

<https://vslbec20.eventqualia.net/>

V SIMPÓSIO LUSO- BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA (VSLBEC)

19 - 23

JULHO 2021

LIVRO DE ATAS

Comissão Organizadora

Catarina Tomás (Instituto Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA)

Emília Vilarinho (Universidade do Minho)

Gabriela Trevisan (ProChild CoLAB)

Leni Dornelles (UFRGS)

Manuel Jacinto Sarmiento (Universidade do Minho)

Manuela Ferreira (Universidade do Porto)

Natália Fernandes (Universidade do Minho)

Romilson Martins Siqueira (PUC Goiás)

Responsável do Design

Daniela Costa

Online, 19 a 23 de julho 2021

Edição

eventQualia, unipessoal Lda

Porto, Portugal, 2021

ISBN: 978-989-53545-1-1

ÍNDICE

Infância (ar) riscada – política, educação e resistência(s): introdução	7
Materialidade e Simbólico	15
Contribuições da brincadeira de faz de conta para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores -----	16
<i>Ma. Aline Patricia Campos Tolentino de Lima</i>	
<i>Doutoranda em Educação – FFCLRP/ USP, alinetolentino@usp.br</i>	
<i>Profa. Dra. Joana de Jesus de Andrade</i>	
<i>Docente no Ensino Superior, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rib. Preto (USP)</i>	
As crianças e os desenhos: expressão e linguagem na educação infantil -----	29
<i>Mariana Carvalho de Albuquerque</i>	
<i>Universidade de Brasília</i>	
<i>mcarvalho.edu@gmail.com</i>	
<i>Monique Aparecida Voltarelli</i>	
<i>Universidade de Brasília</i>	
<i>mvoltarelli@umb.br</i>	
Brincar, Explorar e Descobrir: Uma narrativa experiencial no campo da literacia no jardim de infância -----	46
<i>Antônio Camilo Cunha</i>	
<i>Universidade do Minho – Instituto de Educação – CIEC</i>	
<i>camilo@ie.uminho.pt</i>	
<i>Fátima Sofia Costa Carvalho</i>	
<i>Universidade do Minho</i>	
<i>Zenaide Galvão</i>	
<i>Universidade do Minho – Instituto de Educação – CIEC</i>	
Poderes e Exclusões	58
<i>Paloma Rodrigues Cardozo</i>	
<i>PUCRS</i>	
<i>palomacardozo@gmail.com</i>	
<i>Lisandra Almeida da Silva</i>	
<i>PUCRS</i>	
<i>Andreia Mendes</i>	
<i>PUCRS</i>	
A Cultura Afro Brasileira e Africana na educação física escolar: a Lei n. 10.639/2003 e a acção pedagógica dos professores -----	72
<i>Zenaide Galvão</i>	
<i>Universidade do Minho – Instituto de Educação – CIEC</i>	
<i>zgalvao@uol.com.br</i>	
Criança Imigrante e Educação: as práticas pedagógicas e os processos de exclusão na escola -----	85
<i>Marilúcia Antônia de Resende Peroza</i>	
<i>Universidade Estadual de Ponta Grossa</i>	
<i>malu.uepg@gmail.com</i>	
<i>Natália Mendes dos Santos</i>	
<i>Universidade Estadual de Ponta Grossa</i>	
Poder sobre a infância: Quem são as crianças excluídas ao longo da história brasileira? -----	100
<i>Danyelen Pereira Lima</i>	
<i>Universidade Estadual de Campinas</i>	

E-mail: danyelen.lima@gmail.com

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

Universidade Estadual de Campinas

Extensões e canções entre universidade e escola básica:-----114

cantando uma poética da(s) infância(s)-----114

Celso Garcia de Araújo Ramalho

celsoramalho@musica.ufrj.br

UFRJ

Anderson Carmo de Carvalho

anderson0carm@gmail.com

UNIRIO

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Manuel de Barros

Experiências de Pobreza num Contexto de Crise: Impactos no Desenvolvimento e Futuro das Crianças Portuguesas-----131

Manuel Menezes

Universidade de Coimbra

manuel.d.menezes@gmail.com

Proteção e Participação **146**

Pensar a infância a partir das narrativas audiovisuais infantis -----147

Luciana Bessa Diniz de Menezes

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ

bessalu@yahoo.com.br

PNAIC: A Formação Continuada e o Trabalho Docente na Educação Infantil -----161

Ana Paula Ferreira Trindade

Universidade Federal de Jataí

anapaula.fertrin@gmail.com

Lais Leni Oliveira Lima

Universidade Federal de Jataí

laisleni@gmail.com

Mais Infância Ceará:: Uma política intersetorial para educar e cuidar de forma indissociável-----168

Maria Benildes Uchôa de Araújo

Secretaria de Educação do Estado do Ceará

beni13ldes@gmail.com

Maria Oderlândia Torquato Leite

Secretaria de Educação do Estado do Ceará

Políticas (e práticas) educativas: a visão das dirigentes das creches e EDI-----184

Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Prociência/PROPEd -UERJ

Vasconcellos.vera@gmail.com

FAPERJ - Cientista do Nosso Estado E-26.203.093/2016

Emília Vilarinho

Instituto de Educação-Universidade do Minho

evilarinho@ie.uminho.pt

Concepções de Professoras de Pré-escola acerca do abuso sexual infantil-----197

Autor(a) Nathaly Martinez Alves Universidade Estadual Paulista nathaly.martinez@unesp.br Coautor(a) Raul Aragão Martins Universidade Estadual Paulista

"Vira, Vira, Virou...o espaço do CMEI se transformou!": a participação das crianças na construção do currículo para Educação Infantil a partir da transformação criativa dos espaços escolares-----214

Maria Aparecida Rodrigues da Costa Santos

cida0207@hotmail.com

Fernanda Mendes Cabral

Os estudos da infância em Moçambique -----235

LETÍCIA RODRIGUES DE SOUZA

Universidade de São Paulo – USP - Brasil

Faculdade de Educação

ticinha_lety@yahoo.com.br

Infância e Cidade Pequena: questões para uma investigação-----250

Joelma Andreão de Cerqueira

Universidade Federal de Minas Gerais

joelma02@hotmail.com

Levindo Diniz Carvalho

Universidade Federal de Minas Gerais

Os tempos e os espaços da educação infantil: práticas de organização do trabalho pedagógico nas instituições educativas do distrito federal -----264

Lourenço Silva Teixeira

Universidade de Brasília

lorenco88@gmail.com

Monique Aparecida Voltarelli

Universidade de Brasília

mvoltarelli@unb.br

Políticas Públicas para a Infância: Mário de Andrade, Diretor do Departamento de Cultura da Cidade de São Paulo (1935-1938)-----277

Rosângela Francischini

CIEC/UMINHO (Pesquisadora colaboradora) e IEB/USP (Pesquisadora voluntária)

rofrancischini@gmail.com

O habitar da infância na vizinhança escolar e as desigualdades urbanas nos contextos escolares da Ilha do Governador /RJ -----288

Giselle Cerise Gerson

Programa de Pós-graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro

gisellecerise@gmail.com

Educação Infantil no Campo: Políticas Públicas e o Direito das Crianças -----301

Iolanda Ferreira Lopes Batista

Universidade de Brasília

iolandaferriralopes@gmail.com

Monique Aparecida Voltarelli

Universidade de Brasília

mvoltarelli@unb.com.br

A cidade e seus lugares de potência para os sujeitos e sua aprendizagem: a experiência do Movimento BrincaCidade-----316

Juliana Brum Simões

Universidade Federal do Espírito Santo

juliana.brum2@gmail.com

A Criança no Espaço Urbano: Participação e Produção de Conhecimento sobre a Cidade -----328

Cristiane Theiss Lopes

Universidade Regional de Blumenau – FURB

theisslopes@gmail.com

Rita de Cássia Marchi

Universidade Regional de Blumenau – FURB

rt.mc@bol.com.br

Participação de crianças na reinvenção dos espaços públicos em que se movem. -----344

Ana Sofia Oliveira da Silva

Universidade do Minho

ana.sof.silva@hotmail.com

Infância (ar)riscada – política, educação e resistência(s): introdução

O Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança (SLBEC), realizado com periodicidade bianual desde o ano de 2012, teve a sua 5.ª edição, de 19 a 23 de julho de 2021, em modalidade à distância devido à pandemia por COVID-19.

O Simpósio constituiu-se como um espaço de encontro de investigadores e investigadoras de Portugal e do Brasil, com extensão a outros e outras que comunicam cientificamente em língua portuguesa e que partilham uma conceção de conhecimento sobre a infância, que coloca no centro das suas pesquisas a(s) voz(es) da(s) criança(s) e que se orienta pela promoção dos seus direitos, bem-estar e inclusão social.

Ao longo das suas várias edições - Braga, Porto Alegre, Porto, Goiânia, Braga - as sucessivas edições receberam temas preferencialmente dedicados, por ordem da respetiva sequência temporal, ao estado de arte dos Estudos da Criança, às respetivas perspetivas epistemológicas e metodológicas, à interdisciplinaridade e à condição da criança como cidadã política.

Reunindo centenas de investigadores e investigadoras de Portugal e do Brasil, o V SLBEC teve como tema central Infância (ar)riscada – política, educação e resistência(s), de modo a trazer para a discussão o facto de as crianças terem sido, ao longo dos tempos, riscadas das agendas políticas e científicas.

Apesar de constituírem objeto de múltiplos estudos e de, em torno deles, se terem erigido disciplinas científicas próprias (desde a Puericultura, à Psicologia do Desenvolvimento), a realidade é que foi numa perspetiva predominantemente adultocêntrica que esses estudos e pesquisas historicamente se desenvolveram: as crianças foram tidas predominantemente como objeto do cuidado dos adultos, as preocupações científicas centraram-se no modo de agir destes para com aquelas e mesmo quando assim não era, a perspetiva dominante centrava-se no modo da criança se tornar adulto.

O que a criança pensa e faz, as culturas da infância, os modos de ação e as suas lógicas, ou foram rasurados ou considerados secundários face ao devir-adulto ou mesmo desprezados enquanto “coisa de criança”, motivo, quiçá de curiosidade e encantamento ou mesmo rechaça, até, mas sem na verdade, historicamente, o ato de riscar a vida das crianças pela ciência não

ter passado de um contorno, de fora para dentro, das formas da infância, no qual, raramente, se assumiu as crianças como sujeitos que também devem riscar, também devem contribuir para os processos de construção de conhecimento e de definição de políticas a que a elas digam respeito.

O desenvolvimento do campo dos Estudos da Criança tem vindo a contrapor uma outra orientação paradigmática, em que um dos princípios estruturantes consiste em investigar as crianças a partir delas próprias e, tanto quanto possível, com elas próprias. Esta perspetiva, que não isenta de rigor e fidelidade teórica das diversas disciplinas que concorrem para o campo – bem pelo contrário –, introduz novas orientações metodológicas e teóricas: a partir do estudo da infância e das crianças questionam-se os pressupostos de teorias sociológicas, psicológicas, educacionais, etc., e configuram-se novas possibilidades de produção de sentido sobre o mundo, potenciando a partir do olhar das crianças, na sua diversidade, a mudança dos conhecimentos tidos por consolidados e adquiridos.

Também no domínio das políticas públicas, ao partir das crianças, podem definir-se alternativas sociais, sejam relacionadas com as greves climáticas estudantis globais, ou com a luta pelo direito à educação das meninas no Extremo Oriente, ou ainda com o movimento contra o uso das armas de fogo, nos Estados Unidos da América. Todos estes são exemplos muito atuais, entre outros, do protagonismo dos cidadãos e das cidadãs mais novos/as na luta por um outro mundo possível. Por conseguinte, assume especial relevância a ação política das crianças, que não sendo um assunto novo, assume atualmente maior visibilidade dado o poder dos media, que permitem que as suas vozes sejam ouvidas em múltiplas escalas.

Os Estudos da Criança são chamados a desempenhar um papel porventura ainda mais relevante nos tempos atuais em que se acentuam fortes sinais de agravamento da sociedade de risco. O desenvolvimento de formas de governação que procuram inverter direitos longamente batalhados e conquistados por movimentos de trabalhadores, de mulheres, de negros, de homossexuais, de pessoas com deficiência, mas também, de defensores dos direitos da criança; a emergência de novos horrores da infância, promovidos pelas políticas xenófobas e racistas institucionalizadas, que condenam à morte por afogamento milhares de crianças no mediterrâneo e à colocação em grades e afastamento dos pais de crianças hispano-americanas na fronteira dos Estados Unidos com o México; as alterações climáticas, promovidas por uma economia do carbono alicerçada na ganância e na predação dos recursos naturais e a

catástrofe anunciada que consigo transporta; o aumento das desigualdades sociais no mundo entre países e entre grupos populacionais; o desenvolvimento de ideologias discriminatórias, segregadoras, racistas e contrárias ao conhecimento científico; as formas culturais propagadas pela indústria das multinacionais de conteúdos e pelas redes digitais indutoras da alienação, da violação da intimidade, da promoção do hiperconsumismo e da datificação; o aumento do belicismo numa sociedade que parece ter adotado a violência como modo dominante de resolução de conflitos entre povos; a violação das regras de convivialidade, seja no espaço urbano, pelo incremento de situações de violência, de sinistralidade e de insegurança, seja no espaço doméstico onde a violência de género assume proporções alarmantes – tudo isto são indicadores com forte impacto na vida das crianças e os mais importantes fatores de risco.

Identificar esses fatores, propor orientações e políticas alternativas, identificar os movimentos e processos de resistência e fazê-lo com as crianças foi o convite do V SLBEC a todos/as os/as investigadores e investigadoras, apresentando comunicações nos quatro eixos em que o programa se desdobrou.

Para cada um desses eixos, houve convidados e convidadas de cada um dos países, Portugal e Brasil, e realizaram-se sessões temáticas, em paralelo. Tal como proposto, essas comunicações conseguiram ser arriscadas em novas perspetivas de conhecimento e ação sobre e com as crianças.

Na conferência inaugural, Lourdes Gaitán propõe considerar que os riscos assumem duas dimensões: por um lado, os perigos a que as crianças estão expostas e, por outro, os riscos que elas causam e que ameaçam todas as pessoas. A autora defendeu que para enfrentar estes riscos há um maior controlo da parte das instituições que regulam a vida das crianças (família, escola ou sistema de proteção), o que resulta numa limitação da autonomia das crianças e adolescentes, a qual, por sua vez, contrasta com as expectativas de que as ‘crianças da modernidade’ sejam capazes de eleger os seus próprios caminhos de auto realização.

Lourdes Gaitán levantou três questões que guiaram a reflexão ao longo da conferência: até que ponto a infância, entendida como fenómeno social, não é um daqueles acontecimentos que nós (adultos/as) não compreendemos e que escapam ao nosso controlo? Como é que os traços característicos da sociedade pós-moderna afetam as crianças e os/as adolescentes de

uma maneira particular? Como é que a sensação de risco, percebida pela sociedade adulta, afeta as suas vidas?

Como remate a autora elenca um conjunto de eixos para uma agenda crítica na qual os estudos da criança são chamados a ter um papel decisivo ao colocar como prioridade analítica para crianças excluídas / ausentes, crianças à margem social; ao contribuir para a desconstrução de concepções normativas, com desvelamento contínuo das relações entre poder e saber, propondo a adoção de perspetivas que cruzas estrutura e ação, acompanhando o mundo social e cultural da infância e as suas práticas sociais, sempre sustentados por perspetivas éticas e políticas da pesquisa; a enfrentar os processos hegemónicos de globalização e individualismo institucional e o seu impacto na infância, trazendo o estudo transcultural dos processos de socialização e a rejeição de qualquer etnocentrismo cultural, social ou geracional.

O VSLBEC foi estruturado em torno de quatro eixos temáticos, para os quais os investigadores e as investigadoras foram estimulados a participar e a refletir.

No Eixo 1, Ana Isabel Sani (PT) e Verónica Muller (BR), discutiram as relações entre proteção e participação, um dos desafios mais significativos identificados no campo dos Estudos da Criança.

Neste eixo pretendeu-se refletir acerca das múltiplas possibilidades de a criança ser uma vítima social de processos de dominação, abuso, violência ou abandono. No entanto, tratar as crianças como vítimas indefesas e passivas não é, certamente, a melhor forma de garantir que os seus direitos são respeitados. A criança é um sujeito social e, como tal, tem o direito de intervir ativamente na definição do seu projeto de vida e na criação das condições de proteção face ao risco. Interpretar as políticas de proteção de crianças à luz da totalidade dos seus direitos, analisar o impacto de medidas de proteção, nomeadamente no âmbito das crianças em situação de acolhimento, das crianças refugiadas ou das crianças em situação de pobreza, apresentar e testar metodologias de intervenção e de avaliação de impacto dos processos de proteção constituem tópicos de relevância para comunicações apresentadas neste eixo.

Foram especialmente acolhidas as propostas de comunicação que identificaram programas ou projetos que procuram fazer da proteção das crianças não uma medida emergencial ou remediativa em situações de perigo (ainda que isso seja relevante), mas como uma dimensão inerente à própria condição da criança cujo direito de viver fora da violência,

da insegurança, do abandono e de tudo quanto afeta o seu bem-estar deve ser continuamente assegurada.

No Eixo 2, dedicado ao Território e espaço-mundo, Ana Francisco Azevedo (PT) e Vânia Araújo (BR), as conferencistas principais deste eixo, exploraram o lugar da criança nos diferentes territórios que habita, remetendo para o seu papel ativo, ou seja, para a reflexão acerca de como a sua ação ajuda a construir e transformar esses lugares.

