTO

SEM TERRA, 2004).

No projeto educativo do MST rumo à construção da sociedade socialista, o trabalho ganha destaque como elemento pedagógico central de sua Pedagogia. Quando o Movimento aponta o trabalho como princípio educativo, é preciso esclarecer a que o MST deseja que ele seja educativo, uma vez que toda ação pedagógica é educativa na direção de um determinado projeto, assim sendo, pode ser (des)educativa para outro (ARENHART, 2007, p. 139).

Essa nova frente traz desafios para o MST e sua proposta de Educação Infantil, tais como, a ampliação da discussão sobre a educação familiar e a necessidade de compartilhar a educação das crianças com o coletivo, a luta por políticas públicas para a Educação Infantil no/do Campo com respeito à heterogeneidade do campo brasileiro, a luta contra a exploração do trabalho infantil e o estímulo à participação nos trabalhos familiares na terra. A criança Sem Terrinha encontra um espaço educativo na Ciranda Infantil, em que pode brincar, cantar, tomar para si os valores do MST através da formação, da participação nas místicas e assim fazer parte de uma nova geração e mesmo de uma nova sociedade. Sendo assim, um projeto político pedagógico que venha ao encontro da pedagogia para Educação Infantil passa pela valorização de uma aprendizagem lúdica que conceitua as interações entre as crianças e delas com o mundo.

A criança é definida como um sujeito cognitivo, social e cultural, mas que historicamente precisa participar de um ambiente educativo, na atualidade, a escola. No entanto, não é o único lugar, visto que as crianças devem ter acesso a diferentes espaços em que construir interações interpessoais com as quais possam aprender sobre o comportamento humano e entender diferentes hábitos culturais, fundando-se como parte de um grupo social. Com o propósito de trabalhar os diferentes aspectos de ser criança Sem Terrinha é que a Ciranda Infantil foi organizada enquanto espaço educativo. Assim, mesmo em tenra idade, a criança é um ser de direitos, cuja personalidade está em formação, suas vivências são interligadas ao trabalho educativo, à cooperação, à luta pela reforma agrária e por uma nova sociedade.

Pensando no processo da Educação Infantil dessas crianças do movimento, alguns objetivos são desenvolvidos na Ciranda Infantil: esse espaço educativo foi concebido para os filhos dos Sem Terra; é lugar de

implementar a Pedagogia do MST; a organicidade do MST é realizada; de forma educativa, a cooperação contribui para a aprendizagem de novos valores; vínculos são formados com os diferentes setores do movimento; os educadores infantis têm garantida a formação política pedagógica; há interação entre assentados e acampados a fim de avançar na prática formativa do coletivo. Contudo, os princípios pedagógicos e filosóficos não podem ser esquecidos mesmo na efetivação da Educação Infantil do MST, principalmente no que diz respeito à ligação da educação com o mundo do trabalho.

O trabalho também aparece como método pedagógico a fim de desenvolver múltiplos aspectos da proposta educacional do MST, importante instrumento é a combinação entre trabalho e estudo. Entre os aspectos a serem desenvolvidos, segundo o MST (2004):

[...] o trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação entre prática e teoria, com a construção de objetos de capacitação, e com a ideia de produzir conhecimento sobre a realidade; o trabalho como construtor de relações sociais e, portanto, espaço também privilegiado de exercício da cooperação e da democracia; estas mesmas relações sociais como lugar de desenvolvimento de novas relações entre as pessoas, de cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum, de cultivo também da mística da participação nas lutas dos trabalhadores, e da formação da consciência de classe (MST, 2004, p.16).

Arenhart (2007) salienta que, para o movimento, o trabalho é imprescindível, pois só através dele uma nova sociedade pode ser construída, uma certa organização social só será possível através das relações de trabalho. Uma sociedade socialista só se concretizará quando a exploração humana para a concentração privada de riqueza material deixar de determinar as relações de trabalho. Passando a prevalecer a solidariedade para o bem do coletivo, o que os Sem Terra fazem por meio do trabalho, desde a mais tenra idade. Assim, é através do trabalho coletivo, cooperado que se dá a busca do MST, “pela construção de uma nova forma de trabalhar no campo, diferente da cultura individualista e competitiva que marca o trabalho no sistema capitalista” (ARENHART, 2007, p. 140). O que se dará com a recuperação do sentido educativo, edificante do trabalho e a conversão segundo os valores socialistas, bem diferente das relações capitalistas que imperam ainda hoje.

A escola, tal qual a cooperativa, é um espaço autêntico do coletivo, mais precisamente onde as crianças se organizam coletivamente e pela qual uma nova escola é construída. Diariamente lutas são travadas, uma delas contra a ideia de escola tradicional tão marcada pelo autoritarismo, pela repressão, um espaço que não estimula, mas sim limita a criança e suas vivências. A proposta educacional do MST tem, no coletivo infantil, a engrenagem que faz com que a escola funcione. Organizadas, as crianças cuidam para que a escola funcione desde sua estrutura até seus aspectos políticos e pedagógicos. A educação transformadora tão almejada só se efetivará, conforme Arenhart (2007, p. 103), “no mais criterioso e profundo sentimento de respeito ao outro, às suas diferenças; que ela seja um processo pelo qual cada criança possa se reconhecer como singular, ofertando ao coletivo sua preciosa autenticidade”.

Mesmo as crianças da Ciranda Infantil precisam ser inseridas nas atividades do Movimento Sem Terra, visto que não só elas, mas também suas famílias são peças importantes nos coletivos tanto de acampamentos quanto de assentamentos. É no coletivo que a educação acontece, não só entre as próprias crianças, mas delas com os adultos, que devem ser exemplos. Por esse motivo já na Educação Infantil do MST é eminente coletivamente debater, planejar atividades que pedagogicamente podem desenvolver os Sem Terrinha, menores de 06 anos, acampados e assentados (MOVIMENTO SEM TERRA, 2004).

Concluindo, a apresentação dessa proposta educacional emancipadora desenvolvida nos dias atuais procurou destacar que o MST vem juntamente com a luta por reforma agrária consolidando uma cultura de humanização na área educacional, na esteira da luta pelos direitos da população do campo. Nessa proposta, é crucial o papel do trabalho como gerador de dinheiro, de capital, distinguindo classes e produzindo relações sociais e consciências individuais e coletivas. O objetivo da educação do movimento é conceber sujeitos de ação, trabalhadores que militem pela mudança, por um projeto de transformação da atual estrutura social, política, econômica. É do valor real do trabalho que sua pedagogia nasce e produz o essencial para a vida social, apontando os Sem Terra como classe trabalhadora. Pessoas que procuram construir outro sentido para o trabalho que realizam no campo, bem como

novas relações de produção e apropriação dos frutos do trabalho.

Vincular a escola ao trabalho é produzir conhecimentos diretamente ligados a diferentes dimensões da vida humana, levando a criança ou o jovem a formar sua consciência e criar habilidades. Afinal, crianças são atores sociais e o trabalho perpassa suas vidas, mas tal como afirma Marx, os tipos e as situações devem ser debatidos, a fim de que não venha causar constrangimentos ou agruras. Para o MST, ter o trabalho como princípio educativo é educar pelo e para o trabalho. Contudo, para que a educação do movimento se efetive de forma emancipadora é imprescindível que todos vivam concretamente seus princípios e aspirações, em um movimento contrário aos valores capitalistas disseminados.

Compreender o conceito de trabalho segundo Marx trouxe consistência teórica para nos aprofundarmos na atualidade do trabalho no Capitalismo que continua gerando desigualdade e exclusão, levando ao desemprego e à pobreza. Para superar este cenário acreditamos em uma educação do trabalho, dos trabalhadores, uma contra educação que faria frente ao controle dessa sociedade voraz e assumisse seu protagonismo nessa luta. Como os precursores da Pedagogia Socialista e das Cirandas Infantis do MST acreditamos que a escola só irá se transformar quando estiver a serviço da transformação social e para isso precisamos compreender a infância e o protagonismo da criança.

2. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO URUGUAI: APROXIMAÇÕES E FUNDAMENTOS

A fim de que possamos atingir nosso objetivo é importante compreender a totalidade de um fenômeno, mais precisamente a relação entre a infância e sua institucionalização, processo que se encontra intrinsecamente ligado ao trabalho. Nessa perspectiva, é necessário compreender cada período, o espaço temporal em que estão inseridos os sujeitos investigados para assim entender o contexto, as ações em que estão intimamente a infância e seus desdobramentos. O que se deve ao fato de a infância não ser uma categoria ontológica, mas construção histórica, cujos conceitos são definidos pelos contextos em que surge e que estão em constante tensão, precisamente pelo desencadeamento de novas exigências. Frente a todas as transformações políticas, sociais e econômicas que vem acontecendo desde o século XIX, após Revolução Industrial, a infância passou a ter não só outros significados, mas uma dimensão social que no Ocidente era ausente.

Quanto à Educação Infantil, trata-se de um termo que define uma das etapas da educação da criança, a primeira; juntamente com a infância são um campo específico de conhecimento. Ambas as categorias compõem a história da sociedade atual que continua em um movimento dialético, no qual a sociedade se relaciona com a dinâmica social perpassada pela luta de classes que impulsiona a história dos seres humanos. Sendo assim, é impossível entender a infância e a Educação Infantil como fenômenos isolados tanto da sociedade quanto do trabalho, que não só gera mais valia, mas a exploração do homem pelo homem, independentemente da idade.

Inseridos nesse contexto, trouxemos neste capítulo o debate sobre as concepções de infância que se destacam na América Latina, bem como aproximações e fundamentos teóricos e legais no que tange ao Brasil e ao Uruguai. Marcando a vida das crianças em diferentes contextos e épocas, está o trabalho; o “trabalho infantil”, cujo conceito historicamente oscila entre remição e exploração, dignificação e violência, chegando à dual intervenção do Estado via pressão de organismos internacionais. Logo, a ideia moderna de infância é atrelada à escolarização das crianças. Cada vez mais cedo as crianças passam, sob influências de organismos internacionais, a objeto da

educação escolar, o que será visto na análise de documentos brasileiros e uruguaios.

2.1. De aprendiz a menor: a relação criança, educação e trabalho no transcorrer da história moderna

Mudanças profundas no lugar ocupado pelas crianças no mundo do trabalho só começaram a ocorrer na virada do séc. XIX para o XX, tanto na Europa quanto na América, levando-as do patamar econômico ao emotivamente inestimável. Até o processo de urbanização, no caso europeu e norte americano, em meados do séc. XIX, a maioria das crianças era proveniente da zona rural e, quando em círculos familiares ajudavam em tarefas simples, mas demoradas do dia a dia, intensificando-se em certos períodos, como durante as colheitas. Muitas vezes o peso do trabalho era aliviado pelas brincadeiras desenvolvidas no transcorrer da jornada. Realidade que pouco ou nada se assemelhava àquela das crianças escravas, as quais dificilmente eram poupadas do trabalho pesado e inescrupuloso regado a chibatadas.

Antes da Primeira Guerra Mundial, na Europa, o serviço doméstico era responsável pelo emprego da força de trabalho feminina. Heywood (2004, p. 165) lembra que as “convenções para a distribuição do trabalho segundo idade e gênero eram muitas vezes ignoradas em domicílios pobres ou isolados”. A flexibilidade era o que marcava a valorização da mão de obra infantil, pois tanto atuavam em casa, em serviços leves, quanto fora, em jornada integral.

O início do séc. XIX trouxe a industrialização e com ela a expectativa de proporcionar a homens e mulheres pobres a certeza de um emprego. Na realidade, avolumou-se o uso do trabalho feminino e infantil (barato e dócil), este último cada vez mais precoce na manufatura. Conseqüentemente, um regime de trabalho mais intenso para as crianças em determinadas ocupações, como as fábricas de algodão que mesmo com péssimas condições de trabalho tinham emprego mais regular ao longo do ano e também jornadas mais longas. A pobreza persuadia famílias inteiras a ciclos intermináveis de trabalho em ateliês “proto-industriais”, independente de idade e gênero. De acordo com Marx (2013),

[...] à medida que torna prescindível a força muscular, a maquinaria converte-se no meio de utilizar trabalhadores com pouca força muscular ou desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho feminino e infantil foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria. Assim, esse poderoso meio de substituição do trabalho e de trabalhadores transformou-se prontamente num meio de aumentar o número de assalariados, submetendo ao comando imediato do capital todos os membros da família dos trabalhadores, sem distinção de sexo nem idade. O trabalho forçado para o capitalista usurpou não somente o lugar da recreação infantil, mas também o do trabalho livre no âmbito doméstico, dentro de limites decentes e para a própria família (MARX, 2013, p. 468).

As pequenas indústrias, na maioria têxteis, concentravam boa parte do trabalho infantil. Além de mercadorias produziam crianças abatidas e pálidas, cuja condição física passou a preocupar os médicos. A Revolução Industrial agravou ainda mais os perigos contra a saúde infantil, pois as crianças estavam mais vulneráveis não só ao novo maquinário, mas ao abuso por parte dos adultos, sobretudo físicos. Contudo, a pobreza, segundo os defensores das fábricas, seria ainda mais prejudicial à saúde das crianças e suas famílias que as condições de trabalho. Tais relações entre patrões e os jovens empregados de forma alguma poderia ser considerada igualitária, contraditoriamente, essas crianças e jovens não se enquadravam no papel de vítimas passivas da exploração, isso porque,

[...] em geral, elas estavam ávidas para começar a trabalhar, como forma de contribuir para os orçamentos de suas famílias e ingressar no mundo dos adultos. De algum modo, as crianças conseguiam transformar o chão da fábrica em um lugar de diversão para si próprias, subvertendo a atenção dos adultos ao seu redor (HEYWOOD, 2004, p. 179).

Ariés (2006) destaca o papel do aprendiz junto ao mundo adulto como lugar de aprendizagem, de educação, não só de uma ocupação, mas do seu valor humano. Aos poucos a cisão no campo do trabalho fez com que os aprendizes se detivessem em ocupações braçais que dispensavam a formação acadêmica, agravando sua exploração. A única certeza que ficava era de poder adquirir habilidades e disciplina para atuar nas oficinas. Até porque frequentar uma escola dependia de investimentos, custos que famílias pobres não poderiam arcar e, quando o faziam, era em prol dos meninos.

Em torno de 1840, de acordo com Heywood (2004), a presença feminina

e infantil nas indústrias norte-americanas começou a diminuir, o que não quer dizer que a intervenção do Estado tivesse abolido, mas regulamentado o trabalho infantil. O que acarretou em medidas como o estabelecimento de idade mínima do trabalhador, fim do trabalho noturno, a obrigatoriedade de certo nível de estudos, etc. Contraditoriamente, algumas famílias carentes foram privadas de renda e a clandestinidade se sobressaiu em pequenos ateliês. Travava-se um embate entre o econômico e o jurídico, em que,

[...] toda vez que a lei fabril limita a 6 horas o trabalho infantil em ramos da indústria até então intocados, voltam sempre a ecoar as lamúrias dos fabricantes: que parte dos pais retiraria as crianças da indústria agora regulamentada, a fim de vendê-las naquelas em que ainda reina a “liberdade do trabalho”, isto é, onde crianças menores de 13 anos são forçadas a trabalhar como adultos e podem, por conseguinte, ser vendidas a um preço maior (MARX, 2013, p. 470-1).

Para Heywood (2004), eliminar a jornada integral do trabalho infantil não foi um processo simples, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. No entanto, a transformação do mercado bem como o avanço técnico da indústria veio diminuir a procura por jovens trabalhadores, mas a obrigatoriedade da educação para os menores de 13 anos é que teria efetivamente afastado as crianças das manufaturas. Segundo Marx (2013), a devastação intelectual que reduziu crianças a “máquinas de fabricação de mais-valor”, levou o Parlamento inglês, através da lei fabril, a impor o ensino elementar como pré-requisito para que os menores de 14 anos fizessem parte da força produtiva nas indústrias.

Como vimos até agora, falar em trabalho infantil é falar de infância pobre. Independente do lugar em que se encontram, sempre haverá crianças desvalidas, abandonadas, negligenciadas, órfãs, maltratadas, delinquentes, refugiadas. A realidade do Brasil não foi e não é diferente. Entre os séculos XVI e XIX o país foi marcado pela escravidão, mesmo as poucas crianças que “vingavam” diante das precárias condições de sobrevivência começavam a trabalhar muito cedo. A Lei do Ventre Livre, de 1871, não foi suficiente para retirar as crianças do sistema de escravidão, já que podiam ser mantidas trabalhando até os 14 anos (ou até os 21) para compensar os gastos do senhor com sua criação, ainda podiam ser entregues ao Estado, sob indenização. Tal mudança trouxe nova perspectiva social, pois,

[...] crianças, cujos destinos eram traçados no âmbito restrito das famílias de seus donos, tornar-se-iam objeto de responsabilidade e preocupação por parte do governo. É possível que esses fatores tenham, inclusive, precipitado a emergência de um maior rigor da legislação penal nos anos que se seguiram, pois, até então, ricos e pobres, senhores e escravos, ocupavam funções sociais legalmente delimitadas (RIZZINI, 2011, p. 104).

Carvalho (2008) salienta que, desde os 04 anos, as crianças escravas começavam gradativamente há ter seu tempo ocupado pelo trabalho, essa prática, no entanto, também era voltada às crianças pobres e órfãs, grupo que comumente era explorado, sofrendo inclusive abusos. Essa docilidade percebida no período de escravidão mostrou como tal grupo de trabalhadores pode ser barato e adaptável. Aspectos que rapidamente foram voltados para educar, disciplinar e absorver essa mão de obra jovem, após o surgimento da República e fim da escravidão. No processo de transição entre o feudalismo e o incremento industrial, Fonseca (2010, p. 140) destaca que a escravidão, “se converteu em exploração capitalista com o assalariamento de crianças e jovens, feitos força de trabalho – mercadoria que produz mercadoria sem controle/conhecimento do produto de seu trabalho, de forma alienada”.

No período colonial brasileiro, não existia “a criança” enquanto categoria genérica, não havia igualdade entre as pessoas até porque essa sociedade se alicerçava na desigualdade da relação senhor/escravo. Para Arantes (2011, p. 192), o que existiam, “eram categorias específicas, como os ‘filhos de família’, ‘os meninos da terra’ os ‘filhos dos escravos’, os ‘órfãos’, os ‘desvalidos’, os ‘expostos’ ou ‘enjeitados’; ou ainda os ‘pardinhos’, os ‘negrinhos’, ‘os cabrinhas’ etc.”. Classificava-se a infância conforme sua origem familiar e herança social, “crianças bem nascidas” podiam ter infância, já os menores estavam sujeitos à educação e correção do aparelho jurídico-assistencial.

Tanto a Lei do Ventre Livre quanto a Abolição da escravatura deram aos escravos a ilusão de uma liberdade que não se refletiu nas condições materiais para sua (sobre)vivência, passando as ruas a ser o local onde se encontravam as crianças e jovens desamparados material e moralmente, tanto para brincar quanto para trabalhar ou mesmo esmolar e cometer furtos. Em contrapartida, o governo optou apenas pelo controle, através do Código Penal de 1890, reduzindo para 09 anos a idade penal. Ao mesmo tempo, que não aboliu o

trabalho infantil, regulamentou-o, assim,

[...] permitiu que criança pobre ficasse fora da escola ou, quando muito, fosse encaminhada à escola correcional ou de reforma. Construiu-se, desta forma, sobre a base da regulamentação da idade penal e do trabalho infantil, da possibilidade de destituição do pátrio poder e da internação dos menores, um sistema dual no atendimento às crianças, uma vez que, enquanto o Código Civil de 1916 tratava dos “filhos de família”, o Código de Menores de 1927 tratava dos “expostos”, “abandonados”, “desvalidos”, “vadios”, “mendigos”, “viciosos” e “libertinos” (ARANTES, 2011, p. 194).

Os jovens libertos não eram os únicos a causarem “desconforto” às famílias de moral cristã: a prole nascida fora do casamento além de não serem socialmente aceitos (enjeitados ou expostos), eram fardos a serem abandonados, entre outros lugares, nas ruas à própria sorte, já que a honra das famílias devia ser mantida. Fato que alcançou números alarmantes, inclusive de mortalidade, fazendo com que os representantes legais e religiosos da época se preocupassem a ponto de implantar iniciativas como as “Rodas de Expostos”, nas quais os bebês eram deixados, e a Casa dos Expostos, em que teoricamente deveriam ser alimentados e ficariam até cerca de sete anos, a mortalidade chegava a 70% nesses abrigos.

O séc. XIX também alicerçou os asilos de órfãos, a maioria sob a tutela de ordens religiosas, para onde os desvalidos ou abandonados eram recolhidos ou institucionalizado. Isso significava, conforme Rizzini e Pilotti (2011), expelir o “menor”⁸ do seu meio social, através do confinamento, da limitação espacial, da submissão, entre outros aspectos disciplinadores que objetivavam a prevenção de desvios, e a reeducação dos degenerados. Nesses lugares lhes era introjetado um sentimento de amor ao trabalho, para isso proporcionavam educação industrial para os meninos e educação doméstica para as meninas. Para conceber a articulação entre criança, trabalho e controle social, deve-se,

[...] ter claro o caráter de classe do trabalho e a certeza de que aos interesses dos capitalistas opõem-se aos dos trabalhadores. Na medida em que se opera no seio da sociedade uma divisão entre trabalho manual e intelectual, de modo que a classes diferentes

⁸ A popularização desta categoria jurídica resulta segundo Rizzini (2011, p. 113), da judicialização da infância neste período, onde, “o termo ‘menor’, para designar a criança abandonada, desvalida, delinquente viciosa, entre outras, foi naturalmente incorporado na linguagem, para além do círculo jurídico”.

destina-se tipo também diferente de trabalho, parece certo que uma das condições para a reprodução do capital radica, justamente, no exercício do controle sobre os futuros trabalhadores manuais - os menores, filhos da pobreza (CAMPOS e ALVERGA, 2001, p. 231).

A disparidade entre crianças (ricas) e menores (pobres), já podia ser vista pelo desprezo por parte da sociedade à internação dos primeiros em colégios internos, em decadência. Em contrapartida, os internatos para os menores multiplicavam-se, significando a preservação da ordem social, reflexo da carência social ocasionada pela já profunda desigualdade de classes. As poucas escolas públicas que existiam não podiam ser frequentadas por filhos de escravos, sendo o número de vagas insuficiente para a demanda. Enquanto as crianças das famílias abastadas eram preparadas para assumir os melhores postos de trabalho, os menores, frente a um Estado omissivo e complacente, eram indiscriminadamente usados como mão de obra barata. Para Faleiros (2011), uma falácia, já que leis como aquela de 1891 traziam no discurso a proteção e, na prática, a conservação das crianças no trabalho.

A virada do séc. XIX para o XX perpetuou entre outras práticas a de dirigir às crianças pobres para o trabalho. Sob a justificativa de habilitar os filhos desfavorecidos, através do preparo técnico e profissional, o governo criou escolas de aprendizes. A ingerência do Estado não aconteceu de modo a universalizar os direitos, mas, para Faleiros (2011, p. 49), como forma de “categorização e de exclusão, sem modificar a estratégia de manutenção da criança no trabalho, sem deixar de lado a articulação com o setor privado e sem se combater o clientelismo e o autoritarismo”.

O Brasil República rompe o novo século buscando combater as práticas atrasadas de limpeza dos centros urbanos, em que os menores vadios, viciosos, delinquentes e vagabundos eram encarcerados junto aos adultos por ação da polícia. Pairava aqui a ineficiência de um sistema sem objetivos de tonar os internos úteis à sociedade, o que menos se esperava é que eles saíssem regenerados, reintegrados ou mesmo reeducados. Sendo assim, várias autoridades lideraram a implantação do ideário cientificista nas décadas seguintes, entre as iniciativas do governo prevalecia a repressão sobre os menores, tendo como alegação para sua captura a orfandade e a pobreza. Esse último aspecto também legitimou que o Estado intervisse na vida privada

da família, se justapondo à alçada paterna.

Os congressos internacionais tomavam força tanto na Europa quanto na América Latina e traziam como bandeira a humanização da justiça, dando relevância à reeducação, em prejuízo da punição. De acordo com Rizzini e Pilotti (2011, p. 22), tais ideias foram voltadas para os menores, isso porque “em termos penais, as fases da infância e da juventude chamavam a atenção [...] e, em parte porque, sob o ponto de vista da medicina e, mais tarde, da psicologia, vislumbravam-se novas possibilidades de formação do homem, a partir da criança”. Asilos e recolhimentos tiveram continuidade, agora em instituições apropriadas, nas quais os menores deveriam ser educados e cujo meio disciplinador e de regeneração seria o trabalho. Conseqüentemente, entregariam à sociedade cidadãos úteis e válidos.

Tendo em vista a inserção precoce no trabalho produtivo, as deficitárias condições de vida têm recebido a parceria e o estímulo fundamentais de uma ideologia reificadora do trabalho, a tal ponto que um dos mais famosos ditos populares da nossa cultura ocidental, de que “o trabalho dignifica o homem”, muitas vezes assume um caráter inquestionável, possibilitando que o trabalho, até mesmo quando exercido de forma indigna, seja visto como um valor supremo, como formador do espírito, educador (CAMPOS e ALVERGA, 2011, p. 228).

Faleiros (2011) acentua que a era Vargas foi marcada pela articulação do Estado com o setor privado, tornando-o semioficial, com muitos privilégios em detrimento das instituições públicas, jogadas ao descaso. Sendo assim, os industriais alcançaram alguns favorecimentos: em 1932, o Código de Menores foi modificado, possibilitando que menores de 14 anos também trabalhassem em locais em que já estavam trabalhando pessoas de sua família; ainda em 1932, o Decreto 22.042 permite o trabalho a partir dos 12 anos, mas nos postos considerados perigosos ou insalubres apenas os maiores de 14 anos, com exceção dos que já tivessem certificado de estudos primários; a Constituição de 1934 fixou em 14 anos a idade mínima, mesmo com a solicitação para 13 anos; a Constituição de 1937 ratifica o ensino industrial, caberia aos Estados, municípios e indivíduos ou associações a fundação de institutos profissionais.

Em 1942 e 1946, respectivamente, são fundados o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de

Aprendizagem Comercial) que visam prover ensino profissional para capacitação dos menores pobres para atender à demanda, sob a égide dos empresários do setor industrial.

Sanear as “classes laboriosas” de modo preventivo significava, nessa perspectiva, ocupar-se de suas crianças. Não só para prover a educação daquelas porventura abandonadas, desvalidas, mas para substituir o tipo de educação prática e particular, que lhes era proporcionada no seu meio, por outra educação uniforme, escolar, universal e racional, para o mercado de trabalho (RIZZINI e PILOTTI, 2011, p. 327).

Em resumo, a legislação que já era tão frágil e deturpada pela falta de fiscalização passou a ser burlada não só na prática, mas também por negociatas e “brechas” que privilegiaram oficialmente os detentores do capital. Sob o discurso de salvação, o trabalho infantil continuava a proporcionar lucro a poucos. Silva (1999) reforça que o capitalismo alcança benefícios com a exploração do trabalho infante-juvenil, seja ele direto ou indireto como no caso da terceirização. Essa força de trabalho aglutina valor na fabricação de mercadoria ao mesmo tempo em que na maioria das vezes garante a sobrevivência de uma ou mais pessoas. Ratifica Marx (2008a) sobre o capitalismo:

[...] um sistema social que degrada o operário a mero instrumento para a acumulação de capital, e que transforma pais, devido às suas necessidades, em proprietários de escravos, vendedores dos seus próprios filhos. O *direito* das crianças e dos jovens tem de ser feito valer. Eles não são capazes de agir por si próprios. É, no entanto, dever da sociedade agir em nome deles (MARX, 2008a, p. 04).

O período ditatorial de Getúlio Vargas foi marcado por uma política de amparo e assistência ao menor e à infância, no entanto foram criados órgãos federais para atender de forma particular e separada o *menor* e a *criança*. Diversas ações foram voltadas para a criança pobre, bem como sua família, o objetivo era preparar o futuro cidadão. Através do preparo profissional e da educação da criança para respeitar a hierarquia se formaria um trabalhador enquanto capital humano para o Brasil. Para Fonseca (2010, p. 142), a educação como capital humano, “potencializa para o emprego, perdendo sua especificidade como formação humana: funcional ao capital e perversa ao trabalho, o fracasso na obtenção de emprego e renda são imputados à

(in)apropriação da escola”.

De acordo com Kassouf (2007), já em 1867 as causas do trabalho infantil eram expostas por Karl Marx, que afirmava ter a força muscular deixado de ser inevitável com a implantação das máquinas, trazendo trabalhadores fracos para as fábricas, ainda em desenvolvimento, mas com membros flexíveis. Dessa forma,

emprega-se o trabalho das mulheres e das crianças. Marx observa que o fato de a máquina reduzir o tempo necessário de trabalho, faz com que o empregador, detendo os meios de produção, acabe reduzindo o salário dos trabalhadores e, conseqüentemente, o meio de sobrevivência das famílias. A redução dos salários acaba, muitas vezes, forçando o trabalhador homem adulto a inserir toda a família no mercado de trabalho para compensar a perda de renda. (KASSOUF, 2007, p. 324-5)

Irma Rizzini (2011) aponta a insuficiência em tentar conter o “problema do menor” através da guarda em depósitos ou asilos, pois seria útil à nação como trabalhador tanto na jovem indústria quanto na agricultura carente de escravos. De qualquer forma, se esperava que fosse submisso, conhecedor de seus deveres e do lugar que deveria ocupar, em prol de um Estado nacional forte e patriótico. Mesmo Getúlio Vargas empenhado em aditar a urbanização e o capitalismo no Brasil se empenhou em conciliar os divergentes interesses dos capitalistas e dos trabalhadores. Aos primeiros assegurou condições para que o capital se desenvolvesse, aos outros instituiu um conjunto de leis protetivas aos trabalhadores.

Campos e Alverga (2011, p. 232) sublinham que, “a despeito de tal política populista, seus interesses maiores justificavam a repressão à organização dos trabalhadores, de modo que estes eram obrigados a se submeter ao controle ideológico-político do governo”. Repressão foi a marca da Era Vargas, quanto aos menores e ao trabalho, os industriais se sobrepuseram, derrubando a idade mínima para o trabalho. Apenas com a Consolidação das Leis do Trabalho (1943) e considerando as disposições do Código de Menores é que foram alcançados legalmente ares de dignidade para os menores, através da determinação da idade mínima de 14 anos e de uma jornada de até 6 horas, proibindo o turno da noite. No entanto, quanto aos riscos ao menor trabalhador:

[...] deve-se levar em conta que, por vezes, a formação física da criança, ainda em fase de crescimento, não suporta as exigências requeridas pelo trabalho, uma forma de trabalho não prejudicial a um adulto pode ser extremamente prejudicial a uma criança (ALMEIDA NETO, 2004, p. 45).

Uma mudança no espectro que se descortinou no transcorrer da história do menor no Brasil sofreu mais uma mudança, de acordo com Vogel (2011), a indubitável e incontornável “questão social”, que até os últimos anos da década de 1960 era um “caso de polícia” passa a ser “caso de política”. Os selvagens processos de urbanização bem como o êxodo rural levavam a grandes mudanças sociais. Entre elas, a aglomeração das periferias das cidades por famílias inteiras que buscavam o tão propagado padrão de vida. Silva (1999) salienta que o processo migratório, do campo para a cidade, iniciado na década de 1940,

[...] é resultado da força do latifúndio, da ausência de uma reforma agrária e de políticas que assegurem ao pequeno agricultor a permanência na terra. Junto a este fator, o processo de industrialização, com base em inovações tecnológicas que dispensam mão-de-obra, contribui para o aumento da miséria (SILVA, 1999, p. 04).

Ao mesmo tempo em que surgiam as grandes metrópoles, intensificava-se a pobreza, pois o mercado de trabalho não comportava uma demanda tão grande, e ao mesmo tempo limitada de mão de obra. Em decorrência, a marginalização também se avolumava, pessoas cada vez mais pobres e com menos acesso a bens e serviços básicos de subsídio. Nesse contexto, estão inseridos e se desenvolvendo (minimamente) crianças e jovens, a parcela mais vulnerável do Poder Nacional. Toda família é atingida pela pobreza, por isso acaba se desmantelando e jogando o menor às ruas para atividades “moralmente perigosas” ou para o mundo do trabalho, a fim de auxiliar na manutenção da casa. Vogel (2011, p. 292-3) destaca que, “a massa crescente de crianças e jovens marginalizados fazia prever, a curto e médio prazos, prejuízos consideráveis, quer do ponto de vista socioeconômico, quer do ponto de vista político.”

Rizzini e Pilotti (2011) apontam que, na década de 1980, um novo quadro foi surgindo no qual as problemáticas sobre a infância e a adolescência começaram a emergir, mostrando através de estatísticas sociais a realidade

aterradora, ou seja, uma grande parcela dessa população pertencia a famílias pobres ou miseráveis. Um amplo movimento social em favor da população infanto-juvenil surgiu na luta pela reivindicação de seus direitos de cidadania. Igreja, Organizações Não-Governamentais, sociedade civil, órgãos do governo, todos unidos em prol do mesmo projeto, o que alcançaram com a Constituição de 1988 e mais adiante com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Passou às mãos da sociedade civil a responsabilidade pela questão da infância e da adolescência. Segundo Almeida Neto (2004):

[...] a nova lei expressa a concepção de que esses sujeitos, por se encontrarem em fase especial de desenvolvimento, são merecedores de proteção integral aos seus direitos, e a garantia de seu futuro deve ser tratada como prioridade absoluta da família, do Estado e da sociedade (ALMEIDA NETO, 2004, p. 21-22).

Para o autor a dinâmica estrutural do campo econômico é transformada dialeticamente pela globalização, pois concomitantemente absorve e expulsa a mão-de-obra infantil do mercado de trabalho. Por outro lado, a própria globalização incentiva o Estado e a iniciativa privada a criarem medidas que erradiquem o trabalho infantil, transferindo essas crianças para a escola. Iniciativa que se deve às pressões dos países mais ricos, ocupantes das principais cadeiras nos organismos internacionais, a fim de acabar com a injusta competição na exportação dos produtos fabricados através do trabalho infantil em países pobres e com preços irrisórios. Como podemos ver,

[...] o movimento do mercado com relação à problemática do trabalho infantil é descontínuo, ambíguo e complexo, e varia de acordo com o volume e o tipo de capital que possuem os agentes nele envolvidos, e as disputas que se estabelecem em torno dos seus interesses (ALMEIDA NETO, 2004, p. 25-6).

A globalização não só acirra a competição por mercados, impondo que as novas tecnologias sejam mais bem aproveitadas, mas leva à busca de alternativas de barateamento de custos de produção e à ampliação de mercados. Em decorrência, se modificou a incorporação do trabalhador infantil nesse mercado, dialeticamente sua mão de obra tanto é impulsionada quanto expulsa. Os parques postos de trabalho que já foram ocupados por crianças, hoje, são disputados por adultos, agravando a situação das famílias que têm no trabalho dos filhos uma alternativa de sobrevivência. Frente a esse cenário se

aguçam, segundo Almeida Neto (2004, p. 59-60), as discussões “sobre a ocupação dos já escassos postos disponíveis no mercado, por crianças ainda em idade escolar. E, paradoxalmente, aumenta a necessidade de a criança trabalhar, como forma de contribuir com o orçamento familiar”.

Cada vez mais preocupados, não só com as crianças, mas principalmente com a economia de seus países (já ricos, desenvolvidos), os órgãos internacionais impõem aos países menos desenvolvidos algumas metas, entre elas, deslocar a criança do trabalho para a escola e o ataque aos que se valem de mão de obra barata ou mesmo escrava de adultos e principalmente crianças. Esse último fator estaria incidindo no desemprego e estagnação salarial de países como os Estados Unidos. Evidenciando o envolvimento e o poder exercidos pelo campo econômico na erradicação do trabalho infantil, sobrepondo-se, inclusive, ao campo social e político.

Da forma como está sendo encaminhado o processo de globalização, sob a hegemonia dos interesses do campo econômico, os seus efeitos nefastos são sentidos no mundo todo, expressos através da diminuição dos postos de trabalho, do aumento da pobreza, da violência, da exploração e da degradação ambiental (ALMEIDA NETO, 2004, p. 78).

Ao longo deste texto, podemos ver que o trabalho infantil não é um tema novo, nem restrito à globalização. Apesar disso, vêm à tona discussões e estratégias de como atenuar tal problema através de medidas internacionais e nacionais. O que acontece em congressos, entre outras iniciativas, por organismos como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), ligada à Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), sendo declarado o ano de 1998 o Ano Internacional pela Erradicação do Trabalho Infantil (um ano depois a Declaração dos Direitos das Crianças comemoraria 40 anos, e a Convenção sobre os Direitos da Criança faria 10 anos).

Quanto ao Estado brasileiro, Almeida Neto (2004) destaca que suas estratégias de ação a fim de combater o trabalho infantil se dividem em: políticas que recaiam de forma indireta sobre o problema; como geração de renda e aplicações em educação; e políticas de combate ao trabalho infantil. Os mesmos organismos internacionais também incidem sobre as políticas de

toda a América Latina, inclusive o Uruguai.

