

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RENAN GONÇALVES BARBOSA**

**O DIREITO À INFÂNCIA E À EDUCAÇÃO INFANTIL: RETRATOS DA  
FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI**

**TRÊS LAGOAS – MS  
2023**

**RENAN GONÇALVES BARBOSA**

**O DIREITO À INFÂNCIA E À EDUCAÇÃO INFANTIL: RETRATOS DA  
FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Três Lagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ione da Silva Cunha Nogueira.

**TRÊS LAGOAS – MS**

**2023**

## **RENAN GONÇALVES BARBOSA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, como requisito para a obtenção do título de mestre em educação.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS  
Orientadora/Presidente da Banca

---

Profa. Dra. Silvia Adriana Rodrigues  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Membro Titular da Banca

---

Profa. Dra. Marta Regina Brostolin da Costa  
Universidade Católica Dom Bosco  
Membro Titular da Banca

Três Lagoas/MS, 10 de agosto de 2023

Aos meus amados alunos que me inspiram e servem de combustível para buscar melhorar a cada dia como pessoa e como profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a Deus por ser meu alicerce por estar presente na minha vida em todos os momentos e por ter me presenteado com todas as oportunidades das quais desfruto. Por me conceder paz, saúde, força, coragem e prosperidade

Aos meus pais que mesmo não estando muito presente na minha vida cotidiana, torcem por mim e querem sempre me ver bem e realizado.

À minha irmã Débora por ser minha confidente, companheira e me apoiar em todas as minhas decisões. Mesmo de forma indireta, você contribuiu muito para que esse dia chegasse.

Ao meu amado companheiro Eduardo por ter me dado apoio e suporte em todo o processo. Obrigado por sempre estar ao meu lado, por compreender minhas demandas e por todo amor que me dá.

Aos meus amigos mais próximos que dividem as angústias diárias seja no cotidiano escolar, familiar ou mais íntimo. À minha amiga Micaela Landolfi que me aguentou nos meus dias mais difíceis, segurou as pontas com a parte burocrática da escola para que eu pudesse escrever e sempre me incentivou a não desistir. Minha eterna gratidão. À minha amiga Beatriz Ayala que sempre me apoiou incondicionalmente e dividiu comigo as angústias e alegrias do processo. Suas aulas de redação me ajudam muito.

À minha diretora e amiga Ingrid Landolfi que me possibilitou finalizar as disciplinas muitas vezes oferecendo sua própria sala para que eu pudesse assistir as aulas. Jamais me esquecerei de como me acolheu, das suas sábias palavras e conselhos. Minha eterna gratidão por tudo que fez e faz por mim.

À minha professora da graduação professora Dra. Maria Luzia que sempre acreditou em mim e no meu potencial. Sempre me incentivou a seguir na carreira acadêmica e nunca me deixou desistir. Nunca vou me esquecer de quando, após algumas seleções para o mestrado não serem favoráveis, conversou comigo e me encorajou a fazer a inscrição para o processo seletivo do PPGEdU CPTL. Graças ao seu apoio, esse tão sonhado dia chegou.

À Natalia, mãe da minha aluna Thaylla que fez a ponte entre mim e a diretora da escola do Paraguai. Sem você eu não teria acesso a todos os dados necessários para a realização desta pesquisa.

À minha querida orientadora professora Dra. Ione Nogueira, primeiramente por ter aceitado me orientar, depois por toda sua dedicação, carinho e empenho. Seus ensinamentos contribuíram sobremaneira para o resultado desta pesquisa. Gratidão pela paciência, por me atender mesmo a noite e aos sábados e por me auxiliar durante todas as etapas.

À banca examinadora que contribuiu de forma imensurável para o andamento do trabalho desde a banca de qualificação. À professora Dra. Silvia Adriana Rodrigues, pessoa por quem tenho muito carinho e admiração. Suas aulas e seus ensinamentos foram de suma importância para minha formação humana e acadêmica. À professora Dra. Marta Regina Brostolin da Costa por todas as contribuições e apontamentos que auxiliaram muito para a construção deste trabalho.

Aos demais professores do PPGEdU UFMS/CPTL que me possibilitaram entrar em contato com discussões e perspectivas que contribuíram sobremaneira em minha formação.

A todos que auxiliaram direta ou indiretamente no meu percurso formativo e contribuíram para que essa etapa fosse finalizada, muito obrigado!

Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.

(FREIRE, 2001, p. 12)

## RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, linha de pesquisa “Educação, infâncias e diversidade”, tem como objeto de estudo o direito à Infância e à Educação Infantil na fronteira Brasil-Paraguai, especificamente entre as cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Os objetivos são compreender como estão contemplados os direitos das crianças e em que medida estão previstos de ser atendidos nos projetos político-pedagógicos (PPPs) de instituições de Educação Infantil dos dois países. Para tal, o trabalho foi organizado metodologicamente como uma pesquisa documental que construiu seus resultados mediante etapas bibliográficas e de estudos comparados em educação. Esta última etapa contempla especificamente a análise de projetos político-pedagógicos de uma instituição brasileira e uma paraguaia que atenda a Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se discutir a forma como a criança é apresentada nos PPP’s e os direitos inerentes a ela. Além disso, examinar se apresentam um conceito de infância, se apresentam um conceito de educação e se mencionam, de maneira direta ou indireta, crianças em situação de migração diária. O aporte teórico e referencial para a realização das análises está pautado na Sociologia da Infância, utilizando-se de obras dos autores Manuel Jacinto Sarmiento, Willian Corsaro e Jens Qvortrup. Como resultados, apresenta-se as realidades socioeconômicas díspares entre as instituições, a visão que as instituições trazem de criança apenas como adultos em potencial e a inexistência de participação infantil nos processos decisórios das escolas. Ademais, os PPPs mencionam de forma muito reduzida a questão das crianças que realizam migração diária para estudar em escolas brasileiras. Traz-se ainda como resultados o silenciamento das culturas infantis, em especial a das crianças paraguaias no contexto escolar brasileiro e a necessidade de revisão das estratégias e processos educativos principalmente no que tange à organização curricular.

**Palavras-chave:** Crianças. Educação em região de fronteira. Direito a educação. Educação Infantil.



## ABSTRACT

This Master's research, affiliated with the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul, in the research line "Education, Childhood, and Diversity," focuses on the study of the rights of Childhood and Early Childhood Education on the Brazil-Paraguay border, specifically between the cities of Ponta Porã and Pedro Juan Caballero. The objectives are to understand how children's rights are contemplated and to what extent they are intended to be fulfilled in the pedagogical-political projects (PPPs) of Early Childhood Education institutions in both countries. To achieve this, the work was methodologically organized as a documentary research that built its results through bibliographical stages and comparative studies in education. This last stage specifically involves the analysis of pedagogical-political projects of a Brazilian and a Paraguayan institution that offer Early Childhood Education. The specific objectives include discussing how children are portrayed in the PPPs and their inherent rights. Additionally, examine whether they present a concept of childhood, a concept of education, and whether they mention, directly or indirectly, children in situations of daily migration. The theoretical and referential support for the analyses is based and guided on the Sociology of Childhood, using works by the well appointed authors Manuel Jacinto Sarmiento, Willian Corsaro, and Jens Qvortrup. As a result, disparate socioeconomic realities between the institutions are presented, along with the institutions' view of children merely as potential adults and also the lack of child participation in schools' decision-making processes. Furthermore, the PPPs mention the issue of children who engage in daily migration to study in Brazilian schools in a very limited manner. The results also highlight the silencing of children's cultures, especially that of Paraguayan children in the Brazilian school context, and the need to revise educational strategies and processes, especially regarding curriculum organization.

**Key words:** Children. Education in border region. Right to education. Child education.

## RESÚMEN

Esta investigación de maestría vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, línea de investigación "Educación, infancias y diversidades" tiene como objeto de estudio el derecho a la infancia y la Educación Infantil en la frontera Brasil-Paraguay, específicamente entre las ciudades de Ponta Porã y Pedro Juan Caballero. Los objetivos son comprender cómo se contemplan los derechos de los niños y en qué medidas se esperan que se cumplan en los proyectos político-pedagógicos (PPPs) de las instituciones de Educación Infantiles en ambos países. Para eso, el trabajo se organizó metodológicamente como una investigación bibliográfica que construyó sus resultados a través de etapas de análisis documental y estudios comparativos en educación. Esta última etapa contempla específicamente el análisis de los proyectos político-pedagógicos de una institución brasileña y paraguaya que atiende la Educación Infantil. Como objetivos específicos, buscarse discutir la forma en que el niño es presentado en los PPPs y los derechos inherentes a ellos. Además, examinar si presentan un concepto de infancia, si presentan un concepto de educación y si mencionan, directa o indirectamente, a niños en situación de migración diaria. El aporte teórico y referencial a la realización de los análisis se basa en la Sociología de la Infancia, utilizando las obras de los autores Manuel Jacinto Sarmiento, Willian Corsaro y Jens Qvortrup. Los resultados son las realidades socioeconómicas díspares entre las instituciones, la opinión de que las instituciones traen a los niños solo como adultos potenciales y la falta de participación de los niños en los procesos de decisiones de las escuelas. Además, los PPP mencionan de manera muy reducida el tema de los niños que hacen una migración diaria para estudiar en escuelas brasileñas. También trae como resultados el silenciamiento de las culturas infantiles, especialmente la de los niños paraguayos en el contexto escolar brasileño y la necesidad de revisar estrategias y procesos educativos, especialmente en lo que trata a la organización curricular.

**Palabras clave:** Niños. Educación en la región fronteriza. Derecho a la Educación. Educación Infantil.

## MOMBYKY RESUMEN

Kóva investigación Maestría, ojoajúva Programa de Grado en Educación Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, línea de investigación "Educación, infancia ha diversidad", orekóva objeto de estudio derecho orekóva Educación Infancia ha Infancia infantil frontera Brasil gotyo -Paraguay, específicamente táva Ponta Porã ha Pedro Juan Caballero mbytépe. Umi mba'e ogehupytyséva ha'e oikuaa haguã mba'éichapa ojehecha mitãnguéra derecho ha mba'eichaite peve oñeha'ãrõ oñembohovái umi proyecto político-pedagógico (PPP) institución Educación Infantil mokõive tetãme. Upevarã oñembosako'i metodológicamente tembiapo investigación documental ramo omopu'áva resultado umi paso bibliográfico ha estudio comparativo tekombó'épe rupive. Ko etapa paha ocontempla específicamente análisis proyecto político-pedagógico peteî institución brasileña ha paraguaya oservíva Educación Infantil. Objetivo específico ramo, roheka roñomongeta mba'éichapa oñepresenta mitãnguéra PPP-pe ha umi derecho inherente hesekuéra. Avei, ojehecha opresentápa hikuái peteî concepto infantil, opresentápa peteî concepto educación ha imandu'ápa, directa téra indirectamente, mitãnguéra situación migración diaria-pe. Pe pytyvõ teórico ha referencial ojejapo haguã umi análisis oñemopyenda Sociología de la Infancia-pe, ojeporúvo umi obra haihára Manuel Jacinto Sarmiento, Willian Corsaro ha Jens Qvortrup. Péicha resultado, opresenta umi realidad socioeconómica ñambuéva umi institución mbytépe, visión oguerúva institución mitãnguéra potencial adulto ramo añoite ha ndaipóri participación mitãnguéra umi proceso de toma de decisiones mbo'ehaópe. Avei, umi PPP sa'ieterei imandu'a pe tema mitãnguéra ohóva ára ha ára oestudia haguã mbo'ehao brasileño-pe. Avei ogueru resultado ramo oñemokirirívo mitãnguéra cultura, especialmente mitãnguéra paraguayo contexto escolar brasileño-pe ha tekotevêha ohesa'yjijo estrategias ha procesos educativos, especialmente organización curricular rehe.

**Ñe'ẽ tenondegua:** Mitãnguéra. Tekombo'e región fronteriza-pe. Derecho tekombo'e rehegua. Mitãnguéra tekombo'e.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linearidade do desenvolvimento .....	29
Figura 2 – Modelo de teia global .....	31
Figura 3 – Imagem aérea da fronteira entre Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai) .....	49
Figura 4 – Monumento da Amizade na linha internacional representando as cores das bandeiras brasileiras e paraguaias .....	52
Figura 5 – Bandeiras brasileira e paraguaia flamulando na avenida internacional ...	53

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BR – Brasil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEINF's – Centro de Educação Infantil

EB – Escola brasileira

EI – Educação Infantil

EP – Escola paraguaia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INE – Instituto Nacional de *Estadística*

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MS – Mato Grosso do Sul

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Projeto Pedagógico Institucional

PEIF – Programa Escolas Interculturais de Fronteira

PP – Ponta Porã

PPP – Projeto político-pedagógico

PY – Paraguai

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SI – Sociologia da Infância

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado do levantamento bibliográfico do banco de teses e dissertações CAPES .....	37
Quadro 2 – Organização da Educação Inicial no Paraguai .....	63
Quadro 3 – Organização dos <i>ámbitos de experiencias</i> .....	65
Quadro 4 – Objetivos da Educação Infantil para a EB .....	86
Quadro 5 – Objetivos da Educação Infantil para a EP .....	89

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA COMO PRESSUPOSTO TEÓRICO PARA A COMPREENSÃO DAS INFÂNCIAS NA REGIÃO DE FRONTEIRA</b> .....	<b>17</b>
2.1 Crianças e suas múltiplas infâncias .....	20
2.2 O direito à infância e a Sociologia da Infância.....	21
2.3 O conceito de geração .....	25
2.4 Culturas infantis .....	26
2.5 Socialização e desenvolvimento infantil: caminhos e perspectivas a partir da Sociologia da Infância.....	28
2.6 Sociologia da Infância e Educação Infantil .....	31
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>34</b>
3.1 Contexto da pesquisa .....	34
3.2 Etapa bibliográfica .....	36
3.3 Resultado do levantamento bibliográfico.....	36
3.4 Etapa documental e de estudo comparado .....	43
<b>4 AS CIDADES GÊMEAS E SUAS MÚLTIPLAS IDENTIDADES CULTURAIS</b> .....	<b>47</b>
4.1 Aspectos geográficos da fronteira Brasil – Paraguai .....	47
4.2 Entre culturas: aspectos culturais da fronteira.....	50
4.3 As crianças e o processo de migração diária .....	54
4.4 Educação Infantil na fronteira .....	56
<b>5 AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS E PARAGUAIAS: ENCONTROS E DESENCONTROS</b> .....	<b>59</b>
5.2 A educação para a infância na legislação paraguaia .....	61
5.3 O Marco Curricular da educação paraguaia.....	64
5.4 A educação para a infância na legislação brasileira.....	66
5.5 As DCNEI e a BNCC – Organização curricular da Educação Infantil no Brasil .....	68

5.6 A Educação Infantil entre fronteiras .....	71
<b>6 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS.....</b>	<b>73</b>
6.1 O Projeto Político Pedagógico, representação das infâncias e a identidade da escola .....	73
6.2 Histórico e características das instituições escolares .....	77
6.3 O conceito de infância e criança .....	81
6.4 Infâncias e direitos: o que as escolas vislumbram.....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>102</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, Linha de Pesquisa Educação, Infâncias e diversidades, tem por objetivo compreender através de um estudo comparado, à luz da Sociologia da Infância, se as crianças na faixa etária da educação infantil inseridas no contexto de fronteira Brasil-Paraguai, têm seus direitos à infância e à educação infantil respeitados em ambos os países.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e foi conquistada através de muitas lutas e reivindicações. Tal educação, que antes tinha um caráter assistencialista passou a ser oferecida no intuito de proporcionar as crianças pequenas uma vivência de interação e desenvolvimento, pautada nos princípios educacionais e práticas pedagógicas para os pilares cuidar, educar e brincar (BRASIL, 1996).

As creches, Centros de Educação Infantil ou pré-escolas que são caracterizadas como espaços institucionais não domésticos, devem educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial. Essas instituições são reguladas e supervisionadas por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 1996). O espaço da Educação Infantil deve ser adequado as especificidades das crianças nessa faixa etária, de maneira a promover seu desenvolvimento social, físico, cultural e cognitivo. A etapa da Educação Infantil é marcada por aspectos relacionados ao contato da criança pequena com o mundo alheio ao contexto familiar, descobertas e o cuidado.

Tendo em vista todos os elementos que perpassam o processo desse primeiro contato da criança com a instituição escolar, é necessário refletir a respeito de como ocorrem os processos que colocam a criança como centro do processo educativo, bem como o respeito aos seus direitos básicos com relação à infância e a Educação Infantil. Vale ressaltar que esses conceitos, embora inter-relacionados, carregam características diferentes. Envolto por essas discussões, o contexto em que essa pesquisa se insere tem uma forte relação com meu percurso formativo e de vida.

A cidade de Ponta Porã fica localizada a 345 quilômetros de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma cidade que faz fronteira com Pedro Juan Caballero, Paraguai. Essa fronteira é caracterizada como seca, já

que apenas uma avenida separa os dois países, não há controle alfandegário e a circulação de pessoas é livre.

Apesar de crescer na zona rural dessa região do lado brasileiro, minha avó era paraguaia e sempre tive muitas influências dessa cultura na minha constituição enquanto pessoa. Finalizei minha graduação em Pedagogia no campus de Ponta Porã da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Durante este percurso, pude voltar meu olhar para as crianças, mais especificamente aquelas que atravessam a fronteira diariamente a fim de realizar seus estudos.

Para quem vive na região, essa realidade acaba por passar despercebida, já que se trata de uma cena corriqueira ao observar os horários de entrada e saída das escolas brasileiras. Nesse contexto, muitas crianças que residem no Paraguai atravessam a fronteira diariamente para estudar em escolas brasileiras e, conseqüentemente, em suas instituições de Educação Infantil.

Durante a trajetória de estudos na graduação em uma instituição que vivencia essa realidade da fronteira e após o trabalho de iniciação científica que teve como base de pesquisa adolescentes em migração diária, ficou evidente a importância de se problematizar questões pertinentes a educação em região de fronteira, mais especificamente a Educação Infantil.

Ademais, ao término da graduação iniciei o trabalho em uma instituição que atende a Educação Infantil e localiza-se a poucos metros da faixa de fronteira. Dessa forma, pude voltar um olhar mais atento às questões que busco discutir neste trabalho, por tratar-se de uma realidade a qual estou diariamente em contato. O trabalho como professor nesse contexto contribui para o delineamento da presente pesquisa.

Após a entrada no Programa de Pós-graduação em Educação e o contato com disciplinas e leituras que tratam da questão da Sociologia da Infância, dos direitos fundamentais da criança, dentre outras, ficou claro para mim que o direito à infância e à Educação Infantil na região de fronteira seria o objeto de estudo a ser explorado.

Para tomar conhecimento a respeito da existência de pesquisas com temáticas parecidas, foi realizada busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, relacionada as pesquisas sobre o tema, observa-se que é um campo ainda pouco explorado e com diversas demandas que precisam de um olhar científico. A etapa bibliográfica da pesquisa remeteu a nove trabalhos no âmbito de programas de pós-graduação em educação com um recorte temporal que vai do ano de 1996 a 2022.

Após a realização do levantamento bibliográfico que será discutido na seção 3, duas afirmações ficam marcadas: faltam políticas públicas voltadas a formação de professores e constituição de instituições escolares que valorizem a diferença e inclusão no sentido amplo do termo; e, faltam estudos que tenham como objetivo discutir a temática das crianças atendidas pela Educação Infantil bem como das instituições voltadas a esse público. O levantamento bibliográfico deixou evidente que a maioria das pesquisas realizadas até o presente momento discutem apenas a educação na fronteira com relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tais apontamentos corroboraram para a construção da presente pesquisa, evidenciando seu ineditismo e tecendo discussões iniciais que possam colocar a criança pequena como centro das políticas de inclusão social. De fato, historicamente a criança tem ficado em segundo plano no que diz respeito a sua inclusão como ser ativo da sociedade em geral.

Questões como a identidade dessa criança em migração diária, a forma como os documentos norteadores da educação para a infância no Brasil e no Paraguai enxergam as escolas de fronteira, o que as pesquisas recentes trazem a respeito da criança em situação de migração diária e se as crianças que atravessam a fronteira para estudar tem seus direitos básicos observados no contexto brasileiro guiaram a problemática a ser explicitada nesta proposta de pesquisa.

Nesse sentido, surge a inquietação de compreender como estão contemplados os direitos das crianças e em que medida estão previstos para ser atendidos nos projetos político-pedagógicos de instituições de Educação Infantil dos dois países. Partindo-se desse objetivo e buscando identificar e conhecer as pesquisas existentes sobre o assunto, foi realizada uma busca em bases de dados que resultou na revisão bibliográfica registrada na terceira seção deste trabalho.

Com relação a Sociologia, por muito tempo predominou a visão de criança como um ser futuro, um vir a ser. A partir da Sociologia da Infância e dos estudos construídos a partir dela, foi consolidando-se a ideia de infâncias (no plural) como construções sociais. Nessa vertente, a presente pesquisa busca discutir os direitos à infância e à educação à luz da Sociologia da Infância, uma vertente teórica pautada na sociologia que busca compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância (SARMENTO, 2008). Nos últimos anos, muitos estudos nesta perspectiva foram realizados, fazendo com que essa ganhasse notoriedade.

Perceber a criança como um ser social está relacionado, de acordo com Sarmiento (2008), a compreender que as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas. O autor, em outro texto (Sarmiento, 2005), discute que as crianças possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas da infância”.

A partir destas discussões, o presente estudo tem como objeto o direito à infância e à Educação Infantil na fronteira Brasil-Paraguai, com o objetivo de compreender como estão contemplados esses direitos das crianças e em que medida estão previstos de ser atendidos nos projetos político-pedagógicos (PPPs) de instituições de Educação Infantil dos dois países. Para tal, o trabalho foi organizado metodologicamente como uma pesquisa bibliográfica que construiu seus resultados mediante etapas de análise documental e de estudos comparados em educação. Esta última etapa contempla especificamente a análise de projetos político-pedagógicos de uma instituição brasileira e uma paraguaia que atenda a Educação Infantil.

Como objetivos específicos, busca-se discutir a forma como a criança é apresentada nos PPP's e os direitos inerentes a ela. Além disso, examinar se apresentam um conceito de infância, se apresentam um conceito de educação e se mencionam, de maneira direta ou indireta, crianças em situação de migração diária. Após as análises, serão estabelecidas unidades de comparação para posterior discussão dos resultados.

Dessa forma, na segunda seção, serão discutidos os aspectos relacionados a Sociologia da Infância e suas contribuições para a compreensão das infâncias no contexto em que a pesquisa se insere. Além disso, serão trazidas as concepções de direito, infância e criança que serão trabalhadas na análise dos projetos político-pedagógicos e pressupostos legais elencados anteriormente.

Em seguida, na terceira seção será descrito o percurso metodológico adotado para a construção e organização desta pesquisa, bem como as perspectivas teóricas que balizaram tal percurso. Além disso são descritas as etapas da pesquisa bibliográfica e o resultado do levantamento bibliográfico realizado. Ademais, são descritos os caminhos da análise documental e as categorias elencadas para análise dos dados obtidos e elementos da etapa de estudo comparado.