Ao personificar os seus espaços, a criança estabelece uma relação intensa com as dimensões materiais, humanas, simbólicas e emocionais que os territórios lhe apresentam. Mas se diferentes espaços lhes proporcionam experiências positivas e significativas, constitutivas da sua condição, outros, pelo contrário, apresentam riscos e tensões que a ameaçam em diferentes dimensões. As influências e interseções entre o local, nacional, global condicionam estas vivências, pelo que vale a pena refletir sobre o papel das crianças nesses espaços. Habitando a maioria da infância mundial em contexto urbano, o questionamento sobre as intervenções territorializadas, sobretudo aquelas que procuram diminuir essas tensões e promover a sua participação e reconhecimento no espaço público (seja em políticas públicas locais, nacionais ou globais), deverá acontecer. Assim, procurou-se também discutir uma visão intersectorial destas políticas, que se situam em dimensões como o urbanismo, a saúde, a arte, a mobilidade, a educação, o lazer, a cultura, entre outras.

Em diferentes áreas dos Estudos da Criança, a cidade tem assumido um lugar central de análise na cidadania infantil, na promoção de processos participativos e na mobilização de diferentes metodologias que potenciam o modo como os espaços podem colocar as crianças em risco, reduzir a sua autonomia e mobilidade, e conseqüentemente limitar o seu direito à cidade. Este conhecimento tem sido cada vez mais interdisciplinar, e de construção de diálogos críticos entre diferentes áreas disciplinares até aqui pouco dialogantes, como a sociologia, o urbanismo, a arquitetura, a geografia, a arte e a cultura. O espaço público, onde as crianças são cada vez mais ausentes, procura agora reorientar-se no sentido de promover a sua presença, participação, e reduzir os riscos a que estão sujeitos. Esta presença e participação pública das crianças é condição essencial para o seu reconhecimento enquanto cidadã plena.

Acolheram-se propostas que se enquadraram nas temáticas dos territórios, da infância urbana, dos níveis local, nacional e global, as perspectivas interdisciplinares de análise de

políticas públicas e urbanas da infância, participação das crianças em políticas públicas, espaço público e risco, entre outras.

No Eixo 3, Materialidade e simbólico, Heloísa Andreia de Matos Lins (BR) e João Amado (PT) exploraram diferentes marcas distintivas da infância contemporânea, entre as suas formas de materialidade e a sua dimensão simbólica.

A presença da tecnologia e dos diferentes dispositivos nas vidas das crianças têm criado diferentes desafios ao quotidiano das crianças e suas famílias, nomeadamente na perceção do risco que a elas se associa, quer ao nível da segurança das crianças como de questões específicas de saúde e bem-estar. Mas também ao nível da educação, de modelos pedagógicos, etc., onde a componente tecnológica está cada vez mais presente. Ao mesmo tempo, as culturas lúdicas da infância vão-se alterando com a introdução de diferentes elementos materiais, sejam eles tecnológicos ou não, e reconfigurando os modos de ser criança, novamente com diferentes assunções ao nível local, nacional e global.

Alguns dispositivos, apps e programas informáticos, os brinquedos, os jogos, os programas do Youtube, etc., são interlocutores quotidianos de muitas crianças, agindo com elas e sobre elas, como actantes não urbanos, continuamente mobilizados nas interações das crianças com o mundo. Esse mundo material – a que crescem os materiais escolares, as roupas, o mobiliário urbano, etc. integram a vida das crianças e essas interações são motivo de conhecimento em si mesmo. Em relação com a presença da dimensão material na vida das crianças, o domínio do simbólico e das representações imateriais faz também parte dela, sobretudo nas suas culturas lúdicas. Entre estes dois universos e as representações sociais sobre a infância, os contextos de vida das crianças influenciam largamente as experiências materiais e simbólicas a que poderão aceder e construir.

Assim, acolheram-se propostas que exploram as tensões entre estas temáticas, nomeadamente as tecnologias e dispositivos tecnológicos na infância, culturas lúdicas e simbólicas da infância, representações sociais sobre a infância, cultura material e infância, a escola e a educação entre o material e o simbólico, entre outras.

No Eixo 4, Poderes e exclusões, João Teixeira Lopes (PT) e Stela Guedes (BR) discutiram as dimensões materiais, simbólicas e institucionais do poder, que afetam a categoria infância de modo específico, em particular nos contextos familiares e da relação com os adultos, institucionais, e da relação.

As ações de poder sobre as crianças colocam-na em risco de usufruto e exercício de direitos fundamentais, quer no momento presente quer na construção de um futuro desejado. Os processos de diferenciação a que grupos concretos de crianças estão sujeitos, seja pela cor da pele, da origem social e étnica, criam profundas desigualdades sobre as quais importa pensar. Do mesmo modo, o aumento a nível mundial das situações de pobreza infantil e de exclusão social afetam milhões de crianças no mundo e representam uma das mais graves violações dos seus direitos fundamentais. Importa, por isso, refletir sobre as condições de existência da infância, e a importância de construção de políticas públicas que se dirijam, objetivamente, à eliminação desses fatores de diferenciação.

Acolheram-se trabalhos que refletem a discussão sobre as condições estruturais da infância, das estratégias e contextos de diferenciação, da pobreza infantil e da exclusão social.

A conferência de encerramento foi assegurada por Manuel Sarmiento.

O autor procurou problematizar o conceito de “risco” na infância, seguindo o seguinte itinerário: inicialmente registou os sinais paradoxais da infância na contemporaneidade, designadamente as tensões entre a produção e difusão universal dos direitos da criança e a emergência de novas desigualdades sociais e geracionais e de novas situações de risco, de natureza ambiental, sanitária, política e social. Seguidamente, mapeou as tendências teóricas e epistemológicas que têm emergido no campo dos estudos sociais da infância e identificou os desafios teóricos emergentes, nomeadamente no âmbito das tensões entre perspetivas universalistas e perspetivas comunitaristas, na construção de estudos da infância verdadeiramente interdisciplinares e capazes de dar conta das diferenças e das desigualdades, numa perspetiva interseccional. Assinalou os contributos dos estudos pós-coloniais e pós-humanistas e considerou as implicações de novos discursos hegemónicos, nomeadamente no âmbito das neurociências e da inteligência artificial. Na sequência, delineou uma agenda crítica para os estudos sociais da infância, capazes de confrontar os novos riscos, assinalando como aspetos fundamentais: a prioridade às crianças subalternas; a articulação das respostas locais com os desafios globais de natureza estrutural; o desenvolvimento de uma consciência cosmopolítica.

Manuel Sarmiento concluiu, defendendo que os estudos sociais da infância se devem constituir no âmbito de uma ciência pública, capaz de articular a investigação com a intervenção, de promover a defesa dos direitos e do bem-estar da criança, através da

promoção da “advocacy” da infância, e de ser competente na comunicação com a população, através, nomeadamente, da utilização dos meios de comunicação social. O desafio próximo dos Estudos da Criança consiste na articulação do conhecimento com o espaço público, na defesa de uma cidadania ativa das crianças, que combine o direito à polis com a cidadania íntima, potencie as competências políticas e a participação das crianças, nos seus próprios termos, e promova o exercício de uma ética crítica do cuidado, especialmente exigente num momento como este de pandemia e de calamidade.

Este livro de Atas conclui um trabalho intenso e participado de diferentes investigadores e investigadoras que, nos últimos anos, têm integrado as comissões científicas e organizadoras dos diferentes Luso-Brasileiros em Estudos da Criança

Os autores:

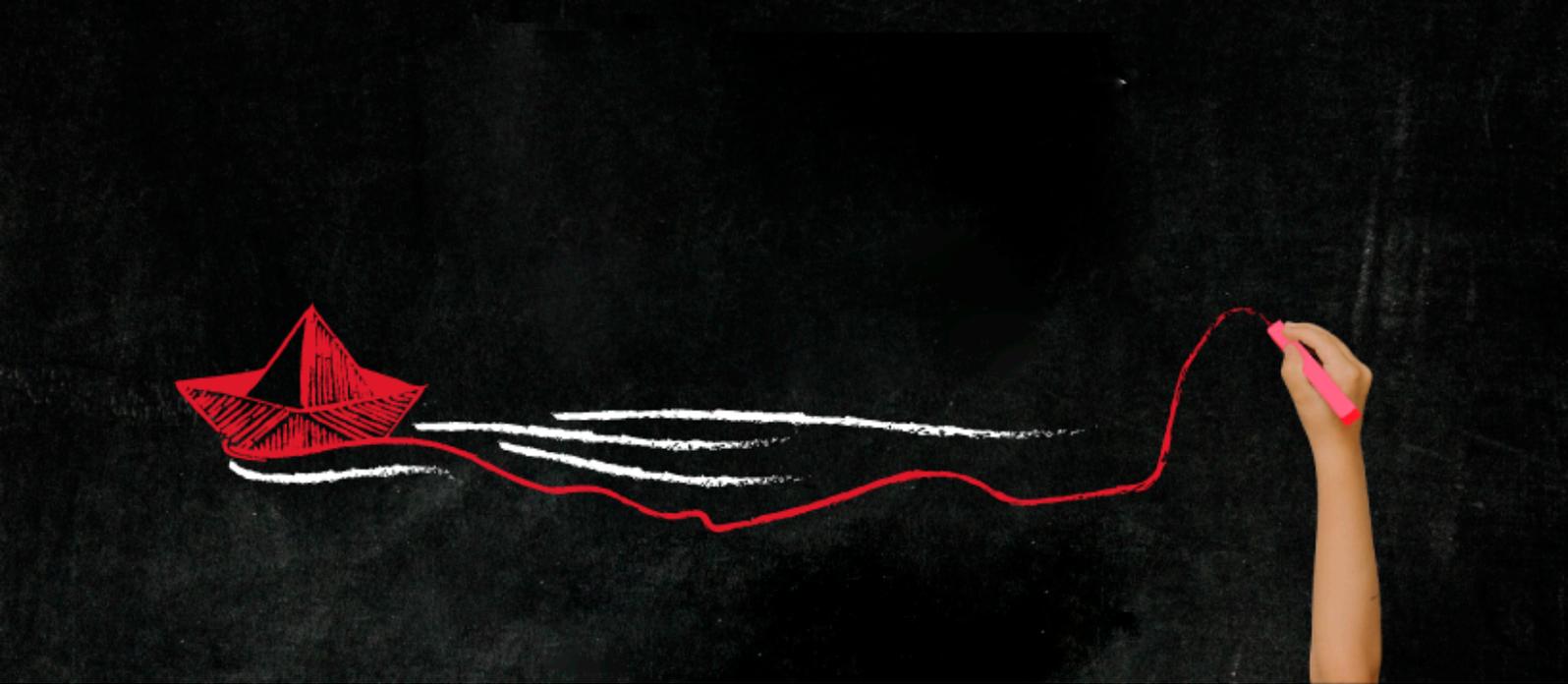
Catarina Tomás

Gabriela Trevisan

Leni Dornelles

Manuel Sarmiento

Natália Fernandes



Materialidade e Simbólico

Contribuições da brincadeira de faz de conta para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores

Ma. Aline Patricia Campos Tolentino de Lima

Doutoranda em Educação – FFCLRP/ USP, alinetolentino@usp.br

Profa. Dra. Joana de Jesus de Andrade

Docente no Ensino Superior, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rib. Preto (USP)

Resumo

Este estudo busca investigar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no período da infância, por meio da análise das narrativas dos sujeitos que farão parte desta pesquisa (crianças) e também pela observação dos momentos em que se constitui o jogo de papéis no cotidiano de instituições de Educação Infantil. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as narrativas das crianças sobre o brincar no cotidiano infantil e como este brincar se constitui nas instituições de Educação Infantil. A pesquisa está pautada na psicologia Histórico-Cultural que aborda um estudo amplo sobre a apropriação das funções psíquicas superiores desde os processos naturais que as integram no desenvolvimento infantil. Estas funções psíquicas são apenas separadas para estudos, entre funções psíquicas elementares que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento biológico e as funções psíquicas superiores que só se desenvolvem na mediação com sua cultura. As funções psíquicas elementares são funções instintivas, estão relacionadas ao biológico, como: atenção involuntária e memória-instintiva. Já as funções psíquicas superiores são funções adquiridas, envolvem o processo de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento como: linguagem oral, linguagem pelo desenho, linguagem escrita e cálculo. É uma pesquisa de cunho qualitativo, que será realizada com os seguintes recursos metodológicos: entrevistas individuais, rodas de conversas com as crianças, fotografias pelo olhar das crianças e observação participante. Com este estudo, pretende-se ampliar a discussão teórica sobre o momento que se constitui o jogo de papéis e trazer a opinião da criança sobre o brincar.

Palavras-chave: psicologia histórico-cultural, jogo de papéis, funções psíquicas superiores.

Abstract

This study aims to investigate the development of superior psychological functions during childhood, through the analysis of reports given by the subjects involved in this research (children), and also through the observation of moments in which role-play is established in the school routine in institutions of Children's Education. The overall aim of this research is to analyze children's reports about play in their routine and how this act takes place in institutions of Children's Education. The research is based on historical-cultural psychology which encompasses a broad study on the appropriation of superior psychological functions since the natural processes that integrate them in

children's development. These psychological functions are separated, only for study purposes, into elementary psychological functions, directly related to biological development, and superior psychological functions, which only develop due to interaction with one's culture. Elementary psychological functions are instinctive, related to biological functions such as involuntary attention and instinctive memory; however, superior psychological functions are acquired functions which involve the process of domain of external environments of cultural and thought development such as oral language, language through drawing, written language and calculations. Qualitative research is the methodology used, having as resources individualized interviews, chat groups with the children, photographs taken by the children and active observation. With this study, we intend to broaden the theoretical discussion on the moment when role-play takes place while considering the child's opinion about the play.

Keywords: historical-cultural psychology, role-play, superior psychological functions.

Introdução

Este estudo busca investigar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no período da infância, por meio da análise das narrativas dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa (crianças) e também pela observação dos momentos em que se constitui o jogo de papéis no cotidiano de instituições de Educação Infantil.

A temática deste estudo justifica-se pela importância que o jogo de papéis tem no desenvolvimento infantil para a apropriação das funções psíquicas superiores, buscando ampliar a discussão teórica à luz da psicologia Histórico-Cultural. Também consideramos fundamental trazer a opinião da criança sobre o brincar no cotidiano da Educação Infantil em pesquisas acadêmicas.

No jogo de papéis ou brincadeira de faz de conta ambos termos são utilizados para representar a ação simbólica, a criança tem o desejo de ser adulto e fazer o que os adultos fazem, ou seja, participar diretamente da vida deles, isso faz com que as crianças na situação imaginária inventem aquilo que gostaria de fazer, é considerada a atividade-guia pela psicologia Histórico-Cultural pois irá conduzir o desenvolvimento psicológico da criança, alterando e reestruturando as funções psíquicas.

Para que isso possa acontecer efetivamente, este estudo propõe uma pesquisa de campo a escuta das narrativas das crianças como recurso metodológico no cotidiano da Educação Infantil, tendo as brincadeiras preferidas como questão temática norteadora.

Para esse artigo foi realizado um recorte da pesquisa de campo tendo como objetivos principais: analisar como as crianças se apropriam das funções psíquicas superiores no momento das brincadeiras de faz de conta e a brincadeira possível a partir da “não interação” das crianças em um retorno presencial após a Pandemia Mundial provocada pelo COVID-19.

Esse estudo justifica-se pela importância que o brincar de faz de conta tem no desenvolvimento infantil para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, buscando ampliar a discussão teórica à luz da teoria Histórico-Cultural.

Metodologia

Referente aos aspectos metodológicos a pesquisa se desenvolverá a partir da fundamentação teórica na psicologia Histórico-Cultural que tem como base a relação dialética, construída entre o diálogo entre todos os envolvidos nesse processo.

O principal instrumento metodológico da pesquisa de campo é a escuta atenta sobre as brincadeiras preferidas das crianças, as crianças serão convidadas a registrarem por fotografias e desenhos as suas brincadeiras.

Enquanto pesquisa qualitativa é importante pensar na relação dialética do objeto de estudo que se propõe essa pesquisa e ressaltamos a importância de discussões teóricas que promovam reflexões sobre a infância enquanto uma categoria social, e não apenas limitando-a como um período ou etapa de espera para um vir a ser “adulto” no futuro. Para que assim enquanto pesquisadores sobre a infância possamos buscar quais são os elementos básicos necessários para perceber a infância sob diferentes perspectivas.

De acordo com o autor Qvortrup (2011), a infância deve ser entendida como uma categoria social permanente, uma categoria social em que todas as crianças ocupam este lugar (de diferentes grupos étnicos, econômicos, gênero entre outros). E que sempre será ocupada por crianças pois as crianças crescem e se transformam em adultos, mas logo outras crianças virão é um processo permanente da sociedade humana.

Um conceito importante para a discussão da metodologia do estudo com crianças que o autor Qvortrup (2011) e também foi discutido pela autora Castro (2001) é sobre a invisibilidade da infância sempre encoberta pelas famílias ou pela instituição escolar, acabamos não sabendo nada sobre o ponto de vista da criança. Este apontamento faz com

que repensamos o lugar da criança na pesquisa, para que se possa priorizar justamente a participação e escuta das crianças em pesquisas de campo.

Tendo como aporte teórico a psicologia Histórico-Cultural a pesquisa além de promover um estudo sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no momento do jogo de papéis também se preocupa em trazer a opinião das crianças sobre suas brincadeiras preferidas, por isso a discussão abrange conceitos teóricos da sociologia da infância justamente para fundamentar e elucidar as escolhas metodológicas da pesquisa.