Las acciones que implementen los Estados en dirección a la prevención y erradicación del trabajo infantil constituyen uno de los indicadores fundamentales para medir el cumplimiento de sus obligaciones en materia de defensa, protección y promoción de los derechos humanos. Porque el fenómeno del trabajo infantil es, sin dudas, una de las formas más actuales de violación de los derechos humanos de una parte significativa de la población de los países de América Latina en general, y del Uruguay en particular (UNICEF, 2003, p.05-06).

Cabe sublinhar que os delineamentos jurídicos que orientam as intervenções que dizem respeito à prevenção e erradicação do trabalho infantil são provenientes da Convenção sobre os Direitos das Crianças ou Convención sobre los Derechos del Niño (Nações Unidas, 1989)⁹. Essa convenção incide não só sobre a legislação, mas sobre as medidas administrativas, sociais e educativas nos países signatários. Em especial seu artigo 32, em que o documento assegura à criança o direito à proteção, contra a exploração econômica ou que estejam à mercê de trabalhos que sejam perigosos e/ou comprometam sua educação, saúde ou seu desenvolvimento como um todo. Para tanto, é necessário que haja uma idade mínima para admissão a um emprego, regulamentação quanto à duração e às condições de trabalho, além de antever sanções e penas a fim de que este artigo seja cumprido.

La Oficina de UNICEF en Uruguay ha venido colaborando con las autoridades públicas y las organizaciones de la sociedad civil desde hace varios años, en dirección a brindar su aporte para que las normas, las instituciones y las prácticas en el país sean adecuadas a los compromisos por éste asumidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en otros instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos. En especial, UNICEF cumple el rol de asesor permanente del Comité Nacional de Erradicación del Trabajo Infantil, creado por decreto presidencial (UNICEF, 2003, p. 06).

A OIT (1919) e a Unicef (1939) foram criadas após o término da Primeira Guerra Mundial, com intuito de tratar junto aos países pobres das políticas voltadas à infância. Segundo Conde (2013, p. 242), as duas organizações foram criadas para “separar decisões financeiras internacionais das metas que agem sobre os efeitos contraditórios dos problemas criados pelo sistema

⁹ Na verdade, o mesmo protocolo além da língua portuguesa pode ser encontrado em outras seis línguas, inclusive o espanhol.

capitalista de produção”. No entanto, as adversidades que envolvem o trabalho infantil continuam despregadas da exploração resultante do sistema econômico capitalista, cujos rumos estão sob o controle do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC). Campos e Alverga (2001, p. 233) lembram que “o trabalho infantil não decorre, simplesmente, de uma falsa consciência do papel do trabalho na sociedade, como se esta falsa consciência repousasse sobre uma estrutura material que a constrói e alimenta”.

Frente a essas articulações, tanto o governo brasileiro quanto o uruguaio regulamentaram o trabalho infantil em suas legislações. Conde (2013) salienta que o Brasil possui umas das legislações mais avançadas do mundo, quais sejam, a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Consolidação das Leis do Trabalho (BRASIL, 1943) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Quanto ao Uruguai, há dois marcos legais que explicitam os direitos e deveres para os menores de 18 anos: a Constitución de la Republica (URUGUAY, 1967) e o Código de la Niñez y la Adolescencia. Ley N.º 17.823 (URUGUAY, 2004). Abaixo apontamos os principais artigos contemplados nas legislações de ambos os países acerca do trabalho infantil no quadro 04:

Quadro 04: Legislações e artigos que regulamentam trabalho infantil no Uruguai e no Brasil:

País	Legislação	Artigos
URUGUAY	Constitución de la República	Artículo 7 - Los habitantes de la Republica tienen derecho a ser protegidos en el goce de su vida, honor, libertad, seguridad, trabajo y propiedad. Nadie puede ser privado de estos derechos sino conforme a las leyes que se establecieron por razones de interés general. Artículo 54 - La ley ha de reconocer a quien se hallare en una relación de trabajo o servicio, como obrero o empleado, la independencia de su conciencia moral y cívica; la justa remuneración; la limitación de la jornada; el descanso semanal y la higiene física y moral. El trabajo de las mujeres y de los menores de dieciocho años será especialmente reglamentado y limitado.
	Código de la Niñez y la Adolescencia	Artículo 162. (Edad de admisión) Fijase en quince años la edad mínima que se admitirá em los adolescentes que trabajen en empleos públicos o privados, en todos los sectores de la actividad económica, salvo las excepciones especialmente establecidas en los artículos siguientes, y aquellas que, teniendo en cuenta el interés superior del niño o adolescente, conceda el Instituto Nacional del Menor. Artículo 163. (Obligación de protección).- Para el caso de que los niños o adolescentes trabajen, el Estado está obligado a protegerlos contra toda forma de explotación económica y contra el desempeño de cualquier tipo de trabajo peligroso, nocivo para su salud o para su desarrollo físico, espiritual, moral o social. Prohíbese todo trabajo que no le permita gozar de bienestar en compañía de su familia o responsables o entorpezca su formación educativa. Artículo 165. (Situaciones especiales).- El Instituto Nacional del Menor revisará las autorizaciones que ha prestado respecto al empleo de niños y adolescentes entre los trece y los quince años. Sólo serán permitidos trabajos ligeros, que por su naturaleza o por las condiciones en que se prestan no perjudican el desarrollo físico, mental o social de los

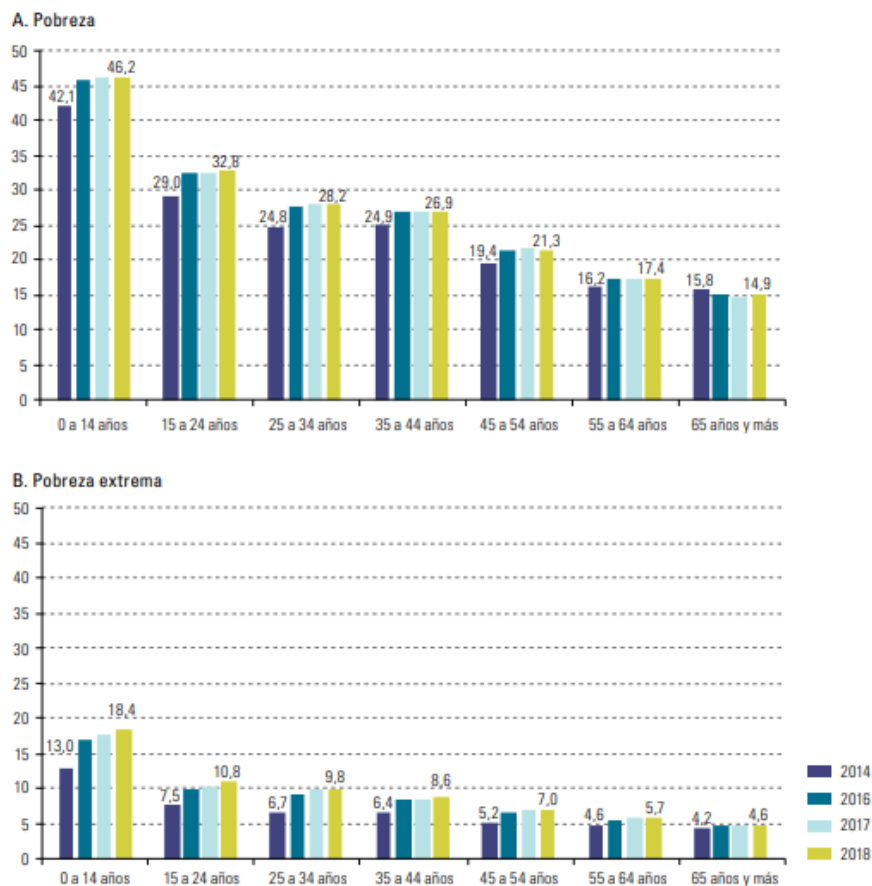
		<p>mismos, ni obstan a su escolaridad.</p> <p>Artículo 169. (Jornada de trabajo).- Los adolescentes mayores de quince años no podrán trabajar más de seis horas diarias, equivalentes a treinta y seis horas semanales y disfrutar de un día de descanso semanal, preferentemente en domingo. El Instituto Nacional del Menor podrá excepcionalmente autorizar a los adolescentes entre dieciséis y dieciocho años a trabajar ocho horas diarias, correspondiéndoles dos días continuos de descanso preferentemente uno en domingo, por cada cinco días de trabajo, previa evaluación técnica individual, estudio del lugar y puesto de trabajo teniendo en cuenta el interés superior del niño.</p> <p>Artículo 172. (Trabajo nocturno).- Los adolescentes no podrán ser empleados ni trabajar en horario nocturno, entendiéndose por tal a los efectos de este Código, el período comprendido entre las veintidós y las seis horas del día siguiente. No obstante, el Instituto Nacional del Menor podrá autorizarlo excepcionalmente, teniendo en cuenta su interés superior.</p>
BRASIL	Consolidação das Leis do Trabalho (Do Artigo 402 a 441)	<p>Art. 402. Considera-se menor para os efeitos desta Consolidação o trabalhador de quatorze até dezoito anos. Parágrafo único - O trabalho do menor rege-se-á pelas disposições do presente Capítulo, exceto no serviço em oficinas em que trabalhem exclusivamente pessoas da família do menor e esteja este sob a direção do pai, mãe ou tutor, observado, entretanto, o disposto nos arts. 404, 405 e na Seção II.</p> <p>Art. 403. É proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos. Parágrafo único. O trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola.</p> <p>Art. 405. Ao menor não será permitido o trabalho: I - nos locais e serviços perigosos ou insalubres, constantes de quadro para esse fim aprovado pelo Diretor Geral do Departamento de Segurança e Higiene do Trabalho; II - em locais ou serviços prejudiciais à sua moralidade.</p> <p>Art. 424. É dever dos responsáveis legais de menores, pais, mães, ou tutores, afastá-los de empregos que diminuam consideravelmente o seu tempo de estudo, reduzam o tempo de repouso necessário à sua saúde e constituição física, ou prejudiquem a sua educação moral.</p> <p>Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação.</p> <p>Art. 432. A duração do trabalho do aprendiz não excederá de seis horas diárias, sendo vedadas a prorrogação e a compensação de jornada.</p>
	Constituição Federal	<p>Art. 7º. São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXXIII - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos;</p> <p>Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.</p>
	Estatuto da Criança e do Adolescente	<p>Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.</p> <p>Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.</p> <p>Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.</p> <p>Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios: I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular; II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente; III - horário especial para o exercício das atividades.</p> <p>Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.</p> <p>Art. 65. Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.</p> <p>Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.</p> <p>Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho: I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte; II - perigoso, insalubre ou penoso; III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;</p>

	<p>IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.</p> <p>Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.</p> <p>§ 1º Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.</p> <p>§ 2º A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo.</p> <p>Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros: I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.</p>
--	---

Fonte: URUGUAY (1967; 2004); BRASIL (1943; 1988; 1990). **Elaboração do quadro:** a autora, 2017.

Mesmo diante de uma legislação que regulamenta o trabalho infantil, assinalando a proibição deste para os menores de 14 anos, no Brasil, e 15 anos no Uruguai, tal atividade não foi erradicada. Claro que reconhecemos as conquistas que legalmente foram alcançadas por ambos os países, no entanto, concordamos com Almeida Neto (2004), ao destacar a relação intrínseca que há entre trabalho infantil e pobreza, pois ao mesmo tempo em que a miséria absorve essa mão de obra, ela também expulsa estes pequenos trabalhadores do mercado de trabalho, agravando a situação.

Gráfico 02: Incidência de pobreza e extrema pobreza na América Latina (18 países) de acordo com as faixas etárias, entre 2014 e 2018 (em porcentagens).



Fonte: CEPAL, 2019, p. 106.

Segundo os dados apresentados no gráfico 02 pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2019), é perceptível o fato de que a pobreza não atinge igualmente diferentes subgrupos da população latino-americana. As desigualdades são visíveis e marcam a população mais jovem, sobretudo crianças e adolescentes menores de 14 anos, nesses extratos encontramos os maiores índices de crescimento entre os anos de 2014 e 2018. Dados anteriores (CEPAL, 2013), delineavam as distintas realidades das mais de 70 milhões de crianças e adolescentes da América Latina, em que mais da metade são pobres ou estão em situação de extrema pobreza. As realidades distintas mesmo entre esses países, em 2011 o Uruguai possuía um dos menores índices de pobreza infantil (18,6%); quanto ao Brasil, não possui um dos melhores índices, mas não pertencia ao grupo dos maiores índices, com 33,8%, porém recordemos que a população brasileira é maior que dos demais países.

Quadro 05: Dados acerca da população e trabalho infantil na América Latina e Caribe

Años de referencia	Población de niños de 5 a 17 años	Ocupados		Trabajo Infantil		Trabajo Peligroso	
		# ('000)	%	# ('000)	%	# ('000)	%
2008	141,043	18,851	13.4	14,125	10.0	9,436	6.7
2012	142,693	17,843	12.5	12,505	8.8	9,638	6.8

Fonte: OIT-IPEC AMÉRICA LATINA, 2013, p. 10.

O quadro 05 mostra que na América Latina e Caribe, em 2012, 17.8 milhões de crianças se encontravam ocupadas, já em situação de trabalho infantil, o número era de 12.5 milhões; em trabalho perigoso 9.6 milhões, números que demonstram uma queda desde 2008. Trata-se de um movimento mundial, já que os dados da OIT (2013) demonstram que na faixa etária entre 05 e 14 anos, os índices do trabalho infantil declinaram em 10% no período entre 2004-2008, considerando os diferentes níveis de progresso entre regiões e países. Porém, a crise austera que assola a todos vem influenciando a contração desses resultados, seguida da involução do comércio mundial, com queda nos preços dos gêneros e supressão de empregos. Cenário propenso para o aumento da mão de obra infantil, em que as famílias desvalidas acabam cada vez mais dependendo de toda força laboral para equilibrar seus orçamentos e assim sobreviverem.

Os constrangimentos impostos às redes de segurança social, resultantes das pressões nos orçamentos de estado, também podem aumentar a dependência das famílias do trabalho infantil para sobreviverem. A “informalização” da economia, decorrente da crise econômica, é outro fator que favorece o emprego de crianças, uma vez que, na economia informal, há menos controles e menor exigência de trabalho especializado (OIT, 2013, p. 16).

Dentre as diferentes formas de trabalho infantil que organismos internacionais assinalam, algumas são inquestionavelmente consideradas as piores, por exemplo, a exploração sexual, a utilização de crianças e adolescentes em conflitos armados e no tráfico de drogas, o tráfico e exploração de crianças. Agravadas pela dificuldade em identificar e quantificar, exigindo por parte dos sistemas de justiça e luta uma maior articulação no

combate a esses crimes. No entanto, a maior concentração infanto-juvenil está no setor agrícola, no trabalho familiar não remunerado, no que tange ao sexo feminino os trabalhos são quase sempre domésticos. No Brasil, destacam-se como trabalhos de alto risco, em que jovens e crianças podem vir a sofrer mutilações e até mesmo morrer, aqueles realizados em carvoarias, pedreiras, lixões, na preparação de sisal.

Hoy todavía 167 millones de personas viven en situación de pobreza y 66 millones en extrema pobreza o indigencia en América Latina y el Caribe y los esfuerzos no han sido suficientes para dejar de ser la región más desigual del mundo. Los altos índices de trabajo informal y exclusión social, son en gran medida condicionantes del trabajo infantil, afianzando la relación de causa y efecto. Es por esto que el esfuerzo para su erradicación adquiere un carácter estratégico en el desarrollo de la región. (OIT, 2014, p. 11)

Grande parte dos países que fazem parte da América Latina e Caribe já possuem políticas públicas específicas, inclusive com designação de recursos financeiros e técnicos para prevenir e erradicar o trabalho infantil. Para tanto, organismos como a OIT (2014) incentivam ações que acelerem tal combate, precisamente, nos campos político – com articulação e trabalho conjunto entre os diferentes setores do governo, concepção e implementação de um sistema educativo de qualidade; econômico, social e cultural – com oportunidades de trabalho digno e protegido para jovens e adultos; cooperação internacional – priorização do tema em agendas da cooperação internacional para a prevenção e erradicação.

Almeida Neto (2004) chama atenção principalmente para a valorização da formação regular e a retenção das crianças na escola, reflexo das pressões e campanhas lideradas pelos organismos internacionais e medidas governamentais. Aliam-se a essa ação os programas de transferências condicionadas que consistem na transferência de recursos monetários a famílias em situação de extrema pobreza, com filhos menores de idade, porém sob algumas condições, sobretudo, assegurando a frequência escolar e o controle de saúde. Citamos no Brasil o programa “Bolsa Família”, originado em 2003 que unificou Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Cartão Alimentação e Auxílio-Gás. No Uruguai, “Asignaciones Familiares-Plan de Equidad (AFAM-PE)” que, desde 2008, transfere recursos a crianças e adolescentes de famílias

em situação socioeconômica vulnerável, tal como no caso brasileiro as condicionantes estão relacionadas à saúde e à educação.

Como foi delineado no transcorrer deste texto, desde muito tempo a criança vem sendo dividida não só por sua classe, mas também por sua cor e origem. Classe e “raça” determinam a forma pela qual as crianças serão tratadas social, econômica e juridicamente pela sociedade. O passado se encontra refletido no presente, a história deixou marcas profundas que custam a cicatrizar. Nesse ínterim, encontramos os “menores” que continuam com pouco ou nenhum direito à infância, já que a pobreza alimentada pelo capitalismo continua os forçando a vender sua força de trabalho para (sobre) viver.

Quanto ao Estado, ele mantém a “diplomacia”, pois se de um lado cria meios para erradicar o trabalho infantil, por outro não ataca os problemas em sua raiz. As medidas existentes são paliativas, já que não possuem políticas eficientes para geração de emprego e renda familiar, sem contar que mesmo os direitos sociais historicamente conquistados pelos trabalhadores estão sendo preservados, contribui cada vez mais para o aumento da pobreza e, conseqüentemente, para o trabalho infantil. No que se refere à escola, o que deveria ser um direito passa a ser um dever, por força de lei, para que as crianças ao serem instrumentalizadas se tornem no futuro mão de obra adequada às exigências do mercado. Claro que para além do aspecto punitivo, vislumbra-se na escola a possibilidade de aquisição de capital intelectual e a perspectiva de um futuro fora da pobreza na qual se está inserido. Mas, ilogicamente, é a pobreza familiar associada à pobreza estrutural da escola que todos os dias crianças e jovens são expelidos e sorvidos pelo mercado de trabalho ilegal.

2.2. Educação Infantil: a escolarização da pequena infância na América Latina – Brasil/Uruguai

Para que possamos compreender a situação das crianças menores de 06 anos que hoje frequentam as turmas de Educação Infantil, tanto no Brasil quanto no Uruguai, é preciso recorrer à construção da infância, da educação da pequena infância e da legalização dessa etapa. Inicialmente, cabe lembrar que

“criança” e “infância” possuem conceitos distintos e que mesmo em tenra idade não pode ser vista como uma receptora pacífica de toda e qualquer imagem veiculada pela sociedade capitalista. Pelo contrário, é um ser que questiona o mundo e procura construir sua identidade, desde que o ambiente estimule de forma segura sua autonomia, de forma lúdica e respeitando seus espaços e tempos.

Portanto, dar voz à criança pequena, dar protagonismo, não é tarefa recorrente, sendo possível dizer que diferentes campos de estudo, entre eles a antropologia, precisam ver a criança a partir de si mesma, de seus próprios olhos, ou seja, como um sujeito social, de acordo com a reflexão de Cohn (2005). Até então, o lugar da criança é o de receptadora de papéis funcionais, como ocorre durante todo o processo de socialização e em momentos apropriados; não obstante, acreditamos que as crianças são capazes de também criar, de atribuir e compreender significados, de fazer parte na definição e consolidação do seu lugar na sociedade, independentemente de sua nacionalidade.

Nessa perspectiva, apresentamos um levantamento teórico e legal sobre as concepções de infância que foram construídas até a atualidade e que marcam a América Latina, mais precisamente o Brasil e o Uruguai. Buscamos ainda delinear o processo de escolarização da pequena infância, ou seja, como se constitui a Educação Infantil/Educación Inicial, nesses países e na América Latina. O aprofundamento nos permite entender as práticas e discursos sociais, familiares e escolares que fazem da criança um produto, contudo capaz de usar aspectos do mundo adulto como fonte para uma produção simbólica própria.

2.2.1. Concepções de Infância

A fim de que possamos entender o papel da escolarização na história da infância, se faz necessário discutir o lugar que as crianças ocupam na sociedade, já que o sentimento de infância e o interesse pela criança, de acordo com Charlot (2013), vêm à tona no século XVII. Delgado (2013) destaca que na modernidade, a partir dos escritos de Manuel Jacinto Sarmiento,

começou a tomar forma a norma social da infância, ou seja, passou a ser metaforicamente administrada por meio de regras, princípios, orientações e, inclusive, pela criação de instituições específicas. As escolas gradativamente se constituíram como instituições públicas e responsáveis por regulamentar desde tenra idade a educação das crianças.

De acordo com Leopold Costabile (2014), foi na Europa Ocidental que o conceito de infância se concretizou em um cenário sócio-histórico perpassado por grandes transformações que consolidariam o atual capitalismo com sua formação socioeconômica. Marcada pela redução dos agrupamentos familiares, a individualização e a oposição indivíduo-comunidade, a clara delimitação entre as práticas públicas e privadas, a escrita e a leitura como tecnologias de comunicação chegam à supremacia, nessa esteira, a escolarização se intensifica, como critério de verdade, o pensamento científico coloca o homem como centro do universo e do conhecimento. Nesse momento, tal conceito de infância se configura e avoluma, assumindo a forma socialmente aceita na qual a infância é concebida e experimentada, de como é aceitável e desejável para as crianças. A partir dessa construção histórica, a infância, enquanto categoria cultural e política, causa efeitos na forma como os adultos idealizam a criança e, ao mesmo tempo, como se veem.

Si la concepción de infancia remite a una construcción histórica, y por tanto no es una categoría ontológica, ni natural, los propios conceptos que la definen son, en consecuencia, condicionados por los contextos en los cuales ellos surgen y puestos constantemente en tensión por las épocas venideras y las nuevas exigencias que ellas desencadenan. Tal como ya fue enunciado, en estas últimas dos décadas la temática de la infancia adquirió notoria relevancia (LEOPOLD COSTABILE, 2014, p. 15).

Assim, a última década do Século XX marcada pela aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) foi responsável por fazer da infância uma construção social dominada por representações sociais, meios de socialização e, principalmente, controle. Ao mesmo tempo um conjunto de saberes específicos à infância se formou em diferentes áreas, resultando em estudos e pesquisas. Na Idade Média, ainda de forma emblemática, não passava de representação, da morte, de santidade, de tempo. Infância pode ter vários sentidos, tanto quanto qualquer outra fase da

vida, dependendo das influências e transformações sociais. Para Kuhlmann Jr. (1998, p. 16) “toda sociedade tem seus sistemas de classe de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel”. Porém, a criança também é produto de práticas e discursos sociais, com uma produção simbólica distinta, na qual o mundo adulto é fonte de sua experiência social e material:

[...] mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade, advinda de seu lugar no mundo social. Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade (LOPES, FARIA FILHO e FERNANDES, 2007, p. 21).

Podemos dizer que, de acordo com Ivaldi (2014, p. 23), “la infancia es una representación social, una construcción de significados peculiar de cada momento histórico”. Considerada em um sentido temporal, é fato que a infância antecede a idade adulta, é a origem, expressa a essência da humanidade, da natureza humana. Possui em sua natureza uma imagem ambivalente em que ao mesmo tempo é herdeira e é inovadora, inocente/maldosa, perfeita/imperfeita, dependente/independente. Nada obstante, as crianças sejam individual ou coletivamente,

[...] fazem energeticamente questão de sua autonomia, de sua originalidade, de sua especificidade, mas as afirmam reproduzindo constantemente os modelos que lhes são oferecidos pelos adultos e pelas sociedades de adultos. A criança é para o adulto um modelo de disponibilidade diante da existência; mas ela aborda a existência tomando como modelo o adulto (CHARLOT, 2013, p.161).

Para Qvortrup (2011), ver as crianças como parte da sociedade é um fato que muitos negligenciam, porém, mesmo nas análises sobre economia global é preciso vincular a infância às forças estruturais maiores. Com isso, não é suficiente analisar a infância como uma questão interna e exclusiva da família, mas considerando as relações geracionais. Por ser parte de uma forma estrutural particular, a infância não é definida por características individuais ou a idade da criança. Estruturalmente podemos compará-la ao conceito de classe, “no sentido da definição das características pelas quais os membros, por assim dizer, da infância estão organizados e pela posição da infância

assinalada por outros grupos sociais, mais dominantes” (QVORTRUP, 2011, p. 203).

Na sociedade moderna, a infância é determinada por duas importantes características: ligada à prática, a escolarização/institucionalização das crianças, o que pode ser considerado como seu enclausuramento durante todo período da infância, ou seja, da escolarização compulsória. Legalmente, os adultos enquanto grupo dominante delega às crianças o lugar de menor. Em ambos os casos não há biologicamente uma idade determinada, mas definições sociais. De acordo com Soto (2012):

[...] debido a la situación de dependencia y a la interpretación que se ha hecho del desarrollo biopsicosocial en que se halla la niñez en el mundo contemporáneo, ésta ha sido considerada una etapa o situación presocial; es decir, como una fase de preparación para la vida adulta, la cual se considera verdaderamente vida social. Se cree que las niñas y los niños están en tránsito para ser integrados plenamente en la sociedad, una vez que dejen atrás las características propias de la infancia y dejen de ser vistos como seres infantilizados (SOTO, 2012, p. 83-84).

Enquanto grupo social, geracional e permanente, a infância é constantemente renovada, já que é perpassada por seres humanos que nascem e crescem. Essa fase tem seu fim convencionalmente marcado por uma idade, é composta por subgrupos (bebês, pré-escolares, escolares, etc.), para além disso, essas crianças estão inseridas em diferentes condições sociais de classe, gênero, etnia, etc. Frente a esses fatores, fica claro que há desigualdades nas condições de vida, nas práticas sociais vivenciadas, porém, há também elementos comuns que marcam todas as crianças e permitem que se considere a infância enquanto realidade social coletiva distinta como:

[...] a peculiar situação de vulnerabilidade e dependência social, econômica e jurídica dos seus membros; a ausência de direitos cívicos e políticos formais; o conjunto de concepções socialmente produzidas que, sendo heteróclitas e contraditórias, têm o poder de referenciar distintivamente o que é ser “criança” (SARMENTO, 2011, p. 584).

Tais elementos, no entanto, não são estáveis já que acompanham as mudanças dos tempos e dos espaços sociais e geográficos, incidindo sobre a existência das crianças. Dessa forma, a história com suas características econômicas, políticas, sociais age e deixa suas marcas sobre a geração da

infância. As condições de vida das crianças são deliberadas segundo a vontade dos adultos, possuidores de poder social e político, ademais da administração simbólica de suas vidas. A ambos, crianças e adultos, compete que as condições que perpassam a existência das crianças aconteçam sob regras próprias, algumas juridicamente específicas, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (SARMENTO, 2011).

El siglo XX será a su vez el escenario histórico en el cual se sancionen los cuerpos normativos universales más trascendentales referidos a la infancia. En este sentido, la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959) y la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) constituyen las herramientas jurídicas existentes hasta el momento, más relevantes a nivel mundial, y en las cuales se expresan los derechos humanos específicos de la infancia y cuyo cumplimiento define una meta a lograr a escala planetaria. (LEOPOLD COSTABILE, 2014, p. 40-41).

Brasil e Uruguai possuem um quadro legal embasado em tratados de organismos internacionais de proteção infanto-juvenil, uma das parcelas dos direitos civilizatórios. Principalmente, a Convenção dos Direitos da Criança que é um marco legislativo de fundamental importância para os países signatários, cabe lembrar que os direitos da criança já haviam sido enunciados em 1959 na Declaração Universal dos Direitos da Infância. No Uruguai, o Código de la Niñez y la Adolescencia (URUGUAY, 2004) entende por criança, titulares de direitos, deveres e garantias, todo o ser humano com até 13 anos de idade. No caso do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), considera como criança, para efeito da lei, a pessoa com até 12 anos de idade incompletos.

Com base nos escritos de Philippe Ariès, Leopold Costabile (2014) destaca que a infância saiu da total indiferença para uma centralidade subalterna, já que durante seu descobrimento a infância assume um papel central na sociedade, mas destituída de existência autônoma. “De hecho, esta incapacidad social resultante, originará a lo largo del siglo XX, una cultura jurídico-social, que vinculará indisolublemente la oferta de protección a la declaración previa de algún tipo de incapacidad” (LEOPOLD COSTABILE, 2014, p. 31). Assim, as leis referentes à infância são marcadas, por um lado, pelo discurso de proteção e assistência e, por outro, pela imposição de ordem e controle social.

Quando digo que a infância é influenciada de um modo particular pelas forças sociais, é que, frequentemente, as crianças são atingidas por elas indiretamente ou de forma mediada, o que torna mais difícil a constatação dessa influência; e, com muita frequência, a legislação é elaborada sem levar as crianças em consideração, embora haja poucas dúvidas de que os eventos sociais causem efeitos constantes. As crianças, no entanto, não são consideradas – e, na melhor das hipóteses, famílias com crianças o são (QVORTRUP, 2011, p. 207).

Através da herança cultural e biológica somos preparados para usar a língua e outras ferramentas culturais e para aprender uns com os outros. Mas, devemos considerar que a classificação etária é responsável pela segregação das crianças de muitas das atividades comunitárias, à medida que a indústria separou o trabalho do lar e tornou obrigatória a escola. Espaço onde as crianças se relacionam com muitos pares, em grupos. Na perspectiva vygotskyana, “as crianças são participantes culturais em todas as comunidades, vivendo em uma determinada comunidade, em uma época específica da história” (ROGOFF, 2005, p. 20). O tempo histórico vem sofrendo uma evolução cultural à medida que as crianças adquirem conhecimentos de seus antepassados, muitos deles incorporados em artefatos materiais ou simbólicos. O desempenho em diferentes tarefas vai depender das circunstâncias que fazem parte da rotina em sua comunidade e das práticas culturais às quais estão habituadas,

[...] para entender os processos que caracterizam o desenvolvimento dinâmico de indivíduos, bem como suas comunidades culturais em processo de mudança, precisamos identificar regularidades que descrevem as variações entre comunidades, bem como os impressionantes pontos comuns entre nossa espécie humana (ROGOFF, 2005, p. 18-19).

Qualitativamente a criança não sabe menos que um adulto, sabe diversamente e explicita seu conhecimento, portanto produzem cultura. Fica claro que a criança não só internaliza a cultura, pelo contrário, contribui para sua produção e mudança cultural, para Corsaro (2009, p. 31), também significa, “que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros”. Cultura própria e singular que é produzida e compartilhada na interação com seus pares através do que as crianças apreendem com criatividade do mundo adulto. Interação vista muitas vezes nas brincadeiras,

em que os pequenos não só imitam modelos adultos, mas “elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses” (CORSARO, 2009, p. 34).

A criança é um ser socialmente rejeitado. Ela é totalmente afastada dos circuitos de produção e só é considerada pelas nossas sociedades enquanto consumidora ou filha de consumidor. Desempenha apenas um papel marginal nas relações sociais; é cuidadosamente afastada das reuniões de adultos e, quando às vezes é tolerada, não se admite que ela se intrometa nos assuntos de “gente grande”. Participa muito pouco das tomadas de decisão familiares, escolares e sociais, inclusive daquelas que lhe dizem respeito em primeiro lugar; é apenas em caráter consultivo (na família), ou enquanto figurante (na escola), ou em simulações organizadas pelos adultos (“como é que as crianças votariam?”) que nos dirigimos a ela (CHARLOT, 2013, p. 172).

Entre o adulto e a criança há ainda uma relação econômica, pois exige cuidados, nutrição e, por não ser produtiva, pesa no orçamento familiar. Dependência que se altera conforme o pertencimento social a que, ambos estão vinculados, caso seja a uma família operária agrava o seu já oneroso orçamento, fato que não acontece em uma família abastada. A criança precisa do adulto, como modelo, como aquele a ser imitado, por outro lado, tem que se desprender dessa necessidade afirmando sua singularidade e autonomia, rejeitando algumas dessas influências, e é nessa ambiguidade que forma sua personalidade. A infância moderna tão afetada pela dependência econômica incita, de acordo com Soto (2012, p. 93), “su condición de minoría respecto al poder adulto, puesto que en el sistema capitalista el hecho de obtener y disponer de dinero significa un mecanismo –aunque no el único– de empoderamiento y capacidad de tomar decisiones”.

Segundo Qvortrup (2011), mesmo influenciando e sendo influenciadas pelos adultos, em especial pais e professores, as crianças participam ativamente na sociedade, estruturalmente a infância está em constante interação com os diferentes setores da sociedade. Para Soto (2012), crianças são agentes já que em seu entorno atuam e constroem, resultando em conhecimentos e experiências. Diferente da ação adulta, a ação infantil tem um sentido e um desenvolvimento distinto, porém só é considerada legítima a ação adulta, impedindo que se reconheça a práxis infantil, já que se considera que a

idade é o único critério definidor de capacidades de ação e competências. Isso porque,

[...] elas ocupam espaço na divisão de trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, o qual não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral; na realidade, essas atividades são totalmente convergentes no mercado de trabalho. Em segundo lugar, porque a presença da infância influencia fortemente os planos e os projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico (QVORTRUP, 2011, p. 205).

As crianças tanto quanto os adultos são afetados em todos os momentos da vida pela socialização, não há como escapar, seja na família, na escola, na rua. No entanto, essa socialização não fica limitada a integrar o indivíduo à vida social, mas também liberta seus pensamentos e atos, a se produzir constantemente. Brougère e Ulmann (2013) defendem que a escola é um espaço que deveria se renovar, a fim de propor um modelo de socialização que tenha por base a integração da expressão e interesse dos alunos. Levada a sério, a criança se torna um ator, analisa, reinterpreta e produz mundo e regras sociais de forma coletiva.

A institucionalização da obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em dar a instrução elementar às crianças foi um acontecimento predominantemente político. Compunha o conjunto de normatizações necessárias à produção da consciência de um pertencimento nacional, no qual perpassa um imaginário de sociedade cujos membros deveriam compartilhar obrigações e direitos. A escola se apresenta, pois, como uma unidade de referência civilizatória, produtora de novos valores e atitudes. Os diferentes saberes em profusão no século XIX sistematizaram uma condição de criança e de ter infância, e para isso diferentes códigos identificadores foram produzidos para a criança: ser obediente, comportada, frequentar escolas, ser bom filho e bom aluno (VEIGA, 2007, p. 44).

Na sociedade atual ser criança é estar à margem social, política e economicamente. Sendo socialmente rejeitada, inclusive nas relações sociais, familiares e escolares, nas quais possui uma mínima participação nas tomadas de decisão, mesmo em temas que lhe afetam e dizem respeito. Porém, nem sempre foi assim, antes de ser trancada em escolas criadas pelos adultos, entre os séculos XV e XVI, a criança circulava entre o mundo adulto, seja em trabalhos ou festas. O que antes era apenas desenvolvimento natural passará, de acordo com Charlot (2013, p. 192), “ao desenvolvimento da criança em relação com as transformações da sociedade e não mais ao desenvolvimento

de uma Natureza que apenas atualiza a natureza humana na criança e no homem”.

Leopold Costabile (2014) sustenta que nos primórdios do século XX a infância passou a ser foco de um movimento de recuperação sob os parâmetros orientadores da modernidade, mas que se encerra envolta por um cenário de transformações sociais, marcado por muitas violações do então “século da criança”, o que subjuga concepção moderna de infância. Tal processo vem sendo conduzido por uma pluralidade de fatores que,

[...] fundamentalmente alteran la forma de relacionamiento entre niños y adultos, modificando los clásicos parámetros de asimetría entre unos y otros y debilitando los supuestos sobre los que se asentó la autoridad de los adultos. En ello intervienen los medios masivos de comunicación que igualan a niños y adultos en el acceso a la información, la hegemonía del mercado que convierte a los niños en consumidores, y la desigualdad social que obliga a algunos niños a resolver, tal cual adultos, la reproducción de su existencia (LEOPOLD COSTABILE, 2014, p. 46-7).

Nesse panorama, a educação vem para afastar a criança da corrupção natural, agilmente levando-a o mais próximo possível de modelos culturais considerados ideais. Mas, tal educação assume a médio e longo prazo o papel de investimento, já que no futuro trará benefícios ao capital familiar através do aumento da produtividade, resultado do acúmulo de conhecimentos e diplomas. Para Qvortrup (2010), a institucionalização e mais precisamente a escolarização da infância resulta de uma economia e de um sistema de governo em transformação, levando a uma mudança crítica na discussão sobre a vida das crianças. Mesmo com a luta, por parte de algumas pessoas, para promover a educação escolar das crianças, sua efetivação se deu pelo inevitável interesse por parte do comércio, para o crescimento da indústria e da sociedade.