Na quarta seção, serão evidenciados e discutidos os aspectos culturais, geográficos e as particularidades da fronteira Brasil – Paraguai, contexto em que se insere a pesquisa, trazendo elementos fundamentais para a compreensão do fenômeno estudado. Além disso, serão elencados os aspectos formativos das infâncias constituídas na região bem como a forte presença de culturas diversas e do multilinguismo.

Na quinta seção serão apresentadas e discutidas as legislações paraguaia e brasileira buscando compreender as prerrogativas legais e organização da educação nos dois países. Tendo como pano de fundo toda a construção teórica, será realizada a exposição dos documentos norteadores da educação no Brasil e no Paraguai buscando responder se as crianças nesse contexto têm seus direitos à infância e à educação devidamente previstos e respeitados.

Na sexta seção, será realizada a explanação da análise dos projetos político-pedagógicos das duas instituições com vistas a discutir os aspectos que eles abordam com relação ao respeito das infâncias, diversidade e direitos fundamentais, bem como os demais aspectos que possam evidenciar se o atendimento oferecido a esses estudantes está pautado nos princípios abordados pela Sociologia da Infância e se contemplam e respeitam seus direitos à infância e à educação.

## 2 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA COMO PRESSUPOSTO TEÓRICO PARA A COMPREENSÃO DAS INFÂNCIAS NA REGIÃO DE FRONTEIRA

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e  
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo  
que catar espinhos na água.  
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces  
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio, do que do cheio.  
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

(BARROS, 1999, s/p)

Assim como a criança descrita no Poema de Manoel de Barros “O menino que carregava água na peneira”, compreendemos que a infância é um período permeado por diversas experiências, construções e desconstruções. Nesta seção, buscamos discutir os conceitos básicos da Sociologia da Infância, tais como: crianças e suas múltiplas infâncias; o direito a infância; geração e culturas infantis; socialização e desenvolvimento infantil e interlocuções da Sociologia da Infância e Educação Infantil.

Tratam-se dos pressupostos teóricos assumidos para as posteriores discussões a respeito da temática. Além disso, busca-se aqui compreender os direitos à infância e à educação inerente a todas as crianças, independentemente de suas origens étnicas. Faz-se necessário também a caracterização dos conceitos de infâncias defendidos no presente estudo.

A justificativa para a escolha da Sociologia da Infância para compor o referencial teórico da pesquisa está relacionado com o sentido empregado ao termo infância bem como suas diversas representações na sociedade. Trazendo para a realidade abordada nesta pesquisa, a Sociologia da Infância coloca a criança como sujeito ativo do seu processo de representação perante a sociedade. Isso significa elucidar a infância como sendo classe social (CORSARO, 2011).

A constituição das infâncias ao longo da história da humanidade na perspectiva das sociedades medievais, modernas e pós-modernas e o sentimento da infância percorreram várias concepções até o nascimento de uma ciência capaz de estudá-la. Nogueira (2010) trata do sentimento da infância nos períodos medieval e iluminista, discutindo que esse sentimento era permeado por diversas particularidades a depender do contexto social que essa criança estava inserida.

A criança, nos primórdios da civilização era vista como um adulto em miniatura e a infância como sendo um período de transição, que logo seria ultrapassado. Ainda de acordo com a autora, existe uma ideia de que não havia lugar para a infância na Idade Média. Essa ideia é evidenciada “[...] com a compreensão de que o sentimento dos indivíduos e a percepção da própria sociedade sobre si mesma e suas crianças eram completamente diferentes do que conhecemos hoje” (NOGUEIRA, 2010, p. 63).

Com o advento do Iluminismo, a sociedade moderna passou por diversas transformações sociais e intelectuais. Apesar da valorização da ciência e de diversas outras questões que começaram a ser racionalizadas nesse período, Dahlberg, Moss e Pence (2003) discutem que o Iluminismo causou diversos problemas ao ignorar o fator humano e acreditar apenas naquilo que poderia ser mensurado ou passível de testes. Os autores discutem ainda que a falta de pensamento crítico e reflexivo, faz com que o projeto de emancipação do Iluminismo seja reduzido a razão apenas instrumental.

Bauman (1999) discute que a modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si, e assim podem ser teorizados como categorias distintas e mutuamente independentes da estratégia e da ação. Como sequenciação, a pós-modernidade diz respeito a mudança radical no arranjo do convívio humano e nas condições sociais sob as quais a política-vida é hoje levada.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) o projeto da pós-modernidade reconhece a incerteza, a complexidade e a subjetividade do conhecimento. Os autores, discutem ainda que em lugar de esperarmos que a ciência nos diga quem é a criança, podemos escolher sobre quem achamos que ela seja, e essas escolhas são muito importantes. Assumindo uma visão pós-modernista de infância, abandonamos a visão de uma criança passiva no processo de construção do conhecimento, vasos vazios ou mesmo tábulas rasas.

Os autores ainda nos mostram que há de se fazer um adendo com relação a perspectiva pós-moderna. Esta não rejeita ou nega o conhecimento científico, apenas

admite a existência de outras variáveis que vão além do “sim ou não”. Os autores chamam a atenção ainda para o fato de que o trabalho com a pós-modernidade não significa rejeitar o que a modernidade e o Iluminismo trouxeram, mas sim dar abertura e justiça aos métodos utilizados na própria modernidade.

Voltando a questão da infância, Kramer e Horta (1982) discutem que “[...] o adulto elabora uma imagem da criança como um ser contraditório, fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo e atribui estas características à própria ‘natureza infantil’”. Isso significa dizer que a criança é sempre vista da perspectiva adulta e nunca com uma visão da perspectiva da infância. Dahlberg, Moss e Pence (2003) atribuem essa visão as diversas fases e perspectivas que o conceito de criança passou no decorrer de diversos estudos voltados à infância.

Nogueira (2010) chama atenção para o fato de que as relações das crianças na sociedade, intermediadas pela família, são um fenômeno mutável no tempo e sujeita a mudanças de acordo com as diferentes relações estabelecidas entre os homens. Historicamente essas relações são marcadas pela hegemonia e superioridade adulta com relação à criança e suas infâncias.

Com a introdução da SI, ou de estudos que se tornariam o que chamamos de sociologia da infância surge a ideia de criança como parte de suas famílias, mas também separadas delas. Dahlberg, Moss e Pence (2003) discutem que essa postura de compreender a criança nesta perspectiva significa compreender que ela possui interesses próprios que podem nem sempre coincidir com os interesses de seus familiares ou de outros adultos.

Analisando as tendências pedagógicas que movem o sistema educacional, percebe-se que essas relações de poder estão sempre disputando a hegemonia do conhecimento. Nesse sentido, “[...] a criança não tem, em si, um valor unívoco e não existe uma forma universalmente ideal de relação entre a criança e o adulto” (KRAMER; HORTA, 1982, p. 30). Pensar a criança como um indivíduo que tem suas próprias vontades, sua própria curiosidade e decisões vai contra toda uma estrutura social que a coloca sempre em situação de opressão.

Trazendo para a questão das crianças em situação de fronteira, contexto marcado por constantes tensões entre culturas diferentes que ora se fundem, ora se afastam, é importante refletir acerca do tipo de voz que está sendo dada a infância da criança paraguaia inserida na escola brasileira onde a cultura e a língua dominante são a brasileira. Para além disso, é importante considerar como essa estrutura social



nesse contexto está sendo representada, ou se as instituições de ensino levam em consideração essas questões.

Tendo em vista estas questões iniciais, alguns dos autores utilizados para compor as discussões teóricas relacionados à sociologia da infância são Sarmiento (2004), (2008) e (2018), Corsaro (2011) e Qvortrup (2010). Sarmiento (2008) é utilizado para a compreensão da infância como sendo categoria social, bem como as crianças como atores sociais. Já Corsaro (2011) problematiza a questão do desenvolvimento social infantil e estabelece novos parâmetros para a compreensão desse desenvolvimento levando em consideração os pressupostos da SI. Ambos são utilizados para a definição dos conceitos de infância e infâncias, crianças, Educação Infantil e culturas infantis.

A escolha dos autores justifica-se pelas notórias contribuições realizadas no sentido da compreensão do fenômeno das infâncias bem como a forma como conduzem as discussões com relação a Sociologia da Infância. Ademais, os estudos por eles realizados auxiliam na qualidade do debate sobre a visibilidade da criança e suas infâncias, principalmente com relação ao espaço escolar, uma vez que este é caracterizado pelo encontro dessas múltiplas infâncias.

## **2.1 Crianças e suas múltiplas infâncias**

A infância é um período de descobertas, aprendizado e crescimento, cheia de singularidades e especificidades. Cada criança carrega consigo uma perspectiva única, formada por suas experiências, realidade e interações. Contudo, a concepção tradicional de infância como sendo única está sendo desafiada e desconstruída pela percepção cada vez mais ampla e inclusiva das múltiplas infâncias. Refletir e discutir essas múltiplas infâncias é confirmar a diversidade de vivências infantis ao redor do mundo.

Sarmiento (2008) chama a atenção para o fato de a Sociologia da Infância não ter encontrado um alargado reconhecimento como área de referência entre a comunidade de sociólogos e na definição do campo sociológico. Esse fato, ainda de acordo com o autor, tem diversas justificativas. Uma delas, e talvez a mais latente está relacionada às razões sociais que residem na subalternidade da infância, ou seja, historicamente a infância é tida como uma etapa de transição.

O autor faz uma crítica a Sociologia enquanto área do conhecimento por não levar em consideração a criança como um ser social. Segundo ele, “[...] a Sociologia

não se ocupou da criança como um ser social, mas promoveu o ‘aluno’ a objecto científico, na exacta medida em que é por este estatuto que se realiza (ou não) o processo de socialização” (SARMENTO, 2008, p. 5 grifo nosso). Em outro texto, o autor trata que a própria etimologia da palavra infância se encarrega de estabelecer uma certa negatividade: “[...] infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro” (SARMENTO, 2005, p. 368).

Compreender a criança como um ser social está relacionado, de acordo com Sarmiento (2008), em compreender que as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas. Sarmiento (2005), ainda discute que as crianças possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas da infância”. Essas culturas se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação.

Já Corsaro (2011) discute que a infância é uma forma social definida tanto como um período em que as crianças vivem suas vidas, como uma categoria ou parte da sociedade, ou seja, uma categoria social permanente. Dessa forma, a compreensão da infância como sendo um termo amplo e que contempla múltiplas facetas está intimamente ligado ao conceito de culturas infantis e cultura de pares. Dessa forma, o conceito de infâncias é definido como uma categoria social que tem a criança produtora de cultura como centro do processo de compreensão do fenômeno das infâncias.

## **2.2 O direito à infância e a Sociologia da Infância**

Uma das grandes referências em estudos da sociologia da infância é Jens Qvortrup, sociólogo que dedicou seus estudos a compreender a infância como sendo um fenômeno social. Qvortrup (2010) destaca inicialmente a visão atual sobre a infância e a criança na sociedade. Essa visão coloca a criança como sendo sentimentalizada, irracional e separada do mundo adulto.

Qvortrup (2010) é defensor da ideia de que as crianças deverem participar ativamente da política em sociedade. O autor critica a forma como as crianças são marginalizadas da vida em sociedade com a desculpa de que precisam ser poupadas

e protegidas da crueldade do mundo. Contudo, salienta que “ninguém está disposto a sacrificar a necessária proteção das crianças expondo-as a todos os riscos de uma sociedade moderna; porém, ninguém concordaria em privar as crianças de se experimentarem como pessoas que contribuem para a sociedade” (QVORTRUP, 2010, p. 779).

O autor traz ainda uma perspectiva bastante preocupante ao dizer que “[...] as crianças possivelmente não são bem representadas hoje e, dada a tendência demográfica, não há perspectivas de reverter esse desequilíbrio” (QVORTRUP, 2010 p. 785). Dadas as devidas proporções, o lugar das crianças e da infância na sociedade precisa ser repensada de modo a compreender esse período não como sendo uma fase transitória, mas sim compreender a criança como sendo parte da sociedade e da política social.

Nesse sentido, já podem ser tecidas algumas discussões a respeito da forma como os direitos inerentes à criança são vislumbrados sempre da perspectiva adulta. Ademais, valorizam a subjetividade da criança. Pensando especificamente com relação aos direitos, é inegável que as crianças os possuem, entretanto se for realizada uma comparação com os direitos voltados aos adultos, a diferença fica nítida:

Se alguém disser que as crianças são seres humanos, ninguém discordará, embora esse status seja constantemente colocado em dúvida, visto que as capacidades e competências infantis são supostamente incompletas se comparadas às de uma pessoa completamente crescida; as crianças também não são cidadãos, no sentido mais abrangente do termo, pois não têm, por exemplo, a oportunidade de atuar como membros de uma sociedade democrática; elas têm direitos, mas estão longe de ter todos os direitos dos quais os adultos dispõem (QVORTRUP, 2014, p. 25)

A partir dessa perspectiva focalizada pelo autor, ele elabora as nove teses sobre a infância como um fenômeno social. Na primeira tese denominada “a infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade”, Qvortrup (2011, p. 203) traz que “[...] a infância constitui uma forma estrutural particular, que não é definida pelas características individuais da criança, nem por sua idade” (p.203). Isso vai ao encontro da ideia de que a infância não é uma fase passageira, mas sim uma categoria social como qualquer outra.

Na segunda tese, o autor (Qvortrup, 2011) ressalta que “[...] a infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico” (p. 204) Como já dito anteriormente, o autor chama atenção para a

infância como sendo uma categoria permanente, uma vez que não se deixa de existir crianças na sociedade. O ponto que o autor sinaliza aqui é com relação a como essa infância se modifica. Essas modificações, segundo o autor, devem ser explicadas por mudanças no número de parâmetros sociais.

Ora, se a infância precisa ser evidenciada como uma categoria social permanente, é válido que a infância passe a ser vislumbrada como um grupo social que mereça ser ouvido e respeitado do ponto de vista cidadão. Ademais, a discussão a respeito do direito à infância perpassa justamente essa questão. Ao passo que as crianças são atores sociais de uma categoria permanente, seus direitos precisam ser respeitados e preservados sem distinções:

Dada a caracterização da criança como vulnerável, parece ser justificável acolher uma disposição protetora. A questão é, no entanto, quais são os limites da proteção e como proteção e participação são colocadas em contradição. Apesar de uma tendência crescente, nos estudos sociais da infância, por exemplo, de confirmar a competência das crianças ao ponto da onipotência, é preciso afirmar enfaticamente que conceder às crianças qualquer coisa próxima à igualdade de direitos seria uma investida infundada (QVORTRUP, 2014, p. 34).

Com relação a terceira tese defendida pelo autor como “[...] a ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural”, é ressaltado que não há somente uma concepção de infância, mas muitas, construídas ao longo do tempo (QVORTRUP, 2011 p. 205). O autor ainda destaca que são exatamente as mudanças de concepção que são objeto de interesse sociológico, uma vez que são elas que refletem a mudança de concepção em relação as crianças.

A quarta tese discute a infância como uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho. O autor defende essa tese por considerar as crianças como ocupantes do espaço na divisão de trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar. Além disso, “[...] 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). Já na quinta tese, o autor coloca as crianças como coconstrutoras da infância e da sociedade, uma vez que quando as “[...] crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade” (QVORTRUP, 2011 p. 206).

A sexta tese traz que “[...] a infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular” (QVORTRUP, 2011 p. 207). O autor defende essa tese por acreditar que frequentemente, as crianças são atingidas pelas forças sociais indiretamente ou de forma mediada, o que torna mais difícil a constatação dessa influência. Ainda ressalta que “em país algum há estatísticas públicas com o número de crianças atingidas pelos efeitos do desemprego”. Isso denota o impacto da formulação de leis e políticas públicas que afetam diretamente a infância.

Com relação a sétima tese, é relatado que “[...] a dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar” (QVORTRUP, 2011 p. 208). Durante a discussão desta tese, o autor ressalta a dificuldade de encontrar dados relacionados as crianças. Ele então atribui esse fator a dois motivos: o primeiro relaciona-se com a capitalização da infância, e outro motivo, contrário ao primeiro, relacionado a marginalização da infância e a visão de criança como sendo imaturas.

Na oitava tese, é defendido que “[...] não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças” (QVORTRUP, 2011 p. 209). Essa é sem dúvida uma das teses mais interessantes. Se pensarmos do ponto de vista da sociedade atual que coloca as crianças como sendo seres que precisam ser privados de todas as maldades do mundo e a figura de proteção familiar, essa tese cairia por terra. No entanto, o autor discute que “[...] a culpa não é dos pais. Eles estão realmente fazendo muitas coisas e são, na maioria dos casos, forçados a experimentar a mesma privação que suas crianças” (QVORTRUP, 2011 p. 208).

Com relação a nona e última tese, o autor destaca que “[...] a infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras” (QVORTRUP, 2011 p. 210). O autor ainda ressalta que “[...] o paternalismo é uma atitude característica, no sentido de uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e à marginalização” (QVORTRUP, 2011 p. 210). Tudo isso se relaciona com a ideia de infância como sendo uma categoria social submissa e minoritária.

A partir das ideias trazidas pelo autor, fica claro que existe um distanciamento muito grande entre os direitos previstos e destinados às crianças e o que seria ideal a

essa categoria social permanente. Nesse sentido, a participação das crianças na vida política deveria ser instrumentada e viabilizada no cerne da Educação Infantil, já que se trata de um dos principais espaços (se não o único) pensado especificamente para elas.

A SI discute a questão do direito atrelada a visão política de participação social. As relações sociais estabelecidas entre crianças e entre crianças e adultos perpassam temas relacionados às estruturas sociais. Tais estruturas são construídas no decorrer do tempo e de acordo com as particularidades de cada comunidade. Para uma melhor compreensão destes temas, recorreremos ao conceito de geração discutido por Sarmiento (2005).

### **2.3 O conceito de Geração**

A Sociologia da Infância apresenta duas premissas básicas. O primeiro trata as crianças como atores sociais, nos seus modos de vida. Já o segundo está pautado na infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. Na concepção de Sarmiento (2005) “geração” é considerada uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais. Ainda segundo o autor, a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento.

O conceito de geração é indispensável para o estudo sob a ótica da Sociologia da Infância. Sarmiento (2005) traz que a geração é um construto sociológico que busca dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico e no plano diacrónico. O plano sincrónico está relacionado a relações estruturais de uma classe etária definida. Já o plano diacrónico tem relação com as práticas sociais de uma determinada classe etária em cada período histórico completo:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus

atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe (SARMENTO, 2005, p. 366).

A questão da geração diz respeito aos construtos históricos e culturais que balizam determinado contexto em que as culturas infantis são fixadas. Corsaro (2011) discute que a criança e sua infância são afetadas pela sociedade e cultura que integram ao passo que essa sociedade e culturas foram moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. Desse modo, imbricados ao contexto geracional, encontra-se o contexto educacional e de Educação Infantil.

O conceito de geração contribui para as discussões acerca do conceito de infância que é difundido atualmente em cada contexto social. A partir da compreensão das concepções históricas que formam determinada sociedade, pode-se fazer uma relação com a ideia de infância que sociedade e instituições escolares carregam. Dessa forma, a compreensão das culturas infantis sob a ótica das estruturas geracionais é melhor compreendido.

## **2.4 Culturas infantis**

As crianças em seus diversos contextos de vivências “[...] produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas estão integradas” (CORSARO, 2011, p. 127). O conceito de culturas infantis é utilizado na SI, de acordo com Sarmiento (2021) para dar conta dos processos simbólicos presentes nas interações infantis. Para a compreensão desse conceito, é necessário refletir acerca das produções e reproduções culturais das crianças nos diversos contextos que se inserem.

Corsaro (2011) discute ainda que ocorrem influências proporcionais entre crianças (pares) e entre crianças e adultos. Isso significa que a influência familiar no desenvolvimento infantil assume papel de grande importância, mas chama a atenção para o fato de que as culturas de pares iniciais não são decorrentes de confrontos diretos das crianças com o mundo adulto:

As culturas infantis são constituídas pelos processos simbólicos através dos quais as crianças entretecem os fios de sentido com que interpretam o mundo e estabelecem as bases das suas interações com outras crianças e com os adultos. Apesar de profundamente embrenhadas nas culturas sociais e construídas na socialização com adultos de referência (sobretudo pais e professores) e na socialização de pares, as culturas infantis apresentam especificidades e características exclusivas nas suas formas (linguagem, jogos, práticas culturais, rituais, etc.), nos processos de significação, nos

protocolos de comunicação e na articulação interna dos seus elementos. Essas especificidades desenham-se no quadro de uma profunda diversidade cultural e exprime-se no interior das “formas”, “círculos” ou “esferas” de interação infantil (a família, a escola, a comunidade, a nacionalidade, a cultura global), sendo expressa nas relações das crianças entre si e com a sociedade (SARMENTO, 2021, p. 181).

Para a compreensão da complexa estrutura das culturas infantis, Sarmento (2004) discute que existem quatro eixos estruturantes das culturas da infância, sendo eles a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Ainda de acordo com o autor, a compreensão desses eixos é uma tarefa teórica e epistemológica que demanda alto esforço científico.

Sarmento (2004) traz que a interatividade está relacionada ao contato com diversos contextos ao qual a criança vai apropriando-se de valores e estratégias para a formação de sua identidade social e pessoal. Ainda segundo o autor, a cultura de pares permite que a criança reproduza e se aproprie do mundo que a rodeia. Essa apropriação tem relação com os contextos familiares e também com as instituições que ora atendem essas crianças oferecendo a Educação Infantil. A criação de sentido em palavras, brincadeiras e espaços está relacionada a esses contextos em que as crianças estão inseridas.

Com relação ao eixo ludicidade, Sarmento (2004) discute que este é um conceito fundamental das culturas infantis já que a cultura lúdica constitui ideia central à própria infância. O autor aponta que a sociedade capitalista tem plena consciência desse eixo, uma vez que se favorece dele para a criação de brinquedos industriais e estereotipados. Isso prejudica a ideia principal do brinquedo que é justamente a interação entre crianças e não entre criança e objeto. Sarmento (2004) ainda sinaliza que o brincar é condição da aprendizagem e da sociabilidade acompanhando as crianças em suas diversas fases de construção de relações sociais.

O autor avança nas discussões tratando do eixo fantasia do real que é o eixo pelo qual a criança constrói sua visão de mundo e atribui significado às coisas. Sarmento (2004) indica que a dicotomia entre o real e o imaginário é a base para a constituição das especificidades dos mundos da criança e elemento central da capacidade de resistência frente às situações mais dolorosas e deméritas de sua existência. Além disso, o pensamento fantasista remete a situações, pessoas e acontecimentos que auxiliam na criação de representações do mundo real.



O último eixo discutido pelo autor é a reiteração. Esse eixo tem relação com o sentimento de não linearidade do tempo por parte da criança. Sarmiento (2004) discute que a noção de tempo por parte da criança é algo sem medida, reinvestido com facilidade e que pode sempre ser reiniciado e repetido. Isso permite que as rotinas sejam estruturadas e reestruturadas de acordo com as brincadeiras, jogos e interações onde tudo pode ser recriado e reinventado a todo tempo.