E ao assumir enquanto pesquisadora a escuta atenta das crianças na pesquisa de campo, considero que as crianças se apropriam da cultura que estão inseridas e também produzem a cultura delas a partir de suas vivências e contexto. Como é colocado pelo autor Corsaro (2005) as crianças se desenvolvem individualmente, mas ao longo deste desenvolvimento o processo coletivo do qual fazem parte também está em mudança. Entendemos como mudanças justamente a considerar a criança como capaz e participativa nas suas próprias escolhas ressignificando ativamente a prática social.

A autora Ferreira (2004) também traz as crianças como atores sociais pois elas reconstróem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares com interesses e modos de pensar, agir e sentir capazes de gerar relações como um grupo social.

A primeira problemática encontrada para justificar a importância desta pesquisa acadêmica é a falta de estudos na área de educação que trazem a opinião da criança sobre o brincar no cotidiano da Educação Infantil e a segunda justificativa é a importância do momento do brincar para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

É preciso, antes de tudo, romper com o olhar adultocêntrico que foi construído historicamente e acabou silenciando a infância (Silva et al., 2018). É preciso que realmente se escutem as vozes das crianças pequenas que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil.

A autora Demartini (2009) ressalta a importância de que cada vez mais, em tempos atuais, pesquisadores e professores aprendam a ouvir as crianças e jovens. Cabe ao pesquisador ter esse olhar atento às diferentes formas de manifestação e especificidades da criança que demandam de suas histórias de vida e seu contexto.

Para que isso possa acontecer efetivamente, o estudo propõe uma pesquisa de campo com que tem como instrumento metodológico a escuta das narrativas das crianças no

cotidiano da Educação Infantil, tendo as brincadeiras preferidas como questão temática norteadora.

A pesquisa de campo já foi autorizada pelo Comitê de Ética com número de parecer 4.235.627, após a autorização da pesquisa o início foi em março de 2021. Os sujeitos que participaram desta pesquisa de campo são as crianças, com faixa etária de cinco a seis anos, em instituições de Educação Infantil, que foram escolhidas após análise de projeto político pedagógico das escolas.

Foi realizado um vídeo informativo sobre a pesquisa de campo, que foi encaminhado aos pais e responsáveis pelo grupo de interação da escola com as famílias no aplicativo *Telegram*. No vídeo a pesquisadora encaminhou informações sobre a pesquisa, as crianças levaram no dia seguinte o termo de autorização.

As crianças que foram autorizadas pelos responsáveis a participar da pesquisa de campo, foram convidadas a conversar com a pesquisadora que apresentou a elas o termo de assentimento. Durante a conversa entre as crianças e a pesquisadora foi perguntando se gostariam de participar da pesquisa, respeitando todos os critérios éticos da realização de pesquisa com crianças.

Para o levantamento de dados, deste artigo serão discutidos sobre os dados de uma instituição de Educação Infantil particular que retornou o atendimento presencial em fevereiro de 2021 durante uma Pandemia mundial pelo COVID-19. A escolha pela faixa etária de cinco a seis anos, foi devido aos estudos realizados sobre o jogo de papéis acontecer com maior ênfase neste período da infância.

Nesse estudo de cunho qualitativo, tem como recurso metodológico a observação participante para a realização dos trabalhos de campo, apresentando diferentes perspectivas (objetivas, subjetivas e interpretativas).

Durante todo o processo de pesquisa de campo, a pesquisadora registrou, por meio de fotografias, vídeos e diário de campo, como se constituíram as brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil, principalmente em momentos que o jogo de papéis foi presenciado nas brincadeiras dos sujeitos participantes da pesquisa. Os dados também foram analisados para ampliar a discussão teórica principalmente sobre a importância do jogo de papéis na apropriação das funções psíquicas superiores.

A situação imaginária da criança ao brincar, sempre parte de seu contexto e interações com o meio social, da necessidade de agir como o adulto ao seu redor age, a imaginação surge das experiências e não do acaso.

Podemos concluir que, nesta faixa etária de cinco a seis anos a criança deixa apenas de manipular os objetos, imitar ações e passam a estabelecer relações sociais no jogo de papéis como é colocado pelo autor Elkonin (2009).

Fundamentação Teórica

As funções psíquicas de acordo com a psicologia Histórico-Cultural, aparecem no desenvolvimento de duas formas: como funções inferiores ou natural (posteriormente chamamos de elementares) e como funções superiores, cultural cujo a formação do jogo tem um papel determinante no sistema de signos, em particular na linguagem.

Na infância o jogo é o caminho principal do desenvolvimento cultural da criança, em particular, de sua atividade com os signos. Sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a partir da fundamentação teórica da psicologia Histórico-Cultural a utilização dos signos conduz a uma nova e específica estrutura da conduta humana, a uma nova forma cultural-psicológica de comportamento (Shuare, 2017), ampliando os limites dados da memória, por exemplo, diferenciando da memória natural, a memória cultural se desenvolve.

Uma das conclusões fundamentais sobre a análise das formas superiores como percepção, a memória, a atenção, linguagem oral é estarem ligadas internamente com o desenvolvimento da atividade simbólica da criança e essa possibilidade é compreendida somente sobre a base de análise de suas raízes genéticas e da transformação tem sofrido no processo histórico e cultural (Shuare, 2017).

De acordo com a psicologia Histórico-Cultural o resultado do desenvolvimento histórico-social do homem, leva à sua conseqüente evolução psíquica que seria denominado por Vigotski (1995) de funções psíquicas superiores como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção.

Vigotski (1995) ressalta que a definição da brincadeira pelo princípio da satisfação, como em outras teorias é abordada não pode ser considerada correta. Por dois motivos, primeiramente porque existem uma série de outras atividades que podem proporcionar à

criança vivências de satisfação bem mais intensas do que a brincadeira. Segundo algumas brincadeiras o próprio processo de atividade não proporciona satisfação, pois muitas vezes as crianças lidam com a resolução de conflitos no momento do brincar que nem sempre são sinônimos de prazer para a criança.

É importante esclarecer que a brincadeira sendo atividade principal da criança, não é uma atividade instintiva, mas sim objetiva, que surge das percepções que ela tem da cultura.

A criatura como ser capaz, na fase de infância, quer agir com o seu próprio “eu”, quer dirigir o carro do pai, fazer comida como a mãe; no entanto, ainda não pode porque falta seu amadurecimento para se apropriar e dominar essas ações objetivas. Para satisfazer essa necessidade de agir com seu próprio “eu”; a criança, na atividade lúdica, no jogo de interpretações consegue satisfazer suas necessidades e vontades tendo autonomia para realizar as atividades que os adultos ao seu redor fazem. Essa fase da infância é marcada pela necessidade que a criança tem de agir como o adulto (Vigotski, 2010).

É durante este período do desenvolvimento infantil que é criada a clássica fórmula “eu mesmo”; com o emprego do “eu mesmo” dito pela criança, esta converte o modo adulto de ação em conteúdo de sua própria ação; agindo como uma pessoa em relação ao objeto, ela torna-se consciente dele como um objeto humano. “Me deixa” é a fórmula que expressa a essência real da situação psicológica na qual uma criança se encontra limiar deste novo estágio em seu desenvolvimento – no limiar do período pré-escolar (Vigotskii, 2010, p. 121).

O papel dominante do brincar na fase da infância como uma atividade lúdica, que faz parte de um jogo, contribui significativamente para o desenvolvimento psíquico da criança. Quando Leontiev (2010) coloca a brincadeira como atividade principal não está dando ênfase ao tempo que a criança brinca, mas sim porque na atividade do brincar ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, um caminho de transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

A ação do brincar está relacionada com a possibilidade da imaginação, mas não podemos nos esquecer de que ao brincar a criança está reproduzindo ações com as quais convive em sua cultura, então o brincar não provém da situação imaginária inata, mas sim

inicialmente da necessidade de agir como o adulto e nesse processo se faz necessário a imaginação criativa.

Resultados parciais

Para este artigo será apresentado um recorte da pesquisa de campo, uma reflexão sobre a “não interação” possível que as crianças realizaram a partir das regras determinadas pelos adultos sobre o distanciamento social, em que as crianças não podem ter contato físico devido aos protocolos de segurança estabelecidos para o retorno presencial durante a Pandemia Mundial provocada pelo COVID-19.

O relato do registro da pesquisa de campo, aconteceu no dia 19 de maio de 2021, haviam oito crianças presentes estavam na sala e cada criança em sua mesinha com brinquedos de montar respeitando o distanciamento social estabelecido, foi registrado pela pesquisadora por vídeo e no diário de campo.

A professora organizou as mesas das crianças da sala respeitando as normas de distanciamento social de 1,5m de distância de forma individual, porém como podemos ver no episódio abaixo as crianças a partir da brincadeira de faz de conta começaram a brincar de telefone para poderem interagir uma com as outras.

No episódio da “*Brincadeira de telefone*”, a professora havia entregado brinquedos de montar para às crianças e a Beatriz de acordo com as anotações da pesquisadora no diário de campo foi a primeira a montar um telefone, depois que montou o telefone a brincadeira de faz de conta se iniciou e todas as outras crianças também construíram um telefone e começaram a conversar uns com os outros como é possível ver no registro fotográfico.



Figura 1: Registro fotográfico “*Brincadeira do telefone*”. Autora, 2021.

Segue abaixo a transcrição do vídeo com o episódio da “*Brincadeira do telefone*” que tem duração de um minuto e três segundos, os nomes utilizados para análise dos dados são fictícios para garantir o sigilo e o anonimato dos participantes desta pesquisa.

EPISÓDIO 1- “*Brincadeira de telefone*” (6º. dia, 14/03/2018, gravador de vídeo)

- (1) *Laura: Bi, bi, bi, bi, bi, bi [...] (imitando o som de um telefone tocando)*
- (2) *Bruno: Oi Laura tudo bem, Laura...Laura [...] (Bruno estava do outro lado da sala e tentou se comunicar com a Laura, mas não teve resposta)*
- (3) *Laura: Bi, bi, bi, bi, bi, bi [...] (continua imitando o som do telefone chamando)*
- (4) *Maria Cecília: Alô quem é?*
- (5) *Laura: Oi tudo bem é a Laura, o que você está fazendo?*
- (6) *Maria Cecília: Eu estou ligando para você, uai.*
- (7) *Bruno: Eu estou trabalhando.*
- (8) *Professora: Hora de pegar a garrafa de água (a brincadeira é interrompida)*

Notamos no episódio acima, que mesmo com as regras estabelecidas pelo distanciamento social as crianças por meio da imaginação e da brincadeira de faz de conta encontram uma forma de se interagir e comunicar. A “*brincadeira do telefone*” começa pela Laura, porém aos poucos os outros colegas da turma também constroem um telefone para se comunicarem entre eles.

A autora Colussi (2016) afirma que as interações infantis no momento do jogo de papéis favorecem o desenvolvimento global das crianças, pois nessas brincadeiras, as crianças constituem sua personalidade, aprendem a agir diante das coisas e das pessoas, uma vez que as ações práticas que realizam em suas protagonizações estruturam processos internos que orientam outras ações práticas, com mais autonomia e complexificam os processos internos, num processo constante de enriquecimento e aprimoramento das funções psicológicas.

Como podemos ver no episódio “*Brincadeira de telefone*”, as crianças a partir da brincadeira de faz de conta representam uma vivência por meio de telefone, o que tem sido um canal de comunicação muito utilizado pelos adultos neste momento em que vivemos uma Pandemia Mundial. E também foi a forma que as crianças encontraram de se comunicar e interagir mesmo estando distantes uma das outras na sala de atividades, na brincadeira de faz de conta elas reconstituem uma vivência e representam desenvolvendo as suas funções psíquicas superiores como a linguagem oral e a memória.

Na atividade lúdica, a criança desenvolve sua capacidade imaginativa que, de acordo com Vigotski (2009), não é inata, mas resulta da cultura em que a criança está inserida e de suas experiências e vivências por isso é tão importante que o direito ao brincar seja garantido as crianças em qualquer ambiente em que esteja vivenciando sua infância.

A interpretação de relações sociais que é uma característica fundamental na atividade lúdica que acontece de acordo com Elkonin (2009) em um plano duplo quando a criança brinca a partir do brinquedo e por si mesmo, aparecem significações dos papéis interpretados pela criança que partem das relações do mundo que a cerca, passando a ter ações como, eu sou a mamãe, eu sou a cozinheira, eu sou o motorista, eu sou a professora, eu sou o papai, eu sou o médico, entre outros papéis sociais.

O jogo de papéis se intensifica por volta dos cinco anos, em que atinge o seu nível máximo, os estudos sobre essa importante atividade na infância contribuem para o direcionamento pedagógico.

A atividade da criança no jogo tende a representar diversas ações (nadar, lavar a roupa, cozinhar etc.). Representa-se a própria ação. Assim começam os jogos-ações. A atividade das crianças adquire caráter construtivo: aparecem os jogos de alvenaria e construção, nos quais tampouco costuma haver papéis. Por último, destacam-se os jogos protagonizados, nos quais a criança produz uma ou outra imagem. Esses jogos têm dois rumos visíveis: jogos de encenação, quando a criança dirige o brinquedo (ou seja, ela atua por intermédio do brinquedo) e jogos em que o papel é interpretado pessoalmente pela própria criança (faz de mamãe, de aviador etc.), (Elkonin, 2009, p. 237).

Quando olhamos para as especificidades do desenvolvimento do jogo, o direcionamento pedagógico torna-se possível a partir da reflexão e intencionalidade de planejar situações que

contribuam para cada momento deste processo de construção que a criança ao brincar vai elaborando de forma que amplie as possibilidades, fazendo com que a criança evolua a sua forma de brincar chegando até o jogo de papéis que surge a partir da interpretação das relações sociais.

No decorrer da brincadeira de faz de conta “as coisas, os brinquedos e o ambiente recebem significados lúdicos concretos que se conservam durante todo o jogo. As crianças jogam juntas e as ações de uma criança estão ligadas às outras” (Elkonin, 2009, p. 243) como foi possível ver no episódio apresentado neste estudo, as crianças representaram na “*brincadeira de telefone*” uma forma de se interagirem e estarem ligadas, mesmo com o distanciamento social que foi estabelecido pelos adultos.

Foi possível observar que as crianças a partir da vivência da brincadeira, desenvolveram as suas funções psíquicas superiores como, por exemplo: a memória ao reconstituírem uma situação do seu cotidiano por meio da imaginação, a linguagem oral ao se comunicarem e suas emoções ao demonstrarem interesse em saber como o colega estava.

Na infância no processo de humanizar-se, a brincadeira de faz de conta colabora no processo de separar o significado da palavra do objeto, inicia o processo de separação entre ideia e objeto. Não é mais o objeto que guia a ação, mas a ação, de acordo com as regras, começa a ser determinada pelas ideias, e isso leva a uma mudança radical das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (Prestes, 2016).

Considerações Finais

Devemos considerar de acordo com a psicologia Histórico-Cultural que as funções biológicas que um indivíduo traz ao nascer são essenciais, mas não são suficientes para garantir sua sobrevivência e a sua vida em sociedade. Para constituir-se como sujeito é necessário que ele interaja com um grupo social e, a partir das experiências vividas coletivamente, construa ativamente as funções psicológicas superiores, que caracterizam o funcionamento tipicamente humano pelas relações sociais que vão se estabelecendo neste processo de humanizar-se.

Como foi possível analisar neste estudo, o brincar de faz de conta contribui de forma significativa para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por isso é importante

que ele esteja presente no cotidiano da Educação Infantil como forma de expressão típica da infância.

Concluimos que de acordo com a psicologia Histórico-Cultural e a discussão teórica apresentada neste estudo, a atividade lúdica é a principal atividade na infância porque a criança está desenvolvendo as suas funções psíquicas superiores no momento do brincar de faz de conta por meio da imaginação. Na atividade lúdica, a criança desenvolve sua capacidade imaginativa que, de acordo com Vigotski (2009), não é inata, mas resulta da cultura em que a criança está inserida e de suas experiências e vivências por isso é tão importante que o direito ao brincar seja garantido as crianças em qualquer ambiente em que esteja vivenciando sua infância.

Referências

- Castro, L. R. (2001). Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In Castro, L.R. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Nau Editora/FAPERJ, p.19-46.
- Corsaro, W. A. (2005). Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. In: Qvortrup, J. (ed.) *Studies in modern childhood: society, agency, culture*. Palgrave Macmillan, p.231-247. (Versão em português: Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis).
- Colussi, L. G. (2016). *Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavél, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3325?mode=full>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- Demartini, Z. B. F. (2007) *Infância, pesquisa e relatos orais*. In: Faria, A. L. G.; Demartini, Z. B. F.; Prado, P. D. (orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças*. Autores Associados, 6.Ed., p. 19-50.
- Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo*. Martins Fontes.
- Ferreira, M. (2005). Brincar às arrumações, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. Reflexão

e Ação, Santa Cruz do Sul, v.13, n.1, p,115-132. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/63178>

Qvortrup, J. (2011). *Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”*. *Proposições*, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>

Prestes, Z. (2016). A brincadeira de faz de conta e a infância. *Revista Trama Interdisciplinar*, v. 7, p. 28-39, ago. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807/6068>. Acesso em: 12 jan. 2021.

Leontiev, A. N. (2010) Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. IN: Vigotskii, L.S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6 ed.: Ícone editora, p. 119-142.