Como podemos perceber, enquanto determinação delineada por adultos, já que sua opinião é preponderante, a infância foi sendo preenchida por conteúdos ao longo da história, chegando a uma imagem coletiva que foi amplamente compartilhada, mas não estagnada. Tal determinação se refere a um grupo etário, o mais jovem, cujos limites vêm variando social, política e economicamente ao longo dos tempos. Sendo assim, as representações sobre esse grupo sofreram transformações, partindo da concepção de “adultos em

miniatura” na Idade Média até a concepção de um grupo que necessita de afeto, proteção e disciplina, o que pode ser considerado como reflexo da expansão do modo de produção capitalista. Logo, como parte de um projeto de modernidade, a organização escolar passa a ser pensada, a fim de disciplinar e normatizar as condutas desse grupo social, o que acontece cada vez mais cedo. Nesse cenário, a escola foi transformada em uma organização que expropria funções, até então exclusivas das famílias, agora incapazes de transmitir os valores dos burgueses. É sobre essa escola, pensada a partir de um modelo europeu e expandida pelo modelo capitalista para os países periféricos, especificamente a América Latina, que trataremos a seguir.

2.2.2. Processo de Escolarização da pequena infância

O século XX, a partir de sua segunda metade, passou a sofrer grandes e rápidas mudanças que atingiram diversos campos da vida. Barbosa (2009) relata que tais transformações, antes lentas e absorvidas pelas populações ao longo de gerações, agora causam impactos no comportamento humano e em como vivem as mudanças no mundo das tecnologias, das ciências, da religião, das políticas e, principalmente, da economia. Até porque, cada vez mais, o consumo e a mídia pautam o dia a dia e os objetivos do ser humano e de suas relações. Passou-se da estabilidade das sociedades tradicionais, cujas transformações e a liberdade eram restritas, para uma época em que há o estímulo à realização de incontáveis possibilidades em curto prazo, em que muitas vezes são fadados à exclusão, à competição e à desigualdade social e econômica.

Para que alcance sua integralidade, a vida humana precisa ter como prisma o pertencimento e a convivência com o outro. Nessa perspectiva, os projetos educacionais precisam responder às necessidades de proteção, segurança e mesmo de autonomia e liberdade. Em relação às crianças, sua socialização inicialmente era tarefa exclusiva da família, os pais e parentes mais próximos eram os responsáveis pelos cuidados, na rua, junto a outras crianças e em meio a brincadeiras é que se davam as interações. A transmissão de hábitos, rituais e formas de educação se resumia à esfera

privada, à ampliação de experiências de socialização e à aquisição de conhecimentos científicos, artísticos, culturais e tecnológicos, só se daria com o ingresso na vida escolar, o que aconteceria após os 07 anos de vida.

Cada vez mais esses dois âmbitos, o privado e o público, se aproximam deixando para trás a ideia de subsequência na socialização das crianças, abre-se um leque de experiências e pluralidades, cada vez mais cedo. Essa nova perspectiva acompanha as mudanças sociais e como resultado surge outro modo de pensar a socialização das crianças, até então um processo hierárquico e vertical, em que no topo estão os adultos e na base as crianças. No entanto, essa relação unidirecional na socialização vem mudando, pois as crianças desde cedo já estão interagindo com o mundo, sendo assim,

[...] tanto as mudanças no conceito de socialização quanto as no de aprendizagem estão enraizadas em outros modelos de compreensão dos seres humanos e das relações sociais. Pensar os seres humanos como sujeitos de interações e a sociedade como uma democracia exige conceber a socialização e a aprendizagem numa relação dialógica (BARBOSA, 2009, p. 16).

Por mais que a figura da família nuclear tenha sido amplamente propagada, e ainda o seja, sabemos que essa não é a realidade que marca a América Latina, já que nem sempre o homem é o único provedor do sustento familiar. Por outro lado, novas formações familiares vêm se constituindo, em muitas das quais a mulher é a responsável por prover economicamente as necessidades familiares, rompendo com o modelo único de família e do lugar imutável em que foi colocada socialmente. Para garantir a igualdade de direitos, as instituições sociais precisam ter novas significações, segundo Barbosa (2009), creches e pré-escolas, criadas a partir dos interesses econômicos do capitalismo industrial em substituir as atividades maternas e recrutar a mão de obra feminina, acabaram contribuindo com as mulheres na constituição de novas oportunidades sociais e de realizar a maternidade.

Como resultado das lutas e reivindicações dos trabalhadores (notadamente das mulheres trabalhadoras), os fétidos depósitos de crianças sob os (des)cuidados de trabalhadoras(es) despreparados para tanto foram transformando-se. E as conquistas políticas foram sendo regulamentadas, transformando-se em legislação educacional e, com ela, a institucionalização da educação infantil (LOMBARDI, 2013, p.10-11).

Em meados do século XX as escolas infantis passaram a ser reinventadas e identificadas como espaço de socialização/formação cuja existência é intrínseca ao princípio moderno de infância. Segundo Faria Filho e Oliveira (2007), nesse processo de escolarização há a articulação com as transformações dos tempos-espacos de ser e viver a infância e da produção de um determinado sujeito, ligadas às mudanças nas representações acerca do que se entende por família e trabalho.

En la medida en que la idea de infancia reflejada en la Convención privilegia la educación sobre el trabajo, la familia sobre la vida en otros grupos sociales y el consumo sobre la producción. Se trata de una concepción de la niñez social y culturalmente construida, es decir, que responde a una época, un espacio y un sistema socioeconómico particular (OSPINA, LLOBET Y MARRE, 2014, p. 11).

Kuhlmann Jr. (2007) salienta que ainda é curta a história da educação pré-escolar institucionalizada e mesmo que cada país possua suas especificidades e seu desenvolvimento, não pode ser considerada isoladamente, pois todos partilham de muita influência internacional proveniente de teorias e práticas educativas, entre elas Froebel, Montessori, entre outros. Como não podemos esquecer, estamos inseridos em uma sociedade capitalista, na qual uma Nação-Estado e suas instituições servem de modelo para o enquadramento do outro, tal como em casos de reorganização do Estado e propostas de políticas sociais, “constituíam modelos de uma nação moderna a ser apropriados por todos os países que se inseriam nesse amplo processo de subordinação das relações internacionais, na expansão do capitalismo” (KUHLMANN JR., 2007, p. 188).

Tanto as questões culturais quanto econômicas estão diretamente relacionadas à história da educação, há uma correlação entre as negociações internacionais e a definição de regras jurídicas para as negociações, de padrões de medidas e de câmbio financeiro. Por conseguinte, torna cada vez mais intrínsecas as questões educacionais e também culturais com as relações econômicas, afinal acaba servindo de moeda de troca enquanto bens simbólicos em um cenário de celebração do progresso.

La educación ha ido adquiriendo cada vez mayor relevancia política. Posiblemente, ha sido la necesidad de los países de enfrentar el

problema de la pobreza lo que ha influido sobre ello. En los últimos años, se han multiplicado las evidencias de diversas investigaciones que muestran la relación existente entre mayor escolaridad y menor pobreza. En razón de ello, los países se han propuesto mejorar la calidad de la educación y hacerla accesible a toda la población. Entre los niveles priorizados para avanzar en una educación de mayor calidad y equidad está el de la primera infancia (UNESCO, 2004, p. 16).

Abrantes (2013) argumenta que, enquanto espaço estratégico, o campo educativo possui duas vias, uma serve àqueles que aspiram perpetuar a estrutura social do capital, pois é através da persuasão que podem se precaver de impertinentes resultados da repressão direta, potencializando a força de trabalho pelo desenvolvimento de competências técnicas. A outra via serve aos que colocam como tarefa para a educação a luta pela emancipação humana,

[...] já que têm a possibilidade de desenvolver nos indivíduos capacidades de compreender e atuar sobre a realidade concebendo-a em seu movimento e contradições, tarefa que somente pode ser viabilizada pela apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente, os quais se tornam mediadores da relação do indivíduo com a realidade (ABRANTES, 2013, p. 154).

A relação dos indivíduos com o saber sistematizado forma o modo dominante da educação escolarizada, nesse núcleo é que se ampliam as capacidades teóricas e práticas. Cabe à classe trabalhadora defender o acesso à educação de qualidade para toda a sociedade, afinal é a forma de acessarmos as produções humanas, cuja tarefa seria inviável espontaneamente, já que é preciso que as atividades sociais que incorporam os alunos na relação com os conhecimentos sejam organizadas e planejadas (ABRANTES, 2013). Além do mais, a escola pública é parte de um dos aspectos da infância moderna, na verdade a ideia de infância é intrínseca a de escola, afinal criaram-na com objetivo de institucionalizar a infância moderna, conseqüentemente foi estabelecida a base da socialização das crianças. Conforme Charlot (2013, p. 345),

[...] a socialização não é unilateralmente imputável à criança; trata-se de um processo social no qual se acham envolvidos uma criança voltada para o mundo social adulto e uma sociedade adulta que encoraja, aceita, tolera ou recusa a participação das crianças na vida social adulta (CHARLOT, 2013, p. 345).

Muitas vezes, as palavras “criança” e “aluno” são usadas no espaço escolar como sinônimas, porém é preciso atentar para o fato de ser aluno, já

que se trata de um dos papéis sociais exercido pelas crianças, mas também por jovens e até adultos. Como objeto de um processo deliberado em que acontece a transmissão de conhecimentos e valores estabelecidos politicamente e alvo de políticas públicas, à criança é imputado o estatuto de ser social. A escola foi responsável por “desprivatizar” as crianças, segundo Sarmiento (2011, p. 588), e “desvinculou-as parcialmente do espaço doméstico e da exclusividade da proteção parental. Com a escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena”.

É do aluno que a escola se ocupa. Enquanto a criança é deixada de lado, emerge o aprendiz, a quem o adulto destina sua ação, prescreve comportamentos, avalia, premia, pune. A escola inaugura uma nova forma de relação com o saber, na qual não são consideradas as diferenças, sejam elas pessoais, de classe, culturais. Historicamente essa instituição foi se desenvolvendo e redigindo sua forma, sua própria cultura, dominada por um modelo organizacional. Cabe ao aluno, por ofício, deixar-se formatar contraindo a cultura escolar em detrimento da sua “e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta” (SARMENTO, 2011, p. 589).

Charlot (2013) sustenta que existe um modo “não ideológico” de cultura, pois a cultura não é ideológica em si, e de homem que se vislumbra formar com a educação, definindo concomitantemente a projeção de homem, da sociedade e da cultura. Sabendo que essa ideia é estipulada socialmente, é preciso considerar que o conteúdo de cultura e de homem é variável, principalmente por conta de opções políticas. Quanto à Educação Infantil, foi baseada em situações sociais concretas que as práticas educativas e os conceitos básicos se constituíram e, portanto, conceberam deliberações e leis que compuseram políticas públicas. Essas foram elaboradas ao longo da história, mesmo algumas sendo consideradas antagônicas, na atualidade ainda se conservam, desconsiderando o contexto em que foram produzidas.

A Educação Infantil tem recebido uma maior atenção por parte dos discursos oficiais nas últimas décadas, passando a ser o foco das ações dos organismos multilaterais e mesmo de ações locais a fim de propiciar e ampliar

a garantia desse direito. No cenário internacional, a criança enquanto sujeito de direitos foi legalmente reconhecida em 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas através da Declaração dos Direitos da Criança, cujo conteúdo assinala a necessidade de política de proteção às crianças e adolescentes. Homologado em 1989 por 196 países foi afirmado o compromisso de garantir a toda criança o direito de gozar de proteção e de oportunidades para crescer com saúde, liberdade e dignidade. Assim, houve, por parte de muitos governos, a promessa de construção de uma legislação regulatória dos direitos para crianças e adolescentes, visando à proteção integral destes (BRUSCATO, 2017).

A busca de novas bases de legitimação e de maior eficácia no enfrentamento da crise econômica e política na América Latina fez com que os organismos internacionais se empenhassem na construção de um novo paradigma, sustentado na concepção de desenvolvimento humano e não mais na de desenvolvimento econômico (CAMPOS, 2013, p. 200).

Na América Latina e no Caribe a Convenção não só foi aprovada, mas difundida, chegando a alcançar o status de lei nacional, e essa ação progressista aconteceu no período de redemocratização, pós-ditaduras civis-militares. A partir da década de 1990 as políticas para a infância foram ampliadas, alcançando visibilidade no campo dos direitos sociais e educacionais. Quanto ao Brasil, foi editado o Decreto nº 99.710, em novembro de 1990, determinando que a Convenção sobre os Direitos da Criança deveria ser executada e cumprida. No mesmo ano, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi sancionado e continua em vigor dispondo sobre a proteção integral tanto da criança quanto do adolescente. No Uruguai ainda em 1989, a Ley Nº 16.137 aprovou a “Convención de los Derechos del Niño”, mas apenas em 2004 foi sancionada a Ley Nº 17.823, que protege os direitos de crianças e adolescentes através da fixação de políticas, o “Código de la Infancia y la Adolescencia”.

Dar cumplimiento a las obligaciones que enfrenta el Estado con los niños, niñas o adolescentes, y con la primera infancia en particular, exige tanto elementos estructurales como programáticos. Los primeros materializan la capacidad del Estado de actuar como garante: es el caso de la institucionalidad encargada de la tutela y garantía de los derechos de la niñez. Los programáticos, en cambio,

garantizan la calidad y tipo de servicios específicos que requieren las diversas poblaciones infantiles (NAVARRO, 2014, p. 12).

Enquanto signatários da Convenção sobre os Direitos da Criança todos os países da América Latina se comprometeram em garantir a todas as etapas da criança, inclusive na primeira infância, a fim de assegurar a sobrevivência e seu desenvolvimento. Independente da forma como o Estado e a sociedade irão se organizar para concretizar esses direitos, o que não é aceitável é que venha ferir o princípio orientador de toda ação dessa Convenção. Ou seja, que não se sobreponha ao interesse da criança e do adolescente, harmonizando o Direito das Crianças aos Direitos Humanos, através da universalidade, da interdependência e da integralidade. A partir desse importante marco para as políticas para a infância, outros campos passaram a estar em evidência, entre eles o dos direitos sociais e educacionais.

En las últimas tres décadas, ante la creciente evidencia de la importancia de la educación institucionalizada en la primera infancia, los compromisos internacionales se tornan más específicos. Es así que en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien de 1990 se introdujo la idea de que «el aprendizaje comienza al nacer», afirmando que la educación de la primera infancia es parte integrante de la educación básica y constituye un nivel educativo por sí misma (NAVARRO, 2014, p. 12).

Diante das pressões de agências internacionais, como Unicef e Unesco, cada vez mais as políticas educacionais não só do Brasil e Uruguai, mas da América Latina como um todo. Os países passaram por uma padronização e normatização tanto teórica quanto prática, mesmo possuindo diferentes formas de Estado: unitários e federados. A fim de exemplificar a primeira, citamos o Uruguai e o Paraguai, cujos governos detêm a soberania e suas determinações são normas suficientes e uniformes, abrangendo todo o território. Quanto a países federados, citamos Brasil, Venezuela e Argentina, nos quais há uma descentralização administrativa e política: o governo federal divide as competências com os demais entes federados.

Mesmo cada nação possuindo realidades políticas, sociais, culturais e econômicas próprias, as políticas educacionais são perpassadas por um processo de globalização que se intensifica e revitaliza, o que se constata através da observação dos referenciais das bibliografias dos documentos estrangeiros e das ações, “de agências internacionais (como Unicef e Unesco)

que, por meio de programas de cooperação, colaboraram na normatização e padronização das políticas educativas” (BRUSCATO, 2017, p. 58).

A educação da criança de forma diretiva ou não diretiva e a própria ideia acerca da infância foi desdobrada ao longo do imaginário social da humanidade, orientada, sobretudo pelas relações entre os meios de produção e a força de trabalho e, conseqüentemente, pela divisão social de classes. A atenuação de conflitos entre as classes e o encaminhamento de problemas sociais de atendimento às demandas infra-estruturais em nível macrossocial serão orientados pelo Estado por meio das políticas públicas, entretanto, sabe-se que, na linha histórica da humanidade estas nem sempre existiram, assim, num espaço social em que não é evidenciada a proteção, o direito à educação, a preocupação com as condições mínimas de saneamento, o cuidado com a saúde, dentre outros, certamente começarão a aparecer implicações correlatas desta maneira, a exclusão social se mostrará como objeto gerador da violência em todos os seus âmbitos (LIMA e SILVA, 2013).

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas na história da América Latina, precisamente do Brasil e do Uruguai, por um período de ditadura em que se desenrolaram muitos conflitos políticos e sociais em um cenário de autoritarismo. Com a redemocratização, novas perspectivas políticas, sociais, econômicas foram se descortinando. Mesmo nesse campo tão fértil, os direitos sociais e educacionais também foram marcados por desigualdades, as políticas para os pequenos começaram a ganhar visibilidade há poucas décadas. No Brasil, movimentos sociais e feministas após muitas pressões e lutas em defesa de uma escola pública democrática e por creches alcançaram resultados apenas na Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”. De acordo com Oliveira (2005),

[...]lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2005, p.115).

Essa lei estabeleceu, em seu artigo 208, o seguinte: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças zero a seis anos de idade; (BRASIL, 1988)”. Cabe destacar que a creche, por um longo período, continuou ligada ainda ao Bem-Estar e à Saúde, enquanto a pré-escola à Educação. Embasado na Declaração dos Direitos da Criança, o Estatuto da Criança e do

Adolescente - ECA (Lei nº. 8.069/1990) não só passou a reconhecer a criança e o adolescente legalmente, mas como seres em desenvolvimento e com prioridade nacional. A fim de impedir a violação desses direitos, desmandos e mesmo o desvio de verbas no próprio Estatuto há a determinação para a criação de um sistema de construção e fiscalização de ações e políticas específicas para essa faixa etária.

No Uruguai, a “Constitución de la República Oriental del Uruguay”, que foi promulgada em 1967 continua ainda em vigor, em seu Artigo 41 afirma que a educação dos filhos é dever e direito dos pais e seu objetivo é levá-los a alcançar sua plena capacidade corporal, intelectual e social. Além do mais, destaca que “las medidas necesarias para que la infancia y juventud sean protegidas contra el abandono corporal, intelectual o moral de sus padres o tutores, así como contra la explotación y el abuso” (URUGUAY, 1967).

Em especial a década de 1990 e os anos que se seguiram após a Convenção sobre os Direitos da Criança foram marcados pela expansão da Educação Infantil na América Latina. Até então os poucos esforços legais e na gestão educacional se deparavam com questões financeiras e o entendimento por parte de muitos de que a institucionalização do cuidado e da educação das crianças expropriar-lhes-ia direitos e deveres da família, resultando assim em melhorias passageiras. Como afirma Martínez Lleo (2013) devemos observar esse impulso reformador que envolveu os países latinos dentro de um contexto em que se gestava mundialmente uma economia. O capitalismo cujo berço foi o centro europeu se expandia vorazmente sobre os países periféricos, fornecedores de matéria prima, a fim de que seu funcionamento fosse eficiente, “era necesario que cada país se adaptase a él, lo cual no implicaba únicamente cambios a nivel económico, sino que fueron precisas transformaciones en lo más arraigado de las mentalidades de las personas” (MARTÍNEZ LLEO, 2013, p. 17).

Quadro 06: Países da América Latina e suas respectivas leis educacionais

País	Tramo Obligatorio	Ley de Educacion vigente	Revisiones/modificaciones y/o Leyes complementarias
Argentina	4 y 5 años	Ley de Educación Nacional No 26.206 (2006)	Ley Nacional nº 27.045 (2014)
Bolivia (EP)	4 y 5 años	Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” No 070 (2010)	
Brasil	4 y 5 años	Ley General de Educación No 20.370 (2009)	Revisada en 1997,2001 y 2003 y 2009 (enmienda) y Ley 12.796 (2013)
Chile	5 años	Ley General de Educación Nº 115 (1994)	Revisada en 1990, 2003 y 2009 y Reforma Constitucional Ley 20.710/13
Colombia	5 años	Ley General de Educación Nº 115 (1994)	
Costa Rica*	5 años	Ley Fundamental de Educación Nº 2160	1957 revisada en 1958, 1992,1996 y 2001
Cuba	Voluntaria	Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza (1961)	
Ecuador	3, 4 y 5 años	Ley Orgánica de Educación Intercultural Registro Oficial Nº 417 (2011)	
El Salvador	3, 4 y 5 años	Ley General de Educación, Decreto Nro. 917 (1996)	Revisada en 2000, 2003 y 2005
Guatemala	3, 4 y 5 años	Ley de Educación Nacional Nº 12-91(1991)	Revisada en 2006
Honduras	5 años	Ley Fundamental de Educación, Decreto No 262 (2011)	
México	3,4 y 5 años	Ley General de Educación (1993)	Revisada en 2000, 2003, 2004, 2005, 2006, 2013 y 2014
Nicaragua	5 años	Ley General de Educación No 582 (2006)	
Panamá	4 y 5 años	Ley Orgánica de Educación Nº 47 (1946)	Revisada en 1995 / Ley Nº 34/1995 que deroga, modifica, adiciona y subroga artículos / Ley 50 (2002) / Ley 60 (2003)
Paraguay	5 años	Ley General de Educación (1998)	Ley Nº 4088/10
Perú	3,4 y 5 años	Ley General de Educación No 28044 (2003)	Ley Nº 28123 (2003) / Ley Nº28302 (2004) / Ley Nº 28329 (2004)
Rep. Dominicana	5 años	Ley General de Educación 66-97 (1997)	Constitución de la República Dominicana (Reformada en 2010)
Uruguay	4 y 5 años	Ley General de Educación Nº 18.437 (2009)	
Venezuela (RB)*	3,4 y 5 años	Ley Orgánica de Educación - G.O. Nº 5.929 (2009)	Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)

Fonte: SIPI/UNESCO, 2015, p. 01.¹⁰

¹⁰ Foi necessária a elaboração do quadro a partir do original, a fim de permitir a legibilidade das informações trazidas.

Mesmo que façamos uma breve análise do quadro 06, algumas considerações podem ser feitas: dos dezenove países listados todos possuem leis específicas para a educação e demarcam que aos 05 anos os pequenos devem fazer parte da escolarização obrigatória, na Educação Infantil/Educación Inicial, doze possuem como faixa etária obrigatória de escolarização 04 e 05 anos de idade. Com base em Navarro (2014), podemos dizer que cada país denomina de forma diferente essa etapa inicial da educação que engloba de forma intrínseca o cuidado, podendo ainda estar organizada em dois ou três ciclos, sendo o último ciclo (crianças com 04 e/ou 05 anos) chamado de “pré-escolar”, “preescolar”, “preprimaria”. Cabendo aos ciclos anteriores (incluindo os bebês), a designação de “creche”, “educación parvularia”, “inicial”, “de la infancia”. Segundo Campos (2013),

a educação infantil ganha sua centralidade, em especial, a partir de 2000, como chave para expansão das capacidades humanas das pessoas pobres. Isso porque, segundo os documentos analisados, quanto mais cedo a criança é educada, maiores serão suas oportunidades de desenvolvimento psicofísico e social; em outras palavras, é fundamental investir na expansão das capacidades humanas das pessoas pobres (CAMPOS, 2013, p. 201).

Porém, como a centralidade deste estudo é o Brasil e o Uruguai, nos deteremos em suas legislações educacionais, mas não sem antes entender em que campo florescem. Martínez Lleo (2013) destaca que em 1990 a Convenção sobre os Direitos da Criança foi ratificada no Uruguai, conseqüentemente as políticas da infância passaram a figurar no campo dos Direitos Humanos, sob a doutrina de uma proteção integral. Somente nesse momento é que esse grupo passou a ter seus direitos garantidos através de políticas de infância. Desse modo, superaram-se práticas assistencialistas e tutelares em favor da expansão de práticas socioeducativas e promocionais, sem deixar de lado a proteção integral de todos os direitos. Ainda de acordo com a autora, a efetivação dos Direitos da Criança só se daria em 2004 com o “Código de la Niñez y la Adolescencia”. Frente a um novo contexto internacional e nacional sobre a infância, a criança passa a ser um sujeito de direitos; momento paralelo na realidade uruguaia ao aumento da vulnerabilidade, produto da infantilização da pobreza, pois as crianças já nasciam em meio à pobreza e à penúria.

Ahora bien, este nuevo contexto con sus transformaciones, dará luz en nuestro país a la creación de nuevas estrategias educativas, las cuales tendrán como foco a combatir la situación que se está generando a nivel de la educación: el fracaso escolar y la deserción diferencial, especialmente agravado en los sectores más vulnerable. (MARTÍNEZ LLEO, 2013, p. 25).

Tais transformações, cujos fundamentos teóricos possuíam uma proposta integradora e universalizante, na prática não passavam de uma política de corte neoliberal que evidenciava os setores mais vulneráveis. Logo, a política educativa seguia uma matriz assistencialista na qual a escola possuía papel indispensável, inclusive como fornecedora de alimentos. A mudança de governo, agora de esquerda e com tendências progressistas, traz em 2008 uma nova orientação geral para a educação na qual o Estado garante não só qualidade, mas a igualdade de oportunidades a fim de que a educação se torne um direito, a Lei nº 18.437, “Ley General de Educación”. Nessa lei, a educação é um direito humano fundamental (Art. 1), um bem público (Art. 2), todos os uruguayos são titulares desse direito, sendo direito e dever dos pais o cuidado e a educação de seus filhos, a fim de que alcancem de forma plena sua capacidade corporal, intelectual e social. Com o intuito de apresentar de forma clara as informações acerca da Educación Inicial nessa lei, organizamos um quadro:

Quadro 07: Educación Inicial/Educação Infantil segundo a Lei nº 18.437/2008

Categoria	Conteúdo/Artigo
Obrigatoriedade	Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad; Los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes, tienen la obligación de inscribirlos en un centro de enseñanza y observar su asistencia y aprendizaje. (Art. 7)
Organização	La educación formal estará organizada en niveles y modalidades que conforman las diferentes etapas del proceso educativo, que aseguran su unidad y facilitan la continuidad del mismo. (Art. 21) La estructura de la educación formal comprenderá los siguientes niveles: Nivel 0 - Educación inicial: 3, 4 y 5 años de edad (Art. 22) La educación en la primera infancia comprenderá el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona, a lo largo de toda la vida. (Art. 38)
Objetivos	La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural. (Art. 24) Tendrá características propias y específicas en cuanto a sus propósitos,

	<p>contenidos y estrategias metodológicas, en el marco del concepto de educación integral. Promoverá la socialización y el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socio-emocionales, y psicomotores en estrecha relación con la atención de la salud física y mental. (Art. 38)</p>
Âmbitos de Competência	<p>Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) - regirá la educación de niños y niñas, de entre cero y hasta tres años de edad, que participen en programas, proyectos y modalidades de intervención social bajo su ámbito de actuación;</p> <p>Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) - supervisará la educación en la primera infancia que ofrezcan las instituciones privadas habilitadas por el Consejo de Educación Inicial y Primaria;</p> <p>Ministerio de Educación y Cultura (MEC) - autorizará y supervisará la educación de los Centros de educación infantil privados definidos en el artículo 102, según lo establecido por la presente ley. (Art. 96)</p>
Competências do “Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia”	<p>a) Promover una educación de calidad en la primera infancia;</p> <p>b) Articular y coordinar los programas y proyectos de educación en la primera infancia que se desarrollen en el país, en función de los principios, orientaciones y fines que determina la presente ley;</p> <p>c) Realizar propuestas relacionadas con la educación en la primera infancia a la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de la Educación Pública y a la Comisión Nacional de Educación</p> <p>d) Promover la articulación de las políticas educativas con las políticas públicas para la primera infancia;</p> <p>e) Promover la profesionalización de los educadores en la primera infancia;</p> <p>f) Asesorar al Ministerio de Educación y Cultura para la autorización, supervisión y orientación de los centros de educación infantil privados. (Art. 100)</p>
Competências do “Ministerio de Educación y Cultura”	<p>a) Autorizar el funcionamiento de los centros de educación infantil privados, definidos en el artículo 102 de la presente ley;</p> <p>b) Llevar el Registro Nacional de Centros de Educación Infantil Privados sustituyendo al Registro Nacional de Guarderías creado por la Ley Nº 16.802, de 19 de diciembre de 1996</p> <p>c) Supervisar y controlar los centros de educación infantil privados;</p> <p>d) Aplicar sanciones, cuando los centros de educación infantil privados no cumplan con la normativa, desde la observación hasta la clausura definitiva del centro;</p> <p>También podrá recomendar sanciones económicas en aplicación de los artículos 95 y concordantes del Código Tributario. (Art. 101)</p>

Fonte: URUGUAY, 2008. **Elaboração do quadro:** a autora, 2018.

O quadro 07 traz à tona os novos paradigmas sobre a infância, nessa legislação a criança é considerada sujeito de direitos, entre os quais está uma educação de qualidade. Cabendo aos pais e/ou responsáveis a matrícula no primeiro nível da educação formal (Nível 0), a “Educación inicial” para crianças com 3, 4 e 5 anos de idade. A etapa que compreende os menores de 3 anos é denominada “Primeira Infância” e não é obrigatória. Ainda, segundo Bruscato (2017), o Uruguai deu continuidade a um processo de expansão e consolidação da educação das crianças pequenas, não só por ter universalizado o atendimento a crianças de 4 e 5 anos, mas por criar marcos teóricos e referenciais até então inovadores. Compete a esse nível estimular o

desenvolvimento social, motor e intelectual desse grupo etário, através de uma educação integral que estimule sua inclusão social, o conhecimento de si mesmo, do entorno familiar, da comunidade e do mundo natural. A socialização, bem como aspectos sócio-emocionais, intelectuais e psicomotores devem ser promovidos, sem deixar de lado a saúde física e mental das crianças.

Quanto ao Brasil, vimos que a "Constituição Cidadã" foi um marco na educação nacional e se deu concomitantemente ao momento de reabertura política na qual foi elaborada e sancionada. Nessa lei, a perspectiva de igualdade de condições tanto para o acesso quanto para a permanência na escola expressava a proposta de incorporação dos sujeitos que ao longo da história foram excluídos do direito à educação. Entre as conquistas garantidas, ainda citamos:

[...] a educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º), o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI), o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV), a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III) (VIEIRA, 2007, p. 304).

Assim, a Constituição de 1988 não só reconhece o direito da criança à Educação Infantil, como decreta ser do Estado esse dever. Tal como nos demais países da América Latina, os avanços na legislação e nas políticas públicas para a educação da pequena infância se deram a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança. Como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente a Lei n.º 8.069 de 13/07/1990 e, particularmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394 de 20/12/1996, que integrou a Educação Infantil à educação básica. Passando a ser sua primeira etapa, compreende as crianças de até 3 anos e 11 meses de idade que serão atendidas nas creches e aquelas de 4 a 5 anos e 11 meses nas pré-escolas, com isso se constituiu um campo de práticas, conhecimentos em construção e, essencialmente, um campo de ações políticas que busca se desfazer de um passado antidemocrático e de esquecimentos. Passa à sociedade e ao Poder Público as responsabilidades,

[...] pelo desenvolvimento integral e pelo bem-estar da criança desde seu nascimento, seja acolhendo-a em instituições de educação infantil, seja desenvolvendo iniciativas de apoio à sua família. Essa responsabilidade foi compartilhada entre as três esferas da Federação, cabendo aos municípios – no exercício de sua função própria – oferecer o atendimento educacional às crianças da faixa etária da educação infantil, e aos estados e à União prestar aos municípios o necessário apoio técnico e financeiro para assegurar atendimento com qualidade a todas as crianças brasileiras (BRUSCATO, 2017, p. 80-81).

No ano de 1999, até então considerada um avanço e com caráter mandatário as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” trouxeram as crianças como sujeitos de direitos e objeto de políticas públicas, porém não obteve o impacto esperado junto a creches e pré-escolas brasileiras na organização do seu trabalho pedagógico. Uma década depois, novas diretrizes foram promulgadas e continuam em vigor, a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, com abrangência nacional e caráter mandatário, trouxe a definição de princípios e procedimentos para as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, sejam elas públicas ou privadas, urbanas ou do campo. Tal como trouxemos algumas informações da Ley General de Educación (Uruguai) no quadro anterior, o faremos agora com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil).

Quadro 08: Educação Infantil/Educación Inicial segundo a LDB nº 9394/96:

Categoria	Conteúdo/Artigo
Obrigatoriedade	Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (Art. 4º, LDB 9394/96). É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade (Art. 6º, LDB 9394/96).
Organização	A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Art. 30, LDB 9394/96) A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Art. 31, LDB

	9394/96)
Objetivos	A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Art. 29, LDB 9394/96)
Âmbitos de Competência	A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (Art. 8º)
Competências da “União”	I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios; III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (Art. 9º, LDB 9394/96)
Competências dos “Estados”	I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; (Art. 10, LDB 9394/96)
Competências dos “Municípios”	I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (Art. 11, LDB 9394/96)

Fonte: BRASIL, 1996. **Elaboração do quadro:** a autora, 2018.

A criança aparece na Constituição de 1988 como objeto de cuidado, sendo dever da família, da sociedade e do Estado propiciar-lhes os direitos básicos e prioritários como a vida, a alimentação, a saúde, a educação, etc., e resguardados de toda e qualquer forma de negligência, discriminação,

exploração, violência, crueldade e opressão (Art. 227). De acordo com a LDB nº 9.394/96, a criança é um cidadão em formação e ao se desenvolver poderá exercer sua cidadania e progredir em futuros estudos e no trabalho (Art. 22). Como podemos ver no quadro 08, cabe aos pais ou responsáveis matricular obrigatoriamente os pequenos na educação básica, na Educação Infantil, ofertada em creches (até três anos de idade) e pré-escolas (4 a 5 anos de idade). Essa lei, de forma a complementar a ação da família e da comunidade, objetiva o desenvolvimento integral da criança, compreendendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Porém, o fundamento continua vigorosamente marcado pela,

[...] seletividade e pela segregação, uma vez que a defesa do direito universal das crianças à educação infantil é acompanhada pela discussão da necessidade de se atender, senão a todos, pelo menos àqueles que precisam mais. Temos hoje no país, tal como procuramos evidenciar, um projeto de educação infantil pública e gratuita fomentado pelas inúmeras iniciativas internacionais e perpassado pela necessidade de restringir o direito às crianças mais pobres, tendo em vista a disponibilização de recursos do Estado (CAMPOS, 2013, p. 207).

Mesmo a União e os Estados possuindo respectivas competências, cabe aos municípios a oferta de Educação Infantil, o que segundo dados do INEP¹¹ não chegaram a sua universalização, pois apenas 25,6% das crianças com até 3 anos frequentam a creche, quanto a pré-escola, 84,3% das crianças de 4 e 5 anos, da faixa etária da obrigatoriedade, é atendida. Fica perceptível a fragilidade dos avanços por meio das políticas voltadas para a educação dos pequenos, pois apesar do que foi sancionado em diferentes documentos legais, tais direitos não se efetivaram na prática. Considerando que tanto o Uruguai quanto o Brasil se diferenciam na organização política, alguns outros aspectos são semelhantes, iniciando pela faixa etária que compreende a obrigatoriedade (4 e 5 anos), a divisão etária, modalidades, etapas. Ainda faltam investimentos para que a universalização do direito à educação se efetive, porém em ambos os países esse é considerado o espaço e o tempo nos quais as crianças terão

¹¹Dados disponíveis em: <http://inep.gov.br/artigo2/-/asset_publisher/GngVoM7TApe5/content/censo-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil/21206?inheritRedirect=false> Acesso em : 17 maio 2018.

a possibilidade de se desenvolverem enquanto sujeitos de direitos, em meio a muitas aprendizagens e suas capacidades são estimuladas.

Os temas nos quais nos debruçamos até este momento nos deram suporte teórico para entender o cenário que compõe esta pesquisa, e principalmente a análise que segue. Afinal, não seria possível pensar as crianças, protagonistas deste estudo sem compreender a infância, a legislação que a envolve e as políticas públicas que levam a sua institucionalização. Inseridas em uma totalidade, não poderíamos deixar de olhar para as questões que concernem ao trabalho desde Marx até Ricardo Antunes e influenciam drasticamente as condições de vida das famílias latino-americanas.

3. CONSTRUÇÃO DA PERCEPÇÃO DE TRABALHO PELAS CRIANÇAS: NO CAMINHO DA REPRODUÇÃO SOCIOCULTURAL

Ao longo das pesquisas que foram delineando esta tese, o título foi algo que nos trouxe inquietações, afinal é a partir dessa primeira impressão que surgirá a curiosidade que levará o leitor a se inteirar pelo tema que foi desenvolvido. Quando as crianças em seu dia a dia na sala de aula perguntam: “Profe, tem trabalho ou a gente pode brincar?”, trazem de alguma forma o que já pensam, ouviram ou sabem sobre trabalho. E, mais do que isso, instigam uma professora pesquisadora a buscar uma palavra, um conceito que dê conta de embasar seus escritos. Dessa forma, fomos mais além e chegamos à segunda parte do título: “a *percepção* do que é trabalho na Educação Infantil”.

Portanto, a escolha da palavra destacada (*percepção*), se dá no contexto da abordagem teórica e metodológica que nos embasa, o materialismo histórico dialético. Nessa perspectiva, Vygotsky e sua teoria subsidiam as nossas discussões e análises, nos levando a compreender o funcionamento perceptual e seu papel na infância. Segundo o autor, a percepção não surge do nada, estando ligada às demais funções psicológicas e cujo desenvolvimento parte de estruturas biológicas para uma gradativa diferenciação e aperfeiçoamento via mediação social. Buscamos, assim, por meio principalmente dos desenhos e das falas infantis compreender como se desenvolvem as inúmeras funções psicológicas que sob influências familiares, escolares e sociais mútuas levam a criança à percepção de trabalho.