Dialogando a respeito das culturas infantis, é indispensável o papel social que a brincadeira e o brinquedo desempenham nesse contexto. Muitas das representações do mundo real e também do imaginário são constituídos durante as brincadeiras. O brinquedo pode ser considerado então como elemento indissociável da constituição das culturas infantis:

[...] o brinquedo é um objeto que possui inúmeras possibilidades de significações, é um símbolo utilizado pela criança para representar a infância, porém destacamos que é um instrumento criado pelo mundo adulto, que traz uma preocupação com relação ao mercado de produção e consumo desses objetos, que são inúmeros e os mais diversificados possíveis (RAMOS; BROSTOLIN, 2022, p. 25).

Nesse sentido, a brincadeira no contexto de educação infantil assume papel social e também pedagógico, uma vez que é pressuposto importante para a elaboração das atividades propostas nesse ambiente. A Educação Infantil precisa então compreender de forma efetiva a importância das culturas infantis para levar em consideração os aspectos históricos, culturais e sociais que perpassam todas as crianças inseridas nestas instituições.

## **2.5 Socialização e desenvolvimento infantil: caminhos e perspectivas a partir da Sociologia da Infância**

Discutindo a participação das crianças na sociedade moderna, Corsaro (2005) avança nas discussões relacionando os modelos de socialização tradicionais que são atribuídos às crianças. O autor apresenta os dois modelos como sendo o modelo determinista e o modelo construtivista. No primeiro modelo, a criança apresenta papel estritamente passivo, enquanto no modelo construtivista, a criança é vista como um agente ávido e aprendiz (CORSARO, 2005, p. 19).

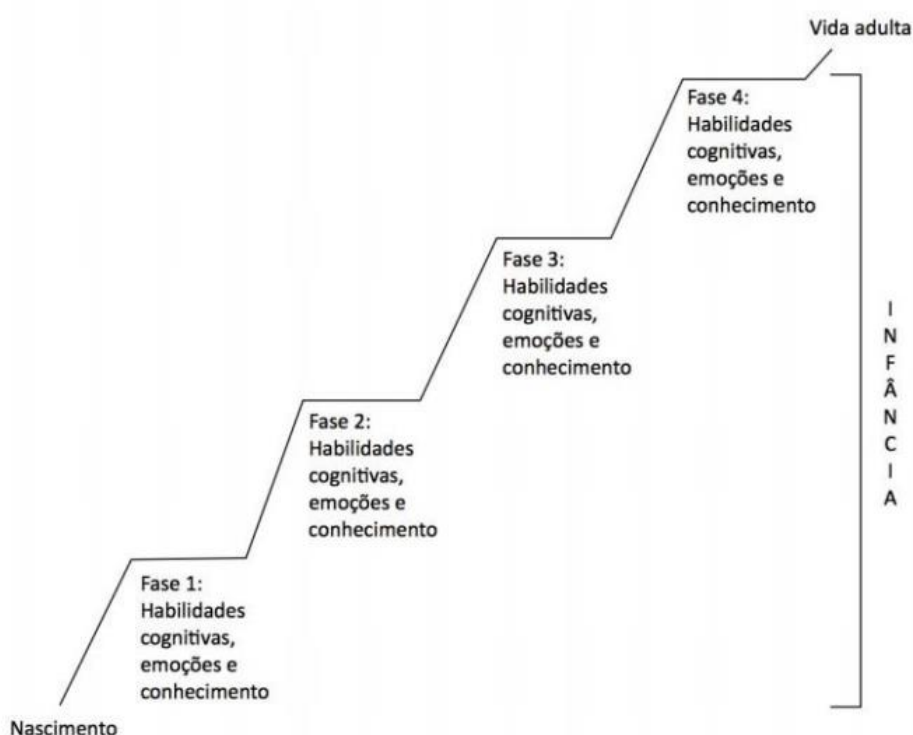
O ponto que o autor defende é que a linearidade imposta pelos modelos de socialização não acontece em termos de desenvolvimento social. Corsaro (2005) discute que as crianças são como os adultos em termos de participação social em atividades organizadas. Nesse sentido, as crianças afetam e são afetadas por grandes

eventos de transformação social. O autor então chama a atenção para o fato de que a criança desempenha um papel em sociedade que geralmente lhe é atribuído como sendo trabalho. Trabalho no contexto escolar, trabalho infantil fora de casa, dentre outros processos, reiterando o que sinaliza Sarmento (2005).

Voltando a questão do processo de socialização da criança, Corsaro (2011, p. 31) discute que “as teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança”. O autor chama a atenção para o fato de que essa socialização deve ser tomada como um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. Adiante, traz que a participação das crianças nas chamadas rotinas culturais começa cedo, desde o momento que essa criança nasce.

A linearidade do desenvolvimento consiste na fragmentação em estágios das habilidades que as crianças alcançam no decorrer do tempo. Essa é uma visão amplamente difundida no âmbito educacional, inclusive na educação brasileira com ampla adesão de muitos educadores e estudiosos. A questão que a SI coloca vai além da ideia de linearidade, trazendo um novo conceito para a compreensão dos fenômenos que envolvem o desenvolvimento infantil.

Figura 1 – Linearidade do desenvolvimento

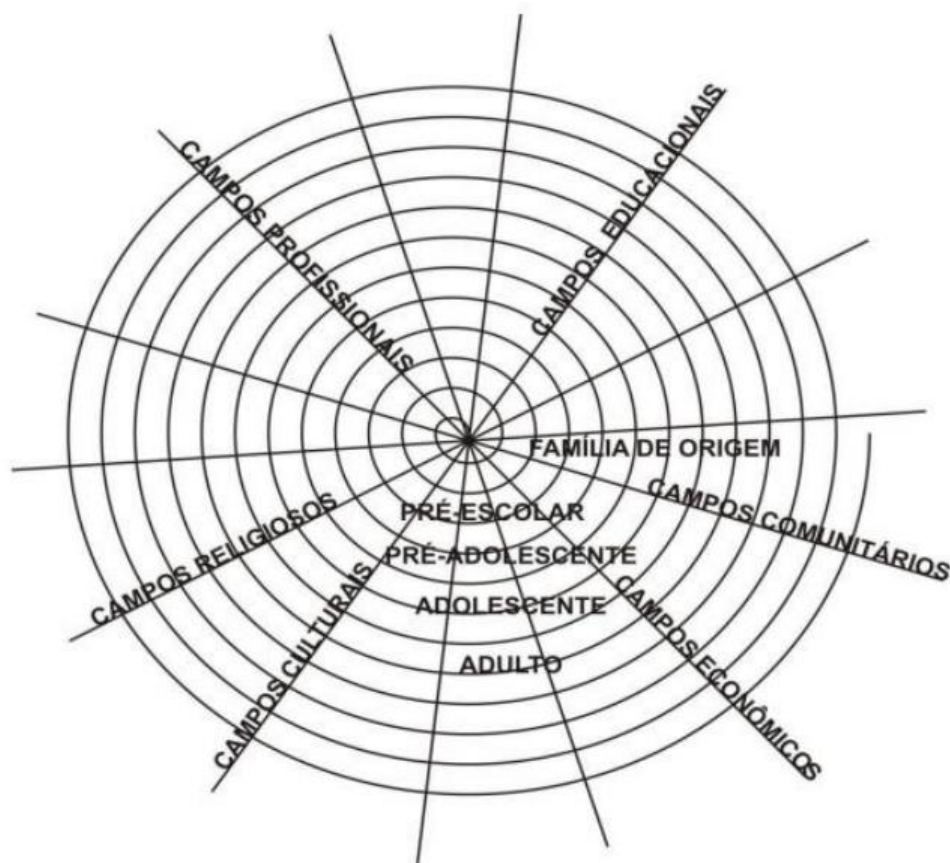


Corsaro (2005) faz uma crítica a essa visão linear do desenvolvimento por acreditar na reprodução interpretativa que encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva ao invés de linear. Desse modo, o desenvolvimento infantil vai muito além da imitação ou internalização do mundo ao seu redor. As crianças se esforçam para interpretar, dar sentido a sua cultura e participar dela. Existe uma tentativa de dar sentido ao mundo adulto onde as crianças produzem coletivamente seus próprios mundos e cultura de pares.

Outra crítica aos modelos de linearidade do desenvolvimento fundamenta-se na ideia de que a criança transita entre essas habilidades descritas de acordo com o contexto social que se insere. Além disso, o desenvolvimento infantil perpassa outras estruturas sociais que a criança é exposta, fazendo com que o processo de aquisição dessas habilidades dê de forma não-linear. Ao passo que a criança nasce, já está inserida em um determinado contexto histórico e social que vai interferir diretamente em seu processo de desenvolvimento.

Um outro conceito utilizado para defender a não-linearidade do processo de desenvolvimento e participação social das crianças, Corsaro (2005) discorre sobre o modelo de reprodução interpretativa denominada teia global. Utilizando como exemplo uma teia de aranha, o autor destaca que diversos campos da convivência social, como campos educacionais, familiares e comunitários, estão interligados e correlacionados formando um emaranhado de itens que compõe o desenvolvimento da criança.

Figura 2 – Modelo de teia global



Fonte: CORSARO, 2011, P. 38

Pensando a partir do modelo de teia global, é possível identificar que o desenvolvimento infantil é tecido a partir das culturas infantis. Corsaro (2005) estabelece que as culturas de pares não são fases que cada criança vive, mas sim que elas produzem e participam de suas culturas que são incorporadas na teia de experiências que tecem com outras pessoas ao longo de toda a vida.

Por essa perspectiva é possível vislumbrar os diferentes tipos de reproduções interpretativas que ocorrem no contexto do desenvolvimento infantil. É possível também inferir os encontros que ocorrem no contexto da Educação Infantil já que este é um espaço favorável ao alargamento das experiências e, conseqüentemente das teias de experiências das crianças. Sob essa ótica, Nascimento (2009) concorda que o desenvolvimento deixa de ser determinado por uma seqüência ordenada de aquisições de ordem cognitiva e passa a revelar-se múltiplo, com diferentes variações promovidas pelos contextos de interações presentes no dia a dia.

## 2.6 Sociologia da Infância e Educação Infantil

Tendo em vista os pressupostos e conceitos da SI, é importante sua articulação com a Educação Infantil. Tendo em vista que o histórico do atendimento para a

infância no Brasil passou por fases obscuras e políticas que atualmente não seriam aceitas, as bases históricas que fundamentaram a concepção de infância e de educação para as crianças, trouxeram consigo as raízes da desigualdade.

Levando em consideração a promulgação da Constituição Federal de 1988, e as demais legislações que partiram dela, a institucionalização de crianças vulneráveis socioeconomicamente era tida como opção primária. Nesse sentido, Oliveira (2002, p. 36) discorre que “a maior ou menor importância dada a Educação Infantil depende da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade”.

É nítido que ainda existe uma discrepância com relação a visão de criança como sendo um ser social e produtor de sua própria cultura, uma vez que ainda pouco existe a ideia de igualdade entre adultos e crianças na sociedade atual. Sendo assim, a SI não favorece a ideia de adultização da criança e da infância, apenas busca compreendê-la como ator social levando em consideração suas especificidades e vislumbrando-a como participante da sociedade em que se insere:

Considerar a criança produtora de cultura implica uma radical mudança de paradigma: de uma criança incapaz e indefesa passamos a uma imagem de criança ativa e social, com inúmeras formas de linguagem e que, por meio da interação com seus pares, os adultos e o mundo, vivencia um processo de descoberta, de apropriação, de interpretação e de transformação do real (MARQUES, 2017, p. 5)

Nascimento (2009) discute as aproximações entre a SI e a Educação Infantil uma vez que a última deve reconhecer a interdependência entre as duas gerações. Sob essa ótica, é preciso observar que os mundos sociais da infância são construídos a partir dos mundos sociais dos adultos. Dessa forma, as instituições de Educação Infantil devem ser como espaços das crianças, isto é, locais que abram um leque para muitas possibilidades.

Atualmente o direito a Educação Infantil é assegurado a todos os brasileiros a partir dos 4 anos de idade. Nessa perspectiva, é fundamental que as propostas pedagógicas dos estabelecimentos que atendem a essa demanda tenham consciência do papel que desempenham perante a sociedade. Oferecer uma educação que coloque a criança e suas culturas como centro do processo torna-se imprescindível.

No contexto em que esta pesquisa se insere, o de fronteira entre dois países com organização legal distintas e particularidades imensas, é necessário refletir

acerca da oferta de Educação Infantil que leve em consideração a criança fronteiriça como ator social que influencia e é influenciada pela cultura. A compreensão da infância como sendo estrutura social permanente deve ser considerada já como uma forma de respeito aos direitos das crianças.

A seguir, serão apresentados os delineamentos metodológicos e pressupostos utilizados para a coleta e tratamento dos dados deste estudo. Além disso, os resultados do levantamento bibliográfico serão evidenciados e discutidos na próxima seção.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

Iniciando as discussões a respeito do processo de construção deste trabalho, entende-se como pesquisa a reunião entre pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que servirão para a composição de soluções propostas aos seus problemas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O desenvolvimento de uma pesquisa envolve diversas etapas procedimentais utilizando técnicas e métodos científicos visando responder questionamentos e compreender realidades.

O tipo de trabalho metodológico que mais se adequa ao objeto deste estudo é a de caráter qualitativo, que na concepção de Minayo (2002) é o tipo de pesquisa que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. E trabalha com um universo de significados que não podem ser resumidos a um conjunto de variáveis. As pesquisas qualitativas caracterizam-se como “[...] uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 4).

Este estudo propõe-se a dialogar acerca do direito à infância e a Educação Infantil de crianças em região de fronteira. Para tal, recorreu-se ao estudo de caráter descritivo. Gil (2008) destaca que este tipo de investigação tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômenos. No caso deste estudo, o objetivo é compreender como estão contemplados os direitos das crianças e em que medida estão previstos de ser atendidos nos projetos político-pedagógicos de instituições de Educação Infantil dos dois países

Para realização deste estudo foram utilizados os pressupostos que o caracterizam como sendo uma pesquisa bibliográfica com etapas documentais. Isso se dá por conta da natureza dos dados coletados para realização do estudo que envolveram etapas documentais relacionando os dados obtidos sobre o Brasil e Paraguai.

#### **3.1 Contexto da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no município de Ponta Porã, Estado de Mato Grosso do Sul, um dos que compõem a região Centro-Oeste brasileira e em Pedro Juan Caballero, cidade que pertence ao departamento (estado) de Amambay. Conforme

dito anteriormente, a fronteira que divide os dois países é seca, ou seja, não possui divisa natural por meio de rios e nem mesmo existe qualquer divisa construída ou controle alfandegário.

Nesse contexto, adultos e crianças atravessam a fronteira todos os dias para atividades diversas, como turismo, trabalho e educação. As particularidades desta fronteira fazem com o contexto cultural seja mesclado entre os países. Ambas as cidades carregam influências culturais uma da outra, formando um espaço trilingue (português, espanhol e guarani) e de múltiplas culturas.

Ponta Porã e Pedro Juan Caballero possuem juntas uma população com contingente de 205 mil habitantes. Enquanto a cidade de Ponta Porã possui cerca de 92.526 habitantes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2019), Pedro Juan Caballero possui aproximadamente 113.862 habitantes segundo registro do Instituto Nacional de Estadística (INE) (Paraguai, 2015).

Um das etapas da pesquisa teve como proposta coletar dados públicos relacionados à educação nos dois países, como as legislações e normativas vigentes, e também analisar as propostas pedagógicas de uma escola brasileira e outra paraguaia. Ambas as escolas analisadas estão localizadas na região próxima a faixa de fronteira, sendo de fácil acesso a estudantes de ambos os países.

A escola denominada nesta pesquisa como EB (escola brasileira) pertence a rede municipal de educação de Ponta Porã (SEME/PP) e fica localizada na região central da cidade a 800 metros da faixa de fronteira. Ela atende um público de 1.800 alunos divididos nos turnos matutino e vespertino desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesta instituição, aproximadamente de 60% dos estudantes reside ou é oriundo do Paraguai (PPP, 2020).

Já a escola denominada EP (escola paraguaia) pertence a *Supervision de Control y Apoyo Administrativo – R2 do Departamento del Amambay*. Esta instituição é a única da cidade mais próxima da linha internacional, localizada a cerca de 900 metros da faixa de fronteira. De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional (PEI), a escola atende 324 pessoas desde a *Educación Inicial* (equivalente a Educação Infantil) até a *Educación Media* (equivalente ao Ensino Médio). Destas, apenas 34 são crianças da *Educación Inicial* (PEI, 2021).

A escolha da EP justifica-se por dois fatores: proximidade da faixa de fronteira e proximidade em relação a EB e por ser uma das poucas instituições públicas paraguaias que atendem crianças da Educação Infantil. Cabe ressaltar que a



legislação paraguaia prevê financiamento de instituições privadas para atendimento de crianças e adolescentes, o que reduz sobremaneira a oferta da Educação Infantil em instituições puramente públicas.

### **3.2 Etapa bibliográfica**

A etapa de levantamento bibliográfico, de acordo com Severino (2013, p. 106) “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. Nesse sentido, inicialmente foi realizado um levantamento das pesquisas que foram realizadas acerca da temática para observar qual é o perfil das crianças em situação de migração diária. Esses dados foram submetidos ao roteiro de leitura (Apêndice I) para posterior discussão com base nos resultados encontrados em cada pesquisa.

No parâmetro linguístico, foram selecionados trabalhos escritos em língua portuguesa. As fontes consultadas foram fechadas em teses e dissertações vinculadas a programas de pós-graduação do Brasil. Já com relação ao parâmetro cronológico, foram selecionados trabalhos escritos a partir do ano de 1996, ano de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A justificativa para a escolha desse marco temporal justifica-se por ser a LDB uma das legislações brasileiras que garantiu a maior quantidade de direitos relacionados à educação, além de trazer uma nova visão com relação à criança.

O levantamento bibliográfico foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e utilizou como descritores de forma cruzada, os termos “infância, fronteira e direitos”. Também foram utilizados como filtros de busca o recorte temporal (1996 a 2022) e o vínculo com Programas de Pós-graduação em Educação. A pesquisa remeteu aos resultados discutidos a seguir.

### **3.3 Resultado do levantamento bibliográfico**

Após o levantamento, os trabalhos foram submetidos ao roteiro de leitura (Apêndice I) para realização da seleção daqueles que mais apresentavam relação com o objeto de estudo da presente pesquisa. Cabe ressaltar ainda que os resultados obtidos não apresentaram relação direta com o tema abordado neste trabalho. Sendo assim, a carência de trabalhos que abordem a temática da educação para a infância na região de fronteira pode ser evidenciada conforme os dados apresentados. Os resultados são apresentados no quadro abaixo seguidos da descrição e discussão dos trabalhos:

Quadro 1 – Resultado do levantamento bibliográfico no Banco de Teses e dissertações da CAPES

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
Diversidade cultural e interculturalidade: desafios de escolas públicas na fronteira Brasil Paraguai	BOUFLEUR, Emne Mourad	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados	2014
A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)	GONÇALVES, Gisele	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	2015
Escolarização na fronteira Brasil Paraguai: 1901-1927	JOSGRILBERT, Alessandra Viegas	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados	2015
Educação e Fronteira sul-mato-grossense (1889-18943): Análise a partir da historiografia regional	FERREIRA, André Soares	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina	2019
Política supranacional de formação de professores: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na faixa de fronteira Brasil/Paraguai	BUENO, Mara Lucineia Marques Correa	Tese	Universidade Federal da Grande Dourados	2019
Multilinguismo na região de fronteira: o letramento da criança brasiguiaia	CUNHA, Kalyne Franco	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados	2020
Trajetórias de formação de professoras da infância na fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY	SILVA, Luciene Clea da	Tese	Universidade Federal da Grande Dourados	2020
“Profe, tem trabalho ou a gente pode brincar?” A percepção do que é trabalho na educação infantil: estudo de caso na fronteira Brasil/Uruguai	SILVEIRA, Dynara Martinez	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2020
Os processos inclusivos de estudantes migrantes surdos em escolas da fronteira seca Brasil/Paraguai	DUTRA, Maria Elena Aquino	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2021

Com relação as pesquisas realizadas sobre a temática, Bouffleur (2014) desenvolveu um estudo sobre os projetos político-pedagógicos das escolas da

fronteira Brasil-Paraguai com o objetivo de identificar quais ações efetivamente atendem à demanda da região. Utilizando-se também de entrevistas para descrição da realidade das escolas, o estudo trouxe como resultados que os currículos escolares pouco trazem a respeito da diversidade cultural e das particularidades da fronteira. A autora chama atenção ainda para um “pedido de socorro” das crianças, e das professoras no caminho do processo ensino aprendizagem com relação aos três idiomas que são perpassados no contexto escolar brasileiro: português, espanhol e guarani.

Gonçalves (2015) realizou um estudo cujo objetivo foi identificar e analisar as representações de criança como sujeito de direitos na pesquisa educacional brasileira. Utilizando-se de uma abordagem sociológica e histórica, que entende a criança como um sujeito humano de pouca idade e a infância como uma construção histórica e cultural, a autora utilizou como recorte temporal o período de 1987 a 2013.

Os resultados apontaram questões como os conceitos de criança e infância ainda serem tratados como sinônimo na produção acadêmica, comprometendo a qualidade do debate em geral. Gonçalves (2015) defende ainda que a infância, como condição social e jurídica de ser criança, ainda está longe de ser considerada um direito humano fundamental na sociedade brasileira atual.

Partindo para a área especificamente abordada na presente pesquisa, o trabalho de Josgrilbert (2015) propõe-se a realizar aproximações entre a educação mato-grossense e a paraguaia na fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, no limiar do século XX. O recorte temporal utilizado pela autora para a investigação foi entre 1901, época da nomeação do primeiro professor de Ponta Porã e 1927, data da inauguração do grupo Escolar Mendes Gonçalves, uma das escolas pioneiras no município.

Utilizando-se de fontes históricas e de um referencial teórico pautado na Nova História Cultural, Josgrilbert (2015) discute que a instabilidade política foi um dos principais entraves para a evolução da educação na região. A autora ainda sinaliza que vários regulamentos foram elaborados no intuito de melhorar a qualidade da educação e estratégias semelhantes pautaram o percurso educacional de ambos, como, por exemplo: a importação de pessoal, o investimento na formação de professores, as conferências pedagógicas e a edição de revistas pedagógicas.

Josgrilbert (2015) discute que mesmo com investimentos governamentais e estratégias semelhantes, a educação, tanto no Paraguai quanto em Mato Grosso (hoje

Mato Grosso do Sul) evoluiu lentamente. Um fato interessante destacado pela autora é que antes da consolidação de algumas instituições de ensino na região de Ponta Porã, as crianças e adolescentes atravessavam a fronteira para estudar no Paraguai que nessa época dispunha de algumas instituições de ensino funcionando:

O Paraguai começou a se estruturar educacionalmente no final do século XIX, o que se verificou em Mato Grosso, somente após 1910. Provavelmente, o motivo pelo qual o Paraguai começou o processo de implantação do sistema educativo antes do Estado de Mato Grosso, é que a educação seria uma estratégia para a reestruturação do país arrasado pela Guerra do Paraguai (JOSGRILBERT, 2015, p. 123).

Atualmente, o contrário ocorre. Ao buscar compreender os motivos pelos quais as crianças deixam suas residências e seu país (Paraguai) para buscar instituições de educação no país vizinho (Brasil), muitas variáveis devem ser consideradas. Bouffleur (2014) ao discutir a temática, atribui dois pontos que podem levar à compreensão desse fenômeno: a baixa qualidade da educação ofertada no Paraguai, ou os incentivos dados pelo governo brasileiro, como as políticas de alimentação escolar e programas de distribuição de renda.