Silva, P. R.; Souza, F. C.; Oliveira, R. C. D. (2018). Os direitos das crianças pequenas: do silêncio ao grito. In: Santos, M. W.; Tomazzetti, C. M.; Mello, S. A. (orgs.) *Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência*. EdUFSCar, p. 81-90.

Shuare, M. (2019). Las operaciones con los sistemas de signos y su papel en el desarrollo de la psiquis infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 23, p. 1-7, 9 dez. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100502. Acesso em: 12 jan. 2021.

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. Ática.

Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III*. Visor Distribuciones.

Vigotski, L. S. (2010) *Psicologia pedagógica*. WMF Martins Fontes.

As crianças e os desenhos: expressão e linguagem na educação infantil

Mariana Carvalho de Albuquerque

Universidade de Brasília
mcarvalho.edu@gmail.com

Monique Aparecida Voltarelli

Universidade de Brasília
mvoltarelli@unb.br

Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa realizada em um Jardim de Infância no Distrito Federal, que buscou compreender o desenho como uma das formas de expressão das crianças e enquanto elemento de criação e produção cultural nas instituições educativas. Para tanto, como aporte teórico, utilizou-se autores do campo da Sociologia da Infância para compreender as crianças enquanto atores sociais e produtores de cultura, bem como valorizar seus pontos de vista. A investigação, de natureza qualitativa, fez uso pesquisa de campo, registros em diários, gravadores de áudio e fotografias para investigar as formas que o desenho era utilizado no contexto da pré-escola, bem como a produção cultura das crianças diante de contextos, que muitas vezes, não favoreciam as suas criações. Pôde-se perceber que o desenho ainda é um exemplo de didatização do lúdico, sendo utilizado principalmente em atividades que oferecem pouco espaço para a expressão das crianças. Entretanto os pequenos recriam possibilidades e brincam por meio de suas múltiplas linguagens, demonstrando espaços de alegria, diversão, criação, e produção cultural.

Palavras-chave: Desenhos, Linguagens, Sociologia da Infância, Educação Infantil.

Abstract

This article is part of a research carried out in a kindergarten in the Federal District, that sought to understand drawing as one of the children's forms of expression and as an element of creation and cultural production. Therefore, as a theoretical contribution, authors from the Sociology of Childhood were used to understand children as social actors and producers of culture, as well as to value their point of view. The qualitative research made use of field research, field diary, audio recorders and photographs to investigate the ways that the drawing was used in the context of preschool. Also aims understand the cultural production of children in the face of contexts, which often did not contribute to their creations. It was realized that drawing is still an example of the ludic didacticized, being used mainly in activities that offer

little space for children's expression. Meanwhile kids recreate possibilities and play through their multiple languages, demonstrating spaces of fun, entertainment, creation, and cultural production.

Keywords: Drawings, Languages, Sociology of Childhood, Kindergarten.

Introdução

Compreender a infância nos contextos educacionais por meio da observação das crianças pode contribuir para identificar a maneira como elas ocupam estes espaços e como nele se expressam. Vale ressaltar que a criança, como sujeito na perspectiva do campo de estudo utilizado nesta pesquisa, é o sujeito não fragmentado, considerado em sua integralidade. Não está posto em uma visão de “vir-a-ser”, mas sim o que já é, as crianças vivem o agora e agem sobre o presente.

As crianças reinventam o tempo inteiro suas maneiras de ser e estar no mundo, e demandam dos adultos a possibilidade de permitir enxergar e escutar as crianças em toda a sua inteireza, pois elas aprendem o mundo pelas formas que se expressam e sentem as experiências que vivenciam cotidianamente (Corsaro, 2011; Gobbi, 2008).

Conforme lembra Barbosa et al (2013) as diversas linguagens devem compor o universo da educação infantil, estando sempre vinculadas à capacidade de criação e de expressão dos pequenos.

Sendo assim, cabe considerar a importância de estudos que promovam reflexões e reconstruções de olhares acerca das crianças, no intuito de escutar efetivamente os pequenos e entendê-los como protagonistas de suas vidas e aprendizagens. Martins Filho (2006; 55) pontua a necessidade “aprender a ver, observar e conhecer, para tomá-las como ponto de partida para a organização do tempo/espaço no interior das creches e pré-escolas” e para isso, é necessário superar conceitos que reforçam a ideia de superioridade adulta, portanto, faz-se oportuno buscar caminhos para criar metodologias, práticas e espaços que percebam as crianças em suas inteirezas.

Tonucci, em sua obra “A criança: Aquela que é sempre vista de cima” de 1973 propõe uma reflexão acerca da necessidade de ultrapassar esta ideia de superioridade adulta, convidando a ampliar os olhares para a educação infantil e as infâncias de forma a considerar as vozes e perspectivas das próprias crianças (Tonucci, 1997; 6).

Todavia, questiona-se o viés adultocêntrico que tem barrado a percepção das ações que poderiam ser realizadas na Educação Infantil se os profissionais comessem a ver este espaço, e as relações com o mundo, com olhos de criança. Faz-se urgente promover propostas que reconheçam as vozes dos pequenos, o que permitiria conceber as infâncias, em suas pluralidades e diversidades, e construir metodologias e práticas que contribuam para a valorização das crianças como sujeitos de direitos.

As crianças são ativas e participativas, capazes de opinar, transformar e modificar os espaços em que convivem (James; Prout, 1997). Atentando-se as manifestações expressivas das crianças e partindo desta concepção acima citada, este artigo é parte de uma pesquisa realizada em um Jardim de Infância no Distrito Federal, que buscou compreender o desenho como uma das formas de expressão das crianças pequenas e enquanto elemento de criação e produção cultural nas instituições educativas.

Além disso, diante dos dados gerados, são convidados à discussão e análise, autores que reforçam problematizações em torno de situações e práticas que permeiam o ato de desenhar nas instituições de educação infantil em contextos escolarizantes, reforçando a necessidade de valorizar o potencial criativo e as múltiplas linguagens das crianças.

A infância, suas linguagens e a educação infantil

Para falar de Educação Infantil no Distrito Federal, faz-se necessário observar às contribuições do Currículo em Movimento, um dos documentos orientadores da educação do Distrito Federal, o qual compreende as crianças imersas na cultura desde seu nascimento, apontando que no convívio estabelecido com o meio social, elas presenciam manifestações simbólicas e culturais diversas que permeiam as atividades e relações constituídas (Distrito Federal, 2018).

Considerar as crianças imersas em ambientes culturais distintos demanda compreender como elas usam suas linguagens para explorar o mundo que as cercam. Neste sentido, a descoberta de si e do outro emerge não só das interações adulto-criança ou criança-criança, mas também nos atos de brincar, rabiscar, criar e produzir culturas de um modo geral.

Nesta perspectiva, Richter (2016) afirma que tanto a experiência do tempo quanto da linguagem diz respeito à potência transformativa do corpo em movimento no mundo.

Portanto, compreende-se que a criança como ator social modifica e é modificada no contexto de suas culturas (Corsaro, 2011).

Em termos de prática docente, sugere-se que os pequenos “encontrem espaço para se desdobrar em processos que se autoalimentam de estímulos e solicitações” (Infantino; Zuccoli, 2016; 188-189). Portanto, não se trata de uma prática movida a atitudes de fiscalização, pelo contrário, cabe aos profissionais estimular e estar presente enquanto mediadores, que sugerem, observam e incentivam.

Considerando que as crianças possuem inúmeras linguagens, Gobbi (2009) traduz de forma sucinta a grandiosidade do encontro destas nos contextos de produção cultural das crianças, tendo em vista a polissensorialidade que abrange a variedade de linguagens além da oral e escrita. Segundo a autora:

A polissensorialidade (...) é evocada provocando mergulhos a partir de experiências que materializam as ideias, as procuras, as hipóteses elaboradas discutidas ou não numa fusão que expressa o processo criador muito mais do que a necessidade de um produto final, investigando o desconhecido (Gobbi, 2009;126-127).

Em vista disso, nota-se que os movimentos de escolarização das crianças pequenas tendem a gradativamente silenciar as linguagens, numa corrida contra o lúdico e o brincante, desde que se prioriza a produtividade e o domínio da linguagem escrita. Entretanto, como dizia Malaguzzi (1999) as crianças insistem em dizer que as cem linguagens existem, e lutam para manter vivas todas essas manifestações, demonstrando que são capazes de subverter as normas e imposições, enquanto fazem “mais um daqueles tão conhecidos trabalhos”. Como destacam Muller e Delgado (2006; 5):

precisamos conviver com as incertezas nos estudos das crianças, agora não mais compreendidas como sujeitos passivos na apreensão dos programas culturais de governo dos seus comportamentos. Elas são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais na apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender.

Cabe dizer que diante das práticas atuais, nota-se que estas corroboram para a fragmentação do conhecimento em áreas que “pouco ou nada dialogam entre si” (Gobbi, 2009;129), portanto, essa sede do vir-a-ser revela-se em detalhes cotidianos, como por

exemplo, a dedicação de maior parte do tempo para a “solução” de atividades prontas que pouco instigam a curiosidade e imaginação dos pequenos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2013) as instituições de educação infantil têm ao menos três funções, a saber: função social, função política e função pedagógica. Neste âmbito vale ressaltar a função pedagógica, quando destaca a necessidade das creches e pré-escolas assumirem a

responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (Brasil, 2013; 85).

Assim, destaca-se que a função pedagógica deve prever espaços para a criatividade, perpassando o lúdico nas atividades estéticas, as quais precisam envolver as diversas formas de expressão das crianças.

Cabe destacar as leis que contemplam e propõem reflexões acerca das linguagens e expressões as crianças. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) sublinham-se princípios básicos que já estavam presentes anteriormente na Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98, são estes: princípios éticos; princípios políticos; e princípios estéticos (Brasil, 2009).

Pensando nos aspectos que têm as linguagens presentes com maior ênfase, os princípios estéticos sublinham a “valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2013; 87-88).

Além disso, compreende-se que a escuta sensível das crianças é fundamental, porém, para que aconteça, se deve garantir o espaço das linguagens e expressões das crianças, sendo assim, Gobbi (2010; 2), evidencia:

As manifestações languageiras das crianças e dos artistas convidam a reorganizar o mundo e experimentá-lo em outras versões, mediados pelos corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem, provocando a conhecer o desconhecido ao mesmo tempo em que se constroem outros lugares de experiências, estranhando e conhecendo a todo instante.

Portanto, é necessário refletir sobre o papel das manifestações linguageiras das crianças e suas diversas formas, além de reconhecer a competência criadora que as crianças possuem.

Neste sentido, o aporte teórico da Sociologia da Infância contribuiu na compreensão do conceito de competência (Hutchby; Moran-Elis, 1998) apontando que as crianças sempre foram comparadas com padrões adultos. Entretanto sabe-se que as crianças são competentes no que fazem, considerando a sua experiência e as suas oportunidades de vida, sendo que, além disso, vale destacar que as áreas de competências das crianças são diferentes se comparadas aos dos adultos (Sarmiento, 2008).

Sobre as crianças serem atores sociais Tomás (2014) afirma que as crianças não se limitam a interiorizar a cultura adulta e as regras sociais, uma vez que elas participam, resistem e reinventam a cultura. Considerar a produção cultural das crianças permite compreender seus modos de vida, seus pontos de vista e os elementos que são compartilhados entre os pares.

O papel do adulto, assim, é pensado em parceria com as crianças, a fim de garantir espaços que possibilitem as manifestações infantis de maneira que considerem as diversas linguagens, quebrando os padrões sobre os processos de ensino, nos quais as crianças são percebidas de maneira fragmentada (Gobbi, 2010).

Neste contexto, vale citar que é definido através de legislação, no artigo 9º da Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a necessidade de práticas pedagógicas que possuam como eixos norteadores a interação e a brincadeira, que garantam experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (Brasil, 2009; 4).

Derdyk (2015) aponta que a leitura da realidade emerge através das representações dos pequenos, a partir das linguagens. As crianças possuem linguagens que não são expressas apenas por palavras, mas potencialmente pelo corpo, pelo choro, pelo desenho, pela gestualidade e principalmente pela brincadeira. Formas de expressão que, segundo Barbosa et al (2013), fazem parte do que as crianças utilizam para construir seu próprio mundo, por meio das linguagens elas vão se expressando e constituindo suas formas de ser e estar nos ambientes em que vivem.

O desenho como manifestação e produção cultural das crianças

Considerando o desenho como forma de expressão dos pequenos e constituinte das culturas infantis, a sequência do texto discorrerá sobre estes elementos, que são o objeto central deste trabalho.

Como citado, as crianças se manifestam de várias formas. Uma das linguagens presentes em diversos âmbitos das infâncias, é o desenho. Cabe destacar que a prática deste, em ambientes escolarizantes, ou não, é considerada uma prática social. Neste contexto, entende-se que são representações e não retratos da realidade (Gobbi, 2008).

Ao relacioná-los a outras linguagens, pode-se conhecer detalhes das infâncias que são subjetivos, tendo em vista que as crianças são construtoras de culturas. Para Corsaro (2011), as crianças são co-construtoras das realidades sociais, portanto, não absorvem culturas de forma passiva. As culturas da infância revelam as diferentes maneiras das crianças perceberem o mundo, desta forma, as culturas são constituídas a partir das interações com outras crianças e com os adultos.

As culturas infantis são socialmente construídas, portanto, sofrem alterações advindas dos processos e contextos históricos nos quais as crianças estão inseridas, assim como são influenciadas pelas demais variáveis que possibilitam, ou não, as interações com outros membros da sociedade. Portanto, as culturas da infância trazem consigo detalhes da história e da sociedade na qual a criança está inserida (Sarmiento, 2004).

Neste contexto, Derdyk (1989; 25) esclarece que “a criança está integralmente presente em tudo o que faz, principalmente quando existe um espaço emocional que o permita”. Ao desenhar, mesmo sem saber no que vai dar aquele traço inicial, a criança experimenta, vivencia o momento de corpo inteiro, em busca de novas descobertas e percepções sobre si e sobre o mundo no qual está inserida. Neste sentido, Moreira (1984; 34) aponta que “para a criança, o desenho interessa como processo, é o ato de brincar desenhando”.

A criança acessa o imaginário de maneira mais vívida quando faz uso de suas linguagens. Derdyk (1989, p. 32) destaca que a criança “enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia” está ali, entregue integralmente. Uma linguagem não anula a outra, pelo contrário, juntas possibilitam uma ampla vivência imersa no imaginário.

É inabitual ver o desenho sendo valorizado como uma linguagem tão rica quanto a escrita, por exemplo. Há situações em que o desenho é atingido pelo interesse em manter as crianças “ocupadas” e em silêncio, e, neste sentido, Gobbi (2009; 131) ressalta que “esta expressão plástica adquire uma conotação nefasta: ela é útil como elemento disciplinador, ao contrário de libertador da expressão”.

Por isso, é necessária atenção ao que Fritzen e Cabral (2007) revelam sobre a linha tênue presente na relação entre a docência para o pensamento crítico e aquela que consiste na reprodução de concepções que tendem a limitar os horizontes desde muito cedo, pois

há uma constante tensão na educação entre ensinar as convenções pelas quais os alunos terão de viver e estimular as capacidades que os ajudem a ganhar algum tipo de liberdade mental diante dessas convenções - tornando-as ferramentas em vez de restrições (Fritzen; Cabral, 2007; 15).

É válido citar que para estes autores a imaginação não é o oposto do pensamento convencional, a imaginação é fundamental para que se alcance uma dimensão mais ampla de saberes, transcendendo o pensamento controlado. Logo, a imaginação, a fantasia e a ludicidade podem corroborar com a construção do pensamento crítico e criativo das crianças.

As crianças e o desenho: Perspectivas a partir da pesquisa no Jardim de infância

Este estudo, fruto de uma pesquisa qualitativa, foi realizado em um Jardim de Infância público, localizado em Brasília, Distrito Federal. A instituição pesquisada recebe crianças de quatro a cinco anos, que são inseridas em turmas do primeiro e segundo período da Educação Infantil e funciona nos turnos matutino e vespertino.

A geração de dados consistiu em observação participante e registros em diário de campo dos momentos relacionados a expressões gráficas e linguagens das crianças, as quais também foram coletadas por meio do uso de gravador de voz e fotografias. A pesquisa de campo ocorreu no primeiro semestre de 2019, com três visitas semanais na instituição, acompanhando uma turma de segundo período. Optou-se em realizar pesquisa de campo, uma vez que na perspectiva de Marconi e Lakatos (2010), pode ser entendida como um método exploratório, com intuito compreender questões ou problemas, além de criar um elo entre o

ambiente ou o problema, desenvolver uma pesquisa mais elaborada, que modifique, compreenda e certifique conceitos.

O local em que foi realizada a pesquisa, atende 170 crianças. Os participantes foram 19 crianças com idade entre 05 e 06 anos, na turma havia um total de 21 crianças, mas apenas 19 foram autorizadas a participar. Os nomes utilizados no texto são fictícios para preservar as crianças, conforme sugerido nos comitês éticos de pesquisa, assim como a assinatura da autorização e do termo de consentimento, entregues e assinados pelos responsáveis.

Com rotinas pré-fixadas e com pouca flexibilização, as crianças seguiam realizando as atividades sugeridas, mas sempre com alguma criação não proposta e nem solicitada pela professora. Apesar da escassez de espaços de criação, as crianças brincavam diante das possibilidades encontradas durante a realização das atividades.