Sendo assim, no primeiro subcapítulo, 3.1, apresentamos a Abordagem de Vygotsky; nesse item procuramos delinear a psicologia cultural, histórica e instrumental deste estudioso que dedicou seu tempo a compreender o funcionamento cognitivo do ser humano, que é considerado parte de uma realidade histórico-cultural específica. Nessa perspectiva, adentramos nos Fundamentos gerais das proposições de Vygotsky, importante teórico soviético que sob influência do método de análise de Marx concluiu que são nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior que se encontram as origens das formas superiores de comportamento consciente. Após esse aprofundamento na teoria vygotskyana, a especificidade da percepção infantil em Vygotsky, nos apresenta a percepção, função psicológica cujo processo

não se limita ao sensorio, superando o imediatismo da percepção natural ao ser mediada pela linguagem.

No subcapítulo 3.2, adentramos à análise dos materiais que resultaram das técnicas já descritas, trazendo assim a percepção infantil sobre o trabalho: sociedade, escola e família. Através dos desenhos infantis e de suas narrativas queremos mostrar como estão sendo construídas as relações sociais pela experiência das crianças a partir do lugar social que ocupam (ou não), conseqüentemente, conforme a proposição desta pesquisa, trouxemos a percepção que os pequenos possuem sobre trabalho, o que fazemos, como já foi explicitado, desde a teoria trabalhada no subcapítulo anterior. Esse caminho foi traçado considerando que Brasil e Uruguai possuem mais semelhanças que disparidades tanto na questão socioeconômica quanto educacional, nesse cenário encontramos a Família e a adequação aos padrões de trabalho existentes na sociedade, aqui trazemos a perspectiva familiar de que a educação salva, redime, reflexo do ideal capitalista e o quanto as crianças são afetadas por essas amarras econômicas. No encontro entre família e escola na perspectiva de trabalho veiculada adentramos na análise dos dados fornecidos pelos responsáveis, o que nos permitiu entender o cenário familiar que tanto influencia a percepção das crianças. Por fim, no item “as crianças e a percepção de trabalho como renda”, ficam claras algumas especificidades das relações sociais e familiares que são percebidas pelas crianças e acabam sendo internalizadas e, mesmo externalizada, expondo o quanto é perene a ideologia capitalista.

Em resumo, apresentamos neste capítulo percepções que foram possíveis de ser detectadas, que possuindo relação com a percepção de trabalho, possuem especificidades. Pois, para além do trabalho, as crianças vão construindo uma concepção de relação com os outros, com a natureza, de mundo, propriamente, que vai se tornando o substrato de sua sociabilidade.

3.1. Abordagem de Vygotsky

No transcorrer da história da psicologia diversas concepções sobre o desenvolvimento humano foram delineadas, cuja centralidade está em

compreender o homem em todos seus aspectos e fases da sua vida, do nascimento até sua maturidade. Consequentemente, várias teorias foram elaboradas buscando com base em diferentes perspectivas e metodologias reconstruir as premissas de produção da representação do mundo e de sua ligação com outros pontos de vista de homem e do mundo que predominaram em diferentes tempos pela história da sociedade. Algumas correntes davam maior ênfase aos fatores hereditários e à maturação orgânica, entre elas o biologismo e o inatismo. Essas perspectivas evidenciam que as transformações nas capacidades psicológicas do indivíduo se dão de forma espontânea, dependendo muito pouco de fatores externos. Segundo Oliveira (2011), não é difícil encontrar ainda hoje na Educação Infantil esta corrente de pensamento, onde basta que as crianças pequenas, as sementes, sejam regadas para que tenham suas aptidões desabrochadas.

Em contrapartida, outras correntes explicativas defendem que o desenvolvimento humano é determinado pelo ambiente, o que minimizaria a ação do próprio sujeito. Pois, mesmo sendo considerada sua maleabilidade diante de diversas situações de existência é impossível assegurar uma mesma reação nos sujeitos submetidos à coerção de um mesmo meio social. Na Educação Infantil tal princípio levou à criação de programas que intervissem sobre o cotidiano e a aprendizagem das crianças em tenra idade. O interacionismo surge como resposta a esse impasse, aqui indivíduo e meio possuem uma relação de reciprocidade, já que o desenvolvimento humano não pode ficar limitado a fatores genéticos que incidem sobre o amadurecimento ou somente a fatores ambientais que, atuando sobre o organismo, têm o controle do comportamento. Visto que, o desenvolvimento humano perpassa uma vida inteira de trocas entre indivíduo e meio, um agindo sobre o outro.

Nessa vertente, de acordo com Oliveira (2011, p. 130), “como todo organismo vivo, o humano inscreve-se em uma linha de desenvolvimento condicionada tanto pelo equipamento biocomportamental da espécie quanto pela operação de mecanismos gerais de interação com o meio”. Desse modo, o homem se constrói permanentemente ao tentar se adaptar a um ambiente. Desde criança, ao modificar seu meio também se modifica, passando a adotar formas culturais de ação que mudam sua forma de pensar, se expressar,

sentir, agir. Nessa perspectiva interacionista da psicologia, dois autores se destacam, cujas diferentes aproximações se concretizam no sentido de uma abordagem dialética das relações entre pensamento e linguagem. Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) partilham, “a ideia de que o sujeito, para conhecer, construir cultura e se constituir em uma pessoa, precisa interagir com o objeto e, nessa interação, ambos sujeito e objeto acabam por se constituir mutuamente” (DAVIS, ALMEIDA, RIBEIRO e RACHMAN, 2012, p. 64).

No caso da teoria de Jean Piaget, ele também procurou entender o desenvolvimento do ser humano, mas inovou ao introduzir uma “linha interacionista”, como mais uma tendência teórica, agora integrando o objetivismo e o subjetivismo, cuja divergência das premissas mantém de forma estanque e separada o físico e o psíquico. O dado externo é privilegiado pela Psicologia objetivista sustentada pela ideia de que todo conhecimento deriva da experiência. Já a Psicologia subjetivista, centrada no psíquico, considerando que todo conhecimento é anterior à experiência, atestando a primazia do sujeito sobre o objeto. Piaget traz o interacionismo por acreditar ser insuficiente explicar o processo evolutivo da filogenia humana por meio dessas duas posições (objetivismo e subjetivismo), por entender que o conhecimento não resulta da experiência única dos objetos ou de uma constituição inata pré-formada no ser humano, mas sim de constituições sucessivas com elaborações contínuas de estruturas novas.

Cavicchia (2010) destaca que Piaget buscou responder ao longo dos seus estudos como o indivíduo se adapta ao meio ambiente, ligando para isso a adaptação biológica ao conhecimento, o que rendeu duas ideias centrais : uma sobre a adaptação biológica dos organismos vivos, como toda conquista intelectual se dá por meio da assimilação de elemento exterior, como ideia de transformação. “O conhecimento não é uma cópia, mas uma integração em uma estrutura mental pré-existente que, ao mesmo tempo, vai ser mais ou menos modificada por esta integração” (CAVICCHIA, 2010, p. 02). A outra ideia se refere aos aspectos normativos do pensamento que se referem às relações, às necessidades de equilíbrio que se verifica no plano biológico. O conhecimento para Piaget é o resultado das trocas entre o organismo e o meio,

as quais são responsáveis pela constituição da própria capacidade de conhecer. Visto que produzem estruturas mentais que não estão programadas no genoma, pois são orgânicas, surgem em decorrência das solicitações do meio ao organismo.

Através do processo de *adaptação* e de seus aspectos complementares (a *assimilação* e a *acomodação*), ocorre a alteração organismo-meio. Piaget traz da Biologia clássica o conceito de adaptação, fazendo referência a um fluxo irreversível ao longo da sua obra na qual vai se evidenciando um sentido de equilíbrio progressivo ou “majorante”, por fim,

[...] adquire o sentido de um processo dialético através do qual o indivíduo desenvolve as suas funções mentais, ao qual denomina “abstração reflexiva”. Esta adaptação do ser humano ao meio ambiente se realiza através da ação, elemento central da teoria piagetiana, indicando o centro do processo que transforma a relação com o objeto em conhecimento (CAVICCHIA, 2010, p. 02).

O indivíduo, a fim de tentar se adaptar ao meio ambiente passa por dois processos que fazem parte do funcionamento do sistema cognitivo: a assimilação e a acomodação. O primeiro se refere à assimilação de um elemento exterior, seja ele objeto ou acontecimento, no esquema sensório-motor ou conceitual do indivíduo. A acomodação se refere à inevitabilidade da assimilação em considerar as peculiaridades próprias dos elementos a assimilar. Geralmente, esses processos se encontram em equilíbrio no sistema cognitivo do indivíduo. Quando esse equilíbrio é perturbado surge frente a um objeto ou evento um conflito que lança mecanismos de equilibração. Diante dessas perturbações um novo equilíbrio surge por meio de construções compensatórias, em que constantes desequilibrações e reequilibrações levam o conhecimento exógeno a ser complementado por elaborações endógenas que posteriormente serão incorporadas.

O conceito de equilibração sugere algo móvel e dinâmico, na medida em que a constituição do conhecimento coloca o indivíduo frente a conflitos cognitivos constantes que movimentam o organismo no sentido de resolvê-los. Em última instância, a concepção do desenvolvimento humano, na linha piagetiana, deixa ver que é no contato com o mundo que a matéria bruta do conhecimento é ‘arrecadada’, pois que é no processo de construções sucessivas resultantes da relação sujeito-objeto que o indivíduo vai formar o pensamento lógico (TERRA, 2006, p.3-4).

Piaget chama esse processo de equilibração, pois aqui são elaboradas as estruturas cognitivas usadas na compreensão dos objetos, acontecimentos, fatos que se encaminham para a evolução do conhecimento. A experiência vivida é organizada e ordenada pela atividade das estruturas mentais que agem estabelecendo relações. A forma pela qual a criança organiza a sua experiência é análoga à lógica de classes e relações, o funcionamento em distintos momentos de construção resulta em diferentes níveis de expressão. Esse funcionamento em nível estrutural produz “estádios” de desenvolvimento cognitivo, são etapas pelas quais se dá a construção do mundo pela criança.

Segundo os termos piagetianos é preciso que a ordem das aquisições seja contínua, sucessiva, e não só cronológica, pois para além da sua maturação e do meio social depende da experiência do indivíduo. Quanto à ideia de percepção, encontramos na centralidade da “Teoria da Forma” desenvolvida por Piaget, a percepção não como uma síntese de sensações prévias, mas sim regida em todos os níveis por um “campo”, com elementos interdependentes pelo fato de serem compreendidos juntos. Contudo, a “atividade perceptiva não é o único meio de incubação de que dispõem, em sua gênese, as operações da inteligência: resta examinar o papel das funções motoras que produzem hábitos, e de resto relacionadas de muito perto com a própria percepção” (PIAGET, 1977, p.91).

Seguindo a linha interacionista, nos utilizamos da teoria do desenvolvimento vigotskiana que vem de encontro com a abordagem metodológica que escolhemos para conceituar a *percepção*, apresentada pelo autor como uma função psicológica básica que marca a primeira infância. Essa abordagem nega a análise do desenvolvimento psicológico infantil como um processo puramente natural, que se caracterizaria por uma sucessão de fases ou estágios que possuem uma ordem universal, fixa (PASQUALINI, 2009).

O momento histórico vivido por Vygotsky, na Rússia pós-Revolução, contribuiu para definir a tarefa intelectual a que se dedicou, juntamente com seus colaboradores: a tentativa de reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico. Esse objetivo teórico implica uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano (OLIVEIRA, 1997, p. 14).

O próprio Marx não assentia que houvesse uma natureza do “homem”, em que fosse considerado uma “folha de papel branco”, cabendo à cultura preencher com seu texto. Pelo contrário, Marx parte da ideia de que, “o homem *como homem* é uma entidade identificável e verificável, podendo ser definido como homem não apenas biológica, anatômica e fisiologicamente, mas também psicologicamente” (FROMM, 1975, p. 34). Não houve por parte de Marx a suposição de que a “natureza humana” fosse reflexo de uma expressão particular da natureza humana que preponderava em sua própria sociedade. Quanto à necessidade de um ser, seja ele animal ou humano, só teremos certeza se estudarmos sua natureza, sem deduções do princípio de utilidade. Longe disso, primeiro é preciso lidar com a natureza em geral e, posteriormente, com a natureza humana que em cada época histórica passa por alterações. Nesse contexto, Vygotsky com sua psicologia cultural, histórica e instrumental passa a estudar o funcionamento cognitivo do ser humano, sendo parte de uma realidade histórico-cultural específica.

3.1.1. Fundamentos gerais das proposições de Vygotsky

Lev Semyonovich Vygotsky nasceu em 1896 na Rússia e faleceu precocemente em 1934, mesmo tendo desenvolvido seus estudos no século XX, é um teórico soviético cujo pensamento se mantém atual mesmo considerando as diferenças políticas, sociais e econômicas no transcorrer dos tempos. Segundo Prestes (2010), com a Revolução de Outubro de 1917 não só a Rússia como algumas regiões vizinhas passaram por um processo revolucionário envolto por desafios políticos, sociais, culturais e econômicos. Nesse cenário de reconstrução pós-guerras, marcado por uma indústria enfraquecida, com altos níveis de analfabetismo e orfandade coube aos cientistas, especialistas e pesquisadores arcar com a criação dos fundamentos da psicologia e da pedagogia da Rússia socialista, cujo objetivo era formar um novo homem, para isso eram necessárias novas formas de pensar a ciência. A educação passou a ser prioridade, deixando de ser privilégio para ser direito dos cidadãos, o que exigiu outro sistema de instrução.

Durante os primeiros anos da revolução, foram formulados os objetivos da educação que deveriam corresponder aos princípios da revolução proletária. Refletindo os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade, a pedagogia soviética contrapôs aos princípios da pedagogia burguesa as ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito à personalidade do indivíduo, à ação conjunta da educação com o trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade (PRESTES, 2010, p. 29).

Vigotski juntamente com seu grupo de estudos, entre 1925 e 1930, revoluciona a interpretação da consciência, entendida como forma especial de organização do comportamento humano fundamentada no social, na história e na cultura, dando à psicologia instrumental uma nova denominação: histórico-cultural. No intuito de formar um novo homem, a tarefa de pensar uma nova escola foi essencial, sendo assim esses estudos tiveram papel importante na formação de professores¹². De acordo com os estudos de Prestes (2010), o termo “histórico-cultural” não foi diretamente formulado por Vigotski, porém é considerado um termo preciso que denota a tarefa a qual se propôs ao longo da sua vida.

Segundo Luria (2018), Vigotskii influenciado pelo método de análise de Marx chegou à conclusão de que é nas relações sociais mantidas pelo indivíduo com o mundo exterior que devem ser achadas as origens das formas superiores de comportamento consciente. Sendo o homem um agente que age ativamente no processo de criação desse meio, sendo assim não pode ser considerado apenas como produto do seu ambiente.

A corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vigotski, constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a “matéria-prima” do desenvolvimento *humano* que, em razão disso, é denominado “desenvolvimento cultural”, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural (PINO, 2005, p. 52).

Por ser um estudioso do método de Marx e, conseqüentemente, de como construir uma ciência abordando a investigação do psiquismo, Vigotski é

¹² Algumas das produções de Vygotsky podem ser encontradas no Brasil, como: Teoria e método em psicologia (1999); A formação social da mente (1984); A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca (1999); Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (1988); A construção do pensamento e da linguagem, (2001); Pensamento e linguagem (1993).

reconhecidamente um pensador marxista que entre outras coisas buscou esclarecer o papel da atividade no desenvolvimento psíquico do ser humano. Quanto a “psicologia marxista”, tal termo não foi utilizado por Vigotski para denominar a psicologia soviética, pelo contrário, o que mais o interessava no marxismo era seu método. Afinal, “era necessário analisar a psicologia em sua relação com o passado sem negá-lo, mas apoiando-se nele; que a psicologia não podia desejar da história um nome limpo e plano e sim um nome sobre o qual ‘repousa a poeira dos séculos’” (PRESTES, 2010, p. 35). Por ser dialético, acreditava que a ciência não seguia uma linha reta em seu desenvolvimento, mas sim que esse caminho constituído de voltas, idas e vindas deveria ser compreendido por seu sentido histórico. Portanto, enquanto ciência, a psicologia à medida que se torne científica, completa e verdadeira pode ser chamada de marxista, diferente de apenas ser conciliada à teoria de Marx.

De acordo com Prestes (2010), a pesquisa, tanto teórica quanto experimental, sobre a condição social da concepção da consciência do indivíduo teve início nos anos 20, com a teoria histórico-cultural, que trouxe um novo viés sobre as funções psíquicas superiores; assim, tanto sua origem quanto estrutura se distinguiram drasticamente do que estava posto pela psicologia idealista. Porém, tais funções psíquicas, entre elas o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, mesmo sendo particularmente humanas não estão prontas no nascimento. Será ao longo da vida com a interiorização da experiência social herdada das gerações que os antecederam e com o domínio de recursos de comunicação e de produção intelectual produzida e aperfeiçoada pela sociedade que as funções psíquicas serão formadas. As pessoas utilizam tais recursos tanto no desenvolvimento de uma ação externa coletiva quanto na convivência com o outro, posteriormente com a interiorização passam a recursos interiores efetivos da ação psíquica interna.

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano (PRESTES, 2010, p. 36).

Ainda, segundo Prestes (2010), não havia por parte de Vigotski a

negação da importância do biológico no desenvolvimento humano, contudo se afirmava que as funções psíquicas biológicas passavam a novas funções, consideradas superiores, ao longo da assimilação dos sistemas de signos. Sendo assim, o processo psíquico é formado não só pelo que herdamos biologicamente como também por elementos adquiridos na relação e pelas influências do meio, dependendo do quão significativas são para o desenvolvimento psicológico e da idade em que acontecem. Nessa perspectiva, o ser humano passa de biológico a sócio-histórico, sendo que nesse processo de composição da natureza humana a cultura é parte essencial. Cabe ainda salientar que o desenvolvimento psicológico humano não é um processo abstrato ou universal; a respeito das funções psicológicas superiores, estão alicerçadas nos modos culturalmente construídos de sistematizar o real (OLIVEIRA, 1997).

Se, ao nascer, o bebê humano é um ser totalmente desprovido dos meios simbólicos necessários para ingressar no mundo da cultura construído pelos homens e assim ter acesso à condição humana, parece razoável imaginar que ele só possa ingressar no mundo da cultura por intermédio da mediação do Outro (o que implica, necessariamente, a sua progressiva inserção nas relações humanas e nas práticas sociais) (PINO, 2005, p. 54).

Diante do fato de que toda função psicológica inicialmente tenha sido uma relação entre duas pessoas, um acontecimento social, é possível compreender o cultural e o social como categorias de destaque na obra de Vigotski. Não obstante, há que ser considerado o caráter genérico de ambos termos, exigindo que se restrinjam ao contexto teórico no qual estão sendo usados. Por qualificar diferentes formas de sociabilidade localizadas no mundo natural, não há como o termo social explicar o que se encontra além desse campo, como no caso da sociabilidade humana. Segundo Sirgado (2000, p. 47), enquanto conceito, o termo social “qualifica formas de sociabilidade existentes no mundo natural, não permite por si só explicar formas de organização social que extrapolam o campo dos fenômenos naturais, como é o caso da sociabilidade humana”.

Destacamos que o termo cultural, para que bem utilizado, deve ser considerado conforme o contexto apresentado por Vigotski, afinal a existência social humana presume a transição da ordem natural para a cultural. Nessa

relação entre natureza e cultura, tanto o social quanto o cultural possuem seu sentido delineado pela questão histórica. A concepção de desenvolvimento humano de Vigotski se diferencia das demais por meio do seu caráter histórico, questão constituinte do seu pensamento. Dessa forma vêm à tona suas referências de análise, seu ponto de partida, o Materialismo Histórico Dialético.

História é entendida por Vigotski de duas maneiras: em termos genéricos, significa “uma abordagem dialética geral das coisas”; em sentido restrito, significa “a história humana”. Distinção que ele completa com uma afirmação lapidar: “a primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico” (SIRGADO, 2000, p. 48).

Segundo Sirgado (2000), Marx ao afirmar que a história é a única ciência quer dizer que a ciência no âmbito do materialismo histórico é o produto da atividade humana, estando ligada às condições da sua produção. Nessa esteira, a ciência da natureza passa a fazer parte da história humana porque pensada pelo homem a natureza passa à ciência e, como processo histórico, o conhecimento acompanha as leis da dialética. Conseqüentemente, o desenvolvimento humano é concomitantemente cultural e histórico, visto que representa toda a atuação do homem sobre a natureza e sobre si mesmo.

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana (SIRGADO, 2000, p. 51).

O desenvolvimento humano percebido como sendo de natureza individual ocorre em interação com o meio, mas sua inserção social pode ser vista como um problema, já que é necessário se adaptar às práticas sociais encaradas como fenômenos de natureza distinta. A socialização exige que o indivíduo adeque suas características sociais e culturais às condições do meio. Sirgado (2000) destaca que Vigotski modifica a ordem usual na qual a questão central é saber como se dá o comportamento da criança no meio social, passando a questionar como o meio social atua sobre a criança suscitando nela funções superiores de origem e natureza sociais. No entanto, não há em suas obras um aprofundamento conceitual do termo “social”, se detendo na

aplicação de fatos ou situações. Vigotski ainda estabelece algumas relações do social com o cultural, o simbólico e as funções mentais superiores que irão gerar problemáticas a serem analisadas em uma perspectiva histórica dando uma visão geral das questões fundamentais vigotskianas.

O social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É porém resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais (SIRGADO, 2000, p. 53).

As produções culturais são o resultado das condições de existência social e material criadas pelo próprio ser humano, sejam elas simples ou complexas. A cultura é um produto, concomitantemente, da vida e da atividade social do indivíduo. Sendo que “vida social” compreende a dinâmica das relações sociais que distinguem uma dada sociedade, quanto à “atividade social” fruto do trabalho social, tal qual advogavam Marx e Engels. Como totalidade das produções humanas a cultura é o contrário do que é dado pela natureza, é expressão do processo histórico. Nesse processo dialético onde a natureza se transforma em cultura social, o trabalho tem importante papel de mediação, levando Vigotski a considerar que a cultura é fruto do trabalho humano.

Na concepção vigotskiana, a cultura objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais, dispostos sob a forma de instrumento cultural material e instrumento psicológico, como é o caso da linguagem. Pautado nesse processo, ou seja, no trabalho transformador da natureza e do próprio homem, Vigotski toma a cultura como eixo central no desenvolvimento do ser humano (MARTINS e RABATINI, 2011, p. 348).

Com base em Sirgado (2000), é possível dizer que as categorias “social” e “cultural” trazidas por Vigotski estão carregadas do conceito de história, cuja base é o materialismo histórico dialético. Sendo esse o enfoque central de sua concepção de natureza social do psiquismo, resultante de relações sociais absorvidas por meio de mecanismos semióticos e transformado em funções psíquicas. Toda cultura é portadora de significação, do que o ser sabe e tem a dizer sobre as produções humanas, sendo assim, o indivíduo, a criança, nasce culturalmente ao adentrar no universo das significações humanas, constituir-se

um ser cultural depende da apropriação destas.

O acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas. Em outros termos, isso quer dizer que a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação (PINO, 2005, p. 59).

A criança recebe sobre suas ações a significação do Outro, segundo os termos da tradição cultural do meio no qual se insere, ai se tornando um ser cultural à medida que agrega a cultura que o forma, tornando-se um ser humano. Diante dessa concepção é que Vigotski analisou o desenvolvimento cultural da conduta humana através da “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, dando ênfase ao estudo da gênese social. O autor considera o fato de que toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, no social e depois no psicológico, e em dois planos, inicialmente como categoria intersíquica e logo após como categoria intrapsíquica, que se dá no interior da criança. De acordo com Luria (2018):

Como disse Vigotskii, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquicos. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (LURIA, 2018, p. 27).

Oliveira (1997) salienta que, para Vygotsky, a cultura está em um constante processo de movimentação, em que informações, conceitos e significados passam a ser recriados e reinterpretados. Por ser ativo, o ser humano, tal como sua vida social, é dinâmico, ativo e se encontra em constante atividade de recriação e reinterpretação. Nesse processo há a interação entre o mundo subjetivo de cada sujeito e o mundo cultural. Vygotsky, mantendo sua base marxista, “postula a interação entre vários planos históricos: a história da espécie (filogênese), a história do grupo cultural, a história do organismo individual da espécie (ontogênese) e a sequência

singular de processos e experiências vividas por cada indivíduo” (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

A internalização do que é fornecido pela cultura, não se dá de forma passiva, pelo contrário é um processo de síntese, de transformação, tornando-se um importante dispositivo no estudo do ser humano a ser compreendido. Durante seu desenvolvimento o sujeito se apropria das formas de comportamento oferecidas pela cultura, nesse movimento, as atividades externas e as funções interpessoais passam a intrapsicológicas, ou seja, atividades internas. Ser introduzido em um dado grupo cultural, marca o desenvolvimento do ser humano em um processo que se dá de fora para dentro. Sendo assim, suas ações externas, diante de significados culturalmente definidos, serão interpretadas pelos seus pares. Conseqüentemente, possibilitam ao sujeito conferir significados às suas ações pessoais, desenvolvendo processos psicológicos internos que serão analisados por ele mesmo segundo dispositivos convencionados pelo grupo cultural e apreendidos através dos códigos compartilhados por esse grupo.

Da complexificação das formas naturais de comunicação, isto é, de relações diretas, é que surgem, em outro nível de desenvolvimento, as relações mediadas, nas quais os signos se convertem em principal meio de comunicação. A linguagem se converte, assim, em função central das relações sociais, desdobrando-se e instrumentalizando inúmeras outras funções entre os homens e, dentre elas, especialmente, o pensamento, requerido à atividade laboral (MARTINS e RABATINI, 2011, p. 349).

Como sistema simbólico básico do ser humano, a linguagem e seu desenvolvimento, bem como suas relações com o pensamento, é tema central nos estudos de Vygotsky. Precisamente, duas funções básicas são abordadas, a primeira trata da comunicação com seus pares, na qual o ser humano cria e utiliza os sistemas de linguagem, chamada “intercâmbio social”. Para que haja comunicação entre indivíduos é preciso que signos sejam utilizados, compreensíveis, transpondo com precisão ideias, pensamentos, sentimentos, vontades, etc. Já na segunda função, “pensamento generalizante”, a linguagem é responsável por ordenar o real, em que todos os desdobramentos de uma mesma classe são agrupados sob a mesma categoria conceitual. Tal função faz da linguagem um instrumento de pensamento,

[...] a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano (OLIVEIRA, 1997, p. 43).

Frisamos que pensamento e linguagem vem de origens e trajetórias diferentes, no entanto, em dado momento do desenvolvimento filogenético ocorre um estreitamento desses fenômenos. Como resultado, o pensamento se converte em verbal e a linguagem em racional. O trabalho que como vimos é uma atividade humana, não se limita ao uso de instrumentos para modificar a natureza, seu planejamento e ação coletiva. Para além disso, exige comunicação social, que o ser humano interaja, com isso se dá a ligação entre pensamento e linguagem. Com base na criação de um sistema de comunicação em que há a troca de informações e a possibilidade de ação no mundo segundo significados compartilhados pelos envolvidos no projeto coletivo. O biológico passa a sócio-histórico no decorrer do desenvolvimento humano, vindo à tona o pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos.

Em certo período do desenvolvimento infantil, cerca de dois anos, pensamento e linguagem se encontram, formando uma nova função psicológica em cuja pensamento passa a ser verbal, permeado por significados dados pela linguagem. Na ontogênese, a vinculação entre esses dois processos, linguagem e pensamento, é impulsionada pela inclusão da criança num grupo cultural. Ao interagirem com pessoas desse grupo, que já possuem uma linguagem estruturada, são levados ao pensamento verbal. O sistema simbólico da linguagem irá mediar uma forma mais rebuscada de funcionamento psicológico que tem início com o surgimento do pensamento verbal e da linguagem racional. No entanto, ainda podem haver ocorrências de linguagem sem pensamento e de pensamento sem linguagem, mesmo com a predominância do pensamento verbal, afinal, “um desenvolvimento não é a simples continuação direta de *outro*, mas ocorre uma mudança do *próprio tipo de desenvolvimento* – do biológico para o histórico-social” (VIGOTSKY, 2009, p. 149).

Nas relações entre pensamento e linguagem o “significado” é questão

central, é parte importante da palavra, de acordo com Oliveira (1997, p. 48), “um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização”. Pensamento e fala se conectam em pensamento verbal no significado da palavra, propiciando a comunicação e um meio de organizar a aplicação das palavras no mundo real. As duas funções básicas da linguagem, o intercâmbio social e o pensamento generalizante, são encontradas no significado, que por sua vez oportuniza a compreensão do mundo por parte do indivíduo e sua ação sobre ele, aqui ocorre a mediação simbólica. A construção dos significados se alicerça nas relações dos homens com o mundo físico e social em que estão inseridos ao longo da história, em uma contínua metamorfose.

No processo de desenvolvimento da linguagem na criança também ocorre a transformação dos significados de uma palavra. O que inicialmente essa palavra representa pode ser modificado à medida que se desenvolva a interação verbal com crianças mais velhas e adultos, de modo que a criança passa a ajustar seus significados segundo os conceitos do grupo cultural e linguístico aos quais pertence. A partir da experiência pessoal, resultante da interação da criança com o mundo concreto, tanto seu conhecimento quanto seu vocabulário se ampliam em um processo de transformação de significados, o que se dá ainda nas fases iniciais da aquisição da linguagem. Tais transformações ganham novos delineamentos durante o processo de educação escolar, nesse período se sucede,

[...] a intervenção deliberada do educador na formação da estrutura conceitual das crianças e adolescentes. As transformações de significado ocorrem não mais apenas a partir da experiência vivida, mas, principalmente, a partir de definições, referências e ordenações de diferentes sistemas conceituais, mediadas pelo conhecimento já consolidado na cultura (OLIVEIRA, 1997, p. 50).

A transformação dos significados é marcada por dois componentes que, de acordo com Oliveira (1997), Vygotsky difere como sendo “significado propriamente dito” e “sentido”. O primeiro se refere às relações objetivas construídas no decorrer do desenvolvimento da palavra, trazendo ao grupo que a utiliza uma certa estabilidade em sua compreensão. Já o sentido, é o significado que a palavra tem para uma pessoa, geralmente relacionado ao

contexto em que a palavra é usada e até mesmo às vivências afetivas. Como podemos ver as experiências individuais se sobrepõem à generalização de cada signo, tornando este um processo complexo.

Antes da linguagem ser usada como instrumento de pensamento, há um processo de internalização. Assim, não basta falar, interagir com outras pessoas para que haja a ampliação do pensamento verbal e o desenvolvimento das suas operações psicológicas, é preciso que ocorra também progressivamente através do “discurso interior”, aquele voltado a nós mesmos, sem comunicação oral, direcionada ao pensamento, um diálogo em sua mente. Sendo assim, possui uma estrutura própria que a distingue da fala exterior, é marcado por fragmentos, por núcleos de significados, cujas palavras não chegam a formar frases para um diálogo. Tal como as demais funções psicológicas estudadas por Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem também possuem a mesma trajetória, ou seja, vai de intersíquica (atividade social) para intrapsíquica (atividade individual). Inicialmente a linguagem é utilizada pela criança como fala socializada até se desenvolver e passar a instrumento de pensamento, gradualmente ao longo da aquisição da linguagem se dará a internalização do discurso. Nas palavras do próprio VIGOTSKII (2018),

[...] o desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKII, 2018, p. 114).

Oliveira (1997) destaca que Vygotsky se utilizou, nesse processo, da “fala egocêntrica” com intuito de entender a transição entre o discurso socializado e o discurso interior. Durante o seu desenvolvimento a criança fala alto para si mesma, o que tem uma função pessoal muito próxima às necessidades do pensamento e acompanha sua atividade. Auxilia na resolução de problemas, já que auxilia no planejamento de sequências que terão prosseguimento. A fala egocêntrica surge como procedimento de transição entre os processos socializados e os processos internos, assim ao se apossar da linguagem que primeiramente serve para comunicação aos poucos ela

passa a ser utilizada como instrumento de pensamento, de forma intrapsíquica. Segundo Toassa (2009, p. 249), “o desenvolvimento da linguagem egocêntrica, na idade pré-escolar, mostra os primórdios de uma função “para-si”, meio de análise, síntese, representação e comunicação intencional com o mundo”.

As palavras não só expressam o pensamento, como também proporcionam sua existência. Sendo assim, “como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança” (VIGOTSKII, 2018, p. 114). O pensamento tende a estabelecer relações, a resolução de problemas é uma de suas funções, portanto, é móvel, amadurece e se desenvolve em um movimento interior, seguindo uma sequência de planos. Para que se possa analisar a interação entre pensamento e palavra é preciso examinar as fases e os planos percorridos por um pensamento até ser exteriorizado em palavras. Afinal, pensamento e palavra, mesmo formando uma unidade, se encontram em planos distintos da fala, tanto no aspecto interior (semântico e significativo), quanto exterior (fonético), com distintas leis de movimento e nada homogênea. O desenvolvimento das relações fala-pensamento possui fases, estas eram assim descritas com base em Vigotski:

Inicialmente, os aspectos motores e verbais do comportamento estão misturados. A fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Em virtude de a criança estar cercada pelos membros mais velhos da família, a fala começa, cada vez mais, a adquirir traços demonstrativos, o que permite que a criança indique o que está fazendo e quais são suas necessidades. Após algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala, começa, internamente, a fazer distinções para si mesma. Desta forma, a fala deixa de ser apenas um meio para dirigir o comportamento dos outros e começa a desempenhar a função de autodireção (LURIA, 2018, p. 30).

A função especial da linguagem egocêntrica foi inicialmente percebida por Piaget, que estudou e apreendeu teoricamente esse fato, mas deixou passar o que está implícito nessa função. No caso, a sua semelhança genética e as conexões com a linguagem interior, o que o levou a uma falsa interpretação dessa linguagem nos aspectos funcional (por apresentar funções intelectuais idênticas à linguagem interior), estrutural (estruturalmente a

linguagem egocêntrica se aproxima da interior) e genético, aqui:

[...] comparamos o fato da extinção da linguagem egocêntrica no início da idade escolar, descoberto por Piaget, com uma série de fatos que nos levam a inserir nesse momento o início do desenvolvimento da linguagem interior, e daí concluímos que, em realidade, no limiar da idade escolar ocorre, não a extinção da linguagem egocêntrica, mas a sua transição e transformação em linguagem interior (VIGOTSKY, 2009, p.426-427).

Segundo Vigotsky (2009), a linguagem egocêntrica possui uma função parecida com a linguagem interior, servindo aos objetivos da orientação intelectual, da compreensão da superação das dificuldades e dos obstáculos, serve também ao pensamento da criança intimamente, sendo uma linguagem para si. Diferente do destino genético dado por Piaget à linguagem egocêntrica, para Vigotsky não se desenvolve de forma a se extinguir, mas a ascender, sendo seu desenvolvimento uma evolução e não uma involução. Aqui nos deparamos com uma contradição aparente, de um lado o término das ocorrências externas da linguagem egocêntrica, de outro a ampliação das suas peculiaridades internas. Com a queda do nível de linguagem egocêntrica está oculto o,

[...] desenvolvimento positivo de uma das peculiaridades centrais da linguagem interior – a abstração do aspecto sonoro da linguagem e a diferenciação definitiva de linguagem interior e linguagem exterior. Desse modo, todos os três grupos fundamentais de traços – funcionais, estruturais e genéticos -, todos os fatos que conhecemos do campo do desenvolvimento da linguagem egocêntrica (inclusive os fatos de Piaget) atestam harmoniosamente uma única coisa: a linguagem egocêntrica se desenvolve no sentido da linguagem interior, e todo o curso do seu desenvolvimento não pode ser entendido senão como o curso de aumento progressivo de todas as propriedades distintivas da linguagem interior (VIGOTSKY, 2009, p.436).

Paralela à questão do desenvolvimento nos estudos vygotskyanos está a dos processos de aprendizagem, desde que a criança nasce, desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados. A aprendizagem é um fator de extrema importância para que as funções psicológicas humanas que se organizam culturalmente se desenvolvam. O desenvolvimento segue, tal qual em toda espécie humana, um processo de maturação do organismo, mas seus processos internos serão instigados pelo aprendizado em interação com um dado ambiente cultural. Em consequência, o desenvolvimento pessoal está

diretamente ligado ao ambiente sociocultural em que se está inserido e ao suporte dado pelos demais indivíduos com quem se relaciona. Esse “outro social” tem um papel tão importante no desenvolvimento de um indivíduo que Vygotsky elaborou dentro da sua teoria um importante conceito que explica as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou imediato ou, ainda, iminente, sendo esse último termo defendido por Zoia Prestes.

Tanto a palavra proximal como a imediato não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (PRESTES, 2010, p. 168).