Ferreira (2019) desenvolveu um estudo que analisa as representações de educação e da fronteira Brasil-Paraguai tendo como contexto a historiografia regional sul-mato-grossense. O objetivo da pesquisa foi compreender as representações e as figurações sociais que integraram os processos civilizadores da região, além das implicações dessas representações na educação fronteiriça. Como fontes de análises, a autora utilizou as produções de historiadores diletantes e de acadêmicos a respeito da região fronteiriça que abarcam desde o final do século XIX até a primeira metade do século XX.

Fazendo uma análise profunda dessas figuras sociais, Ferreira (2019) destaca que o processo de colonização da região que hoje corresponde a Ponta Porã e Pedro Juan Caballero foi marcada por tensões entre bandeirantes, indígenas, pioneiros, empresas, agentes políticos, militares, dentre outras. Além disso, a autora coloca que o fato de o território que hoje corresponde ao estado de Mato Grosso do Sul ter pertencido em grande parte ao Paraguai antes da Guerra da Tríplice Aliança, marcou profundamente essa região. Os resultados de todas essas tensões podem ser observados até hoje:

[...] o processo de constituição e ocupação dessa fronteira, ela caracterizou-se como lugar de contato, marcado por tensões, contradições e ambiguidades, pois diversas figurações se estabeleceram e se reconfiguraram no seu interior e no seu entorno. A

fronteira Brasil-Paraguai não se refere apenas ao limite ou à linha divisória entre dois estados nacionais, ela manifestou-se como região de abertura e de contato que se constituiu a partir de figurações sociais que marcaram os processos desde sua constituição, ocupação e desenvolvimento (FERREIRA, 2019, p. 239).

Em sua tese de doutoramento denominada “Trajetórias de Formação de Professoras da Infância na Fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY”, Silva (2020) buscou analisar as trajetórias de formação inicial de professoras da infância, que se formaram no período de 1980 a 1990, na fronteira através de revisão bibliográfica e levantamento do estado da arte. O desenvolvimento empírico da pesquisa foi pautado na metodologia da História Oral temática, possibilitando que indivíduos comuns pudessem contar suas vivências, seu processo formativo e demais relações.

A autora indica que as trajetórias apresentadas na pesquisa referem-se às memórias de sete professoras, sendo cinco paraguaias e duas brasileiras. Como resultados sinaliza que a história da formação docente também das Políticas Educacionais brasileiras e paraguaias, influenciaram a formação e as trajetórias docentes das professoras participantes da pesquisa. Silva (2020) ainda avança trazendo que também se fez presente nas trajetórias estudadas, “[...] uma luta em busca de direitos e representatividade diante da sociedade, pois estas mulheres enfrentaram muitas tensões diárias” (SILVA, 2020, p. 210)

Adentrando um pouco mais nas questões relacionadas ao ensino e organização educacional na região de fronteira, Bueno (2019) estudou a política realizada em algumas regiões fronteiriças denominada Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF, compreendido como uma política supranacional na fronteira do Brasil com o Paraguai. A pesquisa teve como principal problemática a questão da formação continuada de professores que atuam nessas escolas e que convivem diariamente em contextos interculturais.

Utilizando-se de grupos focais, além da análise documental e bibliográfica, a autora traz algumas contribuições com relação a uma ação governamental voltada ao caso das escolas de fronteira. Uma questão que pode ser levantada neste estudo, está relacionada com uma certa preocupação por parte das autoridades competentes na promoção de uma política que abrange contextos interculturais como as escolas de fronteira.

De fato, a partir de Bueno (2019) é possível observar que essa política chegou de forma tardia, somente no ano de 2008, e foi perdendo força com o passar do tempo até ser descontinuado a partir de 2015. Essa política pública voltada à formação de professores promoveu em algumas escolas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero intercâmbio de estudantes, educação multilinguística e valorização das culturas brasileiras e paraguaias.

Apesar da proposta ser interessante e inovadora, Bueno (2019) conclui seu estudo afirmando que em linhas gerais, o PEIF trouxe uma organização curricular mínima e meios de custeio ineficientes, além de falhar no processo de integração regional entre Brasil e Paraguai, instaurando uma política de formação continuada de professores ineficaz. Além disso, a autora indica que a política falhou na região, uma vez que apenas uma escola de Ponta Porã aderiu ao programa.

Analisando o letramento de crianças brasiguaias na fronteira Brasil – Paraguai das cidades fronteiriças Ponta Porã – BR e Pedro Juan Caballero – PY, Cunha (2020) desenvolveu um estudo para compreender a vivência feita pelas crianças brasiguaias da língua portuguesa, guarani e espanhol nas diferentes esferas de letramento de seu convívio. Participaram do estudo sete crianças que estudam no Brasil, no 3º ano do Ensino Fundamental, e residem no Paraguai.

Utilizando-se da análise de produções das crianças e entrevistas semiestruturadas os resultados indicaram que as crianças demonstraram que conseguem conviver muito bem em praticamente todas as diferentes esferas de letramento com o português, o espanhol e o guarani. O problema principal relaciona-se as escolas que não conseguem lidar com a questão do multilinguismo.

Este mesmo problema é evidenciado na pesquisa de Dutra (2021) relacionado a diversidade linguística e cultural voltado para a inclusão de pessoas surdas em contextos escolares. O objetivo principal de sua pesquisa foi caracterizar as práticas educativas relacionadas à educação inclusiva no geral e particularmente para os estudantes surdos migrantes do Paraguai, incluídos numa escola da cidade de Ponta Porã.

A autora discute muitas questões interessantes em seu trabalho. Uma delas está relacionada a situação de migração diária abordada no trabalho. A pesquisa teve como participantes estudantes surdos oriundos do Paraguai e que realizavam migração diária a fim de estudar em uma escola municipal brasileira. O estudo ocorreu

em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I e uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II.

Dutra (2021) sinalizou que existem vários percalços no diz respeito a inclusão efetiva de estudantes surdos nas escolas brasileiras, sobretudo aqueles que apresentam como língua materna o guarani e/ou espanhol. Além disso, a autora ressalta que os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições trazem de forma incipiente referência a esses estudantes. Sendo assim, “[...] esses estudantes ainda se encontram camuflados em meio aos estudantes ouvintes e brasileiros, vindo a se tornar quase que invisíveis diante de um contexto social, cultural e educacional complexo e, em muitos momentos, excludente” (DUTRA, 2021, p. 119).

É interessante refletir a respeito desta perspectiva uma vez que, apesar de não estar diretamente relacionado com a temática da presente pesquisa, em contextos infantis essa “camuflagem” pode ocorrer de forma mais avassaladora, uma vez que não existem políticas públicas voltadas a valorização de contextos multiculturais, especialmente quando nos referimos à Educação Infantil. O fato é que essas crianças são atendidas na rede municipal de ensino, porém não se sabe até que ponto sua cultura e língua materna estão sendo respeitadas.

O único trabalho encontrado no levantamento bibliográfico voltado à criança atendida pela Educação Infantil é o de Silveira (2020) que buscou compreender os aspectos objetivos e subjetivos, em contextos escolares e familiares, que perpassam cotidianamente a vida das crianças da Educação Infantil e que influenciam na percepção de trabalho que externalizam. O contexto da pesquisa foi a fronteira entre Brasil e Uruguai. A autora buscou ainda apontar alguns indicativos para o avanço de práticas emancipadoras na Educação Infantil.

A autora discute a ideia que as crianças, especialmente as uruguaias, trazem do contexto escolar como sendo de trabalho. Traz ainda que o trabalho realizado, principalmente pelos pais, subsidia as necessidades básicas da família tanto brasileira quanto uruguia, sendo o trabalho a única possibilidade de subsistência dos desprovidos, dos pobres. Isso de fato impacta diretamente nos discursos externalizados pelas crianças no contexto de Educação Infantil.

A análise dos trabalhos no meio acadêmico que tratam da temática traz um importante panorama da necessidade de mais estudos que coloquem a criança como agente de seu protagonismo social. A importância e a relevância dos trabalhos aqui apresentados sinalizam que a temática das infâncias na fronteira é pouco discutida,

especialmente no que tange a políticas que coloquem essa criança fronteiriça como protagonista. A partir de tais discussões, será apresentado a seguir os encaminhamentos metodológicos que estruturam o presente trabalho, bem como as etapas e procedimentos para coleta, tratamento e análise dos dados.

### **3.4 Etapa documental e de estudo comparado**

Na etapa documental, foram reunidos os documentos norteadores da educação tanto do Brasil, quanto do Paraguai. Estes foram buscados nos endereços eletrônicos dos órgãos governamentais tanto do Brasil como do Paraguai. A Constituição, a lei de maior abrangência relacionada à educação e os principais marcos curriculares vigentes foram os documentos utilizados para essa etapa.

A análise das legislações ocorreu de modo a observar questões pertinentes aos objetivos da pesquisa, ou seja, qual é a visão que cada país tem do direito à infância e à educação bem como suas particularidades no intuito de contribuir para a terceira etapa do estudo. Com relação às legislações, não foram delineados elementos de comparação, mas sim uma exposição da organização dos principais direitos inerentes à infância e às crianças que cada país dispõe.

Gil (2008) destaca que são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Esta pesquisa em si não se caracteriza como sendo documental, mas utiliza-se de uma etapa em que foram aplicados métodos de análise documental, em especial no tratamento das legislações e documentos norteadores da educação no Brasil e Paraguai.

O presente estudo traz também uma etapa de estudo comparado em educação, tendo em foco o conceito e a visão que os projetos político-pedagógicos têm das crianças em situação de fronteira e com relação aos direitos fundamentais à infância e à educação. Essa etapa restringe-se apenas ao que tange aos projetos pedagógicos. Rezende *et al.* (2013) mostram que a partir do raciocínio comparativo é possível identificar continuidades e descontinuidades, estabelecer similaridades e diferenças entre realidades observáveis de um determinado fenômeno. Nesse sentido, o que se pretende aqui é verificar proximidades e distanciamentos entre os conceitos que os projetos político-pedagógicos apresentam.

A etapa tem como objetivo estabelecer como elemento de comparação aspectos relacionados a forma como a criança é apresentada; quais são os direitos a



ela inerentes; se apresentam um conceito de infância; se apresentam um conceito de educação e ainda se mencionam, de maneira direta ou indireta, crianças em situação de migração diária. “Para ter significância, um estudo comparado deve ser capaz de identificar o grau de semelhança ou de diferença e a razão por trás disso, identificando as causas envolvidas e suas interrelações” (MANZON, 2015 p. 130).

Nesse sentido, foram escolhidas as dimensões geográfico-espaciais relacionando-as com os fenômenos educacionais e de sociedade. A unidade de análise será a escola, mais especificamente instituições públicas que ofereçam a Educação Infantil no contexto da fronteira, tanto do lado brasileiro quanto do lado paraguaio. As pesquisas que adotam a escola como unidade de análise têm seu foco, especificamente, na comunidade escolar e, portanto, numa cultura institucional que difere um pouco das culturas subjacentes a unidades de análise maiores. Sendo assim, a pesquisa neste nível “[...] enriquece e torna mais profunda a compreensão conceitual da realidade educacional” (MANZON, 2015 p. 151).

Essa etapa busca comparar os contextos no sentido de considerar as diferenças não como elemento depreciativo, mas sim como elementos culturais diferentes de contextos plurais. O contexto que pesquisa pretende analisar são instituições de Educação Infantil que recebem crianças em situação de migração diária, realidade presente na maioria das instituições de Ponta Porã. Tal análise está relacionada especificamente aos projetos pedagógicos das instituições.

O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados foi o roteiro de leitura. Este roteiro foi elaborado com base em Lima e Mito (2007) quando discutem que a elaboração desse instrumento obedece a alguns critérios: ele deve estar diretamente relacionado com o objeto de estudo proposto e com a delimitação teórica realizada no projeto de pesquisa; e deve ter como finalidade proceder um exame minucioso das obras selecionadas.

Além disso, os autores mostram que deve ocorrer sua aplicação separadamente em cada obra, “[...] sendo que seu preenchimento acontecerá sempre após a referida sequência de leituras para o levantamento das informações” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 42). Com relação a etapa documental, estes foram reunidos e submetidos ao roteiro de leitura (Apêndice I). Em seguida, esses dados foram discutidos a fim de realizar uma análise crítica.

O método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos com vista a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles

possibilitando tecer distanciamentos e aproximações, além de agrupamentos sociais separados pelo espaço, pelo tempo e especificidades contextuais. A etapa comparativa foi realizada no tratamento dos dados obtidos através dos PPP's que também foram submetidos ao roteiro de leitura.

Inicialmente, por um cuidado ético, providenciou-se um documento informativo da realização da pesquisa que foi entregue à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã e à *Municipalidad de Pedro Juan Caballero*. Após explicado o teor e os dados necessários para a realização da pesquisa, ambas as secretarias concordaram com seu desenvolvimento. Logo após, foi realizado o primeiro contato com as equipes gestoras das instituições escolares.

Foi realizado contato com as duas instituições escolares para apresentação do projeto de pesquisa e solicitação das propostas pedagógicas para serem analisadas. A primeira conversa ocorreu de maneira remota com a direção da EB. Foi apresentado o projeto de pesquisa e solicitado que a escola enviasse a proposta pedagógica vigente para compor os dados da pesquisa. Em seguida foi realizada uma visita até a EP para o mesmo procedimento. Ambas as instituições autorizaram a realização do estudo.

Após a anuência das instituições escolares e munido das propostas pedagógicas, foi iniciada a coleta dos dados públicos documentais e legislativos. Estes documentos foram buscados por meio de endereços eletrônicos dos governos brasileiro ([www.gov.br](http://www.gov.br)) e paraguaio ([www.paraguay.py](http://www.paraguay.py)). Além disso, alguns documentos foram encontrados nos endereços eletrônicos do Ministério da Educação de ambos os países.

Os documentos considerados para esta etapa da pesquisa, foram as leis maiores que regem a educação de ambos os países. Também foram consideradas os principais marcos e diretrizes curriculares que compõem o arcabouço legal relacionado à educação. Esses documentos fornecem informações importantes sobre qual a visão e prerrogativas legais relacionadas ao atendimento e oferta de Educação infantil, bem como a ideia que eles trazem do que é considerado infância em cada contexto.

Finalizada a coleta dos dados, foi realizada a sistematização dos mesmos para a construção de categorias. Para isso, foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2011), para construção de categorias de discussão seguindo as

três fases fundamentais direcionadas pela autora, sendo elas a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Considerando o percurso metodológico traçado para este estudo é necessário refletir a respeito da análise de conteúdo atrelada a análise documental. Dessa forma, Bardin (2011) destaca que a finalidade é sempre a mesma, ou seja, deve-se esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo. Sendo assim, através da análise é possível caminhar da fase exploratória para a chamada secundarização, que trata da simples passagem de um resumo para categorização propriamente dita, elemento que exige uma rigorosa e cuidadosa análise.

As categorias elencadas para a realização da análise dos dados obtidos nas etapas descritas anteriormente foram selecionadas com base no referencial teórico escolhido para fundamentar a pesquisa, bem como relacionados aos objetivos traçados na elaboração do projeto. As categorias escolhidas encontram-se descritas a seguir:

- 1. Definição do conceito de infância:** como os documentos norteadores e os currículos base, além dos projetos político-pedagógicos, referem-se e definem o conceito de infância.
- 2. Definição do conceito de criança:** compreendendo a dimensão dada ao termo infância e seus impactos na compreensão dos múltiplos contextos em que o termo é aplicado, como os documentos norteadores e os currículos base, além dos projetos político-pedagógicos referem-se e definem o conceito criança.
- 3. Definição do conceito de direito:** a dimensão dada ao conceito de direito, no sentido de políticas públicas, e a quais sujeitos ele está direcionado.
- 4. Dimensão do contexto educacional e cultural fronteiriço:** os elementos que fundamentam as propostas pedagógicas com relação ao público atendido pelas instituições com relação à realidade das crianças em migração diária e ao ambiente educacional oferecido.

A seguir, serão apresentados e discutidos o contexto em que a pesquisa se insere, aspectos geográficos e socioculturais que formam a fronteira entre as cidades gêmeas e as principais características das instituições escolares que atendem tanto as crianças que residem no Brasil, quanto as crianças que realizam a chamada migração diária a fim de estudar em escolas brasileiras.

#### 4. AS CIDADES GÊMEAS E SUAS MÚLTIPLAS IDENTIDADES CULTURAIS

Dois países irmãos  
 Fortes laços de amizade  
 Unem dois povos felizes  
 Já nem restam cicatrizes  
 Da passada incompreensão.  
 Paraguaios e brasileiros  
 O pendão de nossa terra  
 Nossa gloriosa bandeira  
 Acena nessa fronteira  
 Ao Paraguai tão gentil.  
 Do outro lado, em plena serra  
 Entre as mais viçosas flores  
 A bandeira de três cores  
 Também saúda o Brasil.

(AMARILHA, 2020, p. 24)

Esta seção tem como objetivo trazer os aspectos culturais, conceituais e formativos do contexto em que a pesquisa se insere. A ideia é discutir os conceitos de fronteira e formações culturais diversas que fazem com que essa região seja abordada na constituição deste estudo. Busca-se aqui compreender as raízes identitárias dos cidadãos ponta-porânenses e pedrojuaninos compreendendo os aspectos geográficos e culturais que permeiam esses povos.

##### 4.1 Aspectos geográficos da fronteira Brasil – Paraguai

Para a compreensão correta do contexto em que esta pesquisa se insere, é necessário trazer a diferença entre os conceitos de limite, fronteira e divisa. Apesar de serem conceitos que facilmente podem ser confundidos entre si, existem particularidades em cada um deles que merecem uma atenção especial. O dicionário (FERREIRA, 1999) traz essas palavras como sendo sinônimas. Contudo, geograficamente são conceitos diferentes.

Cunha (2020) discute que a palavra limite é usada para indicar a separação de municípios. Para se referir à separação de estados, utiliza-se o termo divisa e quando se refere à separação de países é utilizado o termo fronteira. Nesse sentido, é necessário também compreender que o termo fronteira possui diversos tipos de conceitos que ultrapassam sua dimensão geográfica.

Cardin e Albuquerque (2018) discutem a fronteira como sendo espaços singulares construídos a partir de múltiplas relações de trânsitos e pertencimentos.

Isso denota que a construção sociológica de uma região de fronteira tem suas raízes estabelecidas nas tensões dessas múltiplas relações. Ainda de acordo com os autores, “[...] fronteira deixou de ser o lugar onde as relações ocorrem, ou até mesmo o resultado destas relações, para efetivamente ser considerada variável influente e até mesmo determinante na explicação de inúmeros fenômenos sociais contemporâneos” (CARDIN; ALBUQUERQUE, 2018, p. 122).

Souza (2018) discute que o espaço fronteiriço não pode ser definido ou visto como sendo espaço estático, pronto e acabado e fixo. O autor avança trazendo que a compreensão da dimensão do conceito de fronteira está relacionada com a compreensão de que neste espaço “[...] há a possibilidade da multiplicidade de trajetórias históricas, da heterogeneidade e das inter-relações” (SOUZA, 2018, p. 28).

A partir das múltiplas definições do conceito de fronteira, assumimos aqui o conceito fronteiriço que ultrapassa as dimensões territoriais. Isso significa pensar no sentido amplo do termo, abrangendo suas perspectivas históricas, sociológicas, culturais e geográficas. Sendo assim, é necessário considerar a constituição da região das cidades de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai) percebendo suas peculiaridades e características.

Ponta Porã é uma cidade localizada ao sul da região Centro-Oeste do Brasil, no sudoeste de Mato Grosso do Sul. Fica a 324km da capital do estado, Campo Grande. A cidade é bastante conhecida por seu turismo comercial relacionada a fronteira com o Paraguai e pelo agronegócio. De acordo com os dados do último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2022, Ponta Porã possui uma área territorial de 5.359,354 km<sup>2</sup> e população estimada em 92.017 habitantes.

Ainda de acordo com o IBGE, a economia da cidade consiste majoritariamente na agricultura, pecuária e comércio varejista. A área urbana da cidade corresponde a pouco mais de 14% de seu território. A cidade faz divisa com os municípios de Antônio João, Bela Vista, Jardim, Guia Lopes da Laguna, Maracaju, Dourados, Laguna Carapã e Aral Moreira.

Já a cidade de Pedro Juan Caballero é a capital do Departamento (estado) de Amambay. De acordo com o Instituto Nacional de Estadística – INE, o município conta com 4.733 km<sup>2</sup> de território e aproximadamente 113.862 habitantes (Paraguai, 2015).

Ainda de acordo com os dados do INE<sup>1</sup>, a economia da cidade é baseada no comércio atacado e varejista (Paraguai, 2015). Apesar do comércio girar a economia local, Pedro Juan Caballero possui grande contingente de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza.

Alguns dos pontos expostos acima fazem com que muitas pessoas busquem melhores condições de vida atravessando a fronteira com o Brasil. Essa fronteira é reconhecida como fronteira seca. Pereira (2003) descreve fronteira seca como sendo uma fronteira artificial em toda sua extensão, pois não é acompanhada por rios, nem por montanhas e ambas as cidades estão separadas unicamente por uma “zona neutra”.

No caso específico da fronteira entre Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai), existe apenas uma avenida chamada Avenida Internacional que separa os dois países. Essa facilidade de atravessar de um país para o outro faz com que a região seja uma mescla de cultura, povos, línguas e tradições.

Figura 3 – Imagem aérea da fronteira entre Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai)



---

<sup>1</sup> O Paraguai não realiza Censo demográfico desde 2015. Alguns dados apresentados no endereço eletrônico do INE (<https://www.ine.gov.py/>) são de 2010 ou anos anteriores.

Fonte: ConsulNews (2016)<sup>2</sup>

Pode-se observar através da imagem, que Ponta Porã, no Brasil, e Pedro Juan Caballero, cidade do Paraguai, ficam lado a lado. A fronteira é apenas imaginária e a circulação de pessoas é livre, ou seja, sem controle alfandegário. Nesse sentido, as cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero são consideradas cidades gêmeas. Esse conceito de cidades gêmeas é dado pela Portaria nº 125 de 21 de março de 2014, pelo extinto Ministério da Integração Nacional:

Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania (BRASIL, 2014, p. 45).

As particularidades de cada país tornam a fronteira um lugar de uma cultura mista que carrega característica dos dois países que ora se fundem, ora se afastam, pois em zona de fronteira há toda uma forma cultural, ocasionada pelos contatos que se pulverizam em face da presença de contingentes populacionais oriundos de diferentes localidades. A fronteira vem se desenhando num espaço cada vez mais peculiar e influente quando se trata dos aspectos educacionais, linguísticos e sociais presentes nesse local (PEREIRA, 2009, p. 54).

#### **4.2 Entre culturas: aspectos culturais da fronteira**

Ponta Porã e Pedro Juan Caballero são cidades que se originaram de um único povoado denominado Punta Porá. Esse povoado se originou às margens da lagoa Punta Porá, daí o nome do povoado, situado à época do lado paraguaio (QUINTAS, 2006). A colonização da região está fortemente ligada a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870)<sup>3</sup>, mais conhecida como Guerra do Paraguai e a exploração da erva-mate<sup>4</sup>, planta nativa da região na época, porém extinta atualmente.