Conhecedoras dos espaços e tempos institucionais, as crianças “davam um jeitinho” para usar o tempo restante para investir esforços em suas criações e brincadeiras. Em suas empreitadas, a produção cultural das crianças demonstrava conhecimento da lógica institucional e social em que estão inseridas, ao mesmo tempo em que seus repertórios de criação indicavam as fontes que vinham alimentando seus imaginários no cotidiano do Jardim de Infância.

Com a cobrança pela disciplina e atividades para compor o portfólio, pouco espaço era dado a livre criação e produção das crianças, as quais eram cobradas por competências da linguagem escrita. Todavia, o desenho estava presente na rotina, pelo menos uma vez ao dia as crianças tinham oportunidade de desenhar, mas este era proposto a elas de diferentes formas.

A organização das atividades das crianças seguia este padrão, de acordo com o que foi registrado no caderno de pesquisa: recepção das crianças, roda de conversas, contagem das crianças presentes no dia, atividades pedagógicas, brincadeiras na sala, lanche, projeto leitura e contação de histórias, brincadeira com massinha enquanto as crianças esperavam a chegada dos pais para ir embora.

Houve dias em que o desenho foi utilizado como atividade dirigida sobre determinado tema, em outros as crianças puderam desenhar em espaços diferenciados (chão/parede), além disso, se utilizou o desenho como instrumento de avaliação do desenvolvimento das crianças.

Assim, a partir da pesquisa realizada, categorizou-se o uso do desenho no cotidiano do Jardim de Infância, a partir de cinco elementos, a saber: desenho livre; contação de histórias; grafismo do mês; datas comemorativas; e exposição das produções das crianças.

No decorrer da pesquisa, as crianças tiveram acesso ao caderno de diário de campo, e, nele elas podiam desenhar e se expressar como desejavam. Os desenhos que foram feitos no caderno de pesquisa foram alocados na categoria de análise nomeada “Desenho livre”.

Nos meses nos quais transcorreu a pesquisa, houve conversas e atividades sobre o aniversário de Brasília, Páscoa e dia das Mães. Os desenhos relacionados a estas atividades compõe a categoria “Datas comemorativas”.

A professora costumava fazer duas leituras por semana, entretanto, no período de observação, por estar focada na festa da Páscoa, acabou fazendo uma leitura por semana. A partir deste fato emergiu a categoria de análise “Contação de histórias”.

O grafismo do mês é uma atividade que tende a ser uma espécie de desenho avaliativo, no intuito investigar o desenvolvimento do traço de cada criança, como explicou a professora: *“o grafismo em particular é colocado em uma pasta ao longo do ano para acompanhar o desenvolvimento, e os outros trabalhos são enviados para casa com as demais atividades do bimestre”*. Ela também afirmou que *“o planejamento do grafismo algumas vezes aparece na coordenação coletiva, mas é um desenho livre”* (Diário de Campo, dia 10 de maio 2019).

Todavia, de certa maneira não faz sentido afirmar que o grafismo é um desenho livre, se antes mesmo de começar a desenhar, as crianças já são avisadas que terão seus traços avaliados, portanto, o desenho acabava se tornando uma tarefa.

Cabe pontuar, conforme ressaltam Bertasi e Carvalho (2016; 75), que o grafismo utilizado como instrumento de avaliação diz respeito *“as práticas pedagógicas encontradas nas escolas (que) ainda atendem apenas às necessidades biológicas das crianças ou se preocupam demais em prepará-las para o Ensino Fundamental”*. Fato que limita as possibilidades de criação, e, conforme observado na pesquisa, resultava em ações desenvolvidas rapidamente pelas crianças para que ao finalizar pudessem ir brincar.

Além do uso do desenho como atividade, elas criavam e desenhavam também em outros momentos, estes foram categorizados como “desenho livre”, que abrangem desenhos no chão, na parede, desenho em folha (A4) e no caderno da pesquisadora, além de outros momentos observados na rotina das crianças.

As crianças podiam desenhar e se expressar como desejavam no caderno utilizado como diário de campo, sendo que o ato de entregar o caderno de pesquisa para as crianças se expressarem justifica-se no “reconhecimento da base poética e metafórica do pensamento da criança” (Ostetto, 2008; 55), assim como na valorização do processo imaginativo das crianças além do que lhes é ofertado no cotidiano institucional.

Sobre os momentos livres de criação, Infantino e Zuccoli (2016; 180) defendem que as crianças usam naturalmente uma abordagem artística:

porque traços, rabiscos, desenhos, pinturas e criações tridimensionais são uma linguagem própria e inata da infância, sem a necessidade de que haja algum tipo de intervenção impositiva pelos adultos e é observando esses primeiros movimentos naturais que se pode entender quais são as ações mais significativas para se oferecer, estritamente ligadas a esse grupo específico, às descobertas realizadas.

Neste contexto, ainda na perspectiva de Infantino e Zuccoli (2016), entende-se que é conveniente encorajar as crianças, para que elas pesquisem e tenham suas próprias descobertas, portanto, a oferta de contextos ricos de materiais adequados e estimulantes é um caminho que corrobora com este processo.

É importante citar que uma das crianças fez um desenho no caderno de diário de campo e o revisitou e modificou após um longo intervalo de tempo. Enquanto desenhava, Jonatan explicou: *“É um cara caçando fantasma, o fantasma eu não fiz, vou fazer. Ele está pegando moedas, tem uma espada na mão dele que está acertando o fantasma!”* (Jonatan, 5 anos). Vale destacar que Fritzen e Cabral (2007; 16) afirmam que “imaginação não é o oposto de racionalidade, mas é o que pode dar vida, energia e rico significado ao pensamento racional”, portanto os processos imaginativos das crianças não anulam o fato de estarem ocorrendo processos racionais, juntamente com a imaginação, permitindo a crianças transitar pela fantasia do real, constituinte das culturas infantis, segundo Sarmiento (2004).

O desenho como constituinte das culturas da infância revela a riqueza da produção cultural de meninos e meninas por meio da exploração das linguagens, criação e recriação de desenhos, brincadeiras, músicas e movimentos, interação entre pares e apoio entre eles em momentos de frustração ou dificuldades, que também fazem parte da rotina.

No âmbito do desenho livre, a professora autorizou que as crianças, após concluírem uma atividade dirigida, fossem para o fundo da sala, desenhar onde quisessem com giz de

lousa, pois a parede e o chão daquele local são próprios para isso. Adiante, um diálogo que demonstra a interação entre as linguagens e a presença dos eixos estruturadores das culturas da infância, proposto por Sarmiento (2004):

Luana estava sentada no chão, desenhando:

Pesquisadora: *O que aconteceu aí?*

Luana: *O meteoro veio e caiu! Pow! Explodiu.*

Pesquisadora: *Eita! Fez um buraco no chão?*

Luana: *Sim, e aqui é um.* (dentro de um círculo que ela denominou como meteoro, escreveu o número um, em algarismo). E depois veio mais um meteoro (e desenhou mais). Ao perceber que a Luana estava me explicando o que ela havia desenhado, outra criança se aproximou e quis descrever o que havia feito.

Lucas: *Tia, olha só o que eu fiz! São as pegadas do Saci, ele é gigante! Olha! A gente consegue seguir as pegadas! E ele não vai cair no buraco do meteoro* (então passa pulando de um pé só, dentro das pegadas, uma a uma, interagindo com sua criação). (Diário de campo, 3 de maio de 2019).

É através da utilização do desenho como brincadeira que a criança explora seu poder criador. Brincando com as linhas e traços os pequenos exercitam a sua liberdade de repetir e re-iniciar movimentos no mundo (Richter, 2016). Em ações como essas também as de transformar o ato de desenhar em brincadeira, retomam-se os conceitos nomeados por Sarmiento (2004) de reiteração e a ludicidade na produção cultural infantil.

No âmbito da valorização do desenho autoral das crianças, no dia 15 de abril a professora ofereceu a elas uma folha para cada e propôs o desenho livre. Por não estarem habituados a este tipo de exercício, as crianças reagiram de forma empolgada e demonstraram surpresa com a proposta da professora, como é possível observar em uma conversa entre eles:

Alexandre: *Desenho livre significa que pode desenhar o que desejar?*

Isabele: - *Sim! Oba! Vou fazer meu desenho livre!* (Diário de Campo, 15 de abril de 2019).

No contexto da fantasia do real, as falas de Alexandre e Maitê, explicando o que haviam desenhado demonstram a forma com que as crianças intercalam o real e o imaginário:

Alexandre: *Eu desenhei o optimus prime, a minha família (eu, meu pai, minha mãe) e o céu com nuvens e sol!*

Maitê: - *Estou desenhando um castelo com uma princesa que queria ser uma aventureira e pulou do telhado, mas o pai dela não deixava, só que ela pulou do mesmo jeito* (Diário de campo, 15 de abril de 2019).

Sendo assim, podemos perceber no momento do desenho livre a imbricação entre os universos de referência das crianças e a ludicidade ao assumirem o desenho como brincadeira. Porém, como afirma Richter (2016; 207) “para aprender não basta explorar, manipular, falar sobre, há que refazer, recontar, rearranjar os próprios movimentos”.

O mural em frente a sala mudou algumas vezes, este compunha a categoria de análise nomeada “exposição das produções das crianças”. Observou-se características que de acordo com autoras como Derdyk, Ostetto e Moreira, demonstram práticas que buscam homogeneizar as obras das crianças em busca de determinado modelo de um padrão estético. As produções foram realizadas em decorrência de datas comemorativas e a exposição feita somente pela professora, que dirigia e muitas vezes cuidava dos processos de criação das crianças, para que ficassem dentro do padrão proposto.

Ostetto (2011) defende que cabe aos educadores a reflexão em relação a como são direcionados em suas escolhas do que expor ou não nas paredes, pois de certa forma, esta escolha pode ser tendenciosa e reforçar práticas que alimentam a ideia do “desenho ideal” e “criança ideal”, corroborando com os processos de padronização.

Sublinha-se a fala de Moreira (1984; 71) em contrapartida a estas práticas massificadoras das produções dos pequenos e pequenas “A arte se define justamente pela diversidade, por propor algo que é pessoal e único. Quando se aceita esta premissa, temos que descartar toda atividade que tenha como ponto de partida a uniformidade”.

A partir da análise dos dados da pesquisa, foi observado em diversos momentos a produção cultural das crianças, suas transgressões as imposições dos adultos e a busca por espaços para a criação. Desenhando, as crianças produzem significados, demonstram saberes e compartilham suas visões de mundo e na interação com os pares observou-se percepções coletivas, brincadeiras e produções culturais.

Algumas considerações

Mesmo observando a predominância de atividades dirigidas, a didatização do lúdico e o uso do desenho enquanto recurso avaliativo e medidor de desenvolvimento, durante a pesquisa foi possível observar as criações das crianças, a busca por espaços de produção por meio de suas diferentes linguagens, compartilhando com os pares brincadeiras e reinventando as histórias contadas. As crianças, como diz Malaguzzi (1999), sempre nos dizem que as cem linguagens existem.

A partir do momento que se considera as crianças como sujeito de direitos, co-construtoras da realidade e produtoras de culturas, juntamente com a escuta de suas diversas formas de expressão, se torna possível reconhecer a potencialidade dos desenhos, atrelado as diversas linguagens, que podem ser explorados no contexto da educação infantil.

Sabendo que as culturas infantis são construídas socialmente, estas trazem detalhes da história e sociedade na qual as crianças estão inseridas (Sarmiento, 2004).

Neste sentido, conclui-se que os desenhos das crianças devem ser tratados como documento histórico, assim como defende Gobbi (2008). Portanto, ao analisar os desenhos das crianças a partir deste viés e considerando também as outras linguagens, pôde-se perceber detalhes que dizem muito sobre as crianças como produtoras de culturas no período em que transcorreu a pesquisa de campo.

Como foi observado no cotidiano das crianças momentos em que elas conversavam enquanto desenhavam, havia outras que estavam cantarolando baixinho, algumas paravam de desenhar e começavam a dançar e depois voltavam ao desenho... e assim foi possível presenciar as crianças de corpo inteiro nos seus processos de criação (Ostetto, 2010) e a riqueza dessas múltiplas linguagens em suas experiências e produções.

De fato, é necessário tornar o ambiente educativo um espaço que promova a criação, as linguagens, a ludicidade e a arte como essenciais para a construção de uma pedagogia da infância que permita que as crianças produzam suas culturas, em um contexto de escuta, participação e valorização de suas criações.

Referências

Barbosa, M. C. S.; Albuquerque, S. S. De.; Fochi, P. S. (2013). *Linguagens e crianças: Tecendo uma rede pela educação da infância*. RevistAleph, 7 (19), 5-23.

Bertasi, A. T. F.; Carvalho, R. S (2016). As produções gráfico-plásticas das crianças. In: Rangel, Susana Vieira Da Cunha; Carvalho, Rodrigo Saballa De (Orgs.). *Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando*. Mediação, 75-88.

Brasil (2009). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE/CEB.

Brasil (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. MEC/SEB.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Artmed

Derdyk, E. (1989,2015). *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. 1ª ed. São Paulo: Scipione.

Distrito Federal (2018). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, *Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil*. Brasília-DF.

Fritzen, C.; Cabral, G. S. (Org.) (2007). *Infância: imaginação e educação em debate*. Papirus.

Gobbi, M. A. (2008) Desenhos e Fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. *Rev. Contexto & Educação*, Unijuí, 23 (79), 199-221.

Gobbi, M. A. (2009). O fascínio indiscreto: crianças pequeninhas e a criação de desenhos. In: Faria, A. L. G.; Mello, S. A. (Orgs.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 119-136.

Gobbi, M. (2010). Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*.

Gobbi, M. A.; Leite, M. I (2010). O desenho da criança pequena: Distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. *Rev. Reflexão e Ação*, 18 (2), 08-28.

Hutchby, I.; Moran, E (1998). *Children and Social Competence: arenas of action*. Falmer Press.

- Infantino, A.; Zuccoli, F (2016). A arte e as crianças: caminhos a explorar, linguagens a experimentar e um mundo todo à espera de ser descoberto. In: Cancian, V. A.; Gallina, S. F.; Weschenfelder, N. V.. *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 179-191.
- James, A.; Prout, A (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. Falmer.
- Marconi, M. De A.; Lakatos, E. M (2010). *Metodologia científica*. 5ª ed. Atlas.
- Malaguzzi, L. (1999). Ao contrário, as cem existem. In: Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- Martins Filho, A. J. (2006). *Por uma Pedagogia da Educação Infantil*. Poiésis Catalão, 3 (3), 64-76.
- Müller, F.; Delgado, A. C. C. (2006). Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. *Anais: ANPED*.
- Moreira, A. A. A. (1984, 2002). *O espaço do desenho: A educação do educador*. Edições Loyola.
- Ostetto, L. E. (2008). *Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*. Papirus.
- Richter, S. S. (2016). *Traçar, riscar e rabiscar: experiência de desenhar na educação infantil*. In: Cancian, V. A.; Gallina, S. F.; Weschenfelder, N. V. *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. 1ª ed. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, 1(1),193-225.
- Sarmiento, M. J. (2004). Imaginários e culturas da infância. *Caderno de Educação*, 12(21) 1-18.
- Sarmiento, M. J. (2008). *Sociologia da Infância: Correntes e Confluências*. In: Sarmiento, M. J.; Gouvêa, M. C. S. (Orgs.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Vozes, 17-39.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: Um olhar a partir dos direitos da criança. *Rev. Interações*. 1(32), 129-144.

Tonucci, F. (1997). *Como olhos de criança*. Artes Médicas.

Brincar, Explorar e Descobrir: Uma narrativa experiencial no campo da literacia no jardim de infância

António Camilo Cunha

Universidade do Minho – Instituto de Educação – CIEC

camilo@ie.uminho.pt

Fátima Sofia Costa Carvalho

Universidade do Minho

Zenaide Galvão

Universidade do Minho – Instituto de Educação – CIEC

Introdução

A literacia apresenta-se como um fenómeno profundamente humano, onde o brincar, explorar e descobrir aparecem como umas das primeiras expressões/linguagens, logo nas primeiras idades. O brincar, explorar e descobrir, são formas reais e metafóricas de literacia – são formas de ler, escrever e contar, formas de linguagem. Os bebés e as crianças estão em constante aprendizagem, que é ativa, e essa é potencializada por via das relações que se estabelecem entre pessoas e entre a exploração/manipulação de materiais do mundo à sua volta. As experiências chave descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de experiências que são importantes para o seu desenvolvimento. Elas são importantes também para o adulto porque o orientam ao observar, apoiar, e planificar atividades para as crianças, além de avaliar a validade desenvolvimentista da sua prática educativa.

Como refere Vygotsky (1998) quando reconheceu que a *linguagem* (oral/corporal) tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento intelectual, social e moral da criança, pois ela (a linguagem) é o mediador entre a criança e a interiorização da cultura. Vamos considerar aqui, que a linguagem do brincar, explorar e descobrir, apresentam-se como manifestações ricas e singulares – nessa vida vivida.

Esta investigação procurou conhecer (e constatou) que, no jardim de infância, é necessário estar atento à fase cognitiva e motora da aprendizagem da literacia – que tem manifestações *internas e externas* na sua construção. Assim, a exploração da leitura, das



histórias, dos livros, da escrita, da linguagem, do brincar, explorar, descobrir – são elementos a considerar.

Educação e Criança

Contrapondo a educação transmissiva, concebida como ato solitário, de protagonista único, privilegia-se agora a educação como sendo uma ação complexa e colaborativa, em que, num processo colaborativo de aprendizagens perante o alargamento de experiências, a intencionalidade dos intervenientes transformam os interesses das crianças em esforço reflexivo (Pinazza & Kishimoto, 2008).