Segundo os estudos vygotskianos, ao realizar tarefas de maneira independente a criança se encontra em um “nível de desenvolvimento real”. Esse é caracterizado pelo desenvolvimento de forma retrospectiva, das etapas que a criança já atingiu. Isso acontece quando em certo momento da vida da criança já estão estabelecidas as funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real, decorrência de processos de desenvolvimento que se consolidaram. A fim de melhor entender o desenvolvimento, não devemos nos limitar ao desenvolvimento real da criança, já que se encontra em um nível de desenvolvimento potencial ao contar com o apoio de adultos e/ou pares mais preparados na realização de tarefas. Nem sempre a criança consegue concluir sozinha uma tarefa, contudo mediante ensinamento, demonstração ou auxílio no decorrer do processo ela pode vir a fazê-lo.

Na teoria estudada é fundamental a perspectiva de que o desempenho de uma pessoa possa ser modificado com a ajuda de outra. Em primeiro lugar, porque representa um momento do desenvolvimento, a colaboração por parte do outro só terá o resultado esperado num certo nível de desenvolvimento, não antes. Assim, o desenvolvimento potencial refere-se a “um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta

significativamente o resultado da ação individual” (OLIVEIRA, 1997, p. 60). Em segundo, por se tratar de uma teoria pautada na interação social no processo de construção das funções psicológicas, o que é de suma importância, já que é em um determinado ambiente social e na relação com o outro, em diferentes níveis e esferas da atividade humana, que se dá o desenvolvimento individual e a construção do seu ser psicológico.

Oliveira (1997) destaca que Vygotsky estabelece a zona de desenvolvimento proximal (iminente), a partir da dedução da existência de dois níveis de desenvolvimento. Portanto, encontramos essa zona na distância que há entre esses níveis, o real, onde de forma independente se solucionam problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, em que outra pessoa colabora para que um problema seja resolvido. A zona de desenvolvimento proximal (iminente) é um domínio psicológico em permanente alteração, afinal o que a criança pode fazer hoje auxiliada, fará amanhã sozinha. Nesse caso, o desenvolvimento é um processo mais lento que o da aprendizagem, já que irá despertar processos de desenvolvimento no indivíduo que passarão a fazer parte das suas funções psicológicas consolidadas. Essa interferência constante de pessoas mais experientes sobre a zona de desenvolvimento proximal das crianças é responsável pelo avivamento dos processos de desenvolvimento desses membros ainda imaturos da cultura.

Podemos perceber que na concepção vygotskyana o processo de desenvolvimento está fortemente ligado à relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e sua situação de organismo inconcluso que necessita do apoio de outros da sua espécie. Essa interferência que é a mais transformadora ocorre na zona de desenvolvimento proximal, dessa forma processos já estáveis não precisam ser estimulados externamente, quanto aos que ainda não foram iniciados, não haverá benefícios. Sendo o desenvolvimento estimulado pela aprendizagem, o papel da escola na construção do ser psicológico é muito importante. Mas, para que isso aconteça adequadamente é primordial que a escola conheça o nível de desenvolvimento de seus alunos e volte o ensino para as etapas intelectuais que ainda não foram assimiladas, motivando novas conquistas psicológicas.

Na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (VIGOTSKY, 2009, p.331).

Sendo o aprendizado o objetivo do processo escolar, só irá ocorrer através de intervenções, vistas como processo pedagógico singular. Cabe ao professor interferir na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos explicitamente, estimulando avanços que não aconteceriam de forma instintiva. Mesmo que Vygotsky, segundo Oliveira (1997), destaque a relevância da intervenção no desenvolvimento humano, seu foco é a importância nesta jornada do meio cultural e das relações entre indivíduos. Pois, tencionar uma pedagogia autoritária, diretiva, iria contra os princípios do autor onde o educando não é um receptor passivo, estando em constante reconstrução, reelaboração de si mesmo e dos significados adquiridos junto ao grupo cultural, esta é a base do processo histórico.

Sobre a inteligência humana, Piaget teria dito, segundo Taille (2019), que se desenvolveria de acordo com as interações sociais que geralmente são menosprezadas. Sendo consideradas apenas suas influências e determinações sobre o desenvolvimento da inteligência, já que desde o nascimento sociedade e indivíduo atuam sobre o desenvolvimento intelectual. Assim, segurar que o homem é um ser social não é o mesmo que explicar teoricamente a interferência do social sobre a inteligência humana, suas capacidades e seu desenvolvimento. Piaget propõe como alternativa definir o que vem a ser um “ser social” e compreender como os fatores sociais podem explicar o desenvolvimento intelectual.

Sua definição de homem social perpassa o critério da qualidade da “troca intelectual” entre dois seres, sendo o ápice quando tal troca atinge o equilíbrio. Contudo, devemos ter clareza que o ser considerado normal não será social da mesma maneira em diferentes idades, nem mesmo sua individualidade terá a mesma qualidade. O “ser social” que chega ao mais alto nível é aquele que se relaciona de forma equilibrada com seus pares, ou seja, a maneira de ser social dependerá da capacidade de participação destes em

relações sociais que evidenciam um equilíbrio de trocas intelectuais.

Para Piaget não há que se traçar uma linha divisória entre o não social e o social, mas tendo como ponto de partida o nível operatório (ápice da socialização do pensamento), é possível comparar graus anteriores de socialização a partir de uma característica importante das relações pessoais nesse nível. Entre a produção teórica de Piaget e Vygotsky existe em comum a relevância da ação do meio social e cultural para explicar o desenvolvimento infantil, isso se deve ao fato de explicarem a evolução do pensamento por meio de fatores exógenos (sociais) sobre os processos endógenos. Porém, a diferença entre Piaget e Vygotsky está em que o primeiro se volta aos processos de centração/descentração, enquanto o segundo aos processos de interiorização da linguagem.

No processo de aprendizagem para o desenvolvimento trazido por Vigotski, perpassado pelos procedimentos escolares, encontramos a “imitação”. Entendida como uma reconstrução individual do que é notado nos outros, delimitada pelas capacidades psicológicas da criança que, ao imitar, reconstrói algo inicialmente percebido no outro. Longe de ser um processo mecânico, a atividade imitativa na criança é uma oportunidade para que possa efetivar atividades incompatíveis com suas capacidades, auxiliando para seu desenvolvimento.

É dentro da zona de desenvolvimento proximal que a imitação acontece, podendo ser utilizada em contextos de ensino-aprendizagem oportunizando a concepção de uma função psicológica intersíquica, que posteriormente será internalizada como atividade intrapsicológica.

A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação (VIGOTSKY, 2009, p.331).

Facilmente percebemos em atividades desenvolvidas em sala de aula a imitação, seja de uma criança repetindo o que o colega falou, ou até mesmo durante brincadeiras e a realização do desenho. Nesse caso, durante a solicitação do esboço de um desenho, uma das crianças diz não saber fazer, sendo prontamente auxiliado pelo colega que explica as formas que devem ser

usadas para tal. Precisamos compreender o desenvolvimento humano como um processo contínuo, a cada etapa alcançada novas funções surgem,

[...] vão das mais elementares e biológicas para as superiores. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como: percepção mediada, atenção voluntária, memória, abstração, etc.) são processos da atividade cerebral, ou seja, possuem base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o meio, interação mediada por instrumentos, signos e símbolos, enquanto construções humanas historicamente produzidas (CALDAS & PIMENTA, 2014, p. 181).

Em relação às situações imaginárias Leontiev (2018a), destaca que esta não surge como componente inicial do brincar, mas sim como resultante, sendo o fator constituinte a reprodução da ação ou papel lúdico, neste a criança reproduz a ação. Durante o brincar a criança reproduz a função social propagada pelo adulto, mais comumente referente a sua função profissional: sendo um médico ao auscultar a boneca, uma professora ao dar aula para as colegas; um motorista ao usar a tampa do pote como direção. Em outros tipos de jogos a criança atribui a si mesma outra função, seja ela social ou humana, o que a brincadeira exige no desempenho de suas ações. O que a criança vê, escuta, suas percepções internas e externas, são as bases da sua experiência e servem de apoio para suas criações, e muitas vezes ecoam nas brincadeiras.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VYGOTSKII, 2018, p. 18).

Como podemos ver, o desenvolvimento do psiquismo humano, se dá através da atividade social, resultado da internalização da ação humana sociocultural, marcada pela mediação por meio de instrumentos que, em sua atividade se alternam entre o sujeito e o objeto, estruturando-se enquanto mecanismos semióticos. Com isso, a consciência humana nos diversos estágios do desenvolvimento é marcada por uma estrutura semântica diversificada que opera por distintos sistemas psicológicos. Sendo que nos estágios iniciais de sua formação são as impressões emocionais diretas que possuem um papel principal na estrutura da consciência. Mais adiante, nos

estágios posteriores, tal protagonismo é contraído primeiro pela percepção, pela manipulação com objetos e nos estágios finais abrange um sistema de códigos abstratos.

3.1.2. A especificidade da percepção infantil em Vygotsky

Contudo, é na infância, período importante para a observação ontogenética, que as funções psicológicas se formam, nesse período se dão as primeiras apropriações culturais, conseqüentemente também se aperfeiçoam os processos psíquicos. Mais tarde, na adultez, passarão a estruturas cerebrais interligadas, gerando consciência. No transcorrer do desenvolvimento as conexões entre as diversas funções psicológicas formam um complexo sistema que passarão por transformações. Entre essas funções uma das que constitui o comportamento humano é a percepção.

Desenrola-se um determinado processo de 'interiorização' dos procedimentos com a ajuda dos quais à criança que percebe um objeto o compara com outro e assim por diante. [...] o desenvolvimento posterior da percepção consiste em estabelecer uma complicada síntese com outras funções concretamente com a da linguagem (VIGTOSKI, 2004, p. 109).

A percepção é uma das funções inferiores (biológicas) do ser humano, por isso imediata. Porém, não se mantém ao longo da existência do ser estagnada, o que se deve a significativas mudanças causadas pela relação do homem com a natureza ao longo do seu desenvolvimento. Caldas & Pimenta (2014), com base em Vigotski, salientam que a percepção do todo antecede a percepção das partes isoladas, por ser um processo integral, a percepção possui um caráter integrador mesmo diante de partes isoladas que se alteram. Por estar presente desde o nascimento o caráter estrutural da percepção é considerado primário.

O bebê humano nasce, então, com suas possibilidades de percepção definidas pelas características do sistema sensorial humano. Ao longo do desenvolvimento, entretanto, principalmente através da internalização da linguagem e dos conceitos e significados culturalmente desenvolvidos, a percepção deixa de ser uma relação direta entre o indivíduo e o meio, passando a ser mediada por conteúdos culturais (OLIVEIRA, 1997, p. 73).

A internalização de um quadro que por vezes pode ser considerado

contínuo, ordenado e coeso caracteriza a percepção humana, que por sofrer modificações possui especificidades psíquicas que diferem a percepção adulta da infantil. No caso do adulto, a percepção é estável e provida de sentido; vem aliada à interpretação, mas esse sentido só é atribuído à medida que a linguagem se desenvolve. Sendo assim, é em relação a outras funções constituintes do sistema psicológico que a percepção deve ser pensada. O sentido é atribuído à medida que a linguagem se desenvolve, fazendo com que a percepção seja sempre considerada no tocante a outras funções do sistema psicológico.

Do mesmo que as demais funções, a percepção passa não só por processos de desenvolvimento, como também de alterações ao longo da vida. Percepções distintas e primitivas da criança, entre elas as de espaço e tempo, passarão a fazer parte das características do ser adulto após um longo período. A herança biológica define os limites e as possibilidades da percepção do mundo no recém-nascido. Funções inatas que irão se desenvolver e sofrer modificações ao longo de intervenções sociais, levando a percepção a se tornar uma função cada vez mais elaborada, cujas possibilidades não são reduzidas em si mesmas pelo aparelho sensorial (CALDAS & PIMENTA, 2014). Ao estabelecer novas relações com outras funções, a percepção sofre mudanças porque “entra em complicadas combinações com novas funções e começa a atuar em conjunto com elas como um sistema novo, que se revela bastante difícil de decompor e cuja desintegração só pode ser observada na patologia” (VIGOTSKI, 2004, p. 110).

Já nos primeiros dias de vida o ser humano concebe os objetos como um todo estrutural, marcando a percepção como sendo global. A estrutura da consciência passa a ser sistêmica e semântica durante os primeiros anos da criança, tornando-se uma rede complicada de funções interligadas, perpassadas por sentidos e significados socialmente construídos. Nesse sistema diferenciado de funções encontramos a percepção com um papel central. A situação presente estabelece o comportamento da criança na primeira infância, diretamente ligada ao seu campo visual-direto. Aqui percepção se une a motivações, e por não ser independente se encontra assimilada à reação motora, dessa forma uma ação pode ser desencadeada

por um estímulo apreendido.

Uma característica da consciência na primeira infância é a unidade entre as funções motoras e sensoriais. A primeira percepção infantil é afetiva, a criança interage com o seu meio de forma que sentimento e percepção tornam-se uma unidade indissociável. Este sistema de consciência é muito peculiar, sendo que na relação entre ação e afeto tem-se que a atração de cada objeto se dará pela sua carga afetiva (PIMENTA & CALDAS, 2014, p. 184).

A criança nesta fase etária tem seu pensamento orientado pelas relações afetivas e sua atuação é inerente às situações externas captadas, aqui prepondera uma percepção visual-direta. As impressões exteriores estão diretamente ligadas ao afeto, assim que percepção e sensação andam juntas na percepção global e confusa da criança. Conseqüentemente, não percebem os elementos objetivos da realidade que as cerca, mas entre outros, o que é prazeroso, ameaçador (TOASSA, 2009). **Muitas vezes podemos ver esses elementos se destacarem em brincadeiras, na imitação, visto que, “trabalho cooperativo, jogos comuns compartilhados com os colegas, participação em diferentes formas na vida e trabalho dos adultos são atividades que fornecem um rico material para a formação da ética social de uma criança” (KRUPSKAYA, 2017, p. 72-3).**

A percepção possui uma função preponderante não só no caráter afetivo, como também na consciência que ao atuar sobre a base das percepções estimula seu desenvolvimento antes que as demais funções, comprovando uma das leis do desenvolvimento infantil. Assim, tanto as funções psíquicas quanto as biológicas não se desenvolvem proporcionalmente, já que cada idade é marcada pela predominância de uma função, se inter-relacionando e formando um sistema de consciência.

Segundo Krupskaya (2017), Marx já voltava sua atenção sobre as crianças em idade pré-escolar e sua relação com a realidade, dizendo que olhassem para seus desenhos, o que fazemos corroborando com a teoria de Vygotsky. O desenho abaixo (Imagem 9) pode ilustrar como as relações afetivas são intrínsecas às situações externas, principalmente quando o filho vê na profissão do pai um motivo de orgulho, de algo a ser seguido por trazer

sensações positivas. Para CBR06¹³, *“trabalhar é ficar no caminhão do lixo trabalhando, meu pai sempre passa no caminhão do lixo trabalhando e quando tem brinquedo ele traz. Pegar dinheiro. Mãe cuida de uma velhinha pra ganhar dinheiro, antes de sair ela coloca a velhinha na cama. A mãe compra coisa: roupa, sapato. Quando crescer quero trabalhar no caminhão de lixo porque é muito divertido”*¹⁴.

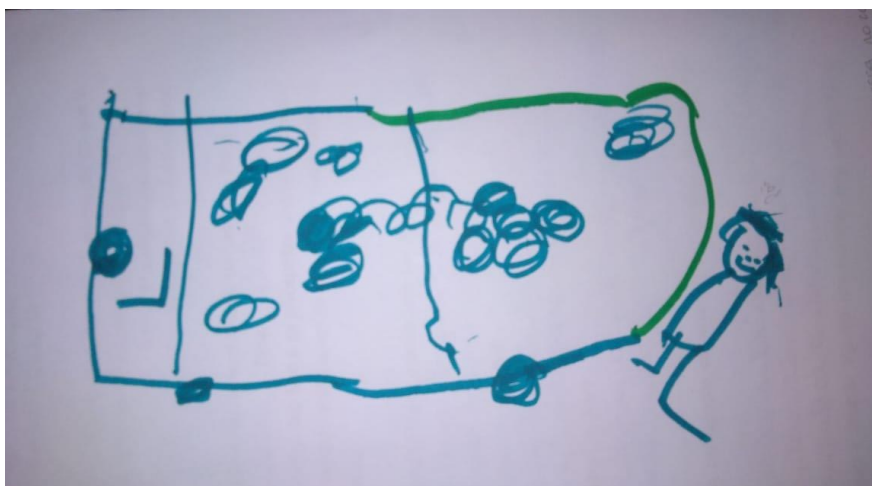


Imagem 9: “O pai no caminhão que faz a coleta do lixo da cidade”¹⁵

Fonte: CBR06, 2019.

O desenvolvimento da percepção é o ponto de partida para o desenvolvimento das funções psíquicas da criança, como função básica da primeira infância serve de base para as demais. A partir da elaboração lógica da generalização é que a estrutura da percepção será modificada pela linguagem, ou seja, com a análise e a categorização do percebido. Portanto, o pensamento e sua reorganização se dá com o desenvolvimento da linguagem da criança, marcando a percepção que evolui de concreta/pontual para abstrata/generalizada. No entanto, a percepção é um processo superior que não se limita ao sensório, se utilizando também da fala, sendo assim, a percepção mediada pela linguagem supera o imediatismo da percepção

¹³ As crianças que participaram da pesquisa serão identificadas por **CBR** (criança brasileira) e **CUY** (criança uruguaia).

¹⁴ As falas que foram transcritas no momento em que o desenho era feito pelas crianças são trazidas na íntegra, mesmo que nosso objetivo seja chamar a atenção para um pequeno trecho.

¹⁵ A descrição da imagem traz a transcrição oral dos elementos destacados pela criança no momento em que desenhava, por vezes conseguimos manter parte das falas tal como foram ditas.

natural.

A percepção vai progressivamente deixando de ser imediata, caracterizada por uma relação direta do indivíduo com seu meio, para ser mediada por signos e instrumentos. Isso ocorrerá na medida em que se dá a internalização da linguagem, dos conceitos e significados culturais (PIMENTA & CALDAS, 2014, p. 185).

Na percepção inicial os objetos são percebidos em sua integridade contextual pela criança, de forma sincrética, mas, é através do pensamento verbal que se reorganiza a maneira como o mundo é entendido. Antes dos sete anos, na idade pré-escolar, o mundo é pensado como um sistema de objetos e coisas isoladas. Na idade escolar (entre sete e doze anos), o mundo passa a ser analisado como um sistema em ação e, após esse período passa a ser percebido como um sistema de relações complexas envolvendo pessoas e objetos. Como podemos ver o desenvolvimento da linguagem acompanha gradativamente essa mudança, a criança começa com palavras soltas, passando às frases e, posteriormente, articula grupos de palavras soltas e acontecimentos. Durante a pesquisa uma das crianças externalizou oralmente o que entendia por trabalho, mas quando questionado em que gostaria de trabalhar a afetividade se fez presente na sua fala e desenho (Imagem 10): *“Pai trabalha nas carretas, carrega um monte de coisa; A mãe trabalha na reciclagem, limpa a rua. Trabalham para ganhar dinheiro, para dar as coisas pro filho, comida, leite para as crianças. Quando crescer, quero trabalhar com carreta, e assim ver o pai”* (CBR11, 2019).



Imagem 10: “O pai descendo do caminhão para comer comida”

Fonte: CBR11, 2019.

As generalizações surgem com o domínio da linguagem, dessa forma o objeto deixa de ser visto apenas ligado à sua situação. É inicialmente através da percepção generalizada que se obtém os significados das palavras, ou seja, que é atribuído de sentido. Obtemos, concomitantemente, em um mesmo ato a consciência das nossas impressões e a nossa percepção externa. Dessa forma, percepção e pensamento visual-direto estão associados à denominação semântica dos objetos. A criança, de início, é totalmente dependente do campo visual-direto, existindo uma coesão entre percepção afetiva e ação. A situação social da criança é marcada pela dependência da situação.

Com o desenvolvimento da linguagem, modifica-se a estrutura da percepção: a percepção sem palavras vai sendo substituída pela percepção verbal, dotada de sentido, convertendo-se em percepção generalizada. Com o surgimento das generalizações no campo da linguagem, a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui, para além de suas propriedades físicas, um determinado sentido social (PASQUALINI, 2009, p. 37).

A criança tem sua percepção centrada no objeto em seu contexto e em suas relações, deixando a rotulação simples e direta, já que agora é promovida pela fala a capacidade obtida para que se chegue a formas mais complexas da percepção cognitiva. A percepção e a linguagem possuem uma forte ligação e marcam estágios prematuros do desenvolvimento e ao se relacionar com as categorizações culturais passarão a fazer parte de um sistema que abrangerá outras funções. De acordo com Oliveira (1997, p. 74), “ao percebemos elementos do mundo real, fazemos inferências baseadas em conhecimentos adquiridos previamente e em informações sobre a situação presente, interpretando os dados perceptuais à luz de outros conteúdos psicológicos”.

Fazendo referência à observação feita em uma das escolas, podemos citar os casos de briga entre colegas que deixavam a professora nervosa, pedindo para que parassem, pois caso contrário, seriam castigados. Em seguida, uma das crianças (que assistia o acontecido), ao desenhar sobre trabalho fez a seguinte citação (Imagem 11): “*quando crescer quer ser polícia, porque se alguém se porta mal o leva*” (CUY17, 2019). O motivo que a leva a justificar a profissão escolhida vem de encontro com os acontecimentos e

posicionamento da professora, ou seja, a de adulto regulador.



Imagem 11: “A criança e a mãe em casa”

Fonte: CUY17, 2019.

Com o avanço da idade, a percepção passa a ser sinônimo de lembrar, recordar, o que se deve às alterações introduzidas nessa função por intermédio da memória, atenção voluntária e atribuições de sentido. De função, a percepção passa a um complexo sistema, porém seus aspectos fundamentais são conservados nesse constante processo de mudança. De uma condição primitiva, a percepção infantil passa à percepção em termos de significado, carregando consigo ainda fantasias e sentimentos que se conectam nas vivências e atividades pessoais sobre o mundo constituindo funções da atividade consciente e conduta voluntária (PIMENTA & CALDAS, 2014). Durante a realização da pesquisa, através do seu desenho e, principalmente da sua fala, uma das meninas da escola uruguaia demonstra a percepção que tem do papel de mulher/mãe na organização familiar (Imagem 12). CUY01 expõe de forma clara a ligação entre vivências e sentimentos que marcam sua vida familiar ao dizer que, o *“pai trabalha em Maldonado, pintando uma casa. Mãe não trabalha em nada, só compra comida para nós. Quando crescer quer ser uma mamá”*.



Imagem 12: “A mãe e os filhos”

Fonte: CUY01, 2019.

O campo de influência do egocentrismo que se estende até os oito anos condiz com o campo do pensamento infantil e da percepção como um todo. Isso porque, por volta dos sete anos, os efeitos do egocentrismo e, mais precisamente o sincretismo, atingem o pensamento infantil como pensamento verbal, como compreensão verbal, e o pensamento dirigido à observação imediata, ou seja, na assimilação das percepções. Passado esse período etário o egocentrismo e seus aspectos não se extinguem, mas se condensa na fração mais abstrata do pensamento, a do pensamento especificamente verbal (VIGOTSKY, 2009).

Não basta que as coisas existam em si mesmas, é preciso que decorram da percepção e atribuição de sentido. Afinal, no caso do ser humano, a percepção traz consigo uma infinidade de significados, sentimentos, imaginação. Essas percepções, sentimentos e representações se unem às vivências e atividades dos indivíduos acerca do mundo. Sob a influência dos princípios marxistas, Vygotsky sustenta que é nas relações sociais do indivíduo com o meio externo que encontraremos as origens das atividades psicológicas mais rebuscadas. Contudo, o autor deixa claro que a estreita ligação entre sujeito psicológico e contexto cultural não é determinista, o que se deve à individualidade que marca cada ser humano, o que o torna único. Através da consciência, da vontade, da intenção, ou seja, de processos psicológicos mais

sofisticados que significados serão construídos e a cultura recriada. Em sua compreensão para além de um produto de seu contexto social o ser humano é um agente ativo na criação de modo que são essas percepções e impressões iniciais sobre trabalho resultante de suas relações sociais e registradas por meio de desenhos e interlocuções orais transcritas que estamos apresentando.

3.2. A percepção infantil sobre o trabalho: sociedade, escola e família

Como já foi dito na introdução do capítulo, através da utilização das diferentes técnicas, dos desenhos infantis e de suas narrativas queremos mostrar como estão sendo construídas as relações sociais pela experiência das crianças, a partir do lugar social que ocupam (ou não). Conseqüentemente, conforme a proposição desta pesquisa, apresentamos a percepção que os pequenos possuem sobre trabalho, o que fazemos, como já foi explicitado, desde a teoria trabalhada no subcapítulo anterior. Também de acordo com o que já dissemos na apresentação da pesquisa, nos utilizamos da observação, do desenho e da contação de história, por meio da qual estabelecemos o diálogo com as crianças. Além dessas nos valem dos questionários feitos com as famílias.

Não apenas para pesquisadores, como também para professores, os desenhos podem ser considerados como instrumentos, visto que permitem que parte do vasto universo infantil seja conhecido. Esses documentos servem de fonte para que a realidade vivida possa ser pensada e transformada já que revelam olhares e concepções que refletem o contexto social, histórico e cultural vivido, pensado e, mesmo desejado. Gobbi (2009, p. 71) destaca que quando juntos “o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”.

Dentro dessa perspectiva foi e é essencial cuidar para que não haja um engessamento da produção infantil ou até mesmo sua delimitação a certos padrões. Como já foi dito, optamos por utilizar as falas dos seus produtores no momento em que o desenho era produzido, pois nem sempre o que é dito em um determinado momento se mantém, vindo em seguida a sofrer alterações. O

fato de serem considerados informantes sobre um dado momento histórico e sobre a infância encontrada nesses contextos eleva os desenhos infantis à categoria de documentos. Gobbi (2009) destaca que esses documentos não somente carregam em si o imaginário infantil, mas expressam o que é vivenciado e percebido. Esses textos que não são escritos mas são visuais, pois nos permitem olhar, sentir, ler e, assim, saber mais sobre seus produtores e as percepções da realidade vivida por eles.

3.2.1. Brasil e Uruguai: mais semelhanças do que disparidades

Quando iniciamos o delineamento desta pesquisa em nenhum momento pensamos em realizar um estudo comparativo no qual a educação de um país se sobrepusesse ao outro, pelo contrário, sabemos que há diferenças entre Brasil e Uruguai, sendo elas territoriais, econômicas, culturais, sociais e, inclusive, educacionais. No entanto, mesmo não desconsiderando essas especificidades, nosso interesse pelo conceito de trabalho formulado pelas crianças que ocupam esses dois territórios que fazem parte de um único espaço, a fronteira, marcado por uma linha divisória, a ponte. Frisamos que para melhor descrever e classificar, de forma comparativa, a qualidade da Educação Infantil dos dois países seria preciso considerar elementos como estrutura física, materiais pedagógicos, currículo, avaliação, entre outros. Aspectos que, mesmo de suma importância, constantes em documentos oficiais nem sempre são satisfatoriamente contemplados a partir das necessidades infantis e pedagógicas, principalmente quando essas crianças são provenientes de setores de vulnerabilidade social, carecendo, assim, de inclusão social e educacional de qualidade.

Quanto à Educação Infantil escolar, ela também é resultado da resistência e da disputa de hegemonia, em períodos que alternam a intensidade da mobilização e lutas em cada conjuntura específica, como se viu no capítulo 1. Essa dinâmica aliada a outros fatores resulta no avanço de políticas públicas e experiências concretas, desenvolvidas pelos trabalhadores e por diferentes movimentos sociais. Nos países em estudo, mesmo com uma diferença de mais de uma década entre a lei educacional brasileira e uruguaia,

vimos, no capítulo 2, que há muitas semelhanças entre ambas, principalmente em relação à garantia de acesso à educação, mas nem sempre há a garantia de permanência, exigência dos organismos internacionais. Em ambas as legislações é claro o movimento histórico social em nível mundial e latino-americano, cujo objetivo de manter as crianças em segurança e, principalmente, afastadas do mundo do trabalho impõe a institucionalização, prevalecendo os conceitos da família e da escola.

Como bem traz Charlot, o ser humano não será definido por alegações metafísicas sobre a natureza humana, mas por um pressuposto político de sociedade, sendo assim, “educar a criança sem saber o que queremos que ela se torne é abandoná-la ao acaso das influências contraditórias, é, submetê-la, de fato, às influências dominantes da classe dominante” (CHARLOT, 2013, p. 351). Lembramos que a hegemonia é empreendida por uma classe ou conjunto de classes sobre outras, inclusive no campo do trabalho e da educação, que busca a adesão à sua liderança cultural e político-ideológica aglutinando as bases econômicas por meio de embates de juízo de valor e conceitos dos sujeitos da ação política. De acordo com Gramsci, dessa forma, a classe dirigente é, ao mesmo tempo, dominante:

[...] a supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também [dirigente] (GRAMSCI, 2002, p. 62-63).

Nesse processo, temos um campo de disputas nas visões sociais de mundo e possibilidade de implementação de projetos e políticas que representam os campos em disputa em uma dada sociedade. O objetivo é, sempre, conquistar a hegemonia com a menor coerção e repressão possível por parte dos governos. Nessa dinâmica podem acontecer conquistas importantes e avanços nos direitos. De qualquer modo, hegemonia e repressão/coerção são instrumentos da disputa, podendo ser maior ou menor em cada contexto histórico, mas, mesmo que o terreno, no qual se trava a luta

concreta não seja favorável, acabam ocorrendo práticas de resistência, lutas e contra-hegemonia por parte do campo do trabalho.

O Estado, por meio do governo central e demais governos aliados, age como articulador entre organismos da sociedade civil, do conjunto da população e de diferentes representações ao redor de suas políticas. Quanto menos o governo representa os interesses do campo do trabalho, mais os movimentos e seus aliados procuram construir uma contra-hegemonia, que se traduz na disputa das ideias, interpretações da realidade e, também, na resistência concreta, sob a forma de mobilizações e lutas, o que pode ser uma ameaça aos interesses das classes dominantes. Quanto à construção do processo de hegemonia das classes trabalhadoras, só é possível,

[...] por meio da ação pedagógica entre grupos que desejam educar-se mutuamente e que apresentam o desejo de conhecer elementos históricos e políticos que permeiam as relações sociais nas quais estão inseridos. O cerne da questão concentra-se na busca por transformações sociais e econômicas capazes de propiciar a construção de uma verdadeira democracia (SPADA, 2016, p. 118).

No cenário atual, que é Latino Americano e mundial, de implementação do neoliberalismo¹⁶, que se vive com maior intensidade no Brasil do que no Uruguai, cedo ou tarde, se acirram as disputas, sendo que os governos lançam mão do aparato de disputa de hegemonia e também da repressão/coerção, que apresentam inovações importantes no momento que se vive, como por exemplo, a negação do conhecimento, as chamados *fakes* e a formação de milícias. E o que se observa é um desmonte de direitos, em todas as dimensões, que já constavam na legislação anteriormente analisada, no que diz respeito à educação infantil. Criam-se políticas que dificultam o acesso, a permanência e a qualidade social da educação dos trabalhadores, que como se sabe, frequentam a escola pública.

¹⁶ A doutrina ou projeto neoliberal inicialmente marcado por um pacote de medidas que contemplava a contração do Estado ao mínimo, abertura da economia, ausência de proteção ao trabalho, funcionamento do mercado com liberdade, moveu-se em direção ao *business administration* de Estado. Assim, a administração do Estado passa a ser feita como se fosse uma empresa, um negócio, cujos princípios que devem prevalecer são: eficiência, rigidez nos gastos, rigorosidade. O Estado deixa de atuar na preservação da sociedade como um todo e passa a considerar os interesses de uma fração pontual de agentes e seus negócios. Na fase de exacerbação da valorização financeira, o neoliberalismo se transforma em prática de governo (PAULANI, 2006).

A escola deixou de ser o tempo da socialização, do aprender, do dividir, do construir afetos, desejos, sonhos, valores e alegria, para ser o templo do mercado, lugar para fabricar objetos humanos ajustados para servirem ao mercado. A lei selvagem que ronda a educação exige formação rápida para o fazer e executar, atendendo satisfatoriamente às demandas de um mercado insaciável (SILVA, 2003, p. 298).

É nessa atualidade que prevalece o desenvolvimento do capital em detrimento do desenvolvimento humano e social. Nessa situação em que as escolas que participaram da pesquisa estão inseridas, são contextos socioeconômicos menos favorecidos, em que boa parte das famílias atua de forma precária ou informal no mercado de trabalho, sendo a renda responsável pela sobrevivência de adultos e crianças. Muitas dessas famílias que fazem parte da comunidade escolar precisam desse espaço para deixar seus filhos enquanto buscam atividades remuneradas, os chamados “bicos”, são faxineiras, carroceiros, cuidadores de carros, pedreiros que veem a escola como uma tábua de salvação para os filhos, não só esperando que tenham um futuro melhor, mas porque nem sempre contam com quem deixar as crianças. O viés assistencialista da Educação Infantil continua forte, pois não só há a preocupação com a educação dos pequenos, mas com tudo que diz respeito a sua vida como alimentação, vestimentas, bem estar, mesmo no âmbito domiciliar.

A escola uruguaia de tempo integral efetivamente acolhe por um período maior os filhos desses trabalhadores, o que não acontece na escola brasileira, pois apesar de possuir esse viés atende os alunos maiores no contra turno o que nos leva a perceber que não só as transformações políticas trazem para o campo da educação novas demandas, mas também as econômicas que advém, em grande parte, das relações entre organizações internacionais. A esfera privada é cada vez mais influenciada pelo Estado e a educação passa a “produzir”, desde tenra idade, conforme as exigências do mercado, um dado sujeito histórico que só pode ser compreendido em sua totalidade no campo histórico em que é gerado. Por esse motivo é imprescindível analisar a percepção das crianças sobre trabalho considerando as influências da sociedade (que também incide sobre a família e a escola), da escola (cuja engrenagem reflete as características da sociedade em que está inserida) e da

família (que instigada pela sociedade aposta na escola para “mudar de vida”).

Spada (2016) destaca que a luta de classes vem sendo encoberta por um discurso hegemônico (idealizado e fetichizado) sobre a infância. Em que mesmo com a defesa pela igualdade de direitos e proteção o que se tem é a igualdade jurídico-política, o que não representa uma igualdade real. A ação coercitiva do capital atua sobre as crianças da classe trabalhadora, as tratando como “mão de obra a ser formada, em condições de responder às necessidades do sistema capitalista, mas, recebendo uma educação que lhes retira algo muito caro: a identidade” (SPADA, 2016, p. 280). Na educação, o modo de produção capitalista inseriu reformas fazendo com que o ensino se voltasse aos princípios empresariais, reduzindo os conhecimentos às demandas do mercado. Princípios que retiram,

[...] o atendimento de crianças menores de seis anos da condição assistencial, de cuidados, e o colocam na esfera da educação. Como parte integrante da Educação Básica, a Educação Infantil (voltada a crianças de zero a cinco anos e onze meses) é convocada a contribuir com o processo de gestão da pobreza (intensificada pela ação predatória do capitalismo) e da mão de obra (aquilo que os trabalhadores têm em abundância e que deve ser explorado) (SPADA, 2016, p. 281).

Como expressão da sociedade civil o Estado é composto por integrantes de diferentes classes sociais, sendo duas fundamentais: o capital e o trabalho, possuem conflitos e interesses distintos que acabam refletindo em políticas públicas fragmentadas que emperram ou são insuficientes para a solução das mazelas sociais. Assim, arranjos políticos, ideológicos, culturais e econômicos são constituídos, a fim de gerar alianças, com avanços e retrocessos que servem apenas para conter as tensões socioeconômicas existentes ao absorver as reivindicações da classe dominada (o que nem sempre acontece na totalidade) e que talvez não passe de “letra morta”, ou seja, fica apenas no papel. Se houvesse saúde, habitação, segurança, educação para toda população, como traz a legislação de países como Brasil e Uruguai, talvez o abismo que separa as classes sociais não fosse tão profundo. Mas, infelizmente, cada vez mais o que se expressa é a lógica da acumulação capitalista.

No campo da educação no qual nos debruçamos, as diferenças estão

presentes e são crescentes, pois nessa disputa entre dominantes e dominados estão o conteúdo educacional - currículo, o tempo de estudo (integral/parcial, carga horária, presencial/à distância), distribuição de recursos (não sendo exclusividade das instituições públicas), forma de gerenciamento das instituições públicas de ensino (cada vez mais burocráticas e parecidas com empresas). Nessa batalha quem realmente perde são as crianças e os jovens das camadas populares que acabam passando por diferentes momentos das políticas públicas educacionais, mas que pouco ou nada faz para que se efetive uma educação pública de qualidade, frustrando a expectativa de muitos educadores, dos movimentos sociais e dos próprios jovens que já possuem maior entendimento e necessitam trabalhar.

Constatamos, conforme discutimos no capítulo 1, que o capitalismo procura manter sua hegemonia ao disseminar na educação pública o discurso acerca de uma visão específica de mundo, apresentada como universal e que perpassa todas as classes sociais. O que acontece através da direção moral, intelectual e política que combinada age com o intuito de dominar a sociedade, o que pode acontecer à força ou por consentimento, esse processo é construído a partir da própria sociedade civil, objetivando através da força e da opressão controlar a estrutura econômica e subjugar o Estado. Segundo Spada (2016):

A construção da hegemonia desponta como um ato de natureza pedagógica, que não se restringe às experiências e relações desenvolvidas no âmbito escolar. O núcleo da hegemonia está nas relações educacionais e sociais que, por sua vez, são produtoras de sentido e disseminam uma concepção de mundo que se transmuta em princípios que regem a produção material da existência (SPADA, 2016, p. 120).