Esse contexto histórico contribuiu para que muitos povos formassem a população fronteiriça. O lucrativo mercado ervateiro fez com que pessoas de diversas

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.consulnews.com.br/cidade/ponta-pora-esta-entre-as-7-cidades-gemeas-de-mato-grosso-do-sul/183406/>. Elementos gráficos inseridos pelo autor.

<sup>3</sup> É conhecida também com o nome de Guerra da Tríplice Aliança, porque confrontou os aliados Argentina, Brasil e Uruguai contra o Paraguai. Considerado o maior conflito armado internacional ocorrido na América do Sul no século XIX. Para mais informações, ver livro "A guerra do Paraguai" (LIMA, 2016)

<sup>4</sup> Nome científico: *Ilex Paraguariensis*. Muito utilizada na preparação de chás e também no tereré e chimarrão.

localidades do Brasil e de outros países viessem e se fixassem na região, formando um enorme mosaico de culturas, povos e línguas. Com o fim dos ervais nativos que ocorreu por conta da falta de exploração sustentável, Ponta Porã e Pedro Juan Caballero estruturaram-se enquanto cidades.

Do lado paraguaio, a constituição da população vem de uma mescla entre povos indígenas e espanhóis (SOUCHAUD, 2011). Já o lado brasileiro, existem influências de povos indígenas e descendentes de europeus ou miscigenados advindos de várias regiões do país a fim de beneficiarem-se da exploração da erva-mate (FREIRE, 1999). Todos estes fatores contribuíram para a formação de um povo único que trazem consigo aspectos culturais marcados pela história local:

Os fronteiriços dessa região são uma mistura de etnias, influenciados pela cultura dos moradores do Paraguai, assim como dos imigrantes da região Sul do país que também fizeram parte da colonização dessa região. Quando falamos em Ponta Porã, é impossível não associarmos com a sua cidade irmã, Pedro Juan Caballero no Paraguai, o passado, o futuro e o presente desses municípios estão ligados. As cidades foram separadas pelo nome, mas são unidas pela história (CUNHA, 2020, p. 38).

Alguns autores como Costa (2009), Marques (2009), Nascimento (2014) dentre outros, discutem que atualmente ainda existem tensões entre os povos brasileiros e paraguaios decorrentes da guerra. Costa (2009) relata que existe um certo sentimento de hegemonia cultural por parte dos brasileiros com relação aos paraguaios. A grande verdade é que a região é caracterizada por uma mescla cultural que culminou em uma cultura única fundamentada em ambas as raízes, brasileiras e paraguaias.

Entretanto, o contexto cultural que perpassa a fronteira também traz consigo a marca de dois povos que compartilham um mesmo espaço geográfico. Isso faz com que diversas relações sejam estabelecidas diariamente entre os indivíduos inseridos nesse meio. Dessa forma, é comum observar eventos na cidade que celebram a união e a amizade entre brasileiros e paraguaios, especialmente no carnaval e em feriados católicos, como a Semana Santa. Essa união está representada em vários monumentos como o que aparece na imagem abaixo espalhados pela faixa de fronteira.



Figura 4 – Monumento da Amizade na linha internacional representando as cores das bandeiras brasileiras e paraguaias



Fonte: Jornal Midiamax

Entre as cidades da faixa de fronteira, as línguas que compõem o cenário linguístico predominam a língua portuguesa, o guarani e o espanhol. Enquanto a maioria dos cidadãos pedrojuaninos comunicam-se nos três idiomas, grande parte dos brasileiros não fazem o mesmo esforço para comunicarem-se em todos os idiomas. Santana (2018) discute que o idioma acaba por tornar-se um empecilho e até entraves para que os cidadãos paraguaios possam inserir-se livremente em contextos e espaços brasileiros.

Costa (2009), Nascimento (2014) e Souza (2018) relatam em seus estudos que é possível observar no contexto linguístico diferenças identitárias. O guarani é visto como uma língua “pobre”, enquanto o espanhol e o português são tidos como idiomas mais cultos. Nesse sentido, os autores sinalizam que muitos cidadãos se utilizam do guarani apenas para comunicações em contextos informais e familiares, o que contribui para que a língua materna perca força entre os mais jovens.

O que ocorre é que também existem relações bilaterais entre cidadãos brasileiros e paraguaios que geram cidadãos com dupla nacionalidade denominados *brasiguaios*. Nascimento (2014) relata que esse termo é utilizado de diversas maneiras no contexto de fronteira. As crianças que são fruto da relação entre paraguaios e brasileiros, ou até mesmo aqueles vivem em ambas as cidades são denominados *brasiguaios*.

Esse termo decorre da guerra do Paraguai (1864-1870) e assume diversas terminologias. Foi utilizado por Pereira (2013) para referenciar povos que entrelaçam suas culturas; já Dalinghaus (2019) o utilizou para referir se referir a estudantes que já tinham estudado em escolas paraguaias e estavam matriculados em escolas brasileiras. Nessa pesquisa será utilizado em referência a pessoa que tem ascendência paraguaia, assim sua identificação ou origem tem relação com o pai e/ou mãe, já que o imbricamento de culturas é evidente e perpassa questões relacionadas a organização geográfica da região, mas também aos laços afetivos e familiares.

O fato de ser uma fronteira seca, aberta e de livre acesso de pessoas, é comum no decorrer do perímetro urbano de Ponta Porã, locais que apresentem as bandeiras de ambos os países, lembrando a todos a presença da linha imaginável que os separa. A figura abaixo é um dos muitos exemplos que podem ser observados em toda a faixa de fronteira que corta as duas cidades.

Figura 5 – Bandeiras brasileiras e paraguaias flamulando na avenida internacional



Fonte: Enfoque MS<sup>5</sup>

O que parece ser apenas símbolos cívicos marcando e delimitando espaços geográficos acabam por tornar-se figuras icônicas de um local repleto de particularidades. Além disso, a imagem da fronteira como sendo uma questão simbólica aos que residem e transitam na região diariamente, perpassa questões de

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.enfoquems.com.br/comercio-de-pedro-juan-caballero-aguarda-a-reabertura-da-fronteira/>

pertencimento a um ou outro país. Há também aqueles que optam por denominar-se simplesmente “fronteiriço”.

O fator livre acesso entre os países contribuem sobremaneira para que as pessoas possam mesclar-se culturalmente formando um contexto multicultural. Cabe ressaltar que, além da presença brasileira e paraguaia, a região de fronteira acabou por tornar-se lar de cidadãos japoneses, coreanos, muçulmanos, indianos, dentre outros povos que escolheram a região para residir.

Após o aumento da migração global, ocorreu a formação de comunidades com culturas mistas e diversas. Candau (2008) discutindo sobre multiculturalismo, educação e os desafios para a prática pedagógica sinaliza que uma das dificuldades para se aprofundar sobre o multiculturalismo está referida polissemia do termo, considerando que há inúmeras e diversificadas concepções e vertentes multiculturais.

Fleuri (2003) analisando a nova perspectiva epistemológica da intercultural nos lembra que ela faz referência a uma complexa área de discussão entre as diferentes visões e propostas para o enfrentamento do problema:

[...] da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. (FLEURI, 2003, p. 16).

O autor situa que a palavra multicultural tem sido empregada em concepções diferentes, como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, porém “[...] para além da polissemia terminológica e da evidente diversidade de perspectivas que se expressam nas teorias e propostas relativas ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, constitui-se um campo de debate que se torna paradigmático”, devido a sua complexidade e riqueza que se constitui nas diferentes perspectivas (FLEURI, 2003, p. 16).

A discussão sobre o multiculturalismo não é o foco deste estudo, sendo trazido aqui de forma a contribuir para a compreensão do fenômeno da fronteira e suas múltiplas identidades. O cerne da questão disposta na presente pesquisa é a criança que vive na fronteira, está em contato com as particularidades dos dois países e que precisa ser atendida quanto aos seus direitos à infância e à educação. Nesse sentido, é necessário discutir a questão da migração diária e como isso está diretamente relacionado com o contexto da EI e das instituições que as oferece.

### **4.3 As crianças e o processo de migração diária**

A facilidade encontrada na região para circulação de pessoas é um fator preponderante para que muitos trabalhadores e estudantes atravessem a fronteira diariamente, seja para trabalhar ou estudar. É comum na região observar trabalhadores da construção civil que moram no Paraguai, por exemplo, atuarem nas obras de infraestrutura do lado brasileiro, ou então crianças que residem no Paraguai atravessar a avenida para estudar no Brasil.

Pensando de maneira específica na questão das crianças que residem no Paraguai e estudam nas escolas brasileiras, percebe-se que muitas delas vivem em uma situação de migração diária. Com relação a situação de moradia e migração diária dos estudantes oriundos do Paraguai, Santana (2018) discute que os estudantes imigrantes, de fato, deixam seus países diariamente, mesmo encontrando entraves no acesso à educação devido à diferença de idioma e às dificuldades quanto a sua legalização, documentação e naturalização. O fato de a documentação exigida nas escolas brasileiras serem supridos decorre do fato dessas crianças serem filhos de paraguaios com brasileiros, ou vice-versa. Nesse sentido, é dado o direito de a criança ser registrada em ambos os países.

Outra característica relacionada às crianças brasiguaias está relacionada com a língua. Santana (2018) discute que os que estudam nas escolas de Ponta Porã, enfrentam a dificuldade quanto à língua, já que no contexto familiar, é utilizado o espanhol e/ou guarani para comunicação. Essas línguas muitas vezes são mescladas e faladas de maneira corriqueira:

No cenário de nossas fronteiras brasileiras vemos claramente as línguas portuguesa, espanhola e o guarani convivendo dentro da semiosfera fronteiriça, cada qual espelhando culturas, costumes, crenças, procurando conviver juntas, filtrando e adaptando suas formas (TORCHI; SILVA, 2014, p. 37).

Ao adentrar nas escolas brasileiras, contudo, o único idioma utilizado muitas vezes é apenas o português. A problemática da educação na fronteira é levantada por diversos autores como Pereira (2014), Cunha (2020) e Silva (2020). Porém, a questão das crianças em idade escolar atendida pela Educação Infantil ainda é pouco explorada. Nesse sentido, faz-se necessário refletir acerca dessa questão buscando compreender como as forças governamentais enxergam essa criança que precisa ter seus direitos respeitados.

O cotidiano escolar fronteiriço é marcado por esse processo de migração diária que é visto como algo cotidiano. Diariamente essas crianças e adolescentes

deixam suas famílias e atravessam a avenida internacional para inserir-se em um novo contexto, com outro idioma e costumes. Como será discutido adiante no texto, a busca por melhores condições de vida e oportunidades fazem com que essas crianças sejam matriculadas em escolas brasileiras por parte de seus pais e responsáveis. Existem outras variáveis que devem ser levadas em consideração para a discussão desse tema que será abordado novamente adiante.

#### **4.4 Educação Infantil na fronteira**

De acordo com o endereço eletrônico da Secretaria Municipal de Educação do Município de Ponta Porã, em 2019 a rede contava com 9 CEINFs (Centro de Educação Infantil) exclusivamente para atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade. Além disso, existem mais 13 escolas municipais na região da cidade e em algumas a Educação Infantil (Pré-escola) é oferecida. Destas instituições, 4 CEINFs estão localizados próximos a faixa de fronteira. Das escolas, 7 delas também se localizam próximas a Avenida Internacional.

Com relação ao Paraguai, o endereço eletrônico do Ministério de Educação e Ciências traz que no ano de 2018, 15 escolas que oferecem a Educação Inicial (equivalente a Educação Infantil) na modalidade formal funcionavam em Pedro Juan Caballero. Esse número de instituições engloba o atendimento de crianças de 0 a 6 anos e é significativamente maior do que as instituições brasileiras que atendem o mesmo público.

Outra questão que merece destaque é que o Paraguai trabalha em regime de colaboração com instituições privadas e filantrópicas para o atendimento de crianças e adolescentes. Nesse sentido, reduz-se consideravelmente o quantitativo de instituições puramente públicas que realizam o atendimento para educação inicial e de primeiro grau.

Santana (2018) e Cunha (2020) discutem em seus escritos o grande contingente de crianças e adolescentes que atravessam a fronteira a fim de estudar em escolas brasileiras. Sendo assim, qual seria o motivo pelo qual essas crianças deixam seu país a fim de estudar em instituições brasileiras? Tal fenômeno poderia ser explicado por dois fatores: o primeiro é que a educação inicial no país não é obrigatória. O outro fator tem relação com a fração orçamentária destinada a educação pelo País.

A Constituição paraguaia (PARAGUAI, 1992) traz em seu artigo n. 85, sobre o orçamento mínimo, que os recursos para a educação não poderão ser inferiores a 20% do total destinado à Administração Central. A Lei Geral de Educação do país regulamenta esses investimentos e traz que além do investimento da Administração Central, estados e municípios devem destinar recursos a educação, porém não estabelece um percentual mínimo.

No que concerne à escolaridade obrigatória do Paraguai, é regulamentada, em sua legislação, a prioridade dos recursos públicos para a população marginalizada do país. Essa característica retira do ordenamento do país o viés equitativo da perspectiva de uma educação para todos indistintamente (SOUZA; BUENO, 2018, p. 1542).

Tendo em vista que o Paraguai é um país com economia enfraquecida e que ainda carrega consigo as chagas da guerra, esse percentual de investimento se mostra pequeno com relação a proporção do país e contingente populacional. Isso leva a refletir acerca das condições oferecidas aos estudantes nestas instituições de ensino. Para além disso, a educação no país não conta com programas suplementares de alimentação, material escolar, assistência à saúde, dentre outros presentes nas prerrogativas legais do Brasil.

Ao passo que essas crianças que não conseguem atendimento em instituições públicas no Paraguai buscam esse direito no Brasil, encontram outros entraves que dificultam seu processo educativo. A língua é uma das principais questões que dificultam a comunicação dentro das instituições. A pluralidade linguística está presente nas instituições de educação fronteiriça entre o Brasil e o Paraguai, sobretudo nas que estão situadas próximas à faixa de fronteira, contexto em que essa pesquisa se insere. Observa-se uma zona de fronteira, toda uma forma cultural ocasionada pelos contatos que se pulverizam em face da presença de contingentes populacionais oriundos de diferentes localidades (PEREIRA, 2013).

A escola da fronteira, especificamente as brasileiras são locais de encontro dessas culturas, porém de uma forma onde a língua materna assume um papel de desafio para a alfabetização e letramento dessas crianças em língua portuguesa. Cunha; Silva (2018) discutem que essa problemática acaba sendo um grande desafio para educadores das escolas do lado brasileiro da fronteira, pois eles têm que alfabetizar e letrar alunos que muitas vezes nem conhecem a língua portuguesa.

Tendo em vista que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, é necessário um cuidado para que a identidade dessa criança seja respeitada e

valorizada favorecendo assim o respeito à diversidade. Candau (2008) considera a interculturalidade a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Independentemente de onde a escola esteja inserida, é de suma importância que os indivíduos nela inseridos tenham assistidos os seus direitos a infância e a educação.

Para que se tenha um panorama de como tais questões são tratadas no âmbito educacional, é importante refletir acerca de como os dois países expõem a temática e a organização da educação em cada contexto. A seguir, são apresentadas as legislações brasileiras e paraguaias, bem como cada país realiza a organização da educação e das instituições escolares.

## 5 AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS E PARAGUAIAS: ENCONTROS E DESENCONTROS

Se algum dia alguém me perguntar onde eu nasci  
Se algum dia alguém me perguntar onde foi que eu criança cresci  
Para essa pessoa eu direi que foi num lugar encantado  
Eu nasci numa cidade que as vezes fala o português  
E em outras o castelhano e o guarani.

(URIZAR, 2020, p. 21)

Concebida como primeira etapa da educação básica brasileira, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Educação Infantil da forma como é organizada atualmente foi conquistada através de muitas lutas, debates e reivindicações. Esta etapa que antes carregava um caráter assistencialista, passa a ser oferecida com o intuito de proporcionar as crianças pequenas uma vivência de interação e desenvolvimento, pautado nos princípios educacionais e práticas pedagógicas para os pilares cuidar, educar e brincar (BRASIL, 1998).

Diversos documentos norteadores de caráter mandatório ou não, trabalham as particularidades, finalidades e exigências que delimitam as ações para o trabalho na Educação Infantil. A luta por uma educação que coloque a criança como centro do processo está longe do fim. Campos (2002) já discutia que existe um distanciamento entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade. Isso remete diretamente ao modelo que temos enquanto arcabouço legal e aquilo que de fato chega até as instituições de Educação Infantil, mas especificamente aquilo que impacta diretamente na educação das crianças.

A forma como a educação no Brasil é conduzida, especificamente a Educação Infantil, é um tema amplamente discutido e assunto de diversas pesquisas no país. Contudo, é importante trazer para a discussão como a educação para a infância é organizada em outros países que fazem fronteira com o Brasil, uma vez que o país recebe pessoas oriundas das mais diferentes etnias e culturas. Isso faz com que o contexto escolar brasileiro seja rico em diversidade e diferença. Porém, surge um novo questionamento relacionado ao preparo dessas instituições para trabalhar essa diferença em seus contextos educativos.

Pensando em uma região situada na linha de fronteira com o Paraguai, onde o acesso de um país para o outro ocorre de maneira livre, é necessário refletir a respeito



dos direitos inerentes a criança que está inserida nesse contexto. Nesse sentido, a presente seção tem como objetivo apresentar os pontos da legislação do Brasil e do Paraguai que se referem a educação na/para infância, tecendo reflexões que auxiliam na compreensão do contexto em que as crianças dessa região tão particular estão imersas.

Inicialmente serão apresentados alguns documentos que tratam da temática da educação e dos direitos inerentes à criança em nível global. Em seguida, será destacada a organização macro da educação no Paraguai trazendo os aspectos relacionados às instituições que atendem a Educação Infantil bem como os currículos que regem as práticas pedagógicas nessas instituições. Com relação a organização da educação no Brasil, serão apresentados da mesma forma, dando ênfase nas prerrogativas legais, oferta e atendimento por parte das instituições seguida da Base Nacional Comum Curricular.

Antes, no entanto, é necessário realizar uma reflexão acerca dos direitos universais das crianças. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990) traz em seu artigo 1º que “[...] cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. Mais adiante em seu artigo 5º, destaca: “[...] a aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado”.

Este documento discorre sobre uma série de direitos aos quais as crianças fazem jus. É importante pensar acerca deles, uma vez que todos são seres humanos independente da nacionalidade, sexo, etnia e condição econômica. No caso particular do objeto de estudo desta pesquisa, as crianças inseridas em escolas brasileiras são registradas no Brasil, porém residem no Paraguai. Para além disso, é necessário pensar no direito à educação independente da origem étnica.

Já a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) traz que todos devem se esforçar através do ensino e da educação, por promover o respeito aos direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional. Já em seu artigo 25, elucida que: “[...] a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social”.

Todos os documentos que tratam da temática a nível global, sinalizam os direitos básicos das crianças com relação à educação e ao respeito às diferenças. Dessa forma, a proteção social, o direito à uma infância saudável que respeite sua identidade e o direito à educação independe do contexto geográfico que a criança se insere. Nesse sentido, é necessário trazer para a reflexão a forma como as legislações específicas de cada país preveem tais direitos.

### **5.1 A educação para a infância na legislação paraguaia**

A lei maior que versa sobre a educação no Paraguai é a Lei nº 1.264 denominada “Ley General de Educación”. O documento traz em seu artigo 1º que: “[...] todo habitante da República tem direito a uma educação integral e permanente que, como sistema e processo, se realizará no contexto da cultura da comunidade” (PARAGUAI, 1998). A educação formal do país está organizada em três níveis: o primeiro nível composto pela Educação Infantil e o ensino básico; o segundo nível é o ensino médio e o terceiro nível, o ensino superior. O ensino básico é obrigatório e reúne nove graus, porém exclui da obrigatoriedade e Educação Infantil.

É interessante trazer para a discussão os princípios que regem a educação no país. Os dois primeiros dos nove princípios constantes na legislação, tratam do fortalecimento cultural da pessoa e do respeito a todas as culturas. Uma das características marcantes da população paraguaia é o patriotismo e o amor pela sua nação. Nascimento (2014) relata que a identidade nacional paraguaia pode ser localizada tanto na sua constituição histórica como nação, quanto nas manifestações culturais acionadas para representar tal identidade. Sendo assim, estes primeiros princípios da educação no país estão relacionados com a formação do cidadão enquanto pessoa imersa na cultura do país respeitando e acolhendo todas as demais culturas.

Os princípios seguintes estão relacionados de maneira mais direta ao âmbito educacional de maneira estrita. A ideia de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, valorização do trabalho, do ser humano, da sociedade, igualdade entre os sexos, repúdio a discriminação, formação personalizada, que integra o conhecimento, valores morais e habilidades válidas para todas as áreas da vida, autonomia pedagógica e avaliação dos processos educativos também são princípios norteadores na educação paraguaia (PARAGUAI, 1998).

Souza e Bueno (2018) apontam que o direito à educação no Paraguai é garantido a todas as pessoas como um processo de formação cultural a ser desenvolvido ao longo da vida do indivíduo. Nesse sentido, a educação no país é regulamentada e destinada a todos os indivíduos a partir dos cinco anos de idade, caracterizando-se como educação inicial (PARAGUAI, 1998). Para além disso, a educação paraguaia traz como objetivos principais a “[...] eliminação de todos os conteúdos educativos que podem ter caráter discriminatório, propondo a erradicação do analfabetismo bem como a capacitação para o trabalho” (SOUZA; BUENO, 2018 p. 1538).

Em seu artigo 29º, a lei geral de educação do país começa a tratar mais especificamente da educação para a infância. Essa etapa do ensino regular no país é dividida em dois ciclos: o primeiro ciclo engloba crianças de zero até três anos e o segundo até quatro anos. A lei ainda traz que “[...] após pré-escola, aos cinco anos de idade, passará o aluno sistematicamente ao ensino fundamental e será incluída na escolaridade obrigatória” (PARAGUAI, 1998, p. 7). Isso significa que as crianças só frequentam a escola de forma obrigatória a partir dos cinco anos de idade.

O artigo seguinte trata da formação do profissional para o atendimento da educação infantil. Nele, é mencionado que a educação inicial deverá ser realizada por profissionais especializados, admitindo, contudo, a atribuição da função a pessoas não especializadas. Neste último caso, essa atribuição deverá ser autorizada pelo vice-ministro da educação.

Já o último artigo a tratar especificamente da educação na infância traz a língua em que o ensino deverá ser ministrado. É interessante chamar a atenção para o fato de que a lei menciona que o ensino será realizado na língua materna oficial do aluno desde o início do processo escolar. Ainda avança trazendo que outra língua oficial também será ensinada no início do ensino escolar com o tratamento didático de uma segunda língua.

Esse ponto da legislação se deve ao fato de o Paraguai ser um país que traz como língua oficial o espanhol, porém apresenta um grande contingente populacional que utiliza o guarani como língua materna. Cunha (2020) discute que a questão linguística presente na região é muito particular, já que as línguas portuguesa, espanhola e guarani, dentre outros dialetos, são comumente escutados em diferentes lugares e situações e até mesmo misturados no mesmo diálogo. Sendo assim, a

legislação não especifica a língua que a educação deverá ser ministrada em sua primeira etapa, valorizando a língua materna das crianças.