Assim sendo, o processo educativo caracteriza-se por ser um percurso permanente de crescimento. Em todas as suas etapas, tem como finalidade uma capacidade acrescida de crescimento. Logo, se a “educação equivale a crescimento, tem de, progressivamente, tomar consciência das possibilidades presentes, e assim melhorar os indivíduos no sentido de lidarem com as mais recentes exigências.” (Paraskeva, 2005, p. 15)

Segundo Dewey, a educação é um “modo de vida, de acção [e enquanto] acto é mais amplo do que a ciência, [nomeadamente] a educação, pela sua natureza, é um interminável círculo ou espiral. Constitui uma actividade que inclui a ciência dentro de si mesma.” (Paraskeva, 2005, p. 14)

Seguindo a mesma linha de pensamento de Rousseau, este autor defendia ainda que “a educação não é algo que deva ser imposto às crianças e aos jovens a partir de fora, mas antes equivale ao crescimento das capacidades de que todo o ser humano está dotado à nascença.” (Paraskeva, 2005, p. 14)

Dewey defende a perspectiva de *aprender fazendo*, realçando que aprender (no sentido real da palavra) não quer dizer *aprender coisas*, mas sim *aprender os significados das coisas*.

Nesta mesma linha de pensamento, torna-se importante, então aqui, distinguir pedagogia de transmissão de pedagogia de participação. Todavia, é de ressaltar que estas duas pedagogias se inserem no âmbito da Pedagogia da Infância, a qual detém como princípio “pensar a criança como ser participante e não um ser em espera de participação.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 15)

Por um lado, a pedagogia de transmissão assenta em pressupostos mais dirigidos ao professor do que à criança. Os materiais, por exemplo, são estruturados e só podem ser utilizados mediante as normas do professor. Por outro, na pedagogia de participação, a criança tem oportunidade de escolha, aprende através da descoberta, e os materiais são variados, podendo ser alvo de experimentação por parte das crianças e permite à criança ter liberdade e iniciativa. Esta pedagogia assenta na “integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da acção e dos valores” e “nos actores que constroem o conhecimento.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21) Enfim, enquanto na primeira, a palavra-chave é *disciplina*, na segunda é *interesse da criança*.

Como é sabido, os modelos de atendimento de crianças até aos três anos envolvem atividades e contextos de ação distintos dos dirigidos a crianças entre os seis e os oito anos. Enquanto os primeiros se focalizam na função de cuidar, os segundos enfatizam a função de educar (Spodek, 2010).

Robert Owen, que incrementou a escola infantil (zero aos três anos de idade), e Friedrich Froebel, que criou o jardim de infância (três aos seis anos), foram os impulsionadores da educação de infância. Os seus modelos sustentaram-se em considerações filosóficas. Contudo, enquanto o primeiro se focalizou no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, o segundo fez uso dos seus materiais simbólicos do jardim, de modo a auxiliar as crianças a conhecerem a relação que existe entre o homem, Deus e o universo (Spodek, 2010). Através da pedagogia que instituiu foi considerado como o *psicólogo da infância*. Teve sempre em mente a crença na criança, “enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas.” (Kishimoto, 1998, p. 57)

Estas duas formas de educação de infância tiveram o seu desenvolvimento durante a primeira metade do século XIX. Nos anos 1960, a investigação contemporânea em educação de infância foi impulsionada devido ao facto de surgirem novos conceitos no campo do desenvolvimento da criança, uma vez que vieram pôr em causa a convicção de que existia uma inteligência fixa. Esta, apontou que as crianças podiam aprender mais do que se esperava que aprendessem.

Desde modo, também se pode dizer que, nessa década, se deu o início de várias intervenções educativas, realçando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças mais pequenas.

Com efeito, existem diferentes modelos educativos destinados às várias etapas desta faixa etária e, por isso, aplicar somente um único modelo de educação de infância é muito raro. Tais modelos podem variar de acordo com a idade, as características do contexto e dos intervenientes e dos objetivos estabelecidos.

Em educação de infância, a investigação e a conseqüente prática encontram-se ligadas ao plano do desenvolvimento da criança. Porque, o que as crianças têm capacidade de aprender nesta faixa etária é motivado em grande parte pelo seu nível de desenvolvimento, mas também por aquilo que aprendem.

Pode-se entender a educação infantil como um período de formação plena. O conceito de formação envolve a organização, elaboração e domínio das pulsões e as principais necessidades dos sujeitos; envolve um domínio cada vez mais gradual das várias fases do desenvolvimento, que irá conduzir ao *eu* forte, seguro e socializado. Tudo isto é acompanhado de fortes relações interpessoais, levando o sujeito a um sentimento de competência.

A escola infantil proporciona à criança um vasto leque de oportunidades formativas, de modo a que a criança se aproxime cada vez mais do seu potencial, determinado pela psicologia como “o máximo desenvolvimento das aptidões pessoais de cada sujeito” (Zabalza, 1992, p. 84).

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar determina como princípio geral que:

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena

inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, p. 670)

Este princípio compreende alguns objetivos gerais pedagógicos (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, pp. 671-672):

a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;

c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

e) Desenvolver e expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

O princípio geral e os objetivos dele resultantes constituem-se como um apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, ou seja, na elaboração do processo educativo a desenvolver com as crianças.

Cabe ao educador desenvolver e gerir o currículo. Para isso, terá de ter em consideração vários aspetos, nomeadamente, no que concerne à intencionalidade do processo educativo: os objetivos gerais definidos na Lei-Quadro da Educação Pré escolar (enunciados anteriormente); a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; e a continuidade e

a intencionalidade educativas. A educação pré-escolar estimula a curiosidade e os interesses das crianças, quando há a criação de ambientes estimulantes.

Ser Criança

Ao longo de muito tempo mantiveram-se visões da criança como *infans*. Ou seja, a ideia de que a criança era um ser que não falava, era ingênua e frágil. Tal consideração implicava na perda do direito à autonomia e ao brincar, por exemplo.

Contudo, com a evolução da Pedagogia da Infância do século XX, surgiu um novo olhar, cujo foco era observar a criança, escutá-la, perceber quais as suas intenções. Pois, “é no uso da experiência primária, do saber da criança, que surge o envolvimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento.” (Pinazza & Kishimoto, 2008, p.7)

De acordo com as perspectivas modernas, mais concretamente com o “novo paradigma da sociologia da infância” (Dahlberg, et. al, 2003, p. 69), as crianças adquiriram um lugar reconhecido e independente na sociedade, tendo chamado a si os seus próprios direitos; são percebidas como seres humanos individuais e membros absolutos da sociedade. Nesse sentido, reconheceu-se que:

i) a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais;

ii) a infância (...) é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero, e outras condições socioeconômicas;

iii) as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental;

iv) as crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticos, e para se entender a infância (Dahlberg, et. al, 2003, p. 69).

Deste modo, a criança surge como co-constutora ativa. É um ser complexo e individual, mas que tem conhecimento e, como sujeito único, tem a sua própria identidade e cultura. Não mais pode ser encarada como um ser incapaz, desprovido de inteligência, à

espera que o adulto lhe dê permissão para aprender. É preciso levar a sério a ideia de criança ativa e competente. Contudo, também gostaríamos de destacar que *à criança não cabe tudo* (uma liberdade radical) pois os adultos – educadores, professores têm a responsabilidade de mediar, colocar fronteiras, regras, orientar.

As linguagens: a oralidade, a fala (básica) e as outras formas de linguagem

São muitos os autores que se debruçam nas pesquisas sobre a linguagem e a infância, por exemplo: Hohmann & Weikart (2011); Mason & Sinha (2010); Mata (2006, 2008); Morais (1997); Spodek (2010); Teale & Sulzby (1986). A partir desses estudos podemos dizer que a competência de atuação linguística básica refere-se à capacidade de agir linguisticamente no meio físico e social imediato, quando a criança executa as funções linguísticas básicas (falar sobre si, expressar desejos, iniciar e manter interações com os outros, entre outros.) A atuação linguística básica, atinge o seu nível elementar por volta dos três anos de idade, e vai-se prolongando ao longo do pré-escolar. Os aspetos universais e os aspetos individuais são dois fatores determinantes para que a capacidade de atuação linguística básica se desenvolva. Os primeiros são independentes do meio e devem-se a fatores biológicos – a criança, baseando-se nas orientações inatas, constrói, inconscientemente, muito do seu conhecimento linguístico básico. Os segundos são dependentes do meio onde a criança está inserida e devem-se a fatores sociais – ambientais e determinam o modo como evolui a faculdade inata da linguagem. Ambos são complementares. Aqui emerge a importância do brincar, do jogar, explorar, descobrir, como caminhos de estímulo e desenvolvimento. São formas, se quisermos de *diálogo e conversação*.

Pela importância desta dimensão, textos legais, também o abordam: “A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar.” (Portugal, 1997, p. 66). Deste modo, a função do educador de infância deve ser o de desenvolver um ambiente comunicativo (oral e lúdico) na qual a sua linguagem seja um modelo para a interação, bem como para as aprendizagens das crianças daí resultantes.

Como seres sociais que somos, necessitamos da linguagem para desenvolver relações com os outros. Assim sendo, a principal função da linguagem é a de possibilitar a interação entre as pessoas. Por volta dos três/quatro anos, as crianças utilizam a linguagem para serem compreendidas e demonstram interesse pelas formas impressas que surgem nas suas vidas no cotidiano. Assim, antes de entrarem no 1.º Ciclo, a criança domina já o uso da sua língua, ou seja, já tem muitos conhecimentos sobre os vários aspetos da linguagem: a fonologia, o léxico, a sintaxe e a semântica (Teixeira & Vale, 2005, p. 78) - *um interno*; mas também pelo movimento, pelo lúdico, pelo corpo, pela experiência (*um externo que constroi o interno*) Todos estes aspetos operam “de forma interativa e automaticamente”. (Ibidem, p.78).

O sentido metodológico - que sustentou a intervenção

Perante a constatação empírica, sustentada pelo suporte teórico, formulamos o nosso problema: Como desenvolver a *literacia* das crianças do Jardim de Infância tomando como campo de atuação a exploração da leitura, das histórias, dos livros, da escrita, da linguagem num patamar do lúdico?

O lúdico (brincar, jogar) é a coisa mais séria para a criança!

Perante o problema formulado fizemos emergir os objetivos a tentar descortinar: Conhecer os interesses das crianças; Contribuir para que as crianças construam aprendizagens novas no âmbito da literacia emergente tomando como caminho a leitura, as histórias, os livros, a escrita, a linguagem, o brincar, Contribuir para a inovação e mudança no campo pedagógico; Contribuir na para a realizar propostas educacionais em que as crianças participem de forma ativa.

Utilizamos no caminho da pesquisa a investigação-ação como estratégia/método investigativo e ao mesmo tempo formativo pela dimensão participação e reflexão. Constitui-se como um método de investigação educacional qualitativo e sendo flexível e participativo permite também que se traduza em momentos de aprendizagem.

De acordo com Latorre (2003) a investigação-ação é uma “intervenção na prática profissional com a intenção de ocasionar uma melhoria.” (p. 24).

Assim, a investigação-ação caracteriza-se por ser uma metodologia que parte da observação de uma situação problemática, tendo como objetivo a melhoria da prática

educativa. Esta melhoria da prática educativa, bem como o aperfeiçoamento do processo educativo, são pautados por ciclos de ação e reflexão. Aqui, a planificação, a ação, a observação e a avaliação constituem-se como elementos deste processo. Daí, o seu carácter cíclico e construtivo.

Pensando nisto, esta investigação assume o triplo carácter: de *pesquisa – ação-participação* já que um dos investigadores assume a intervenção, a articulação conhecimento-ação, pois é nessa experiência que se pode apreender a essência do ato de ensinar e aprender. Segundo Reason (1998) e Latorre (2003), a investigação participativa apresenta duplo objetivo: a produção de conhecimento diretamente útil a um grupo de pessoas mediante a investigação e dar poder às pessoas, por meio de um processo de construção do seu próprio conhecimento. Para tal, é fundamental que os investigadores/professores possuam uma atitude de dinamismo, inovação e criatividade tendo como horizonte a qualidade dessa educação.

Neste contexto tomamos como instrumentos de recolha de dados - a observação e depois a respetiva análise de conteúdo. Esta foi materializada em protocolos de observação - diários de aula. Através destes - dos sucessivos registos de incidentes críticos, foi possível ir compreendendo as necessidades e os interesses das crianças, nomeadamente estes últimos. Paralelamente convocamos uma atitude dialética, fundada na interação permanente e racional com as crianças. Este caminho veio a permitir uma tomada de consciência sobre a linguística, a fonológica, a literacia e o lúdico.

A intervenção pedagógica - o relato da práxis

A nossa investigação (investigação-ação) teve por base uma intervenção pedagógica numa Instituição particular de solidariedade social situada no distrito de Braga – Portugal. A sala era constituída por um grupo de vinte e seis crianças, dezoito do sexo masculino e oito do feminino. Era um grupo com idades heterogéneas, compreendendo-se entre os quatro e os seis anos de idade. Uma das crianças era acompanhada pela psicóloga da instituição, por problemas comportamentais.

Demonstrava ser um grupo bastante participativo, tendo interesse e curiosidade pelas diversas atividades propostas pelo adulto. O grupo era dinâmico, ativo e bastante

comunicativo. As crianças procuravam realizar um bom trabalho, apoiadas pelo adulto, questionando constantemente a realidade envolvente.

A rotina foi planeada de forma a apoiar a iniciativa da criança, isto é, a rotina está organizada para “permitir às crianças construírem as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

Por outro lado, a rotina diária fornece igualmente uma organização social, favorecendo as interações sociais. O estabelecimento de uma rotina encoraja ainda a formação de uma comunidade apoiante, em que as relações sociais entre crianças e adultos são orientadas pelo princípio do controlo partilhado. Os adultos por seu lado, estabelecem uma rotina consistente e flexível e as crianças têm consciência da sequência dos momentos que a constituem.

A intervenção prática e investigativa recaiu em atividades linguísticas e corporais. Assim, consideramos: o jogo das palavras, o jogo das sílabas, vamos ler histórias!?, vamos escrever histórias !?, vamos brincar?!

Em todas as atividades (pegando em algumas palavras – chave) as crianças envolveram-se explorando, descrevendo, simbolizando, criando, inventando desenhando, brincando, soletrando, vendo semelhanças e diferenças, referindo atributos dos objetos, ordenando e fazendo correspondências.

No processo de Prática Pedagógica tivemos a oportunidade de verificar que as crianças gostavam de descobrir o que está no interior dos livros e, além disso, gostavam de copiar, na área da escrita (faziam as formas das letras com plasticina, e solicitavam que lhes escrevessem algumas letras, de modo a compor algumas palavras que conheciam), títulos de livros, de leitura (escuta) de histórias . Nesta área realizavam também as suas primeiras tentativas de escrita convencional. Também constatamos que gostavam de brincar – esta linguagem universal que faz a entrada e a compreensão do mundo.

Considerações finais

São múltiplos os contextos institucionais, individuais e sociais de intervenção pedagógico/didática (Zabalza,1992) no processo educativo nas primeiras idades. Estes podem agrupar-se em contextos para crianças muito pequenas (dos zero aos três anos – creche), e contextos para crianças em idade pré-escolar (jardins de infância). Pode, igualmente, deparar-

se com contextos informais e não formais - familiares, amas, comunidade etc. No campo educativo as experiências significativas são fundamentais. Foi o que tentamos fazer com este projeto de intervenção e conhecer (pela pesquisa) algumas dimensões da literacia, materializadas/espiritualizadas no jogo das palavras, no jogo das sílabas, no vamos ler histórias!?, no vamos escrever histórias !?, no vamos brincar?! As várias situações propostas através do brincar, explorar e descobrir permitiram que construíssemos uma narrativa experiencial.

Neste contexto foi fundamental que a interação iniciada pela criança, uma vez que a especificidade da educação de infância mostra que esta é mais centrada naquele que é educado, ou seja, o educando, do que propriamente no processo educativo ou no educador. Através da centralidade que concede à interação iniciada pela criança, como suporte do processo educativo em jardim de infância. As experiências das crianças com as pessoas significativas e com as situações didático-pedagógicas ricas, com sentido e significado acabou por influenciar o modo como as crianças se veem a si próprias e, conseqüentemente, o modo como interagem com outras pessoas em situações distintas.

O desenvolvimento da confiança em si (pela autonomia, autoconfiança. motivação, alegria, criação, iniciativa), na confiança nos outros – empatia, positividade, partilha, ajuda, colaboração, foram sementes verificadas.

Foi tendo em consideração estes sentidos pedagógicos de cuidado e intervenção que desenvolvemos esta experiência pedagógica e investigativa no campo da Literacia e na qual mostramos alguns caminhos percorridos, por forma a dar um pequeno contributo para este campo de conhecimento: A linguagem e a literacia na Sala de Jardim de Infância.

REFERÊNCIAS

- Dahlberg, G; Moss, P & Pence, A (2003). *Qualidade na educação da primeira infância – perspectivas pós modernas*. Artmed.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (1998). Froebel e a concepção de jogo infantil. In T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp. 57-78). Pioneira.
- Latorre, A. (2003). *La investigación - acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

- Mason, J. & Sinha, S. (2010). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: Aplicação de um modelo vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In: B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp.301-332). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar : Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Ministério da Educação: DGIDC.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora.
- Portugal. Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação (OCEPE)
- Reason, P. (1998). Three approaches to participative inquiry. In: N, Denzin & Y. Lincoln (eds). *Strategies of qualitative inquiry*. Sage.
- Pinazza, M. & Kishimoto, T. Prefácio. (2008). In: J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp.7-10). Porto Editora.
- Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy as a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers*. Ablex.
- Teixeira, F. & Vale, A. (2005). Relações entre competências cognitivas/linguísticas e conhecimentos alfabéticos no Jardim de Infância. In: F. Viana; M. Martins & E. Coque (Coords.), *Leitura, literatura infantil e ilustração – 5. Investigação e prática docente* (pp.77-114). Edições Almedina.
- Vygotsky, L. (1988). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes Editores.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Edições ASA.