De acordo com Spada (2016), direcionar a ação educativa para que se transforme em ação política é uma prática da educação popular com intuito de mobilizar, estruturar e habilitar os setores populares, o que geralmente ocorre nos movimentos sociais, em sindicatos, associações comunitárias. O poder da organização popular surge a partir da e sobre a análise e compreensão da própria realidade, ao perceber a dimensão política da ação educativa é que as classes subalternas irão se mobilizar e lutar por seus interesses que são antagônicos aos da classe hegemônica.

Na contra-hegemonia os movimentos sociais são os protagonistas, como é o caso do MST, brotam da força popular e agem como agentes de mudança, inclusive não se omitindo frente às posturas conciliatórias dos campos da esquerda que protagonizaram ondas progressistas na América Latina, como as que ocorreram no Brasil e no Uruguai, com os chamados governos democráticos e populares. Os movimentos e seus aliados fazem duras críticas ao cenário atual, que está imerso em contradições que, ao mesmo tempo em que forçam a luta, conserva a perversidade de uma política econômica desigual, fruto da sociedade capitalista, cujos interesses hegemônicos preponderam, desconstituindo políticas que foram frutos de muitas e muitas resistências anteriores. É nesse sentido que há, do ponto de vista da educação, mais similitudes que disparidades, uma vez que ambos os países, resguardadas as diferenças, como o tempo e os processos de implementação da fase nefasta do neoliberalismo, estão em processo de desconstituição dos direitos e do próprio Estado Democrático de Direito, ainda que no Brasil o estágio esteja mais avançado.

3.2.2. Família e a adequação aos padrões de trabalho existentes na sociedade

Ao longo dos nossos escritos buscamos mostrar que a criança é um sujeito real, inserido em condições econômicas e sociais que influenciam na sua vida, mais precisamente em seus pensamentos e sentimentos. Contudo, não é de hoje que a criança vem sendo classificada por sua classe, cor, origem e, por conta disso se determina como serão tratadas. Mesmo sendo um grupo geracional que está constantemente se renovando, essa fase é marcada por condições de vidas e práticas sociais desiguais, bem como por elementos comuns que nos permitem considerar a infância enquanto realidade social coletiva distinta. Essa fase está intrinsecamente ligada aos adultos afetiva, cultural e economicamente. Para a criança o adulto é um modelo, um porvir que tanto é imitado quanto expelido em prol da própria singularidade e autonomia, e nesse movimento forma sua personalidade.

No entanto, como bem traz Qvortrup (2011), a sociedade ainda negligencia a participação da criança nessa engrenagem que se move segundo a vontade da economia mundial. Sendo assim, essas crianças e suas infâncias não podem ser ponderadas enquanto questão inerente à família, mas a partir de relações geracionais. O caráter psicológico da personalidade será determinado em qualquer estágio do seu desenvolvimento por forças motivadoras. Durante seu desenvolvimento o lugar que a criança objetivamente ocupa no sistema das relações humanas passa por transformações influenciadas pelas circunstâncias concretas de sua vida. Na idade pré-escolar o mundo da realidade humana que cerca a criança se abre para ela, que passa a transpor os limites da simples manipulação dos objetos em toda sua atividade, principalmente nos jogos, adentrando em um mundo mais vasto que vai sendo assimilado de forma ativa. Segundo Leontiev (2018, p. 59), a criança, “guia um carro, aponta uma pistola, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma”.

O que para ela nesse momento é insignificante, pois cabe aos adultos a satisfação de suas necessidades vitais, independente de que seus atos resultem em uma produtividade concreta. Dar conta dessas necessidades básicas para o desenvolvimento cabe particularmente aos pais, o que fica claro na fala de CBR08 (Imagem 13): *“pai trabalha em caminhão e traz umas coisas pra mim comer: maçã, bergamota, laranja. Mãe cuida Ismael e dá banho nele, a vó lava louça. Quando crescer vai ser médica porque gosta, porque cuida as pessoas. Acho que todo mundo tem que trabalhar”*.



Imagem 13: “A mãe e o Ismael (irmão), o pai no caminhão”

Fonte: CBR08, 2019.

As crianças são cientes da sua dependência em relação aos adultos que as cercam, também consideram a existência de imposições no que diz respeito a seu comportamento, o que vai determinar suas relações pessoais. Dessas relações resultam suas conquistas, fracassos, alegrias e tristezas que funcionam como força de motivação. Nesse período, o mundo infantil se divide em dois círculos: um de pessoas que se relacionam diretamente com ela, principalmente a mãe e o pai, e que predispõe relações com outras pessoas. Outro amplo, composto por um grande número de pessoas cujas relações são mediadas pelas relações já estabelecidas no primeiro e mais estreito círculo.

Na percepção sobre o que entendem por trabalho/trabalhar, por vezes surge na fala da criança “o outro” (Suelen), que não possui uma relação de parentesco, mas possui familiaridade com esse círculo por conta de relações trabalhistas. CBR02 ao oralizar sobre o que entende por trabalhar (Imagem 14), diz: *“trabalhar no hospital, quando tá doente a médica diz que tem que tomar vacina. Pai trabalha de frete, mudança. A mãe trabalha com a Suelen no aniversário, cuida dos brinquedos. Quando crescer vai ser médica de bebê, pra conseguir dinheiro”*.



Imagem 14: “A mãe grávida, o pai na caminhonete de frete, a médica”.

Fonte: CBR02, 2019.

À medida que apresentamos os desenhos das crianças que participaram desta pesquisa em consonância com a teoria que estudamos, vai ficando visível que o desenvolvimento da percepção parte de estruturas biológicas que vão se diferenciando e aperfeiçoando através da mediação do meio social.

Sendo essa percepção importante para sua sobrevivência, já que prepara o ser humano para atuar no mundo de forma mais adaptativa (PIMENTA, 2014). No entanto, nesse mundo com o qual a criança desde pequena interage, ela não só internaliza a cultura adulta que lhe é externa como também se torna parte dela, nessa apropriação transforma essas informações do mundo adulto segundo as preocupações do seu grupo de pares. Ficam evidentes nas falas e desenhos as desigualdades que marcam as condições de vida de cada criança, mesmo diante de uma dada realidade social assinalada pela dependência e vulnerabilidade que marca boa parte da infância brasileira e uruguaia (porque não dizer da América Latina?).

As necessidades que a criança possui, segundo Charlot (2013, p. 343), “não são naturais; são necessidades fisiológicas que assumiram um significado social, significado que pode variar conforme as sociedades e as classes sociais”. Entre essas necessidades, a mais citada pelas crianças é a de alimentação, ou seja, é preciso dinheiro para comprar comida, por vezes roupas, sapatos e até brinquedos. CUY09 (Imagem 15), traz em sua fala esse objetivo: *“Mãe é policial, quando ela vai pra casa me leva com ela; Pai cuida cavalo vive em Melo com pai do Carlito. Quando crescer quer trabalhar com cavalo como o pai. Para ter dinheiro e comprar comida”*.



Imagem 15: “O pai montado no cavalo”

Fonte: CUY09, 2019.

Os limites entre imaginação e realidade são transpostos, visto que a cultura em sua totalidade é produzida pela imaginação e criação humana, sendo que o antigo está em constante reelaboração com o novo, ou seja, toda invenção é o produto de uma dada época e ambiente. Segundo Gobbi (2013), Vygotsky sustenta que a criança quando recria ou reproduz o que já existe está constituindo para a realidade atual novos campos de significação. O sujeito busca soluções diante de sua inquietude, inadaptação, dessa forma processos de (re)criação são desencadeados. A linguagem é responsável por mediar a relação entre realidade cotidiana e imaginação combinando na elaboração do desenho do que a criança conhece. Constituídos por interações sociais, os desenhos são signos que tal como o desenvolvimento humano não foram restritos a etapas ou fases por Vygotsky.

Mas, essa realidade trazida pelas crianças tende a passar por influências para que chegue a modelos culturais considerados por parte da sociedade como ideais, cabendo à educação escolar assumir esse papel delineado social e historicamente por sistemas econômicos e governamentais mediante a promessa de mudanças no futuro do capital familiar atuam moldando o ser humano cada vez mais cedo em prol do crescimento de uma sociedade que segue parâmetros comerciais e industriais.

3.2.3. Encontro entre família e escola na perspectiva de trabalho veiculada

As produções que vem sendo apresentadas evidenciam que a infância na atualidade é cada vez mais afetada pelo capitalismo e suas amarras econômicas, a ponto de o fato de ter dinheiro ser um mecanismo tanto de empoderamento quanto de tomada de decisão. Para Marx (2013, 255), “a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome fazendo com que seu vendedor trabalhe”. Para integrar seu trabalho em mercadorias, é preciso que primeiro o faça em valores de uso, ou seja, em tudo que sirva a suas necessidades, assim o capitalista faz com que o trabalhador produza um valor de uso próprio, um artigo determinado. Em relação às crianças, Vigotski (2009) destaca que não há como lhes explicar de forma satisfatória o trabalho como atividade humana direcionada para um fim,

sustentando que é desencadeado por objetivos, por tarefas que estão a sua frente. O trabalho deve ser explicado com a colaboração do uso de ferramentas,

[...] devemos explicá-lo com o auxílio do emprego de ferramentas, da aplicação de meios originais sem os quais o trabalho não poderia surgir; de igual maneira, para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos meios através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento (VIGOTSKI, 2009, p. 161).

Mas, como essas crianças chegaram a essa percepção que vem sendo externalizada sobre o que entendem por trabalho, que realidade elas refletem, afinal a percepção do todo antecede a percepção das partes isoladas. Faremos agora uma apresentação dos dados adquiridos através do questionário que foi entregue às famílias, juntamente do conceito da escola sobre quem são essas famílias, esperamos assim delinear social, histórica e culturalmente o lugar ocupado pelos protagonistas desta pesquisa. Com isso, esperamos aliar os desenhos coletados com o que foi exposto pelos adultos da família e, com isso trazer informações que nos situarão nas entrelinhas dos desenhos e falas. Como já foi explicado, solicitamos aos pais ou responsáveis que respondessem um questionário e recebemos o retorno de 31 famílias (sendo 11 uruguaias e 20 brasileiras), da análise deste material organizamos as informações no quadro 09, a seguir:

Quadro 09: Informações levantadas junto aos questionários

Nº de pessoas na família e idades	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 03 e 06 integrantes; • Mãe, pai/padrasto, filhos e avós; • Entre 02 e 94 anos.
Atuação profissional dos adultos	<ul style="list-style-type: none"> • Mulheres (mães): empregadas domésticas (06), costureira (01), balconista (01), professora particular (02), donas de casa (13), auxiliar de limpeza (01) e estudante (01) • Homens (pais/padristas): serviços gerais (09), militar (01), atuação em arroteira (2), vendedor (1), coletor de lixo (1), pedreiro (3), estivador (2), secadorista (1), supervisão de produção (1), motorista (1), auxiliar de manutenção (1), freteiro (1), pião (1), advogado (1), guarda carros (1)
Sentido de trabalho/trabalhar	<ul style="list-style-type: none"> • Remuneração (12); • Metas (1); • Futuro dos filhos (1); • Vendas (1); • Profissão (3); • Compromisso/responsabilidade (3).
Importa a	<ul style="list-style-type: none"> • Sim (23)

participação das crianças no trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Não (4) • Nulo (4)
Idade que começou a receber alguma remuneração pela prestação de serviços	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca (1) • 04 ano (1) • - 12 anos (3) • +12 anos (9) • +18 anos (4) • Nova (1)
Quem realiza os afazeres domésticos?	<ul style="list-style-type: none"> • Mulher (12) • Homem (0) • Mulher/Homem (8) • Todos (6)
Idade que começou a ajudar nos afazeres domésticos	<ul style="list-style-type: none"> • 03/04 anos (3) • 05/06 anos (3) • 07/08 anos (11) • 10/12 anos (2) • 13/14 anos (1) • Cedo (3)
Filhos participam de atividades ou afazeres domésticos	<ul style="list-style-type: none"> • Sim (22) • Não (4)
A criança já apresenta interesse por uma futura profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Sim (24) • Não (4)

Fonte: Questionários. **Elaboração do quadro:** a autora, 2019.

As crianças com as quais estivemos pertencem a famílias que, em sua maioria, possuem mais de um filho, por vezes de pais diferentes, até mesmo há casos de pai ausente em que o padrasto assume sua criação. Mais da metade das mães, 52%, que responderam o questionário são donas de casa (muitas se identificam como sem profissão), 24% estão ligadas a tarefas domésticas atuando em casas de terceiros, 26% atuam em outras frentes. Porém, independente de possuírem uma “profissão”, essas mulheres enfrentam diariamente as atividades domésticas e os cuidados com os filhos, inclusive em relação à escola. Quanto aos homens, no mínimo 50% atuam em atividades conhecidas como “bicos”, atuam em diferentes frentes, conforme a oferta e sem um “salário fixo”, entre eles: serviços gerais, guardador de carro, pedreiro, freteiro.

Sobre o que entendem por trabalho/trabalhar, mais da metade faz referência à remuneração: “*ter uma ‘profissão’ e ganhar um salário justo pelo que faço*” (CBR02); “Dar o sustento pra família” (RBR08); “O trabalho é muito

importante, 'cem' trabalho como vamos nos sustentar" (RBR14); *"Es un medio el cual se consigue el dinero para sustentar una familia"* (RUY04); *"Realizar servicio a cambio de plata"* (RUY08). Acreditam inclusive que é importante a participação das crianças, principalmente no auxílio da realização dos trabalhos domésticos, sendo contrários a outro tipo de trabalho. Alguns desses adultos começaram a receber alguma remuneração pela prestação de serviços ainda crianças (guardando seus brinquedos, cuidando de outras crianças, fazendo faxina), mas principalmente na adolescência (dona de casa, vendedora, cuidadora de crianças e idosos).

Ainda questionamos se existia diferença entre homens e mulheres na realização dos afazeres domésticos e o porquê, entre as que responderam 12 disseram que apenas as mulheres cuidavam das tarefas da casa, justificando que: "eu faço a maior parte dos afazeres domésticos pois o pai trabalha e por função do horário não dá tempo" (RBR03); *"Eu Carmem porque o homem é pra rua e a mulher é pra dentro de casa"* (RBR09); *"não que eu concorde sempre, mas meu marido trabalha no pesado e os demais evito pedir, talvez seja só minha obrigação."* (RBR12). Outras disseram não haver diferença entre homens e mulheres, já que ambos se ajudam.

Inclusive alguns destes adultos começaram ainda crianças, muitas entre 07/08 anos, a ajudar nas tarefas diárias da casa realizadas pela mãe, entre as quais varrer, lavar louça, arrumar a cama, guardar suas coisas. Essas mesmas atividades que realizavam, muitos cobram dos próprios filhos com 05/06 anos. Crianças que por estarem inseridas em um mundo em que muito se fala sobre trabalho e profissões, já falam no que irão "ser quando crescer", o que segundo os responsáveis seria: cantora, médica, gari, bombeiro, professora, policial, cabelereira, militar, veterinária, etc. Na atualidade, o trabalho acaba designando apenas uma atividade assalariada em que os termos trabalho e emprego possuem o mesmo sentido. Sendo que o trabalho precarizado, temporário, terceirizado moldado pelo desemprego estrutural engloba um grande contingente da força humana disponível para o trabalho. O trabalho se reduz a uma atividade repetitiva que serve para suprir as necessidades da vida diária. Em relação à infância que

[...] depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao *status* social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO e GOUVEA, 2008, p. 22).

Baseados nos escritos de Antunes (2015), vamos de encontro às informações trazidas nos questionários, pois segundo o autor a *classe-que-vive-do-trabalho* não é apenas masculina, também é feminina e marcada pela diversidade, pela heterogeneidade e complexificada. No capitalismo as relações sociais são marcadas pela abrangência de uma dimensão de exploração encontrada nas relações capital/trabalho e, inclusive, opressivas na relação homem/mulher, de forma que a luta pela constituição do *gênero-parasi-mesmo* leve à emancipação feminina. O trabalho está cada vez mais reduzido ao emprego, passando de atividade vital para mercadoria, pois passa a vender a força de trabalho, um trabalho alienado. O produto desse trabalho é um objeto estranho que controla o próprio indivíduo (MARX, 2008). Deparamos-nos com trabalhadores considerados como *subproletariado*, pois atuam de forma precária, parcial, temporária, que por estarem à parte do processo de criação de valores são irrelevantes nas lutas anticapitalistas. Considerados sujeitos sociais despossuídos, sem nada a perder assumem ações mais ousadas.

Efetivamente, o estranhamento transpôs a esfera da produção para o do consumo, fazendo com que o tempo livre fique sujeito aos valores do sistema produtor de mercadorias. Nossas crianças, independentemente de onde vivem, refletem a inquietação dos dias atuais. Afinal, estão inseridos, como nos diz Marx (2005, p. 07), em “uma época de transformações que se aprofundam à medida que este toma consciência de seu papel de ator e diretor da própria existência”. CBR24 ao expor sua opinião sobre trabalho deixa claro o descontentamento pela falta de tempo livre e ânimo do pai: “*O meu pai trabalha na fruteira e fica cansado, quando chega em casa não quer brincar comigo. Trabalhar não é bom, meu pai fica cansado e não brinca comigo*” (Imagem 16).

De acordo com Antunes (2015, p. 114), “o ser social que trabalha deve somente ter o necessário para viver, mas deve ser constantemente induzido a querer viver para ter ou sonhar com novos produtos”.

No capitalismo, o poder move os sujeitos, a fim de não só suprir as necessidades humanas, mas criar novas para que o trabalhador não só fique dependente, mas se sacrifique em busca de um novo prazer, e rumo à decadência econômica. São homens exercendo um poder estranho sobre outros homens, em busca de satisfação pessoal e egoísta. Cada vez mais empobrecido, Fromm (1983, p. 59), evidencia que “ele tem necessidade cada vez maior de dinheiro a fim de apossar-se do ser hostil. O poder do dinheiro diminui diretamente com o aumento do volume de produção, isto é, sua necessidade cresce com o poder crescente do dinheiro”. A mercantilização de diversas esferas da vida humana abriu a porta para a perda da centralidade do trabalho, inclusive essa crise atingiu o tipo de trabalho que conferia a capacidade de pertencimento social, ou seja, estável, contínuo e associado a direitos.



Imagem 16: “O pai arrumando as frutas no mercado”.

Fonte: CBR24, 2019.

Por fim, indagamos o que representa para eles a escola/educação, resumidamente com base nas respostas obtidas, a educação é importante para o desenvolvimento em geral, para formação do caráter, para ter um futuro, ter uma profissão. Para RBR13, educação representa: “*Tudo. Acredito que sem estudo, a vida se torna mais difícil, desde o serviço digno até a sociedade. Já*

sem educação, tudo é perdido. Por isso, a importância da escola, onde além do estudo, é ensinado, junto aos pais, a educação". Segundo RUY09: "Para mi representa el aprendizaje en distintas áreas, socializar con sus iguales, intensificar los valores aprendidos en el hogar, el juego que es fundamental para el desarrollo del niño, así como la formación para el futuro".

Em contrapartida, a escola descreve as famílias como sendo de pessoas que vivem em um contexto desfavorável, (sobre)vivendo de pequenos trabalhos ("bicos", "changas"). Em muitos casos são mães sozinhas e com filhos de diferentes relacionamentos. Os chefes de família são jovens com idades entre 30 e 35 anos. Possuem um bom relacionamento com a escola, havendo comunicação entre ambas as partes. Porém, considera que não existe compromisso por parte dos responsáveis com o trabalho docente e o fazer pedagógico, pois não contam com a participação dos pais. Subjetivamente, muitos dos pais representam o que a escola e a sociedade nega, o fato de que frequentar a escola não é garantia de êxito profissional, nem sempre concluir a educação básica é sinônimo de mudança social e econômica.

Enquanto trabalhadores da educação, mesmo que involuntariamente, continuamos voltados para a mesma formação de "capital humano" pela qual passamos. Ainda seguimos reproduzindo as normas do mercado de trabalho (pontualidade, disciplina, submissão, obediência, produtividade, competitividade), agora aliado ao consumismo, mesmo na Educação Infantil, já se quer forjar um cidadão que domine os "códigos da modernidade". Dentro desse capitalismo avançado que domina a América Latina, a educação é considerada um investimento, não só por políticas públicas e governantes, mas por pais e professores. Inclusive, ofertando e buscando a educação como uma mercadoria, pois aos que possuem dinheiro há a qualidade, a excelência em escolas, profissionais, conteúdos; para os desfavorecidos o assistencialismo e o empenho pessoal que pode levar à vitória social e econômica. Esse discurso, na qual a educação pode salvar o futuro da criança ou até mesmo regenerar o adulto não se restringe aos muros escolares, mesmo aqueles que foram impelidos a ela sustentam o discurso do "ser alguém na vida" e até sentem culpa por terem fracassado.

Na qualidade de prática social, a educação participa do processo de

produção da sociedade e, mais especificamente, do ser humano. Posto isso, o processo educativo deveria ser entendido como um processo de trabalho, considerando que tais saberes surgem do trabalho, já que dele emerge toda riqueza e toda cultura que pertence à sociedade. No entanto, esse trabalho deve ser compreendido como a forma de ação humana, de atuação sobre a natureza, transformando em social a ordem natural que o levarão a transformar-se e transformar a sociedade em que vive. Entretanto, para Franco (1989), inserido sob as relações capitalistas de produção, o trabalho serve à acumulação do capital como exercício de uma função produtiva. O que se apresenta na opinião de RBR14: *“a escola é tudo é lá que aprendemos a ser alguém melhor e se formar e ter uma profissão”*.

Contraditoriamente, a educação pode ser um instrumento de reprodução (dominação e submissão) ou mesmo de transformação (humanização e emancipação) das relações sociais. Nesse contexto, o trabalho educativo vai produzir, em cada sujeito, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos seres humanos. É uma atividade mediadora entre os saberes socialmente produzidos e o cidadão em formação. Mas, não podemos esquecer que vivemos em uma sociedade de classes, na qual muitos são os explorados, na qual a escola tem um grande papel, mas não o cumpre pelo fato de muitas vezes se restringir apenas à transferência de conhecimentos, a um processo com início e fim, descolado da vida. Assim, entendemos que a escola deve estimular a construção do ser social, de agentes políticos capazes não só de agir, mas pensar e, logo, transformar ao traduzir seu conhecimento em ação.

Como bem nos traz Krupskaya (2017), mesmo que de forma precoce, a educação das crianças deve ser um período produtivo, que proporcione alegrias. A escola, além de bem organizada deve proporcionar conhecimentos, aliados ao trabalho produtivo, portanto à escola não cabe só ensinar, para além, deve formar cidadãos com energia, sujeitos úteis. A escola ao unir a vida com a realidade será capaz de proporcionar um ensino mais vivo e profundo, resultando em pessoas mais preparadas para qualquer tipo de trabalho, ou seja, seres multilateralmente desenvolvidos. Mesmo sabendo que as melhores condições para uma escola socialista não são encontradas no capitalismo, não

é impossível que aconteça uma educação com essas características, ou seja, que prime pelo desenvolvimento da individualidade, das predisposições sociais para o desenvolvimento de um trabalho físico ou intelectual, multilateral. Como vimos anteriormente, a educação do MST através das Cirandas Infantis (no assentamento ou acampamento), assume junto às crianças pequenas o desenvolvimento da onilateralidade, trabalhando de forma cooperativa ou unitária tendo o trabalho como princípio educativo.

3.2.4. As crianças e a percepção de trabalho como renda

Durante a aplicação da pesquisa junto às crianças brasileiras e uruguaias percebemos algumas características que marcaram a fala de boa parte dessas crianças. Ao perguntar “o que é trabalho?”, os pequenos acabavam fazendo referência à atividade que os pais (homens) desenvolviam, principalmente quando gerava renda. Majoritariamente, a figura paterna foi indicada como a provedora, sendo o pai responsável por subsidiar com seu trabalho a esposa e os filhos. Declarou-nos CBR15 (Imagem 17): *“Trabalho do meu pai, não sei o que ele faz. Meu pai trabalha na granja, planta arroz. Minha mãe não trabalha, fica em casa e faz comida. Quando crescer, quero trabalhar lá fora com meu pai, plantar arroz”*.



Imagem 17: “O pai, a mãe, eu e o arroz (em baixo)”.

Fonte: CBR15, 2019.

Outro exemplo de que a criança percebe o trabalho como gerador de renda sendo assim possível ter supridas suas necessidades é o de CUY07 (Imagem 18): *“mamá trabaja de pintar, mi padre trabaja con caballo, los cuida, gaucho. Cuando crecer quiere cuidar caballo. Se trabaja para tener dinero, para comprar comida”*.



Imagem 18: “O pai montado no cavalo e o filho ao lado”

Fonte: CUY07, 2019.

A criança por ser fisiologicamente dependente do adulto se interessa cada vez mais pelos comportamentos que concede ao adulto sua independência em quem busca seus exemplos, o modelo que aqui destacamos é o de trabalhador. Sendo que no universo da sociabilidade humana o trabalho tem um significado essencial, já que em seu âmago é uma correlação entre o homem (sociedade) e a natureza (orgânica ou inorgânica). No indivíduo que trabalha, marca sua passagem de ser biológico para um ser social (Antunes, 2015). Para CBR 04 (Imagem 19) que segundo questionário respondido pela família, o pai é vendedor e músico, a mãe costureira, *“trabalhar é fazer as coisas, vender bebidas, costurar, colocar gasolina para as outras pessoas. Pai vende garrafa de refri, suco; Mãe costura roupa pra vender junto com a mãe dela. Quando crescer quero ser policial, pra prender os ladrões, aí ninguém vai roubar nada e aprender uma lição para só fazer coisas boas. Se trabalha para*

as outras pessoas ter mais coisa, pra ter saúde, pra pagar as contas da casa. Meus pais estão quase sem dinheiro porque somos pobres, eles trabalham pra pagar luz, água.”



Imagem 19: “Da esquerda para a direita: amigo do pai pagando, refris e sucos, o pai e o amigo do pai”.

Fonte: CBR04, 2019.

Como vimos no item sobre trabalho em Marx, anteriormente, por ser uma atividade prática e consciente leva à atuação do indivíduo sobre a natureza. Na produção dos seus meios de vida, indiretamente produz sua própria vida material, assim também desvenda seu caráter social e histórico. Enquanto ser social e histórico é com intuito de satisfazer suas necessidades que o ser humano trabalha e transforma a natureza, estabelece relações com seus pares, produzindo conhecimentos, fazendo história e construindo a sociedade. Condicionado ao modo de produção de vida material está o processo de vida social, política e econômica. No entanto, a capacidade de trabalho,

[...] se não é vendida, ela não serve de nada para o trabalhador, que passa a ver como uma cruel necessidade natural o fato de que a produção de sua capacidade de trabalho requer uma quantidade determinada de meios de subsistência, quantidade que tem de ser sempre renovada para sua reprodução (MARX, 2013, p. 248).

Contraditoriamente, o capitalismo degradou e corrompeu a realização no/pelo trabalho, o que deveria ser a finalidade básica do ser social. A força de trabalho se tornou uma mercadoria que tem a finalidade de produzir mercadorias, “o que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo

reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído” (ANTUNES, 2015, p. 171). As crianças já em tenra idade percebem que é imprescindível buscar por meio do trabalho ou dos trabalhos o dinheiro que subsidiará as necessidades da família, como demonstra CBR01 (Imagem 20): *“trabalhar é pintor, em restaurante, trabalhar é pedreiro, trabalhar é pintar as unhas também, na escola também. Trabalham para ganhar dinheiro pra comprar comida, lanche. Pai pintor, músico e joga bola, a mãe faz comida no restaurante. Pai trabalha pra ganhar dinheiro. Eu trabalho em casa, passo pano, lavo louça, vou no trabalho do pai e pinto. Quando crescer vou ser médica que vê o corpo. Vai trabalhar pra ganhar dinheiro pra ajudar o pai e a mãe”*.



Imagem 20: “A criança se desenhou como médica”.

Fonte: CBR01, 2019.

Quanto à figura feminina, geralmente é identificada como trabalhadora quando desenvolve alguma atividade fora de casa e remunerada, visto que a fala das crianças é marcada pela dissociação do trabalho realizado em casa com o que gera renda, ainda que denominem como trabalho, para CBR03 (Imagem 21): *“Trabalho é um troço que tu ganha dinheiro, tipo um banco onde se senta e pega dinheiro, às vezes se pega dinheiro para comer e para trabalhar. Pai trabalha na Quero-quero, no alto, trabalha pra ganhar dinheiro pra comer. A mãe trabalha para limpar em casa, quando o pai chega almoça,*

vai para o trabalho e volta à noite, às vezes vai pescar. A mãe trabalha um pouco, depois se senta, joga e olha TV. A mãe trabalha pro pai chegar e dar dinheiro pra ela comprar as coisas pra comer. Quando crescer vai trabalhar na granja, vai com a máquina cortando os pastos, trabalhar pra ganhar dinheiro". Como fica evidenciado na fala dos pequenos, notamos que eles percebem o trabalho doméstico como trabalho, ainda que não associado à renda. Também não podemos deixar de sublinhar que o trabalho é visto como algo que costuma ser repetitivo e meio cansativo, até mesmo para eles.



Imagem 21: “O pai trabalhando na máquina e à direita o cara que entrega dinheiro na rua”.

Fonte: CBR03, 2019.

Apoiados em Albarracín (1999), recapitulamos que o modo de produção capitalista é marcado pela produção de mercadorias, cujo objetivo não é satisfazer uma necessidade humana vital, mas gerar lucro. Sendo que no mercado as mercadorias são trocadas pelo seu valor de troca (mais-valia) e não pela sua utilidade. Logo, o trabalho social que não tem valor por não ser uma mercadoria impede que haja uma compreensão do trabalho doméstico. Segundo Fougeyrollas-Schwebel (1999, p. 62), a definição de trabalho doméstico mais recorrente é o de, “conjunto de tarefas realizadas no terreno familiar (sem que esteja claramente definido se se trata da família conjugal ou do conjunto da parentela), trabalho gratuito efetuado essencialmente pelas mulheres”.

O peso de ser mulher já aparece na percepção de CBR19 (Imagem 22): *“quando crescer quero trabalhar de cabeleireira, porque minha irmã tá na lanchonete e meu sonho é trabalhar de cabeleireira. Trabalhar é uma coisa difícil, porque tem que lavar louça, tem que arrumar a cama (eu arrumo) e fazer um monte de coisa na casa. E ainda tem que fazer as coisas do colégio”*. A menina traz em seu relato a percepção de que ser mulher não é tarefa fácil, pois são muitas as responsabilidades que já pesam sobre ela, principalmente em casa onde além das atividades domésticas ainda tem que dar conta das tarefas escolares, o que também é um trabalho difícil.



Imagem 22: “As mulheres da família”.

Fonte: CBR19, 2019.

Através do trabalho humano, a sociedade produz para satisfazer suas necessidades (o que ficou bem frisado pelas crianças da pesquisa), e até mesmo para sua acumulação, ambos os produtos com valor de uso. Já uma parte desse montante de valores de uso produzida pelo trabalhador está fora do mercado e com intuito de suprir precisamente necessidades é considerado sem valor de troca pelo capitalista. O trabalho doméstico é um desses casos à margem da lei do valor, visto que é composto por um grupo de atividades ligadas à reprodução da vida, entre elas a alimentação, a higiene e o vestuário, sendo assim,

[...] as mulheres não elaboram a comida diária para trocá-la no mercado e, caso assim fosse, não estaríamos falando de trabalho doméstico, mas de uma atividade mercantil. Por outro lado, se uma mulher faz a comida diária em outra família que não a sua, em troca

de um salário, não estamos na presença de um trabalho doméstico, mas de um trabalho assalariado. A característica fundamental do trabalho doméstico é o de ser realizado fora do mercado, não tendo, assim, valor de troca. Com ele, a mulher produz valores de uso que não têm valor de troca, pois estão destinados ao consumo em sua própria família. Nesse sentido, no trabalho doméstico, a relação de uma mulher com seu marido não se origina no mercado, mas na divisão sexual do trabalho. De fato, a relação familiar à que ela está submetida não é uma relação de exploração, já que dela não se extrai mais-valia, mas de opressão (ALBARRACÍN, 1999, p. 47-48).

Assim como o trabalhador vem sendo historicamente explorado pela propriedade privada dos meios de produção, a instituição básica que perpetua a opressão da mulher e a divisão do trabalho em função do sexo é a família. O trabalho doméstico, em geral, é um trabalho socialmente não necessário, visto o desinteresse do capital no aumento da produtividade das famílias e às conotações ideológicas da opressão patriarcal. As horas de trabalho empregadas pelas mulheres na produção do produto necessário extrapola o que seria preciso para a sobrevivência da sociedade. As mulheres mesmo consideradas membros economicamente ativos, parte do mercado de trabalho, sofrem com a perspectiva que associa sua condição de mulher a de dona de casa, a inatividade, levando à invisibilidade não apenas o trabalho feminino, mas a sua desocupação, que faz com que quando não trabalham para o mercado seja apenas donas de casa, situação considerada como defeito, incapacidade (CUTULI, 2012).

A mulher no seio da família não produz valores de uso suficiente para sua subsistência, para suprir suas necessidades vitais ainda é preciso adquirir mercadorias. A família então precisa vender sua força de trabalho, por ser uma instituição patriarcal mantém a divisão sexual do trabalho, cabendo ao homem o trabalho assalariado e à mulher o trabalho doméstico. Mesmo quando é preciso que ambos, homem e mulher, vendam sua força de trabalho ao mercado ou mesmo que só a mulher o faça, as coisas não mudam já que na maior parte dos casos, o trabalho doméstico continua sendo de responsabilidade das mulheres. CBR14 (Imagem 23) com sua fala vêm de encontro com o exposto com base em Albarracín (1999): *“trabalhar num serviço, de venda, de professora. Pai trabalha na lavoura, anda com pá na lavoura, vai de manhã e volta à tarde. Mãe trabalha na avó, ela limpa, em casa ela também limpa a casa dela. As pessoas trabalham para pagar as coisas*

para dentro de casa. Quando crescer eu vou trabalhar de limpar a casa dos outros”.



Imagem 23: “O pai com a pá, a mãe com a vassoura, eu e o cachorro”.

Fonte: CBR14, 2019.

Mesmo que do trabalho doméstico não se extraia diretamente mais-valia para a sociedade, trabalho doméstico, assalariado e produção de mais-valia estão intrinsecamente ligados. O salário pago pelo capitalista pela força de trabalho de um trabalhador, muitas vezes engloba toda sua família, inclusive sua mulher, mas o salário não engloba o pagamento do trabalho da sua mulher, esteja que não possui valor de troca. Efetivamente não se produz valor para o mercado, pois o trabalho doméstico é realizado para a própria família, mas indiretamente concorre para a formação do valor e da mais valia.

Ninguém obtém mais-valia do trabalho de uma dada mulher em sua casa, mas o conjunto do sistema pode aumentar a massa total de mais-valia graças ao trabalho doméstico do conjunto de todas as mulheres. Assim, o trabalho doméstico não é regulado pela lei do valor, mas, como ocorre com quase todas as coisas sob o modo de produção capitalista, ele não é independente dela (ALBARRACÍN, 1999, p. 57).

O trabalho doméstico possui uma instrumentalidade sistêmica à medida que poupa os empregadores do custo da reprodução da força de trabalho e de sua deterioração, visto que beneficia o capitalista tanto quando é realizado pela esposa do obreiro quanto pela empregada doméstica. Afinal, quando os atos de lavar, limpar, cozinhar, etc., que compõem o valor da força de trabalho ficam

fora do contrato de trabalho se reduz o gasto do contratante. Mesmo considerando uma evolução das estruturas familiares marcada por separações, divórcios, lares monoparentais, em que mulheres são chefes de família um novo arranjo se dá entre a divisão do trabalho entre os sexos.

Porém, as marcas da opressão patriarcal são tão fortes que a continuidade das desigualdades passam a ser justificadas como escolha individual e/ou feminina. Entre os casais de famílias populares (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 1999), se encontra a maior resistência aos modelos igualitários, nos quais a falta de diálogo e negociação perpetua o modelo tradicional de divisão de papéis entre sexos. Ou seja, aos homens atividades relativas à força física direcionada ao exterior, já às mulheres cabem as tarefas de limpeza. Muitas vezes nos deparamos sim, com uma ilusória divisão de tarefas, cuja participação masculina nos trabalhos domésticos só acontece esporadicamente em condições pontuais e que não atriem com a responsabilidade da esposa.