Outro documento norteador da educação para a infância no país que tem caráter mandatório é o regulamento da educação inicial (PARAGUAI, 2017). Este documento traz de maneira mais detalhada as direções que a educação inicial deve tomar no país. O documento traz que a educação das crianças antes dos 5 anos de idade é um direito e uma oportunidade aos pais, tutores ou responsáveis para melhorar e enriquecer sua infância, já que a obrigatoriedade se dá após os 5 anos.

**Quadro 2** – Organização da Educação Inicial no Paraguai

Etapa	Grupo	Idade
Etapa 1 (4 meses a 3 anos)	Maternal 1	4 a 12 meses
	Maternal 2	13 a 24 meses
	Maternal 3	25 a 36 meses
Etapa 2 (3 a 6 anos)	Pré Jardim	3 anos completos
	Jardim	4 anos completos
	Pré escolar	5 anos completos

Fonte: PARAGUAI (2017)

O documento ainda traz que esse nível de educação e suas divisões são estabelecidas segundo critérios psicopedagógicos que devem ser considerados para o desenvolvimento do programa vinculado ao processo evolutivo da criança. Outro ponto interessante é que o documento diz que a educação inicial será realizada preferencialmente pela rede pública. Vale ressaltar que a legislação do Paraguai permite o financiamento de instituições privadas, o que fortalece a relação público-privado (SOUZA; BUENO, 2018).

Nesse sentido, a oferta da educação inicial no país torna-se defasada devido a sua não obrigatoriedade e dificuldade de acesso. Levando em consideração que o Paraguai é um país que nunca conseguiu se recuperar economicamente de maneira efetiva, principalmente em decorrência do pós-guerra (TELESCA, 2015), é interessante discutir a respeito da forma como o documento coloca o direito a educação na infância. Esse direito é tido como uma oportunidade aos tutores para que as crianças tenham acesso à escola e que esta contribua para seu desenvolvimento saudável assumindo papel educação para a infância no sentido assistencialista.

O estado não tem condições por si só de arcar com os custos de uma educação para a infância tal qual proposta em seus documentos norteadores. A *Ley general de Educación* estabelece que o estado deve destinar nunca menos de 20% do orçamento geral de despesas da nação. O artigo 148 da referida lei garante que “[...] na alocação de recursos será dada prioridade à educação de setores marginalizados da população, ao setor rural, as áreas urbanas vulneráveis e as áreas de fronteira” (PARAGUAI, 1998, p. 25).

Além disso, a legislação paraguaia ainda prevê o financiamento de instituições privadas que “[...] cumpram a função do atendimento educacional às comunidades e cidadãos com necessidades básicas, a fim de financiar e tornar real para eles a gratuidade da educação escolar básica” (PARAGUAI, 1998, p. 25). A lei ainda prevê que esse atendimento será ofertado por meio de bolsas que poderão ser destinadas mediante disponibilidade do governo. As instituições que oferecerem este “benefício” serão isentas de impostos:

A focalização nos gastos pressupõe que as receitas do Estado não são suficientes para a universalização da oferta educacional gratuita. Logo, ao assumir a execução do financiamento da instituição privada traz questionamentos ao pressuposto da incapacidade de garantia universal do direito à educação. Essa premissa legal, além de demonstrar a contradição referente ao papel do Estado com a educação básica, fortalece a transferência da responsabilidade do serviço público para a iniciativa privada. Assim, a legislação, além de incentivar a responsabilização da educação para as instituições privadas, também legitima essa prerrogativa perante a sociedade (SOUZA; BUENO, 2018, p. 1.543).

Cabe ressaltar ainda que esse financiamento está direcionado a educação escolar básica, equivalente ao ensino fundamental. A legislação não prevê a mesma prerrogativa para a educação inicial, que quando não ofertada em estabelecimentos puramente públicos, são ofertados apenas por instituições privadas. Esse pode ser um dos fatores que fazem com que os pais e responsáveis busquem melhores condições de acesso e permanência em escolas brasileiras.

## **5.2 O Marco Curricular da educação paraguaia**

Uma questão importante com relação a educação no Paraguai diz respeito a organização curricular. O documento que baliza essa questão é denominado *Marco Curricular de la Educación Inicial*. O documento está em vigor desde 2005 e trata-se de um instrumento de política educacional que estabelece em termos gerais os fundamentos, objetivos e conteúdos, as estratégias metodológicas e o sistema de

avaliação para o desenvolvimento infantil e articulação com a educação escolar básica (PARAGUAI, 2005).

O documento retoma o que está disposto na *Ley general de Educación* quando trata que a educação inicial é direito da criança e uma oportunidade para a família enriquecer o desenvolvimento da criança. O marco curricular traz a o conceito de criança considerando-a como “[...] seres únicos, singulares com necessidades, características e interesses próprios da sua etapa evolutiva” (PARAGUAI, 2005, p. 16).

Quanto a organização curricular, o Paraguai define a organização por meio dos *âmbitos de experiencia*, algo equivalente aos campos da experiência dispostos na BNCC. Cada *âmbito de experiencia* contempla em seu interior dimensões que especificam e organizam os aspectos centrais para o adequado desenvolvimento integral da criança. O marco curricular trata dos *âmbitos* em três dimensões:

**Quadro 3** – Organização dos *âmbitos de experiencia*

<i>Ámbito</i>	Dimensões
Assim é meu desenvolvimento pessoal e social	Identidade
	Autonomia
	Convivência
	Vida saudável
Assim penso, me expresso e me comunico	Linguagem oral e escrita
	Expressão artística
	Matemática
Assim me relaciono com o meio natural, social e cultural	Meio natural
	Meio social e cultural

Fonte: (PARAGUAI, 2005, p. 27, tradução nossa)

O marco curricular enxerga o desenvolvimento desses *âmbitos de experiencia* como sendo três elipses inter-relacionadas cujo centro encontra-se a criança protagonista ativa de sua aprendizagem. Os três *âmbitos* são considerados de forma igualmente importante e de vinculação inseparável com o contexto histórico e cultura de cada criança. Também são levados em consideração o desenvolvimento afetivo, emocional e social das crianças atendidas pela educação inicial.

É interessante observar a forma como o currículo do país se organiza, pois é inevitável a comparação com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Brasil.

Percebe-se que a organização dos *âmbitos de experiência* é equivalente aos campos de experiências da BNCC. O mais interessante é que a organização curricular do Paraguai trabalha algumas questões extremamente importantes que a BNCC acaba por tangenciar por seu caráter extremamente homogeneizador. Um exemplo claro é quando o Marco Curricular discute a importância da valorização da história e cultura local para a criança desde os primeiros anos de vida, promovendo o respeito às particularidades étnicas, culturais e linguísticas.

### **5.3 A educação para a infância na legislação brasileira**

No Brasil, a educação é regida pela Lei nº 9.394 de 1996. Essa lei trata da educação em todos os sentidos, níveis e modalidades. Aqui será feito o recorte específico da legislação referente à Educação Infantil. Além disso, são levados em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs e também a Base Nacional Comum Curricular – BNCC na parte direcionada à Educação Infantil.

A LDB é a legislação maior que versa sobre a educação escolar desenvolvidas em instituições próprias. A referida lei trata do termo educação como sendo aquela que “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

A educação básica e obrigatória no Brasil é formada pela Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio direcionada a pessoas dos 4 aos 17 anos de idade. O título III da referida lei que trata do direito à educação prevê educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. O mesmo título ainda assegura “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2013).

A Educação Infantil é dividida entre creche, destinada a crianças até três anos e 11 meses de idade, e pré-escola que é destinada às crianças de quatro a cinco anos. A garantia de oferta da Educação Infantil fica a cargo dos municípios com assistência dos estados e da união:

Cabe aos municípios 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 (BRASIL, 1996).

A LDB ainda define a EI como sendo a primeira etapa da educação básica, tendo 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 (BRASIL, 1996). A EI no Brasil é ofertada em regime de colaboração entre os entes federados que devem trabalhar em conjunto para seu pleno funcionamento.

Nesse sentido, é importante ressaltar a questão do financiamento destinado a essa importante etapa da educação básica. De acordo com a Constituição Federal de 1988 garante que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. Para tal, o art. 212 da referida constituição traz que a União aplicará todos os anos nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aplicar no mínimo vinte e cinco por cento da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

A LDB trata de forma mais específica as incumbências de cada ente federado com relação ao financiamento da educação; bem como reitera as porcentagens estabelecidas na CF. O artigo 70 da referida lei (BRASIL, 1996) define os custos a serem supridos com a ação redistributiva dos entes federados com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a remuneração e aperfeiçoamento de profissionais da educação, aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino, levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino, além de concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas, aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar, dentre outros.

A CF ainda prevê em seu artigo 77 que os recursos públicos poderão ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas desde que não tenham cunho lucrativo, apliquem os excedentes financeiros em educação, prestem contas e destinem seu patrimônio ao poder público em caso de encerramento das atividades. Ademais, a legislação ainda prevê a destinação de bolsas de estudo para a educação



básica para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando. Contudo traz que o Poder Público fica obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

Tal artigo funciona justamente como uma forma de blindar a educação contra propostas de privatizações ou entrada da iniciativa privada no âmbito da educação pública. Diferentemente do que ocorre no Paraguai, a oferta de EI em instituições públicas é obrigatória a partir dos 4 anos de idade. Ademais, ocorre a oferta de creches, ainda que de forma bastante reduzida, em instituições puramente públicas. Ainda assim, é necessário trazer nesse momento a forma de organização curricular da EI no Brasil.

### **5.5 As DCNEI e a BNCC – Organização curricular da EI no Brasil**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs estão articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010). O documento também traz em sua estrutura o conceito de criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

A visão de criança estabelecida nas DCNEIs está em consonância com a visão da maioria dos teóricos relacionados a essa etapa do desenvolvimento humano. Apesar de estar disposto de uma forma ampla, é uma leitura que de certa forma coloca a criança como sendo um ator social em seu mundo de vida (SARMENTO, 2008). Além disso, os princípios que regem a EI de acordo com as DCNEIs são os princípios éticos, políticos e estéticos.

Os princípios éticos têm relação com a autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Os princípios políticos estão relacionados com os direitos de cidadania, o exercício da criticidade e o respeito à ordem democrática. Já

os princípios estéticos dizem respeito à sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010).

No ano de 2017 foi publicado um novo documento, de caráter norteador e de obrigatória implementação denominado Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Este documento foi elaborado em uma conjuntura política instável no país que acabara de dar golpe em uma presidenta da república legitimamente eleita<sup>6</sup>.

A BNCC chegou de maneira sorrateira com a proposta de unificar a base de conteúdo a serem trabalhados em todo o país. De acordo com Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 80), a conjuntura política pós Golpe de Estado e midiático de 2016 fizeram com que a pauta do Governo Federal fosse voltada para a BNCC, mesmo após a ampla rejeição por parte de professores, pesquisadores e entidades nacionais.

A BNCC trouxe diversas mudanças que impactaram diretamente nos currículos escolares e que fizeram com que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fossem deixadas de lado na observância pelas instituições. Várias contribuições foram encaminhadas ao governo antes da implementação da BNCC, contudo não se pode assegurar que a versão final tenha incorporado essas contribuições. O resultado é que todas as instituições de Educação Infantil seguem este documento como mandatário. “Assim, o que era para ser uma referência, passou a ser uma prescrição curricular – tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil –, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 80).

A BNCC aponta que “[...] a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2016, p. 36). Tal percepção de socialização vai contra a visão de socialização defendida por Corsaro (2011) ao considerar a socialização ultrapassa a visão individualista de internalização e dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança.

Nesse sentido, a BNCC não leva em consideração a ideia de que as crianças criam e participam de suas próprias culturas quando selecionam e se apropriam

---

<sup>6</sup> A presidente da república Dilma Rousseff foi vítima de um processo covarde de destituição do poder. Para mais informações, recomendo o documentário Democracia em Vertigem Direção: Petra Costa. Brasil: Busca Vida Filmes, 2019.

criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias preocupações (CORSARO, 2011). Esse exercício de apropriação do mundo adulto ocorre muito antes da entrada dessa criança nos espaços escolares. Ao passo que a BNCC não leva em consideração tais ideias, nega a importância dos conhecimentos que previamente trazidos pelas crianças.

Sendo assim, a estrutura da proposta defendida pela BNCC trata especificamente daquilo que pretende ser adquirido e desenvolvido na criança dentro do espaço institucional da educação infantil. Ela traz em sua estrutura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil que são:

**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

**Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

**Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

**Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

**Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

**Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2016, p. 38)

Apesar de apresentar esses direitos e de trazer uma proposta de currículo com parte diversificada a ser complementada por cada sistema de ensino, a BNCC acaba por engessar as propostas curriculares das instituições, tendo em vista que algumas delas optam em contemplar apenas o que a BNCC traz, sem nenhum acréscimo. Isso poderá ser melhor evidenciado com base nos resultados obtidos das propostas pedagógicas e que serão discutidos na próxima seção.

Além disso, o trabalho com a diferença, as questões relacionadas aos contextos culturais múltiplos que deveriam ser a base da construção do contexto escolar, acabam ficando fora da discussão curricular. Isso é atribuído ao fato de a BNCC não fazer nenhuma referência ao trabalho com as diversidades de nenhuma perspectiva. Na realidade, com a homogeneização e cerceamento do currículo, ela acaba por ocultar essas questões que fazem parte do cotidiano escolar.

A própria questão da fronteira fica de fora das questões relacionadas ao currículo. No ano de 2022, o município de Ponta Porã retirou dos currículos o ensino da língua espanhola para o Ensino Fundamental. Isso se deu por conta de a BNCC trazer o inglês como sendo a língua a ser trabalhada. Essa questão é apenas uma ilustração da forma como a BNCC foi pensada de forma a suprimir as diferenças.

A BNCC traz um discurso “enfeitado” de que promove uma educação que respeita a diversidade cultural. Entretanto suprime ou traz de forma muito superficial em seu conteúdo diversas outras questões, especialmente no que tange à valorização cultural, histórica e memórias dos povos diversos. Outra questão importante a se considerar sobre a BNCC é a falta de uma concepção crítica dos direitos dos cidadãos e das pessoas de comunidades indígenas e populares como as do campo, quilombolas, ribeirinhas, indígenas e fronteiriças, por exemplo.

## **5.6 A Educação Infantil entre fronteiras**

A educação e a infância figuram como direitos básicos essenciais comuns a todas as crianças do globo. Faz-se necessário então compreender que o acesso a esses direitos deve dar-se independente das características geográficas e econômicas nas quais as crianças se encontram. Surge então uma questão: se as crianças, possuem documentos brasileiros e estão regularmente matriculadas nas instituições de Educação Infantil brasileiras, não haveria necessidade de se trabalhar a questão da fronteira e das diferentes culturas no âmbito de EI.

Na realidade, essas crianças estão inseridas no contexto em que a família reside em um país vizinho, a língua materna dessa criança não condiz com a língua dominante no cotidiano escolar brasileiro, os costumes e a cultura são totalmente diferentes e ela precisa atravessar diariamente a fronteira para estudar. Isso faz com que essa criança passe por um conflito identitário desde muito cedo, já na primeira instituição que a receberá, na Educação Infantil.

Tendo como escopo as legislações brasileiras e paraguaia, pode-se inferir que o motivo pelo qual as crianças fazem a migração diária é o difícil acesso à uma instituição de ensino voltado a EI puramente pública. Apesar de terem uma proposta de EI fundamentada, falta investimentos e amplo acesso, uma vez que as bolsas destinadas às crianças menos favorecidas podem ser insuficientes para a demanda. Outra questão está pode estar relacionada ao fato de muitas famílias pobres não consigam o atendimento necessário no âmbito dessas instituições privadas.

Ademais, a EI brasileira embora não sendo atendida em sua totalidade, pois dispõe de poucas instituições que atendam em período integral e cerca de 30% de demanda reprimida, especificamente na cidade de Ponta Porã conta com maior quantidade de unidades. Além disso, são as instituições brasileiras que contam com atendimento dos programas supletivos de saúde e alimentação, além dos programas de distribuição de renda. O simples fato de as crianças receberem alimentação dentro dos CEINF's faz com que a procura dessas instituições por parte das famílias paraguaias seja ampla.

O direito à infância e à educação não é negado a essas crianças, uma vez que estão matriculadas nas instituições brasileiras. A questão que se levanta aqui é com relação ao respeito às culturas infantis, de pares e também étnicas dessas crianças paraguaias que frequentam escolas brasileiras. Como a questão das línguas maternas, das interações entre pares, as violências simbólicas, etc. são visualizadas e tratadas nas propostas curriculares é o questionamento que delimita o capítulo a seguir.

Outrossim, a partir da apresentação das legislações paraguaias e brasileiras fica evidente que ambos os países trazem concepções parecidas com relação à Educação Infantil. A grande diferença se estabelece no que diz respeito ao financiamento educacional e ao acesso das camadas menos favorecidas a essa educação. O Paraguai coloca esse direito como sendo uma oportunidade para os pais oportunizarem desenvolvimento melhor para seus filhos, colocando a criança em segundo plano. Isso vai contra todos os princípios da Sociologia da Infância, uma vez que nega a criança como ser social.

No Brasil, apesar da oferta acontecer e de ser um direito inerente à criança, Machado e Brostolin (2022) discutem que a Educação Infantil apresenta aspectos tão universalistas que pouco considera as condições sociais em que vivem as crianças. Desse modo, é provável que ocorram distanciamentos entre a proposta de um

currículo que leve em consideração as particularidades de cada criança e a realidade propriamente dita.

Sarmiento (2004) discute que a escola acabou por radicalizar o choque entre a cultura escolar e as diversas culturas familiares dos estudantes de proveniências sociais e étnicas diferentes. Isso remete ao proposto na BNCC, por exemplo, que ao trazer uma proposta homogeneizada de currículo, coloca a criança em segundo plano e nada discute com relação às crianças em situação de fronteira. Ademais, as políticas voltadas ao contexto escolar de fronteira são mínimas ou inexistentes.

Nesse sentido, é necessário voltar os olhares agora para as propostas pedagógicas que são desenvolvidas dentro das instituições de EI. A necessidade dessa reflexão reside na importância de verificar se as crianças que atravessam a fronteira para serem atendidas pela EI são respeitadas em suas culturas de origem, construções culturais, culturas de pares e línguas maternas.

## 6 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Pedro Juan querida, que Augusta te elevas, en un paraíso, sin guerra entre hermanos, rica en hombres sanos de alma vibrante com niños felices y madres dichosas.

(PALACIOS, 2020, p. 53)

Nesta seção, pretende-se fazer a análise dos projetos político-pedagógicos de uma escola do município de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai), respectivamente. Além disso, busca-se discutir as ações das instituições de EI para o trabalho com crianças em situação de migração diária. Por meio da leitura desses documentos e com base nas vivências e experiências enquanto professor de uma instituição que atende a Educação Infantil na fronteira, pretende-se analisar a visão que essas instituições apresentam a respeito dos conceitos de infância (ou infâncias), criança e cultura, discutindo aproximações e distanciamentos com a Sociologia da Infância.

### 6.1 O Projeto Político Pedagógico, representação das infâncias e a identidade da escola

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento de extrema importância para a organização e funcionamento das instituições de ensino no Brasil. De acordo com a LDB, o PPP é um instrumento organizacional que define as características da escola, seus objetivos, orientações e metas, e os meios para alcançá-los. Saviani (2007) discute que o PPP é uma ferramenta importante para a concretização do trabalho social da escola, pois permite dialogar entre pedagogia, governança política e estrutura organizacional.

A justificativa pela escolha dos PPP's como unidade de análise para esta pesquisa se dá pelo fato da proposta de elaboração deste documento ter como objetivo, realizar a descrição da realidade de uma instituição escolar; embora saibamos que nem sempre isso acabe ocorrendo de maneira esperada. Dessa forma, espera-se que tais documentos possam fornecer subsídios para que a compreensão dos fenômenos de migração diária de crianças entre o Brasil e o Paraguai para unidades escolares seja possível. A respeito do PPP, Veiga (1998) afirma que:

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade.

Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (VEIGA, 1998, p. 11)

Tendo em vista que o trabalho realizado nesta seção é de estabelecer elementos de comparação entre os PPP's, é importante ressaltar que as escolas paraguaias utilizam a denominação de *Projecto Educativo Institucional* (PEI). Ainda assim, a proposta de ambas partes do mesmo princípio que rege a legislação brasileira e também a paraguaia. Dessa forma, é interessante discutir que a dimensão política acaba por não existir, pelo menos na denominação, na proposta pedagógica da escola paraguaia.

Veiga e Araujo (2019) salientam que o PPP deve se configurar como uma expressão de direitos humanos. Sendo assim, sua perspectiva política é fundamental no cerne dessa discussão. Ademais, o PPP deve ser um documento capaz de ultrapassar a questão puramente burocrática constituindo-se em um conjunto efetivo de princípios e diretrizes de um projeto sociopolítico. Dessa forma, o PPP mostra-se como sendo o instrumento que melhor traduz a constituição identitária da escola.

Não se pode perder de vista que o PPP possui uma dimensão política intrínseca, justamente por referir-se à formação política e cidadã dos estudantes, visando prepará-los para a participação na sociedade democrática. A dimensão política do PPP abrange a compreensão de que a escola é um espaço de formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de participar ativamente da vida em sociedade:

[...] o projeto político-pedagógico significa uma intervenção no presente visando o futuro; por outro lado, implica, pelo próprio fato, uma memória do passado, seja pela interpretação do cotidiano vivido no decorrer do processo escolar, sobretudo dentre os professores, mas nunca desligado da dinâmica intersubjetividade com os alunos - aqui a sala de aula é central na concretização do projeto político-pedagógico -, com os gestores; entretanto, todos eles estão mediados pela sociedade na qual se inserem (VEIGA; ARAUJO, 2019, p. 31).

Ao passo que compreendemos a importância e o papel que o PPP assume na dinâmica escolar, podemos confrontar com a ideia de coletividade que ele carrega, uma vez que se parte da premissa de que seja um documento elaborado por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Dessa forma, podemos ter uma dimensão da necessidade da participação das crianças na efetivação dessas propostas pedagógicas.



A Sociologia da Infância tem desempenhado um papel fundamental na desconstrução de concepções tradicionais que marginalizavam as crianças e as consideravam como seres passivos na sociedade. Conforme vimos na seção 03, ela busca compreender a infância como uma fase da vida repleta de significados, onde as crianças têm voz e participação ativa. Nesse contexto, o PPP e sua elaboração pode ser visto como uma oportunidade de criar um ambiente escolar que valorize a participação das crianças e promovendo maior observância de seus direitos:

[...] a necessidade de mudanças pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, através da descentralização e democratização da educação, permeada pela participação, que fortaleça a gestão democrática na escola consegue avançar com a unidade do grupo, com envolvimento de cada membro da gestão escolar que sustenta o próprio processo educacional, o que, por sua vez, vai gerando uma consciência social crítica voltada para a formação humana, ética e solidária (LÜCK, 1998, p. 73)

Várias relações podem ser estabelecidas entre o PPP e a Sociologia da Infância (SI). Uma delas está na forma como a escola deveria reconhecer e incluir as crianças em seus processos decisórios. O PPP pode estabelecer mecanismos para que as crianças sejam ouvidas e participem ativamente das discussões e definições que ocorrem na escola, como a criação de conselhos estudantis ou espaços de diálogo direto entre os alunos e os educadores. Dessa forma, as crianças se tornam agentes ativos na construção do seu próprio processo educativo, contribuindo para a formação de uma comunidade escolar mais democrática.