Poderes e Exclusões

A escola como garantia de direitos: o ingresso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na Escola Regular de Ensino Fundamental

Paloma Rodrigues Cardozo

PUCRS

palomacardozo@gmail.com

Lisandra Almeida da Silva

PUCRS

Andreia Mendes

PUCRS

Introdução

O artigo problematiza o ingresso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental no Brasil, direcionando a atenção para além da garantia de matrícula na Escola, segundo estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na forma da Lei nº 8.069/1990 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, como legislações que asseguram e reafirmam princípios constitucionais, mas observando atentamente as condições de acolhimento, adaptação e aprendizagem das crianças considerando os relatos de suas professoras.

No país, a Lei nº 12.796/2013 estabelece a obrigatoriedade do ensino para todos os alunos a partir dos quatro anos, apesar de destacar que o ingresso na Escola em idade anterior é responsável por oportunizar riquíssimas vivências que, ao tornarem-se experiências, produzem aprendizagens significativas com seus pares.

Partindo da premissa de que os sujeitos considerados marginalizados e vulneráveis permaneceram e ainda permanecem à margem da garantia de direitos, se faz necessário pensar a Escola como um local de efetiva garantia de políticas públicas a todos que a ela acessam, pois sabemos que a lei garante a matrícula à Escola, mas que, por vezes, não oferta uma educação de qualidade, em virtude de não atender às necessidades pedagógicas específicas apresentadas por determinado perfil de aluno(a).

No decorrer da história, as crianças que apresentavam síndromes e eram avaliadas com deficiências carregavam consigo as marcas da "diferença" com relação aos seus pares, sendo consideradas seres incapazes, ficando à margem das oportunidades. Ainda hoje, há lutas e

movimentos a fim de garantir a não exclusão e a devida acessibilidade delas e dos adultos que apresentam deficiências a todos os espaços da sociedade.

Atualmente a ciência dedica-se a olhar para o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva ampliada, e a infância é considerada uma etapa importantíssima da vida, pois, considerando estudos sobre neuroplasticidade (Cozenza & Guerra, 2011), sabe-se que a boa qualidade das oportunidades de aprendizagem vividas nos primeiros anos de vida afetam a estrutura cerebral de forma significativa, o que contribui para alicerçar aprendizagens mais complexas no futuro, gerando impactos na capacidade de desenvolver tarefas e de relacionar-se. Para Santos et al., (2014):

[...] a aquisição de competências mais complexas no futuro depende de circuitos mais fundamentais que surgem nos primeiros meses e anos de vida. Isto é válido para as diferentes dimensões ligadas às funções cerebrais, sejam elas perceptuais, cognitivas ou emocionais. (p. 5).

Em uma perspectiva sociológica a infância foi sendo retratada sob diferentes concepções ideológicas e teóricas a partir dos conceitos e períodos históricos vividos. Referências atuais dos estudos da infância indicam a necessária condição da criança de ser vista como um sujeito de direitos e de fala, não tendo mais seus desejos ignorados, e a ela validado o devido protagonismo. Segundo Sarmiento e Pinto (1997),

[...] as crianças sempre estiveram presentes no mundo, porém, as condições de vida dos tempos atuais produziram novas relações para essa categoria, o que, conseqüentemente, tem gerado novas discussões e preocupações. (p.11).

A discussão sobre os espaços ocupados pela criança em especial, como neste estudo, e a garantia de direitos da criança com TEA ao ingressar no Ensino Fundamental nos faz refletir sobre as condições e o exercício do direito de estarem na escola.

Dessa forma, é necessário também refletir sobre o papel ocupado por ela na família e na sociedade. É preciso que o adulto se dedique a ela para que esta possa ser, exercer, expressar suas necessidades, ideias e viver essa fase, agora vista não como uma preparação para vida adulta, mas voltando-se para qualificar as interações e o que é oportunizado nesta etapa.

Ao pesquisar sobre infâncias, é necessário compreender a criança como um ser produtor de cultura com “papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas.” (Cohn, 2005. p. 21).

Assim, os estudos legitimam não o que os adultos entendem por infância, mas também o que as crianças pensam, percebem e como interagem no mundo em que vivem. As pesquisas, nesta perspectiva, passaram a se responsabilizar eticamente ao respeitar as infâncias.

No que se refere à criança com deficiência, questiona-se: quais são seus direitos? Qual o papel que os adultos desempenham nos processos de adaptação e inclusão no ambiente escolar? Suas peculiaridades e individualidades são consideradas? As construções e visões sobre conceito de infância não são “prontas”, elas sofreram alterações a partir das diferentes compreensões do contexto em que as crianças estavam inseridas, assim como o entendimento das necessidades educacionais que apresentam, que se posiciona em um tempo social, amparado por legislações e políticas que demonstram o debate que a sociedade trava ou não em torno da pluralidade e das especificidades do desenvolvimento apresentadas pelos sujeitos no espaço escolar.

Edificamos o arcabouço teórico deste artigo ancorando-se em Mantoan (2015), que sinaliza a Escola como o local de legitimação e de construção da identidade sociocultural a partir do cotidiano; em Sarmiento (2004), tomando-lhe a invisibilização da infância como uma crise de conceitos, reforçando-se, dessa maneira, a necessidade de (re)pensar a inclusão e adaptação dos alunos com deficiência, especificamente os alunos com TEA; e em Vygotsky (2007), considerando suas contribuições sobre o processo de aprendizagem no qual se alicerça e destaca a importância da aprendizagem que acontece de forma coletiva entre os sujeitos.

Firma-se a necessidade de destacar que, ao pesquisarmos sobre a garantia de direitos e a qualidade da educação ofertada à criança com deficiência, o seu diagnóstico não a define, e que todas, independente do laudo, necessitam de um olhar cuidadoso para suas especificidades de aprendizagem.

A pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para efeitos da lei e, segundo DSM-V¹, o Transtorno do Espectro Autista encontra-se na esfera dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, tendo como características déficits persistentes na comunicação social recíproca e na interação social, apresentando padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.

Pretendeu-se observar como a escola organiza a adaptação dos alunos no ensino fundamental e como seus professores intervêm e atuam com o aluno que demanda manejos e adaptações mais pontuais. Assim, analisou-se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras à luz de uma Educação Inclusiva de qualidade, que vise o desenvolvimento do potencial de cada pessoa.

Metodologia

Foi realizado um estudo exploratório de caráter qualitativo em formato de Estudo de Caso. A pesquisa exploratória propõe-se a um aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (Gil, 2002). Para Moraes (2011), a pesquisa qualitativa “(...) não pretende criar hipóteses para comprová-las ou refutá-las após ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (p.11).

Como principais ferramentas para a coleta de dados, foram utilizadas a entrevista semiestruturada, pesquisa documental e a observação sistemática.

As observações e entrevistas ocorreram com professores que atuam com alunos com TEA nos anos iniciais de alfabetização numa escola municipal de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa ocorreu durante um trimestre, acompanhando o processo de adaptação e inclusão dos alunos de acordo com a perspectiva de que a Escola é um espaço político de acolhimento às diferenças.

A observação sistemática propõe que se elabore, previamente, um plano de observação para organização e registro das informações com a necessária construção de “categorias à análise da situação” (Gil, 2002, p. 114).

¹ Trata-se do Manual Diagnóstico e Estatístico de Tratamentos Mentais que, atualmente, encontra-se na quinta versão. Constitui-se em um guia que auxilia profissionais no diagnóstico e tratamento dos transtornos mentais, e é um importante recurso para estudantes e pesquisadores da área.

No ano de 2019, 10 crianças foram matriculadas e distribuídas em sete turmas (no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental). Todos os professores dessas turmas foram convidados para realizar a coleta de dados e três professoras aceitaram fazer parte deste estudo, cada uma com (um) aluno com TEA.

As entrevistas semiestruturadas foram os instrumentos selecionados porque permitem abertura para novos questionamentos durante a pesquisa, abrangendo, também, a possibilidade de supressão de outros, não convenientes no momento (Minayo, 2008).

A análise dos dados obtidos foi realizada por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por conhecimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativos ou não) [...]” (2016, p. 48). Permite ao pesquisador analisar o que é dito por meio das palavras, ações e posturas dos participantes frente aos seus contextos e organiza metodologicamente, realizando os devidos alinhavos que se justificam a partir do referencial teórico selecionado.

Resultados

Os participantes desta pesquisa compõem-se por três professoras atuantes no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental que possuem cinco anos de trabalho na escola e uma média de 15 anos de docência. Através da entrevista e da observação no ambiente escolar, observou-se as práticas pedagógicas, o acolhimento e adaptação realizadas pelas professoras no processo de inclusão dos alunos com TEA no ingresso do ensino fundamental.

A partir dos dados sobre o tempo de docência na escola, foi possível compreender que, mesmo com longo tempo de atuação na Instituição, as três entrevistadas apontam aspectos em comum incluindo questões como insegurança frente ao desconhecimento com relação às demandas dos alunos com TEA; entendem o processo de inclusão como, de fato, um processo; e compreendem-no como benéfico para todos os alunos matriculados na escola.

Destaca-se que o ingresso de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental é um direito adquirido a partir das legislações promulgadas, e que as crianças com deficiência têm o direito de frequentar o ensino comum e ter as adaptações necessárias levando em consideração suas singularidades, conforme destaca o Art.28 da Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência², em seu item III. Nos artigos 205 e 206, a educação é vista como “um direito de todos” e, respectivamente, é preconizado “a igualdade da condição de acesso e permanência”. Desta forma, os artigos citados preconizam que a escola deve se adaptar ao aluno a partir do seu projeto pedagógico que vise também ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)³ e para que, também, tenha condições de acesso ao currículo igualmente.

Em continuidade a esta discussão, neste estudo foi possível, a partir da percepção das professoras, apontar três categorias de análise: Práticas institucionais da escola; Formação de professores; e Expectativas em relação à aprendizagem das crianças.

Inicialmente as entrevistadas sinalizaram que a cada ano o número de alunos com algum tipo de deficiência aumentou consideravelmente, sendo realidade na sala de aula.

Conforme preconizado na Declaração de Icheon:

Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, cor, etnicidade, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, pobreza ou nascimento, bem como as pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas, crianças e jovens, principalmente os em situação de vulnerabilidade ou outro status, deveriam ter acesso a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, bem como a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. (UNESCO, 2016, p.6).

Sobre a inclusão dos alunos com TEA no Ensino Fundamental, no relato das três professoras encontramos uma posição favorável no que tange o desenvolvimento deles, conforme pontuado na fala da professora (A): “o aluno aprende mais né, aprende mais junto com outras crianças, vai vendo, observando, interagindo e a gente vê que crescem, socializam, evoluem muito”. Vygotsky (1997) afirmativamente situa a escola como parte fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, como também no da criança com deficiência ao auxiliar no desenvolvimento do pensamento abstrato mais elaborado, se assim for proporcionado a esse indivíduo.

² A Lei nº 12.146/2015 é também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência e, conforme seu artigo primeiro, é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

³ Serviço Escolar previsto pelo Lei nº 7.611/2011 para aqueles que configuram o público-alvo. A saber, crianças com deficiências, Transtorno do Espectro Autista, Superdotação e Altas Habilidades.

Em contraponto, embora no primeiro momento as professoras consigam destacar os aspectos positivos, foi possível constatar que elas não têm conhecimento da prática institucional com relação aos processos de inclusão. Dessa forma, evidenciam-se posições acerca da falta de uma política e/ou prática institucionalizada para a inclusão de todos os alunos, incluindo os alunos ainda não diagnosticados, mas que apresentam necessidades educacionais importantes. As professoras também não sinalizam conhecimento se há diretrizes do trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) do município de Porto Alegre. Mas, conforme dados do site da secretaria⁴, há uma política que vem se adequando ao longo dos anos e cita que:

[...] A inserção dos alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas de ensino regular promove a implementação de diferentes estratégias educativas, estabelecendo novas relações de aprendizagem e de vida entre os sujeitos envolvidos.

Conclui-se, assim, que há uma desconexão entre os servidores e a Secretaria de Educação, pois considerando a sua perspectiva de inclusão e o entendimento sobre as necessidades dos discentes, esta deveria instrumentalizar seus trabalhadores de uma forma que eles pudessem realizar suas atividades de forma mais tranquila e qualificada, pois somente se “implementa diferentes estratégias educativas”, conforme cita seu site, aquele professor ou professora que foi orientado(a) e instrumentalizado(a) para tal.

Percebe-se ausência e envolvimento dos demais profissionais da Escola (equipe pedagógica/gestora) com os alunos ingressantes no Ensino Fundamental. As professoras não se referem sobre reuniões para expor suas dúvidas, compartilhar situações cotidianas e, assim, poder qualificar o seu atendimento.

No tópico sobre a aprendizagem de cada aluno, a professora (B) também relata que:

“cada aprendizagem é no seu tempo, o L. precisa de mais, mas não consigo dar o apoio individualizado, tem outros aqui na turma que estão em investigação com atraso mental e eu acho que tem mais crianças com dificuldades”.

⁴ Site da Secretaria Municipal de Educação: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=551.

Como citado pela professora (B), no seu grupo de alunos

“ficou muito difícil quando os meninos haitianos entraram. Dois alunos né, e não falavam português e daí eu também não sabia. Ficava muito angustiada e pensava né no como eles iam aprender e meu aluno autista já escrevia, lia, era superdotado, parecia que nada bastava, nada bastava, era bem agitado quando ele não gostava da atividade, tinha limite né, não tinha não é. Ele se interessou quando os colegas chegaram né, coloquei ele perto, aprendeu a língua dos outros. Eu acho que cada um na turma tinha que ter um olhar mais individualizado não tenho tempo.”

A partir das observações e relatos, é possível destacar que há uma preocupação da professora no manejo dos alunos de acordo com suas particularidades, o que oportuniza refletir que os processos de ensino e aprendizagem exigem um olhar ampliado da professora e não se constituem de forma linear.

Em relação ao processo de aprendizagem, principalmente a aquisição da leitura e escrita, pode-se sinalizar que “[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação, resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal” (Vygostsky, 2007, p. 118). Assim, compreender e observar o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial do aluno faz com que, por meio da aprendizagem, ocorra o seu desenvolvimento psíquico, sendo possível destacar que o processo de alfabetização é uma consequência de outras aprendizagens que vão ocorrendo cotidianamente.

Em relação a prática pedagógica, foi possível observar, a partir da triangulação dos dados, que é necessária a formação pedagógica continuada aos professores, sendo a principal queixa os anseios sobre como realizar a adaptação curricular, como observamos no relato da professora (C):

“Ai se tiver atividade diferente os outros querem, perguntam oh profe por que o fulano da jogando e eu não? Ai eu fico sem autoridade entende?, ai eu acho assim, que é difícil dar outras atividades, ai eu prejudico ele”.

A professora (B) também relata as mesmas dificuldades em relação a adaptação curricular, pois, segundo ela, o aluno “tem necessidades diferentes, já lê, quer atividade que seja mais difícil, de matemática, sai da sala, diz que tá chato, quer brincar”. A professora C também se queixa do comportamento do aluno que ela atende, destacando as “oscilações de humor” como preocupantes:

“Cada criança tem um mundo diferente né, e ai é difícil pensar na aprendizagem para todos né? Eu sei que preciso, é importante, é necessário ter objetivos diferentes, mas nem todos vão atingir os objetivos iguais né? Eu acho que é importante que todos os professores, todos nós, todo mundo, que a gente fale, faça troca, eu senti falta nesse ano das reuniões, das conversas, de ouvir os colegas e trocar né, as vezes um faz uma coisa que o outro não fez, ou o aluno escuta mais este outro professor. É importante né, o tempo vai passando, a gente tem que ver o que funciona e o que não funciona”.

O período do ingresso no Ensino Fundamental da rede regular de ensino é uma etapa importante para o desenvolvimento do aluno, porém, para além da garantia de direitos, é possível compreender que se faz necessário investir em uma rede de apoio maior ao profissional de sala de aula, bem como investir na formação continuada dos professores. Valorizar e assegurar nos momentos de planejamento e reuniões pedagógicas e o espaço para compartilhamento de situações do cotidiano e de estudo de casos, encontram-se como alternativas que qualificam a atuação docente.

Quanto a adaptação curricular, esta exige um olhar muito atento do docente e da instituição como um todo, para que o aluno tenha suas necessidades atendidas e, ao mesmo tempo, não se sinta excluído da turma. A adaptação e a flexibilização curriculares são medidas importantes e constituem-se em um direito para que o aluno acesse o currículo, engaje-se nas atividades e desenvolva-se. O professor necessita estabelecer prioridades de recursos que favoreçam o acesso à sua educação, contudo, isso somente encaminha-se com apoio e orientação institucional bem como do serviço especializado, visto que muitas alterações demandam compras de materiais, organização da logística escolar, recursos humanos, entre outras medidas.