Essas especificidades das relações familiares e sociais percebidas pelas crianças desde tenra idade são internalizadas e sempre que possível voltam à tona, refletindo a perpetuação da ideologia capitalista. Exemplos disso podem ser observados nas brincadeiras das crianças, geralmente as meninas diante de uma variedade de brinquedos em sala de aula organizam “casinhas”, cozinhas, espaços para cuidar dos filhos, enquanto os meninos se apropriam de carrinhos e caminhões, brincam de luta, etc. Quando meninas optam por brinquedos e brincadeiras consideradas de meninos e vice-versa acontecem atritos, geram discussões acompanhadas de justificativas provenientes da família: “meu pai disse que menino não brinca de bonecas”; “rosa é cor de menina, sou macho não posso ter nada rosa”; “menina não tem carrinho, tem bonecas”, e assim por diante. Apesar das mães estimularem os meninos a participarem das atividades domésticas, ao pai provedor é dado o direito ao descanso, mesmo quando a mulher possui uma jornada de trabalho fora do lar. Assim, percebemos que por mais que o discurso defenda a igualdade de direitos, na prática os privilégios masculinos ainda imperam na educação dos filhos.

CONCLUSÕES

Efetivar este trabalho de tese foi desafiador, a proposta de pesquisa não era algo corriqueiro, e partimos da nossa própria prática pedagógica com o intuito de investigar se, “as contradições entre o discurso e a prática na sociedade capitalista, disseminadas também pela família e escola, de que o trabalho dignifica e constrói cidadania, contrapõe-se à concepção de trabalho forjada nas crianças, que desde tenra idade aprendem que ele é um fardo, algo que não humaniza”. Porém, no decorrer dos estudos nos deparamos com o fato de que geralmente relacionamos a noção de trabalho ao mundo adulto, colocando as crianças à margem das relações de trabalho. Crianças que participam da produção, do consumo e, conseqüentemente, do mundo do trabalho, pois mesmo quando estão na escola realizam trabalhos escolares e, em casa, participam dos trabalhos domésticos. O que não poderia ser diferente visto que, desde pequenos, são membros da sociedade com atuação social na família, na escola, e, ao mesmo tempo, em que percebem as relações dispostas à sua volta, internalizam e (re)criam significados.

Em síntese, podemos analisar que o trabalho para as crianças na faixa etária de 05/06 anos é o que principalmente se relaciona com as atividades realizadas pelos pais e com maior ênfase ao que gera renda, dinheiro. Como em boa parte das famílias os pais (homens) são os provedores, os que saem para a rua para trabalhar, passando da esfera privada para a pública. São os que possuem uma profissão que servem de referência, sendo esses empregos que estão presentes no dia a dia das crianças: caminhoneiro, coletor de lixo, militar, policial, médico, bombeiro, etc. E ser professora? Personagem tão presente na vida dessas crianças, só foi citada por duas meninas, sendo uma, entre outras possíveis opções. Essa constatação poderia nos levar, futuramente, a outra pesquisa. Como vimos ao longo da análise, a mulher só é considerada pelas crianças uma trabalhadora, uma pessoa que realiza um trabalho, se for remunerada; entre as meninas ainda pesa o fato de perceberem que enquanto mulheres desde cedo os afazeres domésticos já fazem parte do seu dia a dia em detrimento dos meninos/homens. O trabalho que é valorizado é exterior ao meio familiar, pois em casa trabalhar é um fardo,

e que recai quase exclusivamente sobre os ombros femininos, pois aos homens se dá o direito ao descanso pela jornada fora de casa.

Parte do título desta pesquisa remete à fala corriqueira das crianças sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, vista por muitas como a parte chata, já que o brincar/brincadeira (diversão), ainda está muito presente na Educação Infantil, deixar de brincar, interagir com os colegas para realizar uma atividade que requer tempo, concentração, acaba sendo classificada como trabalho, um trabalho “obrigatório”, ou seja, algo chato e até exaustivo. Por isso, escutamos em muitas salas de aula perguntas como: “Tem trabalho ou pode brincar?”; “Terminou o trabalho? Podemos brincar?”; “Tô cansado! Já posso brincar?”.

Nós, adultos, pais e professores, ao longo das nossas relações com as crianças demonstramos o quanto o trabalho nos fadiga, engessa, a ponto de não sobrar tempo para a diversão, o lazer. Além do mais, este trabalho realizado no seio familiar e também trabalho escolar não é remunerado. Ao mesmo tempo, como já traz Soto (2012), não podemos deixar de considerar o quanto a infância vem sendo afetada pela economia. Nesse sentido, subjugada ao adulto, a criança não obtém a peça que faz girar o sistema capitalista e que lhe traria empoderamento e condições de tomar decisões, o dinheiro. Portanto, cabe às crianças sob a tutela dos pais, cumprir o que é determinado por legisladores que decidem o que é importante para os pequenos. Exemplo disso é a obrigatoriedade cada vez mais cedo da matrícula das crianças na escola. Durante nossas pesquisas, constatamos que nos dois países há exigência que as crianças comecem a frequentar a escola aos 04 anos de idade, mas em uma das visitas à escola uruguaia um cartaz informava que no ano de 2020 a obrigatoriedade passaria para os 03 anos (não encontramos documento oficial sobre isso).

Assim, constatamos que, em espaços como a família, a escola e a sociedade, as crianças nem sempre tem seus direitos reconhecidos, por vezes nem voz, sendo “representadas” por adultos que procuram atuar em sua proteção e regulação. Mas, essas crianças possuem uma personalidade social que caracterizam seu pertencimento de classe, visto que trazem consigo os modelos sociais que permitem o melhor domínio desse ambiente. E foi

diretamente a elas que questionamos o sentido de “trabalho”, foram elas que nos mostraram através de seus desenhos e oralizações que os problemas de ordem econômica impactam suas vidas, que o trabalho realizado, principalmente pelos pais, serve para subsidiar as necessidades básicas da família tanto brasileira quanto uruguaia, sendo o trabalho a única possibilidade de subsistência dos desprovidos, dos pobres. Como traz Marx (2013), para o trabalhador sua força de trabalho assume o aspecto de uma mercadoria que lhe pertence. Sendo assim, seu trabalho torna-se trabalho assalariado e se não for vendida, não servirá de nada ao trabalhador, muito menos para o capital, essa é a lição que nos é transmitida desde a tenra idade.

Tal como apresentamos ao longo do capítulo 1, fica visível que a globalização traz consigo o poder de influenciar as decisões que cada vez mais geram um abismo de desigualdades e exclusão, em que trabalho é sinônimo de comer. Resultado da acumulação e apropriação capitalista, cujo sistema econômico compactua com a miséria de boa parte da população através da perpetuação dos subempregos, do desemprego, da exclusão de uma existência com o mínimo ou nenhum direito. Diante do campo histórico em que nos encontramos tais transformações econômicas e políticas, nacionais e internacionais, moldam a educação para que esta produza, cada vez mais cedo, sujeitos históricos que se enquadrem as exigências do mercado.

Diante da hipótese formulada e acima já escrita, nesta conclusão podemos perceber ao longo da pesquisa que a ideia de que a escola trará a preparação para um futuro promissor é marcante nos adultos do convívio das crianças. Sobre pais e filhos pesa uma ideologia capitalista de homogeneidade, onde prevalece uma pedagogia de resignação, disciplina, respeito, que segue a lógica de produção societal do mercado. Educação como parte do processo de acumulação de capital, que leva a formação de um consenso que possibilita a reprodução do desigual sistema de classes. O trabalho ainda é visto na escola como um por vir, sendo necessário o empenho de todos para que se forme um bom trabalhador para o futuro, no entanto, o trabalho deveria fazer parte do fazer pedagógico, enquanto princípio e metodologia em todas as etapas da escolarização. Pensar a partir do mundo do trabalho, na qual estamos inseridos pode nos levar a outro patamar educacional, em busca de práticas

emancipadoras, como é possível ver nas experiências educacionais do MST. Pensar a partir desse cenário social em que o professor se vê inserido não significa limitar a criança (o futuro adulto) a uma estagnação em relação ao atual estado social.

Não é recente nossa preocupação em transmitir para o maior número de pessoas, em especial educadores, a perspectiva de uma educação que não se resume a uma qualificação para o mercado. Para além disso, o ato de educar tem que buscar os aspectos estruturantes da educação e de sua conexão com o trabalho, as suas capacidades emancipatórias e criativas. Contudo, para que possamos sair do campo das ideias e princípios em direção às práticas concretas são necessárias ações que não se limitem às salas de aula. Ter acesso à escola é necessário, mas não único elemento para que um grande número de pessoas saia do esquecimento social que ilustra apenas quadros estatísticos. A exclusão não se limita ao acesso à escola, sendo encontradas dentro dessas instituições de educação formal onde se reproduz uma estrutura de valores capaz de perpetuar uma concepção de mundo alicerçada na sociedade mercantil.

A educação deve ocorrer de forma continuada, permanente, com práticas educacionais que levem educadores e alunos a trabalharem em prol da construção de uma sociedade em que o tempo de lazer não seja explorado pelo mercado, pois o tipo de educação imposto pelas classes dominantes é voltado para um tipo de trabalho alienante, mantendo o homem dominado. Agora, para que o trabalhador possa ser considerado um agente político que não só pensa, mas age e usa sua palavra para efetivamente transformar o mundo é preciso uma educação libertadora. Dessa forma, para que possamos nos desenvolver como agentes transformadores do modelo econômico e político hegemônico que está posto é imprescindível uma educação para além do capital. Uma educação criativa e ativa em que desde pequenas as crianças aprendam que são parte da escola e que nela devem participar ativamente, agindo a partir da e sobre a realidade em que estão inseridas de forma consciente. Tratando toda forma de trabalho como socialmente significativa, seja ele individual, como no caso do cuidado pessoal, ou coletivo. E, principalmente, para que percebam que trabalhar vai além de apenas vender a

força de trabalho, que todo trabalho é digno e tem seu valor, que um trabalho deve ser humano e não de homem ou de mulher.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Antonio Angelo. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

ALBARRACÍN, Jesús. O trabalho doméstico e a lei do valor. *In*: FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam (orgs.). **O Trabalho das mulheres: tendências contraditórias**. São Paulo: SOF Sempreviva Organização Feminista, 1999.

ALMEIDA NETO, Honor de. **Trabalho Infantil: formação de criança jornaleira de Porto Alegre**. Canoas: Ed. ULBRA, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. Ed. São Paulo: Cortez/Ed. Unicamp, 2015.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 mar 2018.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Ed. Cortez, 2017.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças no Brasil. *In*.: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3 Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

ARENHART, Deise. **Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares**.

Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, nº 1, p. 235-245, jan/jun 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATALLA, Isabel C.; MALLMANN, Maria Izabel. Mercosur e integración fronteriza: la cooperación transfronteriza entre Brasil y Uruguay. In.: MAZZEI, Enrique (Org.). **Las sociedades fronterizas: visiones y reflexiones**. Universidad de la República. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Coordinadora del Interior y Centro de estudios de la Frontera, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v.6, p. 51- 62, jan./dez. 2007.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Decreto-Lei nº 5.442, de 01.mai.1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452compilado.htm. Acesso em: 03 set. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. Presidência da República. Casa civil. **Lei nº 8069/90 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/18069.htm>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 24 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação / **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. -- Brasília: MEC/SEB, 2013.

BROUGÈRE, Gilles. ULMANN Anne-Lise. **Aprender pela vida Cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2013.

BRUSCATO, Andrea Cristiane Maraschin. **Políticas Educacionais para crianças de zero a cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014): um estudo comparativo**. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Apresentação. In: PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**. [Online]. 2001, vol. 15, n. 43, p. 207-224.

_____. Movimento sem terra: lições de pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**. v.3, n.1, p.50-59, jan./jun.2003.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDAS R. S. & PIMENTA S. B. B. Estudo introdutório sobre desenvolvimento da percepção infantil em Vigotski. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 7(2), 179-187. Jul. – Dez. 2014.

CAMPOS, Herculano Ricardo; ALVERGA, Alex Reinecke de. Trabalho infantil e ideologia: contribuição ao estudo da crença indiscriminada na dignidade do trabalho. **Estud. psicol.** (Natal) [online]. 2001, vol.6, n.2, pp.227-233. ISSN 1678-4669.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100013> Acesso em: 10 mar. 2014.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. Trabalho infantil no Brasil contemporâneo. **Cad. CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 551-569, Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Fev. 2017.

CAVICCHIA, D. C. O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida.

UNESP, São Paulo. Disponível em:
<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>>.
Acesso em 10 out. 2019.

CEPAL. **Panorama Social para América Latina.** 2013. Santiago, Cepal, 2013.

_____. **Panorama Social para América Latina.** 2019. Documento informativo. Disponível em:
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44969/5/S1901133_es.pdf.
Acesso em: 02 abr. 2020.

CHARLOT, B. A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da Educação. **Ed. rev. e ampl.** São Paulo: Cortez, 2013.

COHN, C. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CONDE, Soraya Franzoni. As medidas de enfrentamento à exploração do trabalho infantil no Brasil: forças em luta. **Rev. katálysis** [online]. Vol.16, n.2, p. 241-247, 2013.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças.** Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CUTULI, Romina D. Medir es conocer: Economía feminista y cuantificación del trabajo. Universidad de Carabobo. **Observatorio Laboral Revista Venezolana** Vol. 5, Nº 9, p. 23-41, enero-junio, 2012.

DAL RI, N. M.. **Educação democrática e o trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** Tese (Livre-docência em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2004.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; RIBEIRO, Marilda Pierro de Oliveira; RACHMAN, Vivian Carla Bom. Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 34, 2012, pp. 63-83.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Manuel Jacinto Sarmento A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Revista Educação. Cultura e Sociologia da Infância.** Editora Segmento. Educação (São Paulo), v. 1, p. 14-27, 2013.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político n Brasil. *In.*: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

FARIA FILHO, L. M.; OLIVEIRA, V. A. S. Instrução Pública e Modernização do Trabalho Agrícola: a experiência de Firmino Costa em Minas Gerais. In: Faria

Filho, Luciano M.; Fernandes, Rogério; Lopes, Alberto. (Org.). **Para a compreensão histórica da infância**. 1ed. Porto: Campo das Letras, 2007, v., p. 199-219.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FONSECA, Laura Souza. Trabalho infanto-juvenil e formação humana: limites na potência ontológica e banalização do sujeito de direitos. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 1, p. 137-153, mar./jun.2010.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Trabalho Doméstico, Serviços Domésticos. *In*: FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam (orgs.). **O Trabalho das mulheres: tendências contraditórias**. São Paulo: SOF Sempreviva Organização Feminista, 1999.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: n. 68, p. 29-37, fev. 1989.

FREITAS, Luiz Carlos. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, Moisey. **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FROMM, E. **Conceito Marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **O Conceito Marxista do Homem**. 8a edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GOBBI, M. Desenho Infantil e Oralidade. *In*: FARIA, A. L.G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. Desenhos e Fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Revista Contexto & Educação**, 23(79), p. 199-221. 2013. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.199-221>.

GOOGLE MAPS. **[Fronteira Jaguarão – Rio Branco]**. [2018]. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/search/mapa+fronteira+jaguar%C3%A3o+rio+branco/@-32.5783304,-53.3751738,19597m/data=!3m1!1e3!4m4!2m3!5m2!5m1!1s2018-06-05>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

GRAMSCI. **Cadernos do cárcere - O Risorgimento**. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IVALDI, Elizabeth. **La Educación Inicial en el Uruguay: de la Casa Cuna a la Escuela Elemental**. Montevideo: Consejo de Educación Técnico Profesional. Universidad del Trabajo del Uruguay, 2014.

KASSOUF, Ana Lúcia. O que conhecemos sobre o trabalho infantil? **Nova Economia**. vol.17 no.2 Belo Horizonte May/Aug. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512007000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 28/09/2017.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

KRUPSKAYA, N. K. **A Construção da pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Infância e educação (1829-1850): comparação e classificação. In: FERNANDES, R., LOPES, A., FARIA FILHO, L. M. (Org.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIMA, P.G; SILVA, K. M. Políticas Públicas para a Educação Infantil: um olhar sobre a realidade de Dourados-MS. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 02, p. 607-623, 2013.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v.10, n. esp. p. 37-45, 2007.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2018.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2018a.

LEOPOLD COSTABILE, Sandra. **Los laberintos de la infancia: Discursos, representaciones y crítica**. Montevideo: Ed. Univeristarias, 2014.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In.: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

LOPES, Alberto; FARIA FILHO; Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério (Org.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.

(Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2018.

MAGRI, Altair J.; MIRANDA, Adrián R.; GALASO, Pablo; GOINHEIX, Sebastián. Entre lo local y lo regional: ciudades de frontera e integración regional transfronteriza en Uruguay. In.: MAZZEI, Enrique (Org.). **Las sociedades fronterizas: visiones y reflexiones**. Universidad de la República, Comisión Coordinadora del Interior y Centro de estudios de la Frontera, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTÍNEZ LLEO, Alana. ¿«Del» menor como objeto de compasión-represión «a la» infancia como sujeto de derechos? Monografía de Grado, Licenciatura en Trabajo Social. Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, Uruguay, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José. Metodologias de pesquisas com crianças. **Reflexão e Ação (Online)**, v. 18, p. 25-40, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem S. Metodologias de Pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496/1127>. Acesso em: 12 mai. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11, Nº 22. PP. 345-358. Jul. – Dez. 2011.

MARX, Karl. **A questão Judaica**. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **Manuscrito Econômicos-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. As Diferentes Questões. Lisboa: Editorial Avante. 2008a. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em 10 julho de 2016.

_____. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além Do Capital**. São Paulo:

Boitempo, 2008.

_____. **A Crise Estrutural do Capital**. Trad. Francisco Raul Cornejo [et al.]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009, 133p.

MOURA, Gedeão Mendonça. **O conceito Marxiano de trabalho**. Salvador, 2012. Disponível em: <http://petsofiaufba.files.wordpress.com/2012/12/moura-gedec3a3o-oconceito-marxiano-de-trabalho.pdf>. Acesso em: 11 out. de 2017.

MOVIMENTO SEM TERRA. Educação Infantil: Movimento da vida, Dança do Aprender. **Caderno de Educação**, São Paulo: MST, n°. 12, novembro 2004.

MST. **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: MST, 1996.

_____. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001 **Caderno de Educação n° 13**. Edição Especial, 2005.

NAVARRO, Flavia Marco. **Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina**: Igualdad para hoy y mañana, Serie Políticas Sociales 204. Santiago de Chile: CEPAL, 2014.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Max**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

NOBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16, 2004.

OIT. **Relatório mundial sobre trabalho infantil**: Vulnerabilidade econômica, proteção social e luta contra o trabalho infantil / Genebra, Secretariado Internacional do Trabalho, Primeira edição 2013.

_____. **Iniciativa Regional América Latina y el Caribe libre de Trabajo Infantil**. Lima, 2014.

_____. **Panorama Laboral 2016**. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Lima, 2016.

_____. **Panorama Laboral 2019**. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Empleo, desempleo, mercado de trabajo, salario, salario mínimo, brecha de género, estadísticas del trabajo, condiciones de trabajo, América Latina, América Central, Caribe. Lima, 2019.

OIT-IPEC AMÉRICA LATINA. **El trabajo infantil en América Latina: 2005-2008-2011**. Estudio especializado sobre el trabajo infantil y su vinculación con objetivos de desarrollo nacional. Lima, junio de 2013.

OLIVEIRA, A. R. **A concepção de trabalho na Filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas**. 2010. Disponível em:

http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/6_RenatoAlmeidadeOliveira.pdsaf. Acesso em: 18 out. 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa: Conhecer a realidade para poder transformá-la. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo; Cortez, 2011.

OSPINA, María Camila; LLOBET, Valeria y MARRE, Diana. **Pensar la Infancia desde América Latina**. Un estado de la cuestión. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular e Movimentos Sociais na Atualidade**. ALAI, América Latina em Movimento. Disponível em: <<http://alainet.org/active/38665>>. Acesso em: 08 jun. 2011.

PALUDO, Conceição; VITÓRIA, Fernando Bilhalva. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil Psicologia em Estudo. **Universidade Estadual de Maringá**: 2009. Vol. 14. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a05v14n1.pdf>> Acesso em: 20 jun 2019.

PAULANI, L.M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *In*: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 67-107.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

PEREIRA, L.T.K. O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso. **Portal da Unesco**. 2005. Disponível em: http://portal.unesco.org/culture/fr/file_download.php/9ffc37e6d64b38a5978c9202d23b913clais-krucken-pereira.pdf; Acesso em: 20 jun. 2018.

PEREIRA, R. S.; CUNHA, Myrtes Dias da. A pesquisa na escola com crianças

pequenas: desafios e possibilidades. **Aprender** (Vitória da Conquista), v. 8, p. 7-266, 2007.

PIMENTA, Stéfany Bruna Brito; CALDAS, Rafaela Sousa. Estudo introdutório sobre desenvolvimento da percepção infantil em Vigotski. Gerais, **Rev. Interinst. Psicol.**, Juiz de fora , v. 7, n. 2, p. 179-187, dez. 2014 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202014000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 jun. 2018.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. SP: Expressão Popular, 2000.

_____. (Org.). **A escola-comuna**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Ensaio sobre a Escola Politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PORTA, Mariana y ÁLVAREZ, Yandira. Acerca de la vulnerabilidad en las sociedades fronterizas. *In.*: MAZZEI, Enrique (Org.). **Las sociedades fronterizas: visiones y reflexiones**. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Coordinadora del Interior y Centro de estudios de la Frontera, 2017.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *In.*: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 36, nº. 02, maio/ago., 2010.

_____. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. **Pró-Posições**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas: v.22, n.1, já./abr./2011, p. 199-211.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação** - liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 456 p.

RIEZNİK, Pablo. Trabajo, una definición antropológica. Dossier: Trabajo, alienación y crisis en el mundo contemporáneo. **Razón y Revolución**, nro. 7, verano de 2001, reedición electrónica.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores - do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. *In.*: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas

sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Ed. Cortez. Terceira edição: 2011. p. 97-145.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. *In*: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Ed. Cortez. o: 2011. P. 225-286.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSSI, W.G. **Pedagogia do Trabalho.** São Paulo: Moraes, 1981.

SANTOS, Franciele. PALUDO, Conceição. A atualidade das contribuições de Moisey M. Pistrak e Viktor N. Shulgin para a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Perspectiva**, Florianópolis, vol.33, nº3, p.1163-1183, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/33573/pdf>. Acesso em: 24 set. 2016.

SARMENTO, Manuel J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v.6, n.3, p.562-571, set./dez. 2011. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819> Acesso em: 03 mar 2018.

SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Francisco Carlos Lopes da. O trabalho infanto-juvenil na sociedade capitalista. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 15, p. 1-10, dezembro de 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601999000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de dezembro de 2016.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. CEDES** [online]. 2003, vol.23, n.61, pp.283-301.

SIPI/UNESCO. **02 Resumen Estadístico Comentado: Tendencias recientes en la escolarización de la primera infância.** Disponível em: <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_publicacion/sipi_resumen_estadistico_comentado_02_20150603.pdf>

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 71, p.45-78, jul. 2000. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf> Acesso em: 10 mar. 2018.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

SOTO, Iskra Pavez. Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. **Revista de sociología**, Nº 27, p. 81-102, 2012.

SPADA, Ana Corina Machado. Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política pública de educação infantil do campo. 2016. 321 f., il. **Tese** (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

TAILLE, Yves de La. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. *In*: LA TAILLE, Y. OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon** – teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.

TERRA, Márcia R. **O Desenvolvimento Humano na Teoria de Piaget**. 2006. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm> Acesso em: 10 nov. 2019.

TOASSA, G. Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. **Tese de Doutorado** (Programa de Pós-Graduação em Psicologia), USP, São Paulo, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 21. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

UNESCO. Participación de la familia en la educación infantil em Latinoamérica. Santiago: **UNESCO**, 2004. Disponible en: <http://www.oei.es/inicial/articulos/participacion_familias.pdf> Acceso en: 8 nov. 2017.

UNICEF. **Trabajo infantil y adolescente en Uruguay y su impacto sobre la educación. Análisis de la situación en la década pasada y el presente**. Montevideo, Oficina de UNICEF en Uruguay, 2003.

URUGUAY. **Constitución de la Republica, 1967**.

_____. **Código de la Niñez y la Adolescencia**. Ley N.º 17.823, 2004. Disponível em: < <https://jpcolonia.minterior.gub.uy/index.php/documentos-y-legislacion/leyes/1276-codigo-de-la-ninez-y-la-adolescencia.html>> Acesso em: 01/10/2017.

_____. Ley nº 18.437, del 2008. **Ley General de Educación**. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay. Montevideo, 2008.

VEIGA, C. G. Cultura escrita: representações da criança e o imaginário de infância. Brasil, século XIX. *In*: LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M. de; FERNANDES, R. (orgs). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 88, n. 219, p. 53-79, maio/ago. 2007.

VIGOSTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. *In*: **Teoria e método em psicologia** (3 ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2º Ed. 2009.

VYGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2018.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. *In*: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez. Terceira edição: 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ESTADO DA QUESTÃO

Educação Infantil: o que dizem as pesquisas científicas

Muitas são as dissertações e teses que resultam anualmente de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) por todo o Brasil, mais precisamente no campo da educação, sem contar a produção encontrada em periódicos e anais de eventos. Sendo assim, é necessário delinear um panorama das produções acadêmicas existentes sobre o tema que se pretende estudar e ponderar que contribuições tais pesquisas trarão para o campo científico da área. Para tanto, nos utilizamos do estudo denominado “estado da questão” que tem como finalidade instigar o pesquisador,

[...] a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (NOBREGA-THERRIEN; THERRIEN; 2004, p. 02).

Começamos este estudo em 2017 para situar a temática para a qualificação do Projeto de Tese e revisitamos os mesmos sites em 2020, iniciamos a investigação pelo Portal da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em seguida passamos ao Portal de Periódicos da CAPES¹⁷ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), também visitamos o site do BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), por fim passamos ao SCIELO (Scientific Electronic Library Online), uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Nessa busca utilizamos as seguintes palavras-chave: “trabalho” e “educação infantil” (algumas vezes o termo “educação infantil” era desdobrado pelo próprio sistema de busca em “educação” e “infantil”).

¹⁷ Justificamos a escolha dos periódicos em detrimento das teses e dissertações no site da CAPES, pelo fato do primeiro ter um sistema de busca que possibilita o refinamento e detalhamento dos itens buscados. Quanto ao sistema de investigação do segundo, além de amplo, não considera as palavras-chave destacadas.

O caminho percorrido...

A investigação resultou em 43 títulos de trabalhos que serão apresentados. Quanto ao espaço temporal demarcamos o período de mais ou menos 13 anos, compreendendo o período de 2007 a 2020 (inicialmente de 2007 a 2017, depois entre 2017 e 2020). No Portal da ANPED¹⁸ demos início à investigação, para isso utilizamos os seguintes itens para delimitar a busca na biblioteca do site: tipo de Documento/Série/Grupo de Trabalho “qualquer”, neste selecionamos 05 títulos, 03 ligados à perspectiva do trabalho docente na Educação Infantil e 2 relacionados ao trabalho infantil. Na pesquisa feita no Portal de Periódicos Capes/MEC¹⁹, entre as publicações em língua portuguesa, foram selecionados 20 títulos. Dos artigos que foram escolhidos, 05 abordam o trabalho infantil, 14 são caracterizados pela relação trabalho docente e Educação Infantil, o último analisa dois contos infantis e o conceito de trabalho e educação imbuídos neles.

Destacamos que apenas no site do BDTD²⁰ optamos por averiguar as teses produzidas entre 2010 e 2020 no Brasil diante do grande volume de títulos, sendo que selecionamos 09 por efetivamente virem ao encontro da temática pesquisada. Desse total, 05 trabalhos tratam do trabalho docente na Educação Infantil e 04 trazem outras discussões: um traz o debate sobre as atividades de letramento na Educação Infantil, tendo o trabalho da literatura como elo entre a oralidade e a escrita; outro traz reflexões sobre os direitos do trabalho e a política de Educação Infantil; ainda, o terceiro trata de reflexões sobre a responsabilidade e o direito das famílias trabalhadoras e a política de educação infantil, outra o debate, em nível brasileiro, sobre o impacto da frequência dos filhos sobre o trabalho das mães; por fim, temos a sistematização do trabalho pedagógico nas Cirandas Infantis do MST e junto aos Sem Terrinha.

No site de revistas e artigos científicos, SCIELO²¹, seguimos a mesma organização já utilizada nas investigações citadas anteriormente. No

¹⁸ Disponível em: <t> Acesso em: 03/02/2017.

¹⁹ Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>> Acesso em: 10/02/2017.

²⁰ Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/> > Acesso em: 12/02/2017.

²¹ Disponível em: <<http://www.scielo.org>> Acesso em: 15/02/2017.

transcorrer de um período de mapeamento de cerca de 10 anos, nos deparamos ao final do refinamento com 09 trabalhos selecionados, em que 07 tratam do trabalho do professor na Educação Infantil e os demais do trabalho infantil, demonstrando uma congruência no cenário de estudos e pesquisas. O estado da questão demanda uma ampla compreensão da problemática das quais nos debruçamos, com base nos registros do que foi encontrado e das bases teórico-metodológicas da temática o que,

[...] requer igualmente a perspectiva de contribuição do próprio estudante/pesquisador cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam as dimensões da nova investigação. É precisamente esse processo e o material/texto produzido nesta fase que fornecem os elementos para identificar e definir os referenciais e as categorias imprescindíveis à análise dos dados no enfoque desejado (NOBREGA-THERRIEN; THERRIEN; 2004, p. 05).

Com base nessa perspectiva, daremos continuidade ao debate do que foi encontrado e analisado, propiciando uma maior compreensão dos dados e a relação com a temática que pretendemos estudar.

Os resultados da investigação

Na organização da escrita e para melhor visualização dos dados coletados, apresentamos as obras²² encontradas por temas em quadros sínteses que trazem os seguintes itens: página investigada; título do trabalho; autor; ano de publicação e objetivo. Portanto, destacamos que entre os resultados obtidos formamos quadros com o tema que surgiu da combinação das palavras-chave (trabalho-educação-infantil) com maior incidência foi o “trabalho docente na Educação Infantil”, ou seja, pesquisas relacionadas ao professor, ao trabalho realizado por docentes, como segue:

Quadro 1 – Apresentação dos resultados sob a temática “trabalho docente na Educação Infantil”- de 2007 a 2020

²² Todos os trabalhos citados estão referenciados ao final desta pesquisa.

PÁGINA INVESTIGADA	TÍTULO	AUTOR	ANO PUBLICAÇÃO	OBJETIVO
ANPED	PROCESSO DE TRABALHO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE IMAGENS DE BONDADE E O MAL-ESTAR DOCENTE	VIEIRA, Jarbas Santos	2013	Discutimos os resultados de pesquisa sobre mal-estar docente em professoras da Educação Infantil.
	TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS E TENSÕES	SILVA, Isabel de Oliveira	2013	Analisar o processo de construção das referências teóricas a respeito do profissional da educação infantil e suas relações com as referências expressas por educadoras de creches envolvidas com o debate sobre a profissionalização nessa área.
	LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO?	ALVES, Bruna Molisani Ferreira	2015	Compreender concepções e práticas de professoras de educação infantil sobre o trabalho com a linguagem, a partir de enunciados produzidos em contexto de formação continuada.
CAPEs	A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS UTILIZANDO A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	AGLIARDI, Ilda Renata Da Silva; BONA, Aline Silva de	2020	Identificar a importância do planejamento para o professor em sala de aula, bem como a importância do trabalho com projetos, a fim de contemplar os interesses dos alunos, do professor e do que se quer ensinar.
	PLANEJAMENTO E TRABALHO DAS EQUIPES GESTORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	REIS, Marcela Lemos Leal	2019	Tematizar o planejamento com base em dados de pesquisa referentes à configuração do trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil nas Secretarias Municipais de Educação.

INCLUSÃO E AUTISMO: RELATO DE CASO SOBRE O TRABALHO COM UMA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	TEIXEIRA, Maira Cristina Souza; GANDA, Danielle Ribeiro	2019	Apresentar um relato de caso sobre a inserção de uma criança com Transtorno do Espectro Autista no 1º e 2º período da Educação Infantil.
O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS	ALMEIDA DO NASCIMEN TO, Marcleyde	2019	Determinar a contribuição do psicopedagogo na aprendizagem e na inclusão de alunos com deficiência da Educação Infantil.
A PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES AO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	SACCOMAN I, Maria Cláudia Da Silva	2019	Apresentar os três primeiros períodos do desenvolvimento infantil, descrevendo as atividades-guia e as respectivas características da linguagem esperadas em cada período
SENTIDOS DAS FAMÍLIAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete	2018	Focaliza o trabalho docente no campo da educação infantil (EI), a partir da pesquisa que tematizou os sentidos dos familiares sobre a EI e suas ressonâncias no trabalho e na formação docente.
GESTORAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: (DES) CONFIANÇA NO TRABALHO REALIZADO POR HOMENS EDUCADORES	Peres Gonçalves, Josiane ; Cruz da Silva Souza, Valdelice ; Fernandes de Amorim dos Reis, Maria das Graças	2018	Investigar as representações sociais dos gestores municipais de educação infantil de diferentes localidades do Estado de Mato Grosso do Sul, sobre o trabalho desenvolvido por docentes do gênero masculino na primeira etapa da educação básica.
O TRABALHO COM REGRAS E LIMITES EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DOS PROFESSORES	MORAES, João Carlos Pereira de; PEREIRA Solemar	2018	Compreender como o professor de Educação Física insere a discussão acerca das regras em suas aulas e, também, como tal inserção pode auxiliar o trabalho do professor polivalente que passa a maior parte do tempo com a sala.
O TRABALHO DOS GESTORES NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	GALDINO, Luciana; CÔCO, Valdete	2018	Sintetizar dados de pesquisa qualitativa, abordando o trabalho dos gestores das instituições de Educação Infantil, com procedimentos de aplicação de questionário e de desenvolvimento de entrevista.

FORMAÇÃO DOCENTE E CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	DIAS COSTA, Efigênia Maria; SOUSA MONTENEGRO, Fabricia; SILVEIRA, Maria De Fátima	2018	Analisar a formação continuada de professores/as e as condições de trabalho na educação infantil.
O TRABALHO PEDAGÓGICO PRESENTE NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E A SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO CRIADORA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	STEINLE, Marlizete Cristina Bonafini	2013	Analisar como a brincadeira tem sido compreendida e utilizada pelo professor da Educação Infantil e em que medida ela colabora com o desenvolvimento da imaginação criadora
AS CULTURAS DA INFÂNCIA NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	LIMA, Marcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de.	2014	Investigar como são trabalhados os quatro eixos das culturas infantis: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração.
TRABALHO E EMPREGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: SEGMENTAÇÕES E DESIGUALDADES	VIEIRA, Lívia Fraga; SOUZA, Gizele de.	2010	Trazer resultados de pesquisa empírica sobre situações de trabalho e emprego nas instituições de educação infantil no Brasil, evidenciando o caso de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, que apresenta oferta em creches e pré-escolas, representativa da realidade dos grandes centros urbanos brasileiros.
TRABALHO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AFINAL, QUEM DEVE REALIZÁ-LO?	GUIRRA Frederico Jorge Saad; PRODÓCIMO, Elaine.	2010	Refletir sobre o professor generalista, responsável pelo trabalho corporal, na educação infantil, de quais conhecimentos dispõe para desenvolver tal tarefa e como vê a importância desse trabalho para as crianças.

O LUGAR DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE AS ATITUDES E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DAS PROFESSORAS NO TRABALHO COM AS CRIANÇAS	TORTORA, Evandro	2019	Esta pesquisa se propôs a responder a seguinte questão: "Quais são as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia no trabalho com conhecimentos matemáticos, as atitudes em relação à matemática e a prática docente de professoras e professores da Educação Infantil?"
A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO NORTE DO TOCANTINS	LOCATELLI, Arinalda Silva	2018	Analisar o trabalho e a profissão docente na Educação Infantil, considerando o processo de expansão das políticas educacionais para essa etapa da educação básica e a realidade dos sujeitos docentes (professores e monitores) nas escolas municipais da região norte do estado do Tocantins.
DE PAJENS A PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES ACERCA DA CARREIRA E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (1980-2015)	SILVA, Talita Dias Miranda e	2017	Investigar as representações da carreira e das condições docente de profissionais da Educação Infantil no município de São Paulo entre 1980 e 2015.
AS MUITAS FACES DO TRABALHO QUE SE REALIZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	LIMA, Lais Leni Oliveira	2010	Compreender a lógica em que se estrutura o mundo do trabalho na EI, para entender os desdobramentos das relações alienadas e fetichizadas que se desenvolvem nessas instituições.
TRILHAS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO LUGAR DE ATUAÇÃO PELAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	GOMES, Marta Quintanilha	2012	Compreender, a partir das trajetórias profissionais das professoras da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre no período da primeira expansão do atendimento à educação infantil na cidade, as marcas de profissionalidade presentes em suas narrativas ao contarem sobre seus percursos.

²³ Lembrando que o período investigado compreende de 2010 a 2020.