A principal problemática que a SI coloca é justamente a questão da não representação política por parte das crianças. Ao passo que há o pressuposto da participação estudantil na elaboração das propostas pedagógicas, via de regra essa participação não ocorre de forma plena. O que observamos é a falta de preparo para o trabalho efetivo com a participação coletiva infantil:

[...] em qualquer caso, as crianças possivelmente não são bem representadas hoje e, dada a tendência demográfica, não há perspectivas de reverter esse desequilíbrio. Podemos então concluir nossas considerações sobre as crianças como sujeitos políticos afirmando que nosso sistema não abre canais para que as crianças ajam como tal, e é improvável que eles venham a ser criados por uma população em crescente processo de envelhecimento (QVORTRUP, 2010, p. 783).

A ideia sinalizada por Qvortrup (2010) vai ao encontro do que é defendido também por Sarmiento (2007):

As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de atuação. Não são compartimentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da ação dos adultos com as crianças. A busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer (SARMENTO, 2007, p. 33).

Os autores discorrem justamente sobre a falta de habilidade que os adultos encontram para efetivar a representação política das crianças na sociedade. Isso se dá não somente pela conjuntura histórica que permeia as discussões acerca da infância, mas também por uma necessidade de mudança e reconstrução de conceitos e paradigmas que cerceiam a temática. O espaço ideal para o início dessa mudança é justamente a escola e as instituições de Educação Infantil.

Sob tal perspectiva, o PPP pode ser uma ferramenta para a construção de práticas pedagógicas que considerem as necessidades e interesses das crianças. Através de uma abordagem pautada na SI, a escola pode valorizar as experiências e vivências das crianças, promovendo uma educação mais significativa e relevante para elas. Isso implica não somente em reconhecer a diversidade de culturas, mas também os saberes e habilidades das crianças, seus anseios, demandas e principalmente, seus direitos.

Outro aspecto importante é justamente a promoção dos direitos das crianças. O PPP pode estabelecer diretrizes e ações para garantir que os direitos fundamentais das crianças sejam respeitados e protegidos na escola, como o direito à participação, à igualdade, à não discriminação e à liberdade de expressão. Através do PPP, a escola pode se comprometer em criar um ambiente seguro e acolhedor para todas as crianças, estimulando a construção de relações de respeito e valorização da diversidade.

Ao considerarmos que “[...] a noção de infância não considera a criança individual, e sim arranjos legais, espaciais, temporais e institucionais voltados às crianças em uma determinada sociedade” (QVORTRUP, 2010, p. 786), percebemos que a discussão acerca da temática transcende as convenções existentes sobre representação infantil nas instâncias escolares e/ou superiores. Dessa forma, avançar

neste debate é fundamental, tanto no nível escolar quanto em níveis mais elevados da sociedade.

A relação e o diálogo entre o Projeto Político Pedagógico da escola e os pressupostos da Sociologia da Infância é essencial para a construção de uma educação centrada na participação e nos direitos das crianças. O PPP, quando pautado nos princípios da SI, permite que a escola se torne um espaço de diálogo, inclusão e respeito às crianças, promovendo sua participação ativa na construção do conhecimento e na tomada de decisões. Dessa forma, é possível criar uma educação mais significativa, que valorize as crianças como sujeitos sociais e contribua para sua formação integral.

Tendo tais discussões como pano de fundo, passaremos à análise dos projetos pedagógicos das instituições escolhidas para a realização do presente estudo. Trazendo o histórico das instituições e em seguida analisando as categorias pré-determinadas, serão confrontadas as perspectivas de infância que as escolas dispõem com os pressupostos da SI.

## **6.2 Histórico e características das instituições escolares**

A escola brasileira (EB) foi fundada em 1982, atendendo uma população de um bairro ainda em formação do município de Ponta Porã. A mesma escola foi desativada no ano de 1993, voltando às suas atividades no ano de 2003 em prédio cedido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, a qual permaneceu até dezembro de 2011. Somente em 2013 a escola ganhou prédio próprio passando a desenvolver suas atividades próximo à faixa de fronteira com o Paraguai.

De acordo com o PPP (2020) a comunidade que a EB atende, possui “condições socioeconômicas razoáveis”. Além disso, o documento traz que a unidade escolar recebe crianças oriundas de várias regiões do município, inclusive da cidade vizinha Pedro Juan Caballero no Paraguai. Ainda com relação à comunidade escolar, o PPP (2020, p. 6) traz que “[...] a cultura escolar se torna bastante heterogênea e diversificada, tornando a comunidade escolar bastante plural em sua identidade”.

A estrutura escolar conta com 15 salas de aula, sendo um pavilhão com 8 salas destinado exclusivamente ao atendimento da EI. Além disso, esse pavilhão conta com um pequeno parque para recreação e banheiros. Os espaços compartilhados com os estudantes do Ensino Fundamental são a biblioteca, a sala de tecnologia educacional

e o refeitório. A escola conta com uma infraestrutura moderna e que recebeu uma recente reforma.

Por se tratar de uma escola pública, localizada próximo à faixa de fronteira e sendo uma das maiores do município que atendem ao público da EI, é interessante que o PPP apresente logo de início a informação sobre as crianças oriundas do Paraguai e que realizam os estudos no Brasil. Vale ressaltar que o município de Ponta Porã passou por uma reestruturação das escolas e creches. Algumas escolas deixaram de oferecer a EI que ficou concentrada em algumas creches, todas longe da faixa de fronteira. A EB foi uma das poucas escolas que continuaram a oferecer tanto a EI como o Ensino Fundamental.

Essa reorganização acabou por causar transtornos aos pais e responsáveis que precisam matricular seus filhos, via de regra, muito longe de suas residências, tendo em vista que não são todos os bairros que possuem instituições de EI. Ainda assim, o município reduziu drasticamente o número de instituições que atendem estudantes em tempo integral. A justificativa dada pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer é que a reorganização visa atender um contingente maior de estudantes, e que o município não tem condições de atender de forma ampla a EI em tempo integral.

Com relação a Escola Paraguaia (EP), trata-se de uma instituição criada em 1979. Seu início se deu como instituição privada na qual uma única professora era responsável pela turma multisseriada que estudava no local. Com o passar do tempo, as salas de aula foram aumentando e o espaço transformou-se em uma escola maior. Em meados 2002, o governo municipal de Pedro Juan Caballero realizou a aquisição do imóvel e uma reforma de adequação e ampliação, tornando-se em uma escola puramente pública, uma das poucas na região.

Como apontado na seção 5, o Paraguai realiza uma espécie de financiamento às escolas particulares para que estas ofereçam vagas na educação inicial (equivalente a Educação Infantil no Brasil) aos estudantes vulneráveis socioeconomicamente. Entretanto, o país não oferece essa etapa da educação de forma obrigatória, mas sim como uma oportunidade aos pais para que melhorem a qualidade de vida das crianças, favorecendo uma formação mais abrangente.

Segundo dados do PEI, a instituição estudada atende um contingente de 180 crianças somente na *Educación Inicial*. Ainda de acordo com o documento, a instituição resalta problemas sérios de infraestrutura, uma vez que, com a crescente

de estudantes sendo atendidos, o número de crianças por sala acaba por não ser adequado, enfrentando problemas de superlotação. Isso ocorre não apenas na educação inicial, mas também nos anos equivalentes ao Ensino Fundamental.

De acordo com o PEI (2021) a escola possui mobiliário antigo e problemas de infiltração em praticamente todas as salas. A pintura é antiga, visto que a última reforma que a escola recebeu foi no ano de 2013. O pátio para recreação não é coberto e o espaço entre os pavilhões não possui concreto. Não possui gramado, exceto por um campo de futebol que não tem cobertura, nem arquibancada. Apresenta apenas traves para a prática de futebol.

Com relação à comunidade que a escola atende, o PEI informa que trata-se de uma população economicamente carente de recursos financeiros. O bairro em que a escola se insere é populoso e vulnerável socioeconomicamente. Uma questão marcante que o documento aborda é o fato de muitas crianças não poderem se dedicar unicamente aos estudos por terem que auxiliar os pais na complementação da renda:

Uma das características mais marcantes da condição socioeconômica é que algumas crianças trabalham para ajudar na economia familiar. A maioria dos pais e mães dedicam-se a trabalhos como diaristas, afazeres domésticos, pequenos comerciantes, recicladores, etc. Alguns trabalham em estabelecimentos distantes e outros mudam-se para o exterior em busca de melhores oportunidades, enquanto os filhos assumem o papel de pais ou permanecem sob tutela de avós, tios, irmãos mais velhos ou estranhos em alguns casos (PEI, 2021, p. 7, tradução nossa)

Somente nesse trecho podemos ter um panorama do abismo social que separam as instituições que estão há cerca de 1 km de distância uma da outra. Apesar de a escola ser de caráter público e buscar atender minimamente as necessidades de sua comunidade escolar, percebe-se que a escola brasileira oferece melhores condições físicas e estruturais para o atendimento das crianças.

O fato de a EP atender uma população vulnerável socioeconomicamente demonstra a realidade que diversas instituições do município paraguaio enfrentam. Como descrito na seção 4, o Paraguai enfrenta problemas socioeconômicos sérios decorrentes de diversos fatores históricos. A realidade populacional do país se reflete diretamente no contexto educacional do país. Daí mais um motivo para que crianças façam a migração diária em busca de um atendimento melhor em instituições escolares brasileiras.

Outro ponto que vale destacar é com relação às políticas de alimentação destinada às crianças. A EP oferece aos estudantes uma refeição diária. De acordo com o PEI, os estudantes recebem biscoitos doces ou salgados com chá ou suco. O cardápio também conta com pães ou chipa, uma espécie de pão de queijo típico da região, e leite achocolatado. O cardápio não recebe muitas variações.

Em comparação com o ofertado na EB, de acordo com dados públicos da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer, os estudantes recebem também uma refeição diária baseada em um cardápio variado elaborado por nutricionista. Esse cardápio é composto, em sua maioria, por alimentos como arroz, feijão, algum tipo de proteína como frango ou carne bovina, além de legumes, verduras e frutas. Os estudantes são atendidos diariamente com alimentos frescos adquiridos com recursos próprios do município destinados a esse fim. Além disso, há uma verba destinada a compra de insumos para merenda escolar da agricultura familiar local.

Ao passo que realizamos a comparação prévia de questões estruturais relacionadas a infraestrutura e atendimento às necessidades básicas dos estudantes, a exemplo da alimentação, podemos observar que são contextos muito distintos. As propostas pedagógicas mostram realidades totalmente diferentes com relação ao público e clientela atendida. Apesar de geograficamente próximas, as instituições acabam por evidenciar a realidade dura de um país frente ao outro.

Basta atravessar a fronteira para observarmos um país de pessoas que lutam diariamente para ter acesso ao mais básico dos direitos. Do lado brasileiro a realidade não deixa de ser próxima em alguns pontos da cidade; contudo, observando o contexto do bairro em que a EB se insere, percebemos que o lado do país vizinho sofre muito mais com a vulnerabilidade socioeconômica. Isso fica evidente na proposta pedagógica da EP.

Ainda com relação à infraestrutura, o PEI (2021, p. 4) estabelece que melhorias nas instalações imediatas e aquisição de mobiliário devem ser feitas “[...] por meio de esforços coletivos entre pais, professores, diretora e equipe pedagógica”. Pode-se observar que o poder público coloca sob os ombros da comunidade escolar uma função totalmente alheia à sua finalidade. Oferecer condições adequadas para o desenvolvimento das atividades escolares deve ser uma função do Estado estabelecido por lei.

Ao refletir sobre essa questão, somos remetidos a um tempo não muito distante onde escolas brasileiras não ofereciam o mínimo de condições dignas para o desenvolvimento do trabalho escolar. Políticas de enfrentamento à desnutrição, alimentação escolar, valorização do magistério e infraestrutura dos prédios são recentes e precisaram ser estabelecidos em lei, a exemplo das porcentagens que o Estado deve destinar à educação, para que a realidade educacional brasileira fosse transformada.

Ainda estamos longe do ideal, entretanto é inegável que muito se avançou nessas questões, especialmente a partir do ano de 2003. Programas sociais de distribuição de renda, enfrentamento ao desemprego e melhora no quadro econômico contribuíram para que as instituições escolares pudessem oferecer condições mínimas para o atendimento de crianças e adolescentes.

A partir dessas questões relacionadas à estrutura física e políticas de alimentação escolar, pode-se imaginar que possam ser alguns dos motivos para que os pais busquem melhores condições de acesso e permanência nas escolas brasileiras. Após a análise de tais pontos, é possível ter um panorama das condições físicas e estruturais de ambas as instituições para iniciar as discussões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos.

Ademais, podemos concluir que os direitos básicos das crianças relacionados ao acesso à educação e alimentação são sumariamente atendidos em ambas as instituições. O que não se pode mensurar é se esse atendimento ocorre de forma a contemplar todos as crianças do lado paraguaio, tendo em vista o número reduzido de instituições públicas que façam esse atendimento.

A seguir, será realizada a análise dos conceitos de infância e criança que as instituições trazem em suas propostas pedagógicas. Busca-se compreender como a Sociologia da Infância pode contribuir para que esses conceitos possam condizer com a realidade das instituições escolares tanto brasileiras quanto paraguaias, avançando nas discussões acerca dos motivos pelos quais as crianças atravessam a fronteira para estudar em escolas brasileiras e ainda, se seus direitos à infância e à educação estão sendo atendidos.

### **6.3 O conceito de infância e criança**

A escola desempenha um papel fundamental na definição e estabelecimento de um conceito de criança e infância, influenciando diretamente a experiência e o

desenvolvimento das crianças nela inseridas. A SI ao evidenciar que a infância é uma ideia socialmente construída, variando de acordo com as diferentes culturas e contextos históricos, coloca a escola como uma instituição social chave na vida das crianças. Dessa forma, ela carrega a responsabilidade de estabelecer um conceito de criança e infância que seja sensível a esse entendimento.

Ao compreender a infância como uma construção social, a escola precisa adotar uma abordagem mais crítica e reflexiva na Educação Infantil. Qvortrup (2014) discute diversas abordagens que o conceito de infância carrega. O autor ainda sinaliza a dificuldade de se definir um conceito que melhor aborde o tema, uma vez que, para cada abordagem, o conceito é visto de forma distinta:

[...] a 'infância' é definida em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc. Ao contrário da infância individual, a infância sociológica é muito mais suscetível a mudanças históricas, enquanto a dinâmica da infância individual pode ser encontrada no desenvolvimento da personalidade (QVORTUP, 2014, p. 25)

Ao passo que compreendemos que cada contexto sociocultural vai trazer um conceito distinto de infância e de criança, podemos ter um melhor entendimento das posições que as instituições de ensino tomam quando constroem esse conceito em suas propostas pedagógicas. Sarmiento (2004), ao analisar as representações da criança na modernidade ressalta que as culturas da infância exprimem a cultura da sociedade em que se inserem, porém fazem-no de modo distinto das culturas adultas ao mesmo tempo que veiculam formas infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

Sendo assim, é importante que tais questões sejam consideradas na análise do que, tanto o PPP quanto o PEI trazem como conceito de infância. Cabe ainda salientar que nenhuma das instituições analisadas trazem um conceito claro sobre criança e infância. O que os documentos apresentam são algumas visões que dispõem sobre as crianças que atendem.

A EB deixa muito a desejar nessa categoria. Isso se dá por seu PPP explorar muito mais a abordagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental do que para a Educação Infantil. O trecho que trata especificamente da EI discute as finalidades dela, em meia página. O texto limita-se a reproduzir elementos da LDB e da BNCC. Entretanto, no mesmo trecho, o texto trata da importância de “[...] conhecer e



manifestar as diversas culturas presentes na região de fronteira, valorizando suas expressões e buscando a união entre brasileiros e paraguaios” (PPP, 2020, p. 18).

Já a EP dá uma maior atenção ao conceito de infância, uma vez que destina uma seção inteira para evidenciar todo corpo docente que atua na EI, a formação respectiva, o currículo – este fiel ao que estabelece o Marco Curricular da Educação paraguaia – e a visão de infância e criança. A instituição reconhece não conseguir realizar um atendimento de forma ampla devido às suas limitações físicas, mas estabelece que:

[...] a infância é o momento mais belo que existe já que toda inocência e vulnerabilidade está expressa na criança e no ela pode se tornar. Desse modo, com o auxílio da escola, poderão tornar-se cidadãos competentes, capazes de contribuir com o desenvolvimento local, regional e nacional” (PEI, 2021, p. 10, tradução nossa)

A visão de infância defendida pela instituição é a mesma criticada por Sarmiento (2007) quando discute a ideia de infância pautada no contraponto do potencial desenvolvimento da criança a partir da aquisição da razão e da experiência. Essa ideia de infância não considera o sujeito do presente, mas sim deposita na criança o seu potencial adulto, sempre de acordo com as convenções da sociedade também adulta em que a criança se insere.

O conceito de infância que a escola vislumbra nada mais é do que a ideia defendida historicamente pela maioria dos sujeitos nela inseridos. Ademais, a visão romântica da criança, relacionada à inocência e vulnerabilidade, predomina na instituição. Os adultos apresentam e representam e projetam sua própria imagem de criança. Kramer e Horta (1982) já sinalizam isso quando discutem:

O adulto elabora uma imagem da criança como um ser contraditório, fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo e atribui estas características à própria "natureza infantil". Mas esta ideia de natureza está apenas dissimulando as relações da criança com o adulto e com a realidade social. Na realidade, estas características presentes na imagem que o adulto apresenta da criança e que ele atribui à "natureza da criança", são a expressão das relações entre a criança e o adulto em um quadro social determinado. A imagem da criança no pensamento pedagógico comum é a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que procura identificar-se ao modelo criado por esta projeção (KRAMER e HORTA, 1982, p. 26).

Do ponto de vista pedagógico, as autoras colocam a imagem da criança que ainda é defendida pela maioria das instituições escolares e dos agentes que nela atuam. Muitos professores se colocam como os sujeitos que serão responsáveis por

conduzir a criança a ser um adulto bem sucedido. A sociedade acaba por depositar essa “esperança” na escola. Sem realizar julgamentos, o que se defende aqui é que as crianças sejam consideradas em suas especificidades, e não como o adulto em potencial.

Como contraponto, pode-se reafirmar que a EB em relação a EP não traz em sua proposta pedagógica uma visão clara e objetiva do que considera como infância. Isso é grave, uma vez que tal conceito é de extrema importância para uma instituição que se propõe a oferecer uma Educação Infantil de qualidade e que considere com respeito os sujeitos nela inseridos.

Ainda, ambas as instituições não consideram a participação ativa das crianças na formulação desses conceitos em suas propostas pedagógicas. Para Qvortrup (2010, p. 783) “[...] muito do que se passa com a infância, e muito do que influencia as crianças no seu dia a dia, simplesmente ocorre sem que haja a menor preocupação com as crianças ou a infância”. Isso se reflete perfeitamente nas propostas pedagógicas de ambos os países. Não há uma preocupação devida com o direito de participação política das crianças na elaboração de tal documento.

Dessa forma, um conceito de infância que promova a participação ativa das crianças é essencial para o desenvolvimento de sua autonomia e capacidade de tomar decisões. A escola deve proporcionar espaços e oportunidades para que as crianças expressem suas opiniões, sejam ouvidas e se envolvam nas decisões que afetam diretamente suas vidas. Essa abordagem fortalece sua autoestima, habilidades de comunicação e senso de pertencimento à comunidade escolar.

A perspectiva sociológica da infância destaca a importância de reconhecer as crianças como agentes ativos em suas vidas. Ao estabelecer um conceito de criança e infância, a escola precisa viabilizar e preconizar a participação das crianças em seu próprio processo de aprendizagem. Isso implica em criar espaços que permitam que as crianças expressem suas opiniões, se envolvam ativamente nas decisões e contribuam ativamente para a construção do conhecimento.

A Sociologia da Infância enfatiza a necessidade de reconhecer a diversidade e as desigualdades que as crianças enfrentam em seu cotidiano. Ao estabelecer um conceito de criança e infância, a escola deve ser sensível às diferentes realidades sociais, culturais e econômicas das crianças. Isso inclui a implementação de práticas educacionais que promovam a inclusão, igualdade e justiça social, garantindo que todas as crianças tenham acesso a oportunidades educacionais adequadas.

Como discutido na seção 3, o conceito de culturas infantis contribui para o aprofundamento das discussões acerca da diversidade no contexto escolar. Conforme estabelecido por Sarmiento (2021) os processos simbólicos pelos quais as crianças interpretam o mundo e estabelecem interações com outras crianças e com os adultos trazem características específicas que são determinadas por perspectivas históricas e sociais denominadas culturas infantis.

O respeito às culturas infantis é de suma importância, especificamente nesse contexto, uma vez que se tratam de instituições fronteiriças em uma situação totalmente particular. Dessa forma, a dimensão que o conceito de infância ganha, deve ser condizente com a realidade que as escolas vivem e com os sujeitos que nela estudam. Os resultados que podem ser alcançados com a participação ativa das crianças nesse processo de tomada de decisões são inimagináveis.

A Sociologia da Infância oferece um olhar crítico sobre a importância de a escola estabelecer uma compreensão clara do conceito de criança e da infância. Ao reconhecer a natureza socialmente construída da infância, a escola pode proporcionar uma educação mais inclusiva, e despertar o sentimento de pertencimento para todas as crianças. Isso significa incentivar a participação da criança em todos os processos decisórios da escola, valorizando a diversidade, garantindo oportunidades e promovendo um ambiente emocionalmente seguro.

Ao passo que a escola consegue compreender a importância de tais questões, entra em discussão a questão dos direitos que são traçados e até que ponto o direito à educação da criança fronteiriça é respeitado. Não se pode perder de vista que a criança que sai de seu contexto familiar em um país para adentrar o contexto escolar em um outro precisa ser respeitada em sua diversidade, costumes e culturas.

Desse modo, é imprescindível que as escolas que atendem esse público tenham a ideia das reais necessidades que essas crianças enfrentam diariamente. As múltiplas identidades que engendram o contexto escolar brasileiro que recebe as crianças paraguaias precisam estar em conformidade com o que estabelecem suas propostas pedagógicas no sentido dos direitos inerentes à criança. A seguir, tais discussões serão elencadas.

#### **6.4 Infâncias e direitos: o que as escolas vislumbram**

As escolas de fronteira são locais onde se cruzam culturas, idiomas e tradições, e onde a interação entre diferentes comunidades é constante. Nesse contexto, é

crucial que a escola desempenhe um papel ativo na promoção dos direitos das crianças e adolescentes que frequentam essas instituições. O conceito de direito deve ser compreendido como uma construção social e política, que abrange aspectos legais, morais e éticos, e que deve ser difundido e vivenciado no ambiente escolar.

Quando trazemos essas discussões para um cenário de fronteira seca entre dois países com questões socioeconômicas tão distintas, o conceito de direito deve tomar as proporções da perspectiva universal, uma vez que cada país configura suas normas e leis de determinada forma. É preciso ter em mente, de forma clara, que a criança, independentemente de sua nacionalidade, deve ter seus direitos básicos assistidos. A Declaração Universal dos Direitos das Crianças estabelece que:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade (ONU, 1948, s/p).

Ainda que o documento da ONU retorne a questão da visão de criança como adulto em potencial, reconhece como universal o direito à educação e ao respeito às suas identidades culturais. Ao trazermos para a discussão a criança em situação de migração diária, observa-se que o direito à educação é respeitado, já que as crianças de origem paraguaia conseguem estudar nas escolas brasileiras sem grandes problemas. Contudo, é preciso dar atenção ao respeito às diferenças culturais.

A EB menciona no seu PPP de forma muito rasa a questão das crianças oriundas do Paraguai. Na referida parte, diz que atende essas crianças por estar localizada muito próxima à faixa de fronteira. Detalha ainda que atende tais crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Apesar de não dar maiores detalhes, o PPP (2020, p. 5) cita que “[...] nossos irmãos paraguaios são muito bem-vindos em nossa escola, não fazemos distinções e atendemos todas as crianças, de acordo com o número de vagas ofertadas”.

É curioso o fato de a escola não trazer de forma detalhada como é realizado o atendimento dessa criança. Mais adiante, o PPP detalha os objetivos específicos da EI ofertada na unidade, mas sem tratar de forma específica a questão das crianças oriundas do Paraguai, e ao respeito às múltiplas identidades. Os objetivos da EI na instituição são descritos no quadro abaixo:

#### **Quadro 4 – Objetivos da Educação Infantil para a EB**

<b>Objetivo geral</b>	Desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. É interessante assinalar que a educação em valores é fundamental no respeito mútuo do desafio do professorado, do aluno e da família.
<b>Objetivos Específicos</b>	Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, confiante em suas capacidades e percepção de suas limitações;
	Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
	Estabelecer vínculos afetivos e de troca entre adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social
	Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
	Conhecer algumas manifestações culturais, de interesse, respeito e participação, valorizando a diversidade;

Fonte: (PPP, 2020, p. 18, adaptado)

Tendo em vista que a BNCC engessa sobremaneira os currículos escolares, é nítido que a instituição escolar segue fielmente o que está disposto nela. Nos objetivos da EI para a instituição, a questão da criança em migração diária é quase que totalmente ignorado, tendo em vista que o único objetivo que a menciona de forma indireta, é o conhecimento das manifestações culturais e valorização da diversidade. É importante refletir até que ponto esse respeito ocorre de forma efetiva.

Considerando que essa criança chega no contexto educacional brasileiro falando outra língua (guarani e/ou espanhol), com costumes diferentes e uma cultura própria, é importante refletir acerca do direito ao respeito à identidade. As crianças migrantes têm o direito de manter sua identidade cultural, linguística e religiosa. Além disso, devem ser protegidas contra qualquer forma de discriminação, seja por sua origem, nacionalidade, etnia ou status migratório.

Cada criança vive internamente um sistema simbólico que administra o seu espaço social. O autor discute ainda que quando nasce, a criança entra em um mundo em que lhe é permitido fazer certas coisas e outras lhe são interditas, e ela “[...] é conduzida a comportar-se e a pensar de determinados modos e onde outros modos de pensar ou de se comportar são reprimidos” (DELGADO; MULLER, 2006, p. 19).

Com certeza esses conflitos internos passam despercebidos pelo contexto escolar, uma vez que as instituições baseiam sua visão de criança, infâncias e direitos na perspectiva da criança como adulto em potencial, já discutida anteriormente. A Sociologia da Infância destaca a importância de reconhecer as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, independentemente de sua situação de migração. Cabe às instituições escolares e ao poder público de ambos os países assumirem essa perspectiva.

Ainda assim, a questão da diversidade não deve ser observada de forma isolada. Ao passo que se deve considerar esse fenômeno, deve-se ter em mente todas as variáveis que a compõem. Isso significa refletir acerca de quem são os atores e suas particularidades, especificamente no âmbito escolar. Sarmento (2013) sinaliza para a questão da consideração da identidade geracional no âmbito da discussão acerca das diversidades:

O erro do centramento na diversidade sem análise dos fatores de identidade geracional consiste em diluir a infância como categoria e ignorar as condições estruturais em que a sociedade a regula. O erro da tese estruturalista consiste em analisar a categoria geracional da infância como uma classe, subestimando, por esse efeito, e de forma paradoxal, a condição primordial da estratificação social e promovendo, de modo não intencional, uma concepção da criança decorrente de uma normatividade hegemônica, eurocêntrica e, finalmente, da classe média (SARMENTO, 2013, p. 31).

Assim, cabe ressaltar que a EB não traz nada além do que já mencionam os documentos e legislações brasileiros acerca dos direitos das crianças. O PPP se restringe a dizer que sua base legal são tais documentos normativos. Ainda com relação aos objetivos estabelecidos, a instituição escolar trata de forma muito genérica e não realiza uma conexão com os possíveis anseios e particularidades de sua comunidade escolar.

Ao realizamos a análise do documento da EP, é possível perceber que a proposta pedagógica sequer menciona a questão dos direitos. E apresenta somente os objetivos gerais e específicos da Educação Infantil tal qual o PPP da EB. Com relação a esses objetivos, não são separados entre Educação Inicial e Ensino Básico,

mas são comuns a todos os estudantes matriculados na instituição. Os objetivos estão descritos no quadro abaixo:

**Quadro 5 – Objetivos da Educação Infantil para a EP**

<b>Objetivo geral</b>	Melhorar a leitura e a escrita dos alunos da Educação Inicial e dos dois ciclos do Ensino Básico.
<b>Objetivos Específicos</b>	Aplicar técnicas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem.
	Fortalecer o hábito da leitura.
	Obtenha uma escrita eficiente.
	Produzir textos escritos com eficiência.
	Adquirir habilidades para o uso da Língua Guarani.

Fonte: (PEI, 2021, p. 65, tradução nossa)

Analisando os objetivos das duas propostas fica evidente que a EP tem uma preocupação muito maior na aquisição da habilidade de leitura e escrita, inclusive na EI. Além disso, a instituição paraguaia não faz menção ao respeito às diversidades e à inserção de crianças de outras nacionalidades em seu contexto escolar, o que é compreensível uma vez que isso não faz parte de sua realidade.

É interessante destacar também que nenhuma das propostas faz menção direta ao direito à infância. Apesar de a EB citar as legislações brasileiras, estas também tratam a temática de forma extremamente superficial. Se for realizado um recorte voltado ao direito à infância para a criança em situação de migração diária, as legislações e propostas pedagógicas não fazem menção alguma, nem de forma indireta.

É justo reconhecer que as escolas de fronteira enfrentam desafios únicos que afetam a promoção dos direitos das crianças e adolescentes. A diversidade cultural é uma realidade marcante, exigindo políticas educacionais sensíveis e inclusivas que reconheçam e valorizem as diferentes tradições e identidades culturais presentes na região. Além disso, a mobilidade populacional constante nessas áreas pode dificultar a continuidade e a qualidade da educação, demandando estratégias pedagógicas flexíveis e adaptáveis.

Contudo, o esforço para a promoção e realização de tais políticas é praticamente inexistente. A promoção dos direitos nas escolas de fronteira requer uma abordagem intersetorial, envolvendo diferentes atores, como governos locais, órgãos

de proteção à infância, instituições educacionais, organizações não governamentais e a comunidade em geral.

É necessário estabelecer políticas públicas efetivas que atendam às necessidades específicas dessas escolas, levando em consideração a diversidade cultural, a mobilidade populacional e a vulnerabilidade social. A colaboração entre os diversos setores também é fundamental para o desenvolvimento de programas e iniciativas que promovam a inclusão, a participação e a proteção dos direitos das crianças e adolescentes nas escolas de fronteira.

Após análise cuidadosa das propostas pedagógicas e baseado na vivência como professor instituição que atende a EI no município, ficam claros alguns pontos: as instituições de EI não tratam da questão da criança em migração diária de forma adequada. Ademais, os direitos básicos previstos em lei são respeitados, bem como ainda precisa-se avançar muito com relação à participação das crianças na elaboração das propostas pedagógicas.

Além disso, pode-se concluir que ambas as instituições carregam uma visão de infância, no singular. Isso deixa claro que não são consideradas as múltiplas infâncias e as culturas infantis. Ademais, vislumbram a criança um ser em uma fase passageira, focando somente no adulto em potencial. A EP trabalha com a alfabetização precoce das crianças, sem citar em sua proposta pedagógica o direito ao brincar que pode ser tratado como indissociável ao direito à infância. As escolas deixam de lado a questão cultural que é rica e abundante na região.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou contribuir com o avanço nas discussões relacionadas à criança atendida pela Educação Infantil no contexto de cidades fronteiriças. Ao iniciarmos as discussões acerca da Sociologia da Infância, importantes conceitos que servem de base para a compreensão do fenômeno aqui discutido lançam luz para um problema aqui sinalizado. As crianças que são atendidas em instituições de EI tanto no Brasil quanto no Paraguai não tem seus direitos respeitados de forma plena.

Ao avançar a discussão relacionando os trabalhos no meio acadêmico produzidos, observa-se que é um tema ainda pouco discutido e focalizado pelos pesquisadores. Observando o fenômeno das crianças em situação de migração diária e o atendimento a elas oferecido nas instituições escolares, percebemos que muito ainda precisa ser elucidado por novas pesquisas que discutam a temática e promovam soluções para a questão.

Ao descrever a realidade fronteiriça e a dinâmica de vida das pessoas que aqui residem, podemos perceber que a fronteira que separa os dois países separa também duas realidades extremamente distintas. Ao mesmo tempo que as cidades compartilham o espaço geográfico, podemos perceber que do lado paraguaio as situações de vulnerabilidade social, qualidade em infraestrutura educacional e políticas de acesso e permanência na escola fazem com que cada dia mais pessoas busquem melhores condições de vida no Brasil.

Quando voltamos nossos olhos para as legislações e propostas curriculares de ambos os países, percebemos aproximações e distanciamentos que tornam as especificidades da fronteira e sua total compreensão em um processo ainda mais complexo. Tendo em vista tais pontos, é nítido que ambas propostas curriculares nada trazem acerca dessas crianças que acabam por ser invisibilizadas em uma realidade que está presente diariamente no cotidiano de ponta-porãenses e pedrojuaninos.

Avançando para um plano mais próximo a realidade escolar, a análise das propostas pedagógicas traz uma dimensão maior de como esses sujeitos são marginalizados nos processos educativos. Ainda que essas crianças que realizam o processo de migração diária sejam atendidas nas instituições brasileiras, essas instituições silenciam quase que totalmente a existência desse fenômeno, e ainda mais grave, não promovem a participação infantil nos processos decisórios da escola.

À luz da Sociologia da Infância, é imprescindível que, minimamente, a visão que as instituições trazem das infâncias e das crianças precisa ser revista urgentemente. Primeiramente pois não consideram o termo no plural, isto é, sem a percepção correta do termo. Compreender a dinâmica desse conceito é considerar que não há apenas uma, mas sim muitas infâncias que permeiam esse período.

Além disso, isso reflete diretamente na forma como a escola enxerga a criança e como direciona suas práticas e seu currículo. Uma instituição de Educação Infantil que não consegue enxergar na criança nada além do que o adulto em potencial levanta questionamentos acerca do tipo de experiências que ali estão sendo ofertadas.

Ao passo que compreendemos que a infância é permeada por diversos processos no âmbito histórico e social, e temos um panorama da importância do conhecimento e respeito acerca das culturas infantis, podemos avançar sobremaneira rumo ao entendimento e melhor adequação das propostas escolares e curriculares para a Educação Infantil.

Promover a real participação das crianças nos processos decisórios da escola e na elaboração das propostas pedagógicas traria um sentimento de pertencimento e uma transformação da realidade escolar. Por se tratar de um espaço destinado à infância, o que se espera é que os sujeitos nela inseridos possam gozar de um espaço que respeite sua existência e valorize sua cultura. Trazendo para a realidade da fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, a importância da construção desse espaço aumenta sobremaneira.

Essas cidades tidas como gêmeas são repletas de culturas diversas e contexto únicos. O ambiente escolar das instituições aqui inseridas não é diferente. Contudo, é necessário observar até que ponto o respeito e a valorização dessas culturas diversas ocorrem. A inclusão dessas crianças de origem paraguaia no contexto escolar brasileiro ocorre de modo a respeitar sua língua, cultura e identidade? As práticas desenvolvidas nesse contexto promovem uma educação que coloque essa criança como protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem?

Para responder tais questionamentos, seria necessário a realização de um estudo detalhado que permitisse a observação da realidade *in loco* e que as crianças, sujeitos desse contexto, fossem ouvidas. Isso é uma ideia para continuidade da exploração dessa temática como sinalização de pesquisa futura. Adentrar o ambiente escolar, observar a realidade com o olhar científico e ouvir as crianças traria uma

enorme contribuição para a compreensão da realidade educacional fronteiriça no que tange à Educação Infantil.

É necessário refletir que estamos nos referindo a crianças que, independentemente do país que tenham nascido, precisam ter seus direitos básicos atendidos. O direito à infância e à educação deve ser garantido à todas as crianças sem precedentes. Quando se assume a postura de compreender e respeitar esses sujeitos, dando-lhes voz e garantindo assistência a suas necessidades, a questão da origem étnica fica em segundo plano.

As instituições escolares precisam assumir a postura crítica frente ao conceito de infância que pretendem arrogar. Esse seria o ponto de partida para que as múltiplas infâncias fossem devidamente respeitadas e consideradas no processo educativo das crianças, especialmente das residentes em regiões fronteiriças. A mudança de concepções e as contribuições da Sociologia da Infância para o campo tendem a contribuir para que as escolas formem espaços acolhedores de forma a valorizar todos os sujeitos nela inseridos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marly; GATTI, Bernardete A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**. Brasília. 2008

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser Criança**. Rio de Janeiro, Salamandra, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999.

BOUFLEUR, Emne Mourad. **Diversidade Cultural e Interculturalidade: Desafios de Escolas Públicas na Fronteira Brasil Paraguai**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Orientador: Renato Nésio Suttana. Dourados- MS, 2014.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [planalto.gov.br](http://planalto.gov.br). Acesso em 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC/SEF/COEDI, 1998, Vol 1, 2 e 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Portaria nº 125, de 21 de março de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 mar. 2014. Seção 1, p. 45.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BUENO, Mara Lucineia Marques Correa. **Política supranacional de formação de professores: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na faixa de fronteira Brasil/Paraguai**. Orientador: Elisângela Alves da Silva Scaff. 260 f. Tese (Doutorado). Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1633>. Acesso em: 20 set. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARDIN, Eric Gustavo; ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. Fronteiras e deslocamentos. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, p. 114-131, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5957/595765252007/595765252007.pdf>>. Acesso em 23 de jul. de 2022.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Artmed. 2011

COSTA, Jessica Ausier da. As relações bilaterais Brasil-Paraguai e a problemática dos “brasiguaios”. **Revista Habitus**: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 60-75, jul. 2009. Semestral. Disponível em: . Acesso em: 15 jun. de 2020.

CUNHA, Kalyne Franco. **Multilinguismo na região de fronteira**: O letramento da criança brasiguai. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, MS: UFGD, 2020.

CUNHA, Kalyne Franco; SILVA, Thaise da. Alfabetização e Bilinguismo na Região de Fronteira: Estado do Conhecimento. In: Congresso de Educação da Grande Dourados, 4., 2018, Dourados. **Anais do 4º Congresso de Educação da Grande Dourados (on-line)**. Dourados: FAED/UFGD. 2018. p. 371 – 380. Disponível em: <https://congressoeducacaof.wixsite.com/ufgd/anais>. Acesso em: 24 set. 2022.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Artmed, 2003.

DALINGHAUS, Ione Vier. **Alunos Brasiguaios em Escola de Fronteira Brasil/Paraguai**: um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS. 2009 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem E Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS; AS, plano de ação para satisfazer; de necessidades básicas. Declaração mundial sobre educação para todos. **Jontiem: UNICEF**, 1990.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, pág. 15-24, 2006. Disponível em:< <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1/articles/sarmiento.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

DUTRA, Maria Elena Aquino. **Os processos inclusivos de estudantes migrantes surdos em escolas da fronteira seca Brasil/Paraguai**. Orientador: Eladio

Sebastián Heredero. 157 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4303>. Acesso em: 20 set. 2021.

FERREIRA, André Soares. **Educação e Fronteira sul-mato-grossense (1889-18943)**: Análise a partir da historiografia regional. Orientador: Ademir Gebara. 263 f. Tese (Doutorado). Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1631>. Acesso em: 20 set. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista brasileira de educação**, p. 16-35, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 set. 2022.

FREIRE, João Portela. **Terra Gente e Fronteira**. 1ª Ed. Editora Borba. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido: Paz e Terra, São Paulo, 2001

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GONÇALVES, Gisele. **A criança como sujeito de direitos**: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013). Orientador: Jucirema Quinteiro. 175 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/157336>. Acesso em: 10 ago. 2022.

JOSGRILBERT, Alessandra Viegas. **Escolarização na fronteira Brasil Paraguai: 1901-1927**. Orientador: Ademir Gebara. 135 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1161>. Acesso em: 20 set. 2021.

KRAMER, Sonia; HORTA, José Silvério Baia. A ideia de infância na pedagogia contemporânea. **Revista de Educação AEC**. n. 30 1982. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/1743/1482>>. Acesso em 10 set. 2021

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvvhc8RR/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 de set. de 2021.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MACHADO, Edneia Maria Azevedo; BROSTOLIN, Marta Regina. Criança e infância na perspectiva da sociologia da infância e os entrelaçamentos com a educação infantil. In: CARVALHO et. Al **A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s)**. Campo Grande, MS. Ed. UFMS, 2022.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. **Educação**, v. 42, n. 1, p. 149-162, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117150748012/html/>. Acesso em 15 out. 2022.

MARQUES, Denise Helena França. **Circularidade na fronteira do Paraguai e Brasil: o estudo de caso dos “brasiguaios”**. Orientador: Roberto do Nascimento Rodrigues. 171 f. Tese (Doutorado). Curso de Demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AMSA-84CKL9>. Acesso em: 20 set. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. RJ. Vozes, 2002

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. **Dossiê: Educação Infantil**, v. 27, n. 2, p. 31, 2009. Disponível em: [http://lyceumononline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/RevistaHorizontes\\_web\[16555\].pdf#page=31](http://lyceumononline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/RevistaHorizontes_web[16555].pdf#page=31). Acesso em 15 out. 2022.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Apresentação Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup. **Pro-Posições**, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdbxKxkYCs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

NASCIMENTO, Valdir Aragão do. Fronteiriço, brasileiro, paraguaio ou brasiguai? Denominações identitárias na fronteira Pedro Juan Caballero (PY) e Ponta Porã (BR). **Ilha Revista de Antropologia**, v. 16, n. 1, p. 105-137, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2014v16n1p105>. Acesso em 27 set. 2021.

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. **O papel do Estado na proteção aos direitos de crianças e adolescentes no Brasil: as especificidades da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 164 p. TESE (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2010.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). 2002. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

PARAGUAI. **Censo Nacional**. Instituto Nacional de Estadística. 2015. Disponível em: <https://www.ine.gov.py/>. Acesso em: 20 set. 2022.

PARAGUAI. **Constitución de la República de Paraguay**. 1992

PARAGUAI. **Ley General de Educación nº 1.264**. Ministério de la Educación. 1998.

PARAGUAI. **Marco Curricular de la Educación Inicial**. Ministério de Educación, 2005.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 51-63. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/327/325>. Acesso em: 20 de set. 2021.

PEREIRA, Jacira Helena. Brasiguaios ou Fronteiriços? a noção de habitus para compreender o pertencimento cultural na fronteira Brasil-Paraguai. **Ideação**, v. 15, n. 2, p. 129-148, 2013.

QUINTAS, José Manuel Richard. **Ponta Porã em Foco**. 2ª Ed. Revisada e Atualizada. Gráfica Editora Borba, Ponta Porã-MS. 2006.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 777-792, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/bqRcpxVHmtt6VzH7mvP6VHb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

RAMOS, Tuany Inoue Pontalti; BROSTOLIN, Marta Regina. As culturas infantis: construções por meio do brincar. In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia et. Al **A sociologia da infância**: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s). Campo Grande, MS. Ed. UFMS, 2022.

REZENDE, Valéria M.; ISOBE, Rogéria Moreira R.; MOREIRA, Fernanda Arantes. Investigação comparada em educação: aspectos teóricos e metodológicos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/24068/13268/>. Acesso em: 20 de ago. 2021.

SANTANA, Maria Luzia Silva **Interculturalismo no contexto escolar**: o caso de escolas de fronteira. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, 2018, não publicada.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2004). “As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade”, in M.J. Sarmiento, e A. B. Cerisara, (Coord.), **Crianças e miúdos**.



**Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto. Asa. (9-34). Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79714>

SARMENTO, Manuel Jacinto et al. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação.** Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. **Revista Contemporânea.** v. 8, n. 2 p. 385-405 Jul.–Dez. 2018. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57482>>. Acesso em 14 jul. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas Infantis / Children's Cultures. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. Carvalho, & N. Fernandes, **Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais / Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives** (pp. 179-185). UMinho Editora. Disponível em: <http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/75339>

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 361-378, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. In: ENS, Romilda Teodoro; GARANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da infância e a formação de professores.** Champagnat. 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância: correntes e confluências.** Petrópolis. Vozes. 2008. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66608>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. 2007. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in) visível.** Junqueira&Marin Editores, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** Cortez editora, 2013.

SILVA, Luciene Cléa da. **Trajetórias de Formação de Professoras da Infância na Fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY.** 252f. Tese (Doutorado em Educação - Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade). Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dourados/MS, 2020.

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.** 249 f. Tese (Doutorado). Curso de Educação, Faculdade de

Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218438>. Acesso em: 20 set. 2021.

SOUCHAUD, Sylvain. A visão do Paraguai no Brasil. **Contexto Internacional**, v. 33, p. 131-153, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cint/a/nVklGmQWyd9M5hdxgDWHTKL/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2022

SOUZA, Jonas Ariel Cantaluppi de. **“No soy de aquí, ni de allí, yo soy!” Identidade territorial na fronteira entre Pedro Juan Caballero - Paraguai e Ponta Porã - Brasil**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, MS: UFGD, 2018.

SOUZA, Kellcia Rezende; BUENO, Mara Lucinéia Marques Corrêa. O direito à educação básica no Paraguai. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 4, p. 1536-1551, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11759/7660>>. Acesso em 01 jul. 2021.

TELESCA, Ignacio. Tierra, nación y construcción del Estado en el Paraguay del siglo XIX. **Revista História: Debates E Tendências**. v. 15, n. 2, jul./dez. 2015, p. 321-334. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/5645/3601>. Acesso em 27 set. 2021.

TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarosqui; SILVA, Crislaine Patricia da. A expansão do programa escolas interculturais de fronteira no Estado de Mato Grosso do Sul. **Revista GeoPantanal**, v. 9, n. 17, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/273>. Acesso em: 17 set. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Papirus Editora, 2016.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

**APÊNDICES****Apêndice I – Roteiro de leitura elaborado a partir de Lima e Miotto (2007)****Identificação da obra**

Referência bibliográfica completa	
Localização da obra	

**Caracterização da obra**

Tema central	
Objetivo do trabalho	
Conceitos utilizados	
Referencial teórico	

**Contribuições do trabalho para o estudo**

--