SCIELO	CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: OS DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO E DA VALORIZAÇÃO DOCENTE	LOCATELLI, Arinalda Silva; VIEIRA, Livia Fraga.	2019	Analisar as dimensões constitutivas do trabalho docente na Educação Infantil pública e sua relação com o processo de expansão das políticas educativas voltadas para esta etapa da educação básica, ocorrida nas últimas décadas, em municípios da Região Amazônica.
	AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	VIEIRA, Emilia Peixoto; SOUZA, Luciana Sedano de; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro; OLIVEIRA, Rachel de	2018	Analisar as condições em que se realiza o trabalho das coordenadoras pedagógicas nas instituições municipais de sete municípios do Sul da Bahia, no contexto das políticas públicas de Educação Infantil.
	SENTIDOS DAS FAMÍLIAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete.	2018	Focalizar o trabalho docente no campo da educação infantil (EI), a partir da pesquisa que tematizou os sentidos dos familiares sobre a EI e suas ressonâncias no trabalho e na formação docente.
	O TRABALHO PEDAGÓGICO CRIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DA CULTURA DA MÍDIA E DO CONSUMO	MOMO, Mariangela; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans	2017	Investigar e analisar processos criativos de ensino-aprendizagem diante da cultura da mídia e do consumo em diferentes contextos, inclusive no interior das escolas.
	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: VOZES QUE EMERGEM NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	PAULINO, Verônica Belfi Roncetti; CÔCO, Valdete.	2016	Abordar as políticas públicas no campo da Educação Infantil (EI) focalizando a constituição da docência na perspectiva da afirmação da indissociabilidade do educar e cuidar.
	TRABALHO DOCENTE E SAÚDE DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PELOTAS, RIO GRANDE DO SUL	VIEIRA, Jarbas Santos; GONÇALVES, Vanessa Bugs; MARTINS, Maria de Fátima Duarte	2016	Discutir a relação entre processo de trabalho docente e a saúde de 196 professoras que atuavam em escolas municipais de educação infantil do município de Pelotas, Rio Grande do Sul, em 2011.

	O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA EM BELO HORIZONTE	PINTO Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VI EIRA, Lívia Maria Fraga.	2012	Compreender e analisar as condições em que se realiza o trabalho docente nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEs) e nas escolas, no contexto de mudanças na política pública de educação infantil em Belo Horizonte, a partir da criação do cargo de educador infantil em 2003.
--	---	--	------	--

Fonte: ANPED; CAPES; BDTD; SCIELO. **Elaboração:** a autora (2017/2020)

Como podemos ver, o trabalho realizado por docentes na Educação Infantil e seus diferentes aspectos instigam muitos pesquisadores a se debruçarem sobre temáticas que perpassam o dia a dia desses professores. Tal como apresentamos no Quadro 1, o público alvo de todos os títulos destacados são os professores, na maioria mulheres, que atuam nessa primeira etapa da Educação Básica. Sobre elas incidem questões como o mal-estar docente, sua profissionalização, concepções e práticas sobre o trabalho com a linguagem, sobre como esse professor compreende e utiliza a brincadeira, como trabalham com os quatro eixos das culturas infantis, etc.

Logo em seguida destacamos um segundo quadro, no qual se deu a incidência de discussões sobre o trabalho que é exercido por crianças e adolescentes, ou seja, o “trabalho infantil”.

Quadro 2- Apresentação dos resultados sob a temática “trabalho infantil” - 2007 a 2020.

PÁGINA INVESTIGADA	TÍTULO	AUTOR	ANO PUBLICAÇÃO	OBJETIVO
ANPED	A ESCOLA E A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL NA FUMICULTURA CATARINENSE	CONDE, Soraya Franzoni.	2012	Refletir sobre as circunstâncias em que a exploração do trabalho infantil ocorre na fumicultura catarinense e se relaciona com a escolarização, considerando as particularidades e os aspectos universais a que os trabalhadores do campo estão submetidos a partir de pesquisa realizada em escolas nos municípios catarinenses de São Bonifácio, Imbuia e Canoinhas.
	AS SOLUÇÕES PARA A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL	CONDE, Soraya Franzoni	2013	Refletir sobre as soluções encontradas para o problema da exploração do trabalho infantil no Brasil.

CAPEs	O TRABALHO INFANTIL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DE ADULTOS TRABALHADORES	MANTOVAN I, Aline Madia; CARVALHO, Anderson Santos	2018	Discutir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto política educacional dirigida à população jovem e adulta que pode ter tido a escolarização prejudicada pelo trabalho.
	TRABALHO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E FAMÍLIAS	MANTOVAN I, Aline Madia; LIBÓRIO, Renata	2013	Compreender as representações sociais de profissionais da educação e famílias acerca do trabalho e do trabalho infantil e sua avaliação quanto ao(s) impacto(s) sobre a vida de crianças e adolescentes trabalhadore(a)s, principalmente nas áreas de educação e desenvolvimento.
	PERMANÊNCIAS E MUTAÇÕES NA DEFINIÇÃO INTERGERACIONAL DO TRABALHO INFANTIL	LIMA, Adriana Carnielli de; ALMEIDA, Ana Maria F.	2010	Discutir a percepção de famílias dos grupos populares sobre o significado do trabalho infantil, apontando o enquadramento moral, cercado de ambiguidades, das decisões tomadas pela geração mais velha de adiar a entrada dos filhos em ocupações remuneradas.
	CONTROVÉRSIAS SOBRE A ANUNCIADA REDUÇÃO DA EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL E EM SANTA CATARINA	DOS ANJOS VIELLA, Maria; CONDE, Soraya Franzoni	2012	Problematizar a redução de 42% no número de crianças trabalhadoras no Brasil, anunciada pelo governo federal entre os anos 1995 a 2002, segundo o Mapa de Indicativos do Trabalho da Criança e do Adolescente no Brasil (2005).
	O AVESDO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS: A ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL EM DEBATE	VIELLA, Maria Dos Anjos Lopes; VENDRAMI NI Célia Regina.	2010	Situar duas perspectivas contraditórias em relação à erradicação do trabalho infantil: a perspectiva da OIT (Organização Internacional do Trabalho) defendendo a sua erradicação e outra contrária a ela, defendendo a valorização crítica do trabalho realizado pelas crianças, perspectiva essa que insiste no protagonismo infantil, isto é, na necessidade de dar voz às crianças dimensionando o que elas têm a dizer sobre o trabalho.
	EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL, ESPAÇO URBANO E SINAIS DE TRÂNSITO: TENSÕES ENTRE SER CRIANÇA E TER QUE TRABALHAR	CAMPOS, Túlio; MARQUES, Walter Ernesto Ude	2010	Fomentar discussões relativas à exploração do trabalho infantil no contexto urbano, bem como suas implicações no que diz respeito às tensões entre ser criança e ter que trabalhar, visando problematizar as condições da presença de uma determinada infância, a infância trabalhadora na metrópole, em especial, a dos "sinais" de trânsito.
	REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE OS DADOS DA EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL: OU COMO TRANSFORMAR CRIANÇAS E JOVENS EM NÚMEROS?	DA SILVA, Maurício Roberto	2010	Formular questões, buscando possíveis respostas para a "dança dos números" estatísticos dos órgãos oficiais, não focalizando, necessariamente, a centralidade do texto nas análises estatísticas dos números absolutos de forma mais densa e qualitativa.
	A INTERVENÇÃO PÚBLICA SOBRE A QUESTÃO DO TRABALHO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE DE TERESINA-PI, APÓS 1988	RODRIGUE S, Maria Aurenice Mendes Frazão; DE LIMA, Antônia Jesuíta.	2007	Verificar em que medida as mudanças constitucionais introduzidas no campo das políticas públicas e na concepção de infância contribuíram para a formulação de políticas sociais de enfrentamento do trabalho infantil, que alterassem o modelo anterior de tratamento da questão.

SCIELO	TRABALHO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SUA INSTITUIÇÃO EM BLUMENAU/SC	MARCHI, Rita de Cassia	2013	Discutir dados de pesquisa que visava apreender representações sociais sobre "escola", "trabalho infantil" e os significados de "criança" e "infância" junto a crianças e adolescentes do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), junto a seus pais e professores.
	O TRABALHO INFANTIL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de.	2008	Analisar o panorama atual do trabalho infantil na sociedade brasileira, abordando a sua origem, trajetória recente, efeitos sobre as crianças e adolescentes e políticas que vêm sendo desenvolvidas para combatê-lo.

Fonte: ANPED; CAPES; SCIELO. **Elaboração:** A autora (2017/2020)

Destacamos algumas produções no quadro 2, cuja centralidade é o trabalho infantil, que discutem as circunstâncias em que a exploração ocorre na fomicultura catarinense e se relaciona com a escolarização, as soluções encontradas para esse problema no Brasil, as representações sociais de profissionais da educação e famílias acerca do trabalho e do trabalho infantil e sua avaliação quanto ao impacto sobre a vida dos jovens trabalhadores, a percepção de famílias dos grupos populares sobre o trabalho infantil, apontando o enquadramento moral, cercado de ambiguidades, das decisões tomadas pela geração mais velha de adiar a entrada dos filhos em ocupações remuneradas, entre outros desdobramentos.

O próximo quadro agrega pesquisas com diferentes olhares sobre o “trabalho” e a “educação infantil” ou “educação” e “infantil”.

Quadro 3- Apresentação dos resultados sobre trabalho e educação infantil ou educação/infantil – 2007 a 2020.

PÁGINA INVESTIGADA	TÍTULO	AUTOR	ANO PUBLICAÇÃO	OBJETIVO
CAPE	O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NA LITERATURA INFANTIL DO SÉCULO XIX	MORAES, Fabiano de Oliveira	2013	Analisar dois contos infantis do século XIX com a intenção de demonstrar de que modo as concepções de trabalho e de educação, impostas pelo saber dominante, são representadas em contos que evidenciam a vitória do saber hegemônico e a subalternização da infância e de saberes outros que não o dominante.

BDTD	ATIVIDADES DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO COM A LITERATURA COMO ELO ENTRE AS MODALIDADES ORAL E ESCRITA	RANZANI, Ariane	2018	Compreender como o fenômeno da tradução presente no gênero do reconto pode favorecer a construção das identidades das crianças.
	O CONFLITO ENTRE TRABALHO E RESPONSABILIDADES FAMILIARES NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE OS DIREITOS DO TRABALHO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	GAMA, Andréa de Sousa	2012	Analisamos o conflito entre trabalho e responsabilidades familiares no Brasil, através do estudo de elementos que poderiam amenizar esse conflito para as famílias que têm crianças entre 0 e 6 anos de idade examinando duas políticas públicas direitos do trabalho e serviços de educação infantil.
	IMPACTO DA FREQUÊNCIA PRÉ-ESCOLAR DOS FILHOS SOBRE O TRABALHO DAS MÃES NO BRASIL	COSTA, Jaqueline Severino da.	2010	Avaliar qual o efeito da frequência pré-escolar dos filhos sobre os resultados do trabalho das mães para o Brasil.
	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS CIRANDAS INFANTIS DO MST: LUTAR E BRINCAR FAZ PARTE DA ESCOLA DE VIDA DOS SEM TERRINHA	ROSSETO, Edna Rodrigues Araújo.	2016	Investigar a organização do trabalho pedagógico analisando em que medida ele contribui, ou não, para a formação das crianças Sem Terrinha, numa perspectiva da transformação da sociedade.

Fonte: CAPES; BDTD. **Elaboração:** A autora (2017/2020)

No quadro 3 apresentamos alguns dos trabalhos encontrados cujo título apresentou uma das palavras utilizadas na busca (trabalho-educação-infantil) e que não puderam ser classificados nem como “trabalho docente” e nem como “trabalho infantil”, ou seja, dois grupos que nos surgiram espontaneamente na análise e organização dos temas. Um dos estudos (MORAES, 2013) traz a análise de dois contos infantis, a fim de demonstrar de que modo às concepções de trabalho e de educação são representadas em contos que evidenciam a vitória do saber hegemônico e a subalternização da infância e de

saberes outros que não o dominante. O conflito entre trabalho e responsabilidades familiares no Brasil, também é apresentado através do estudo de elementos que poderiam amenizá-los, examinando duas políticas públicas direitos do trabalho e serviços de educação infantil (GAMA, 2012).

Um dos estudos que nos deparamos avalia qual o efeito da frequência pré-escolar dos filhos sobre os resultados do trabalho das mães para o Brasil (COSTA, 2010), enquanto outro buscou através da organização do trabalho pedagógico analisar em que medida ele contribui, ou não, para a formação das crianças Sem Terrinha, numa perspectiva da transformação da sociedade (ROSSETO, 2016). Sendo as Cirandas espaços educativos em que as crianças aprendem a conquistar seu lugar no Movimento, nos quais através da participação e compreensão do processo de luta pela terra, sem deixarem de ser crianças e viver sua infância.

Por hora...

Diante do que foi exposto ao longo deste estudo, esperamos ter apresentado estudos e investigações sobre trabalho e Educação Infantil que como podemos constatar possui maior incidência sobre as palavras-chave nos estudos sobre trabalho docente na Educação Infantil e trabalho infantil. Quanto aos bancos de dados pesquisados, não foi encontrado nenhum estudo sobre o conceito de trabalho para as crianças da Educação Infantil, sendo este o objeto que nos propomos investigar. No entanto, a pesquisa de Lima (2010) traz algumas categorias que se aproximam do nosso estudo, principalmente pelo fato de partir do conceito de trabalho em Marx, investigando inclusive a relação trabalho e educação na sociedade capitalista. A autora discute a percepção que as famílias possuem sobre o trabalho infantil e as ambiguidades existentes que podem ser explicadas pela história social das gerações tanto em relação à estrutura produtiva quanto à organização legal e espacial.

APÊNDICE B - TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO



Término de Consentimiento Libre y Esclarecido

INVESTIGACIÓN: “Profe tiene trabajo o la gente puede jugar?” La percepción de lo que es trabajo en la Educación Infantil: estudio de caso en la frontera Brasil / Uruguay.

COORDINACIÓN: Prof.^a Dr.^a Conceição Paludo (supervisor de tesis); Dynara Martinez Silveira (acosejada)

1. **NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN:** Usted está siendo invitado a participar en esta investigación que tiene como finalidad investigar "¿Cómo el trabajo se presenta en la vida de los niños de la Educación Infantil, en la escuela y fuera de ella? ¿Qué concepción de trabajo va siendo formada en las y por los niños? ". Este proyecto fue aprobado por la Comisión de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul.
2. **PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN:** Participarán de esta investigación en torno a treinta (30) niños, en el grupo de edad entre 05 y 06 años de edad, oriundas de dos (02) clases de escuelas con Educación Infantil / Educación Inicial (preescolar) tanto de Jaguarão / RS - Brasil (Escola Municipal de Ensino Fundamental Gen. Antônio de Sampaio), como de Río Branco / CL - Uruguay (Escuela 05 – Tiempo Integral MA. Josefa Gamio de Ferreiro) y sus responsables (madre, padre u otro pariente).
3. **INVOLUCIÓN EN LA INVESTIGACIÓN:** Al participar de este estudio su hijo (a) - o niño bajo su responsabilidad - participará en actividades y técnicas que serán propuestas y que nos permitirá recoger las percepciones sobre trabajo y el concepto que viene a la superficie, durante la observación, dibujos, bromas,

en la propia escuela junto con otros alumnos que acepten participar de la investigación. Se prevé alrededor de dos (02) horas para el desarrollo de estas actividades en cinco (05) encuentros o más previamente programados. Al responsable solicitaremos que responda a un cuestionario, resaltamos que no será solicitada la identificación de los participantes. Usted tiene la libertad de negarse a autorizar al niño a participar; y el niño tiene la libertad de renunciar a participar en cualquier momento que decida sin ningún perjuicio. Sin embargo, solicitamos su colaboración para que podamos obtener mejores resultados de la investigación. Siempre que el Sr. o el niño quieran más información sobre este estudio pueden entrar en contacto directamente con la profesora Dynara Martinez Silveira pelo por el teléfono (53) 98102 7017.

4. **SOBRE LAS ACTIVIDADES:** Se propondrán de forma lúdica y según interés y adhesión de los niños en el propio ambiente escolar, actividades como la cuenta de historias, dibujos y bromas. A los padres se les pedirá el llenado de un cuestionario para enriquecer la investigación, a los que lo hagan garantizamos sigilo en cuanto a la autoría, este cuestionario será entregado en la escuela, podrá ser respondido en casa y entregado en una fecha posterior.
5. **RIESGOS Y DESCONFORTO:** Sabemos que toda investigación que involucra a seres humanos implica riesgo, el daño eventual puede ser inmediato o tardío, comprometiendo el individuo o la colectividad, pero esta investigación no usará una metodología que traiga riesgos físicos, sociales, psicológicos o educativos a los niños. Si esta investigación causa algún daño o riesgo será inmediatamente suspendida.
6. **CONFIDENCIALIDAD:** Toda la información recogida en esta investigación es estrictamente confidencial. Por encima de todo interesan los datos colectivos y no aspectos particulares de cada niño.
7. **BENEFICIOS:** Los resultados de la investigación no traerá ningún beneficio directo a los niños que participan de ella, sin embargo, esperamos durante las intervenciones proporcionar nuevas experiencias e interacciones placenteras a través de actividades pedagógicas y lúdicas.
8. **PAGO:** Usted no tendrá ningún tipo de gasto por participar de este estudio, así como no recibirá ningún tipo de pago por su participación. Las actividades junto a los niños serán realizadas en la escuela en fechas pre-programadas, no necesitando así de desplazamientos y gastos adicionales.

Después de estas aclaraciones, solicitamos su consentimiento de forma libre para que su hijo (a) - o niño bajo su responsabilidad - participe en esta investigación.

Para ello, rellene los siguientes elementos:

CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO

Teniendo en cuenta los elementos arriba presentados, yo, de forma libre y esclarecida, autorizo a mi hijo (a) - o niño bajo mi responsabilidad - a participar de esta investigación.

Nombre del niño responsable	Nombre del
Lugar y Fecha Responsable	Firma del
Teléfono investigación	Coordinadora de la

Agradecemos su autorización y nos ponemos a disposición para aclaraciones adicionales. La investigadora responsable de esta investigación es la Profa. Dinara Martínez Silveira del Programa de Postgrado en Educación de la Facultad de Educación de la UFRGS. En caso de que quieran contactar al equipo, pueden entrar en contacto directamente con la profesora Dynara por el teléfono (53) 98102 7017. Más información Comité de Ética en Investigación UFRGS (51) 3308.3629.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: “Profe tem trabalho ou a gente pode brincar?” A percepção do que é trabalho na Educação Infantil: estudo de caso na fronteira Brasil/Uruguai

COORDENAÇÃO: Prof.^a Dr.^a Conceição Paludo (orientadora); Dynara Martinez Silveira (orientanda)

9. NATUREZA DA PESQUISA: Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar “Como o trabalho se apresenta na vida das crianças da Educação Infantil, na escola e fora dela? Que concepção de trabalho vai sendo formada nas e pelas crianças?”. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

10. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de trinta (30) crianças, na faixa etária entre 05 e 06 anos de idade, oriundas de duas (02) turmas de escolas com Educação Infantil/Educación Inicial (pré-escolar) tanto de Jaguarão/RS - Brasil (Escola Municipal de Ensino Fundamental Gen. Antônio de Sampaio), quanto de Rio Branco/CL – Uruguai (Escuela 05 - CSCC D MA. Josefa Gamio de Ferreiro) e seus responsáveis (mãe, pai ou outro parente).

11. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo seu filho (a) – ou criança sob sua responsabilidade – participará de atividades e técnicas que serão propostas e que nos permitirá coletar as percepções sobre trabalho e o conceito que vem à tona, durante a observação, desenhos, brincadeiras, na própria escola junto com outros alunos que aceitem participar da pesquisa. É previsto em torno de duas (02) horas para o desenvolvimento destas atividades em cinco (05) encontros ou mais previamente agendados. Ao responsável solicitaremos que responda a um

questionário, frisamos que não será solicitada a identificação dos participantes. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar a criança a participar; e a criança tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que o Sr. (Sra) e/ou a criança queiram mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com a profa. Dynara Martinez Silveira pelo telefone (53) 98102 7017.

12. **SOBRE AS ATIVIDADES:** Serão propostas de forma lúdica e segundo interesse e adesão das crianças no próprio ambiente escolar, atividades como contação de histórias, desenhos e brincadeiras. Aos pais será solicitado o preenchimento de um questionário de forma a enriquecer a pesquisa, aos que o fizerem garantiremos sigilo quanto a autoria, este questionário será entregue na escola, poderá ser respondido em casa e entregue em data posterior.

13. **RISCOS E DESCONFORTO:** Sabemos que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco, o dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade, porém esta pesquisa não usará uma metodologia que traga riscos físicos, sociais, psicológicos ou educacionais às crianças. Caso esta pesquisa cause algum dano ou risco será imediatamente suspensa.

14. **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de todo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada criança.

15. **BENEFÍCIOS:** os resultados da pesquisa não irão trazer nenhum benefício direto as crianças que dela participarem, no entanto, esperamos durante as intervenções proporcionar novas experiências e interações prazerosas através de atividades pedagógicas e lúdicas.

16. **PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. As atividades junto as crianças serão realizadas na escola em datas pré-agendadas, não necessitando assim de deslocamentos e gastos adicionais.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho (a) – ou criança sob sua responsabilidade – participe desta

pesquisa.

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho (a) – ou criança sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

Nome da criança	Nome do responsável
Local e data	Assinatura do Responsável
Telefone	Coordenadora da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dynara Martinez Silveira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, podem entrar em contato diretamente com a profa. Dynara pelo fone (53) 98102 7017. Maiores informações Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3629.

APÊNDICE D- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)²⁴



Você está sendo convidado a participar da pesquisa “PROFE, TEM TRABALHO OU A GENTE PODE BRINCAR? ” A PERCEPÇÃO DO QUE É TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO NA FRONTEIRA BRASIL/URUGUAI...



... essa é a coordenadora da pesquisa, Professora Dr.ª Conceição Paludo.

Esta é a Professora Dynara M. Silveira, assistente de pesquisa, que estará em contato com vocês durante alguns encontros.



➤ LOCAIS QUE IREMOS:



Fronteira Jaguarão (BR) – Rio Branco (UY)



- Escola Municipal de Ensino Fundamental Gen. Antônio de Sampaio
- Escuela 5 – Tiempo Integral MA. JOSEFA GAMIO DE FERREIRO

²⁴ O assentimento informado para a criança/adolescente não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais e/ou responsáveis. O assentimento assinado pela criança demonstra a sua cooperação na pesquisa. Este será lido em voz alta com acompanhamento das crianças.

➤ O QUE FAREMOS NESSAS VISITAS?



Rodas de Conversa



Contação de Histórias



Desenhos

➤ QUEREMOS SABER...

O que é
TRABALHO?



➤ ATENÇÃO!

Manteremos segredo sobre seu nome e informações
que possam causar alguma situação ruim!



Em caso de dúvidas contatar:
Prof.^a Dr.^a Conceição Paludo (Faculdade
de Educação da UFRGS) - (51) 3308.
414.
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu



Autorretrato

Aceito participar da pesquisa: "PROFE, TEM TRABALHO OU A GENTE PODE BRINCAR?" A PERCEPÇÃO DO QUE É TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO NA FRONTEIRA BRASIL/URUGUAI.

SIM

NÃO



NOME

Digital

Porto Alegre, _de ___ de ___

Assinatura do coordenador da pesquisa

APÊNDICE E- TÉRMINO DE ASIGNACIÓN LIBRE Y ESCLARECIDO (TALE)

TÉRMINO DE ASIGNACIÓN LIBRE Y ESCLARECIDO (TALE)



Usted está siendo invitado a participar en la investigación “¿PROFE, TIENE TRABAJO O LA GENTE PUEDE CAMBIAR?” LA PERCEPCIÓN DE QUE ES TRABAJO EN LA EDUCACIÓN INICIAL: ESTUDIO DE CASO EN LA FRONTERA BRASIL / URUGUAY ...



... esta es la coordinadora de la investigación, Profesora Doctora Conceição Paludo

Esta es la Profesora Dynara M. Silveira, asistente de búsqueda, que estará en contacto con ustedes durante algunos encuentros.



➤ LOCAIS QUE IREMOS:



Frontera Jaguarão (BR) – Rio Branco (UY)



- Escola Municipal de Ensino Fundamental Gen. Antônio de Sampaio
- Escuela 5 – Tiempo Integral MA. JOSEFA GAMIO DE FERREIRO

➤ ¿QUÉ HACEMOS EN ESTAS VISITAS?



Ruedas de Charla



Lectura de Historias



Dibujo

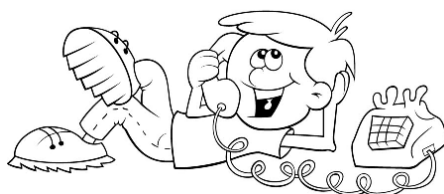
➤ QUEREMOS SABER...

¿Qué es
TRABAJO?



➤ ¡ATENCIÓN!


¡Mantendremos secreto sobre su nombre e información que pueda causar alguna mala situación!



En caso de duda contactar:
Prof.^a Dr.^a Conceição Paludo (Faculdade de Educação da UFRGS) - (51) 3308.414.
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da

CONSENTIMIENTO POST-INFORMADO

Yo



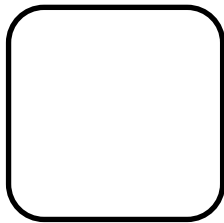
Autorretrato

Acepto participar en la investigación:
“¿PROFE, TIENE TRABAJO O LA GENTE PUEDE CAMBIAR?” LA PERCEPCIÓN DE QUE ES TRABAJO EN LA EDUCACIÓN INICIAL: ESTUDIO DE CASO EN LA FRONTERA BRASIL / URUGUAY

SI



NO



Digital



NOMBRE

Porto Alegre, ____ de ____ de ____

Firma del coordinador de la investigación

APÊNDICE F- CUESTIONARIO PARA PADRES Y/O RESPONSABLES

Con el fin de conocer mejor a su hijo y las percepciones que éstos poseen acerca de lo que entienden por trabajo, quisiéramos solicitar su colaboración en el llenado de este cuestionario:

1. ¿Cuántas personas forman parte de la familia y cuáles son sus edades?
2. ¿Cuál es la profesión de los padres y / o responsables?
3. ¿Quién realiza los quehaceres domésticos? En estos hay diferencia entre hombres y mujeres? ¿Por qué?
4. ¿Con qué edad empezó a ayudar en los quehaceres domésticos? ¿Qué tipo de actividad?
5. ¿Con qué edad comenzó a recibir alguna remuneración por la prestación de servicios? ¿Qué hacía?
6. ¿Cuántos años comenzó a trabajar? ¿En que?
7. ¿Qué tipo de actividad o tareas tienen la participación de los hijos?
8. ¿Qué entiende por trabajo / trabajo?
9. ¿Qué representa para ti la escuela / educación?

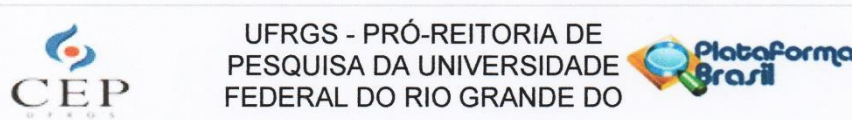
APÊNDICE G- QUESTIONÁRIO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Com o intuito de conhecer melhor seu filho e as percepções que estes possuem acerca do que entendem por trabalho, gostaríamos de solicitar sua colaboração no preenchimento deste questionário:

1. Quantas pessoas fazem parte da família e quais suas idades?
2. Qual a profissão dos pais e/ou responsáveis?
3. Quem realiza os afazeres domésticos? Nestes há diferença entre homens e mulheres? Porquê?
4. Com que idade começou a ajudar nos afazeres domésticos? Que tipo de atividade?
5. Com que idade começou a receber alguma remuneração pela prestação de serviços? O que fazia?
6. Com quantos anos começou a trabalhar? Em que?
7. Que tipo de atividade ou afazeres tem a participação dos filhos?
8. O que entendes por trabalho/trabalhar?
9. O que representa pra ti a escola/educação?

ANEXOS

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - UFRGS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFE, TEM TRABALHO OU A GENTE PODE BRINCAR? A PERCEPÇÃO DO QUE É TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO NA FRONTEIRA BRASIL/URUGUAI

Pesquisador: CONCEICAO PALUDO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 09697319.4.0000.5347

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.428.372

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de doutorado em educação que objetiva compreender os aspectos objetivos e subjetivos em espaços escolares e familiares, que perpassam cotidianamente a vida das crianças da Educação Infantil, oriundas do Brasil e do Uruguai, e que influenciam na percepção de trabalho que externalizam; assim como, apontar alguns indicativos para o avanço nas práticas emancipadoras. Para tanto, utiliza-se como abordagem teórico-metodológica o materialismo histórico dialético. Após levantamento bibliográfico, será realizada uma "pesquisa participante", cujo estudo empírico será efetivado em duas turmas de crianças pré-escolares (05/06 anos), da Educação Infantil/Educación Inicial de escolas públicas situadas na fronteira entre as cidades de Jaguarão/Rio Grande do Sul - Brasil e de Rio Branco/Cerro Largo - Uruguai. A proposta é a de aplicação de algumas técnicas no dia a dia do fazer pedagógico, a fim de coletar a percepção sobre "trabalho" exteriorizada pelas crianças, entre as quais: observação, imagens fotográficas, desenhos e brincadeiras. Como aporte teórico e principais conceitos estão o sentido hegemônico e contra hegemônico do entendimento do trabalho que se confrontam na sociedade capitalista e a crítica de Karl Marx ao trabalho e a atualidade deste debate, inclusive no campo educacional. Na educação, apresenta-se o entendimento do trabalho em seu sentido contra hegemônico, para a Pedagogia Socialista e na experiência do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, nas cirandas infantis. Aborda-se também as aproximações e fundamentos das concepções de infância no Brasil

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propeq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 3.428.372

e no Uruguai ao longo do processo histórico, assim como as políticas educativas que se apresentam em ambos os países.

Como metodologia, pretende-se fazer observações participantes na escola, em locais nos quais transitam as crianças no seu cotidiano, para além da sala de aula. Assim como analisar os projetos pedagógicos das duas escolas para poder analisar o conceito de infância, educação e trabalho expressos nos mesmos. Será utilizado o instrumento questionário para os responsáveis das crianças, para poder entender como as famílias compreendem a infância, a educação e o trabalho. Além dessas ferramentas, serão utilizados diferentes procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa entre as crianças, na faixa etária entre 05 e 06 anos de idade, oriundas de escolas com turmas de Educação Infantil/Educación Inicial (pré-escolar) tanto de Jaguarão/RS - Brasil (Escola Municipal de Ensino Fundamental Gen. Antônio de Sampaio), quanto de Rio Branco/CL – Uruguai (Escuela 5 – Tiempo Integral MA. JOSEFA GAMIO DE FERREIRO), serão utilizadas técnicas no dia a dia do fazer pedagógico que nos permita coletar a percepção sobre trabalho e o conceito que vem à tona. Esses procedimentos são os seguintes: observação participante; desenhos feitos pelas crianças; contação de histórias.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Compreender os aspectos objetivos e subjetivos, em espaços escolares e familiares, que perpassam cotidianamente a vida das crianças da Educação Infantil, oriundas do Brasil e do Uruguai, e que influenciam na percepção de trabalho que externalizam.

Objetivos específicos: Aprofundar o estudo acerca da categoria trabalho na perspectiva marxista; Compreender a atualidade das contribuições de Marx acerca do trabalho; Analisar as relações históricas entre trabalho, educação e infância; Conhecer as questões históricas que permeiam o trabalho infantil; Caracterizar a institucionalização da infância na América Latina, principalmente no Brasil e no Uruguai; Aprofundar os estudos sobre a categoria trabalho na Pedagogia Socialista Russa; Expor a atualidade da concepção de trabalho como prática educativa; Delinear o conceito de trabalho externalizado pelas crianças envolvidas na pesquisa. Estimular a participação das crianças no processo de pesquisa como protagonistas; Promover de forma lúdica reflexões sobre "trabalho" entre o grupo de crianças participantes da pesquisa; Analisar os conceitos de infância, educação e trabalho expresso nos documentos escolares; Coletar junto às famílias concepções

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propeq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 3.428.372

acerca dos conceitos de infância, educação e trabalho.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A descrição dos riscos e benefícios foi atualizada em todos os documentos, conforme solicitado, da seguinte forma:

"Riscos:

Sabemos que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco, o dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade, porém esta pesquisa não usará uma metodologia que traga riscos físicos, sociais, psicológicos ou educacionais às crianças. Caso esta pesquisa cause algum dano ou risco será imediatamente suspensa.

Benefícios:

Os resultados da pesquisa não irão trazer nenhum benefício direto as crianças que dela participarem, no entanto, esperamos durante as intervenções proporcionar novas experiências e interações prazerosas através de atividades pedagógicas e lúdicas".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa pertinente a sua área temática e ao campo da educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

- Termo de consentimento livre e esclarecido dirigido aos responsáveis das crianças em espanhol e em português, com a descrição de riscos e benefícios atualizada;
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em espanhol e em português, em linguagem acessível às crianças;
- Roteiro de questionário para os pais e/ou responsáveis em espanhol e em português;
- Carta de concordância com a pesquisa assinada das seguintes escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio, de Jaguarão; Escuela 5 – Tiempo Integral Ma. Josefa Gamio de Ferreiro (Rio Branco Uruguai).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pesquisadoras anexaram carta-resposta em atendimento às solicitações do CEP:

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 3.428.372

- a descrição dos riscos e benefícios deve ser a mesma em todos os documentos: Plataforma Brasil, Termos de Consentimento (TCLE e TALE) e projeto de pesquisa. Os riscos e benefícios são sempre referentes aos seus participantes e não a própria pesquisa ou pesquisadores. ATENDIDO: a descrição dos riscos e benefícios foi atualizada em todos os documentos da seguinte forma: "Riscos: Sabemos que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco, o dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade, porém esta pesquisa não usará uma metodologia que traga riscos físicos, sociais, psicológicos ou educacionais às crianças. Caso esta pesquisa cause algum dano ou risco será imediatamente suspensa.

Benefícios: Os resultados da pesquisa não irão trazer nenhum benefício direto as crianças que dela participarem, no entanto, esperamos durante as intervenções proporcionar novas experiências e interações prazerosas através de atividades pedagógicas e lúdicas";

- Incluir um TALE dirigido às crianças participantes que deve ter linguagem acessível a esse público, conforme previsto na resolução 510/16: ATENDIDO: foi incluído um TALE dirigido às crianças, em uma linguagem acessível a este público específico, utilizando desenhos e prevendo a leitura oral.

Levando em consideração o atendimento de todas as pendências, o CEP é favorável a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1298393.pdf	11/06/2019 16:46:08		Aceito
Outros	CARTARESPosta2.docx	11/06/2019 16:45:21	CONCEICAO PALUDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	teseDynaraVF.pdf	11/06/2019 16:42:59	CONCEICAO PALUDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TALEDesenhos.docx	11/06/2019 16:41:53	CONCEICAO PALUDO	Aceito

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propeq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 3.428.372

Ausência	TALEDesenhos.docx	11/06/2019 16:41:53	CONCEICAO PALUDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEDesenhosEspanhol.docx	11/06/2019 16:41:24	CONCEICAO PALUDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDynaraUY.docx	11/06/2019 16:40:27	CONCEICAO PALUDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDynara.docx	11/06/2019 16:39:56	CONCEICAO PALUDO	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.docx	25/04/2019 10:26:31	CONCEICAO PALUDO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoBR.pdf	25/04/2019 10:22:44	CONCEICAO PALUDO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.pdf	25/04/2019 10:21:53	CONCEICAO PALUDO	Aceito
Outros	QUESTIONARIOFAMILIA.docx	25/04/2019 10:19:21	CONCEICAO PALUDO	Aceito
Folha de Rosto	cpaludo_folhaderosto.pdf	15/03/2019 18:51:39	CONCEICAO PALUDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 01 de Julho de 2019

Assinado por:

MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br

ANEXO B- CARTA DE CONCORDÂNCIA E.M.E.F. GEN. ANTÔNIO DE SAMPAIO (BRASIL)



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GENERAL ANTÔNIO DE SAMPAIO
CORREDOR DAS TROPAS, 1197 – VILA BRANCA
CEP = 96300-000 JAGUARÃO FONE = 3261-7010
secretaria.sampaio@hotmail.com

DECLARAÇÃO

Eu Adriana Antunes Rauback, na qualidade de responsável pela Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio, autorizo a realização de a pesquisa intitulada **“Profe tem trabalho ou a gente pode brincar?” A percepção do que é trabalho na Educação Infantil: estudo de caso na fronteira Brasil/Uruguai**” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **DYNARA MARTINEZ SILVEIRA**; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UFRGS para a referida pesquisa.


Jaguarão, 11 de julho de 2018


Adriana A. Rauback
Diretora
Matr. 47295

ANEXO C - CARTA DE CONCORDANCIA ESCUELA 5 – TIEMPO INTEGRAL MA. JOSEFA GAMIO DE FERREIRO (URUGUAI)**DECLARACIÓN**

Yo "Olga Bentacour", en calidad de responsable de la "Escuela 5 – Tiempo Integral Maria Josefa Gamio de Ferreiro", autorizo la realización de la investigación titulada "Profe tem trabalho ou a gente pode brincar?" A percepção do que é trabalho na Educação Infantil: estudo de caso na fronteira Brasil/Uruguai" a ser conducida bajo la responsabilidad de la investigadora **DYNARA MARTINEZ SILVEIRA**; y DECLARAR que esta institución presenta la infraestructura necesaria para la realización de dicha investigación. Esta declaración es válida sólo en el caso de que haya un dictamen favorable del Comité de Ética de la UFRGS para dicha investigación.

Río Branco (Cerro Largo, Uruguay), 12 de Julio de 2018.



Olga Bentacour.
MD. Esc. 5