Há uma expectativa por parte das professoras de que os alunos se enquadrem no sistema de ensino formal já instituído pela escola, com um destaque para a aprendizagem da leitura e

escrita nos dois primeiros anos do ensino, todavia, reconhecem que ela acontece de forma lenta e ampliam-se para além dos aspectos formais, segundo a professora (A):

“é preciso que escola também inspire este olhar, pra que a criança se sinta segura lá, para que a família se sinta segura lá e que possa haver esta aprendizagem. A gente sabe que é lento, é lento... é no tempo deles, mas eles fazem, eles conseguem sim. Eles têm que ser felizes, porque as vezes a gente se preocupa tanto com aquele aprendizado formal, mas ele conseguiu socializar e está feliz, ele desenvolveu minimamente sua autonomia, já está fazendo coisas que não fazia antes sozinho, vai ao banheiro sozinho, está se deslocando sozinho, já está sabendo pedir o que ele precisa, a gente conseguiu um progresso com esta criança”.

Destaca-se a inquietação das professoras frente aos alunos que não possuem diagnóstico e precisam de adaptações e flexibilização para o processo de inclusão na escola, com a percepção de que os alunos sem laudo e com dificuldades ficam à margem de uma escolarização que atenda também as suas necessidades.

Sobre a adaptação do aluno à escola, os professores percebem como um processo que ocorre a partir do momento em que a criança se sente à vontade no ambiente escolar, familiarizando-se e apropriando-se das regras de funcionamento. Apontam ser necessário o envolvimento docente, mas também da equipe, dos gestores, e da professora da sala de recursos. É um processo que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar. Inclui-se, também, que há uma compreensão/expectativa de que a criança aprenda as regras da escola, o que muitas vezes leva algum tempo.

Considerações Finais

Concluiu-se, neste estudo, que não há nenhuma prática ou ação comum entre as professoras que reflitam uma prática escolar instituída e encaminhada de forma mais coletiva. Percebe-se um trabalho solitário, e até mesmo angustiado frente às necessidades específicas apresentadas pelos alunos, o que já não deveria acontecer visto que o trabalho para/na diversidade, preconizado por documentos orientadores, apontam que este deve ser um projeto de Escola e não somente de um professor(a) ou de uma turma específica.

Fica evidente que as professoras são as mediadoras de todo processo de acolhimento e responsáveis por motivar e organizar o processo de preparação das famílias para o novo cotidiano e rotina que a criança irá vivenciar. Nota-se a ausência de um planejamento coletivo institucional para o acolhimento dos ingressantes na Escola.

Em tese, a escola é um espaço de aprendizagem e de garantia de direitos e constitui-se cotidianamente atenta às demandas de sua clientela, onde todos se implicam no processo de desenvolvimento dos alunos. É possível compreender, na perspectiva deste estudo, que o acesso à escola através da matrícula estabelecida como um direito não é garantia de permanência qualificada.

Uma escola orientada em uma perspectiva de atendimento às diferenças, que atua de forma inclusiva, reorganiza ações e papéis constantemente e redefine sua estrutura das partir do que o seu alunado necessita, compreende que todos os atores da escola são responsáveis pelo processo de inclusão, desde a equipe diretiva, professores, funcionários e familiares das crianças incluídas, o que não foi verificado.

Percebe-se que os processos inclusivos estão para além da garantia de vaga na escola e são mais do que somente socializar ou conviver com os outros colegas. Para estar/ser incluído é necessário construir e estabelecer relações com qualidade e oportunizar experiências significativas para cada sujeito envolvido no processo. É possível destacar que o sucesso na inclusão e adaptação dos alunos passa pelas relações estabelecidas e na reflexão sobre as questões relativas ao ensino e aprendizagem, preocupação bastante evidente nos relatos.

As professoras expressam o sentimento de estar desenvolvendo as atividades de forma “inadequada” ou de não ter o conhecimento necessário para desenvolvê-las satisfatoriamente, de forma a atender as necessidades do aluno. As professoras sinalizam o grande questionamento sobre como ensinar o aluno com o diagnóstico de TEA, visto que nem sempre o processo de aprendizagem é linear, cada aluno possui singularidades que devem ser observadas. Desta forma, ao pensar sobre como criar alternativas nos processos de ensino fez com que elas refletissem sobre a falta da formação continuada no ambiente escolar. Mantoan (2006) relaciona a educação inclusiva como sendo democrática e também transgressora, pois gera uma crise na/da identidade da instituição, interferindo, assim, na identidade dos professores, resultando na ressignificação da identidade dos alunos. Resulta, assim, numa educação de qualidade, ocasionando benefício aos alunos com ou sem deficiência.

Ao analisar os dados obtidos, foi possível perceber que, para qualificar o acesso e a permanência da criança com deficiência na escola regular, é preciso ouvir as professoras da sala de aula, acolher suas demandas para que possam direcionar as ações pedagógicas de forma mais assertiva. Destarte compreender que a formação docente se faz no cotidiano escolar, de forma continuada, a partir da observação e reflexão do professor e é de extrema importância, pois realmente pode fazer a diferença no acolhimento e adaptação do aluno.

Cada ano escolar tem seus desafios considerando a mobilidade social e as necessidades educacionais apresentadas pelos alunos, sendo assim, a instituição escolar deve organizar e articular espaços para debates, estudos de casos, rever os tempos escolares e recursos de uma forma que envolva todo o corpo docente, para que a inclusão e o acolhimento não sejam objetivos de somente um professor.

Compreende-se, também, que é necessário observar e dar voz às crianças, em pesquisas posteriores, para que possamos qualificar as práticas e processos de inclusão a partir do como entendem a sua vida na escola.

Referências

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: edições 70.

Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Cozenza, R. M., Guerra, L. B. (2011). *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed.

DSMV. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. American Psychiatric Association. Porto Alegre: Artmed.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 4a. ed. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5a. ed. São Paulo: Atlas.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos

profissionais da educação e dar outras providências. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm.

Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Lei n ° 7611 de 17 de novembro de 2011.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11.

Mantoan, M. T. (2006). Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: Arantes, V. A. (Org). Inclusão escolar. São Paulo: Summus.

Mantoan, M. T. E.(2015) Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus.

Minayo, M. C.S. (2008). O desafio da pesquisa social. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 27ª ed. Petrópolis: Vozes.

Moraes, R. & Galiazzi, M. C. (2011). Análise textual discursiva. 2a. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí.

Resolução nº 2 de 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara Básica de Educação. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocne.pdf>.

Sarmiento, M. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho.

Santos, D. D.et al. (2014). Impacto no desenvolvimento na primeira infância: Estudo I. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2016) Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por.

Vygotsky, L.S. (2007). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ed. – São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1997). Obras escogidas V: fundamentos de defectología. Madri: Visor.

A Cultura Afro Brasileira e Africana na educação física escolar: a Lei n. 10.639/2003 e a acção pedagógica dos professores

Zenaide Galvão

Universidade do Minho – Instituto de Educação – CIEC

zgalvao@uol.com.br

António Camilo Cunha

Universidade do Minho – Instituto de Educação – CIEC

Introdução

A Educação Física Escolar no Brasil encontra-se inserida na área de Linguagens, junto com Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte. Está assente nessa área, tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000a), como na Base Nacional Curricular Comum com o objetivo de possibilitar às alunas e alunos a participar de uma diversidade de práticas que lhes permitam “ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (Brasil, 2018, p.61). A Educação Física na escola, nesse sentido, deve possibilitar corpos que se movimentam e se comunicam a partir desse movimento.

A inserção da Educação Física nessa área é uma consequência das mudanças pelas quais a área vem sofrendo desde a década de 1980. Voltando-se para as Ciências Sociais e Humanas, os pesquisadores, a partir dessa década, começaram a questionar as concepções militarista, esportivista ou puramente biológica da Educação Física, abordando e dirigindo suas pesquisas para diferentes compreensões: “as perspectivas humanista, fenomenológica, progressista, sócio-construtivista, revolucionária, crítica, sistêmica, plural e também sobre os jogos cooperativos e os estudos cinesiológicos” (Darido; Sanches Neto, 2011, p. 7), ou seja, passou-se a pensar numa Educação Física em outras dimensões e, não apenas, na dimensão da saúde.

Algumas dessas perspectivas apontaram para a influência ou do resgate da cultura, entretanto, em 1992 os autores da obra Metodologia do Ensino da Educação Física (Soares, 1992) avançam e pontuam que a Educação Física escolar tematiza formas de atividades expressivas corporais tais como o jogo, o esporte, a dança e a ginástica e que estas configuram uma área de conhecimento que chamaram de Cultura Corporal.

O objetivo era formar cidadãos críticos que pudessem não só reproduzir gestos e movimentos pois:

Não basta correr ao redor da quadra; é preciso saber porque se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível (e portanto é preciso também que os alunos aprendam a interpretar e aplicar as regras por si próprios), aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo... E preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida na sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível (Betti, 1991, pp. 72-73)

Dessa maneira, os jogos e brincadeiras, o esporte, as ginásticas, as danças, as práticas corporais de aventura e o conhecimento sobre o corpo são desenvolvidos considerando, não só o aprofundamento, mas também a diversidade. A cultura do povo brasileiro é diversa.

Apesar disso, frequentemente observamos o esporte como conteúdo exclusivo e, essencialmente, desenvolvido nas aulas sob o foco da cultura norte americana e/ou europeia (basquetebol, voleibol, futebol e handebol), em detrimento dos jogos e brincadeiras, lutas, capoeira, dança etc., próprios da diversidade cultural brasileira. (Gonçalves Junior, 2007). Entretanto, em 2003 foi sancionada a lei 10.639/03 que estabelece a inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diante disso, interessante questionar como agem os professores de Educação Física.

O objetivo desse estudo foi verificar a implementação dos conteúdos da história e cultura Afro-Brasileira na Educação Física escolar, a partir da análise da ação pedagógica de professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental em São Paulo/SP.

A Cultura Afro Brasileira e a Lei 10.639/03

O governo federal havia lançado a primeira versão do Programa Nacional dos Direitos Humanos em 1996. Esse priorizava o estabelecimento de direitos humanos de maneira geral, mas em particular focando a luta contra a discriminação racial. A finalidade do programa, era

pontuar ações afirmativas para os negros e outras propostas de políticas públicas, com o enfoque de superação da discriminação e exclusão social que impedia muitos brasileiros de se tornarem cidadãos. (Soares, 2017)

Apesar disso, a promulgação da Lei 10.639/2003 é o resultado de uma extensa e árdua luta dos movimentos sociais negros, que “pautaram esta demanda educativa em inúmeros debates políticos travados nas últimas décadas” (Rocha & Silva, 2013, p.57)

Ela foi sancionada no dia 9 de janeiro de 2003, alterando a lei 9.394 de 20 de novembro de 1996. Instituído novas diretrizes de base da educação nacional, a lei faz com que o conteúdo da história e cultura afro – brasileira seja, obrigatoriamente, desenvolvido como conteúdo no âmbito escolar (Soares, 2017). Além disso, orienta para que as disciplinas de História, Arte-educação e Literatura atuem como vetores dos conteúdos a serem ministrados e institui a data do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Essa lei é parte de um conjunto de textos legais dos pareceres do Conselho Nacional de Educação e respectivas resoluções: Resolução número 01/2004 (Brasil, 2004); Resolução nº 8/2012 (Brasil 2012); que integram a política nacional de educação para as relações étnico-raciais

A Educação para as Relações Étnico-Raciais é um conjunto de práticas, conceitos, e referenciais implícitos e explícitos que pretende formar no âmbito das instituições de ensino público e particular uma cultura de convivência respeitosa, solidária, humana entre públicos de diferentes origens, pertencimentos étnico-raciais presentes no Brasil e que se encontram nos espaços coletivos de aprendizagem (escolas, faculdades, centros formativos). (Carth, 2018, p.1)

O Ministério da Educação e Cultura distribuiu, em 2005, as Diretrizes Curriculares das Relações étnico – raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A apresentação, discussão e divulgação desse documento ficou por conta do interesse dos estados e municípios (Moreira, 2008). A proposta era que essa lei fosse consolidada nos currículos escolares, subsidiando e possibilitando a discussão e implementação efetiva.

Apesar de ter sido promulgada em 2003, a implementação / efetivação dos preceitos da lei estão longe de ser alcançados, como exemplo: os livros didáticos utilizados nas escolas reiteram visões negativas sobre o negro; desarticulação entre as políticas relacionadas à lei e

propostas de formação continuada; ausência de autonomia dos professores; ausência de produções bibliográficas e discussões sistemáticas dentro da escola; descontinuidade das políticas de governo; dificuldades relacionadas ao próprio conteúdo da lei, que, ao estabelecer “ideais de igualdade racial e respeito às diferenças, é conflitante com a realidade social – sobre a qual a escola exerce influência e pela qual é [...] influenciada – que ainda se estrutura e organiza com base em preconceitos raciais e sociais naturalizados” (Almeida & Sanches, 2017, p.74)

Apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na ‘negritude e na mestiçagem’ já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior (Munanga, 2006, p.16).

As Relações étnico racial e a Educação Física Escolar

Uma das obras mais importantes produzidas no campo da Educação Física Escolar no Brasil, foi sem dúvida, o livro Metodologia do Ensino em Educação Física – o Coletivo de Autores, publicado em 1992, de autoria de Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Valter Bracht. Nele os autores explicitam o termo Cultura Corporal e inicia, na Educação Física, as discussões com relação a importância de se desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o ser humano.

Tem produzido através da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica, e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas”. (Soares et al, 1992, p.38)

Além desses autores nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) aparecem questões que envolvem a cultura dos povos. Os Temas Transversais ou Temas sociais emergentes, foram elaborados como parte integrante dos Parâmetros Curriculares. No

documento sobre a Pluralidade Cultural está expresso que os grupos sociais e étnicos têm suas histórias, tais histórias são diferentes entre si e diferente daquilo que se colocou como história do Brasil no singular. As trajetórias das culturas e etnias no Brasil já são parte dos conteúdos desenvolvidos na Educação Básica, entretanto a proposta é trazer novos conteúdos, narrados de pontos de vista diferentes, tais como dos grupos sociais que a produziram (Brasil, 2000b)

A Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) expressa algumas referências indicativas da função da escola no desenvolvimento da formação cultural social e artística. Especificamente, no componente Educação Física são apresentadas algumas unidades temáticas que abarcam a matriz africana e indígena: Jogos e Brincadeiras, Danças e Lutas. Entretanto, “a abordagem desses conteúdos de maneira não contextualizada ou problematizada não implica em trabalhar o respeito e a valorização da diversidade e, conseqüentemente, não possibilita a transformação de realidades sociais injustas e desiguais”. (Foganholi, 2019)

A promulgação da lei e a presença nos documentos oficiais não são indicativos da presença de discussão/reflexão ou da implementação de conteúdos relacionados às práticas corporais de origem Afro brasileira e Africana nas aulas de Educação Física na escola. As razões podem ser variadas: desde a ausência de discussão da lei e das razões da sua implementação na Formação dos professores, deficiência das coordenações das escolas, entre outras.

Entretanto, provavelmente a principal causa é o fato de que a diversidade étnica racial brasileira sucumbiu à hierarquização racial promovida quando a “cultura branco-europeia impôs uma pretensa superioridade racial, desvalorizando, desmerecendo e suprimindo as culturas ditas minoritárias (Pomin & Café, 2020, p. 6).

É preciso avançar nas discussões sobre a lei, sobre os conteúdos e estratégias de ensino é preciso “desconstruir” conceitos, reparar culturas e combater preconceitos [...]. É preciso suscitar corpo e movimento como criadores de sentidos e significados [...] é preciso considerar corpo no contexto de sociedade como elemento que não se resume à biologia, fisiologia ou mecanicidade de movimentos, e, sim, como dotado de identificações culturais e étnico-raciais (Moreira & Silva, 2018)

Metodologia

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, o recurso empregado foi a análise dos professores que desenvolviam os conteúdos da Educação Física a partir de matrizes africanas nas escolas em que atuavam. Cujas informações foram obtidas através de aulas, participação em eventos e produção científica dessas professoras e professores.

Participaram desse estudo três professoras e um professor. Todos atuam na Educação Básica, sendo que três deles na Rede Estadual de Ensino e uma na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo. São licenciados em Educação Física sendo que um é Doutor em Educação, uma Mestre em Psicologia da Educação, uma Mestre em Educação Física Escolar e uma Especialista em Pedagogia do Esporte Escolar. O tempo de atuação como professores de Educação Física na Educação Básica varia entre 12 e 14 anos.

Os participantes se autodefinem como negros ou pretos. As três professoras são ativas em segmentos sociais e fazem parte do Grupo Mulheres Negras, professoras de Educação Física. Além disso, duas delas integraram um grupo que coloca em foco a mulher negra e a locomoção a partir da bicicleta

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: observação de dez aulas de cada professor e entrevista semiestruturada, a qual tinha o propósito de obter informações relacionadas a: formação acadêmica; planejamento e ação pedagógica; conhecimento e ação pedagógica relacionados à temática da lei 10.639/03.

Resultados e Discussão

Para perceber o conhecimento e procedimentos com relação ao cumprimento da Lei N. 10.639/2003 (Brasil, 2003), buscamos analisar a ação pedagógica dos professores no trato com o planejamento e procedimentos em aula.

A ação pedagógica dos professores é semelhante com relação à participação efetiva dos alunos no planejamento e desenvolvimento dos conteúdos em aula. As professoras utilizam o Planejamento Participativo, elaborando, junto aos alunos, os conteúdos que vão ser apresentados e desenvolvidos no ano letivo e o professor baseia sua ação na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, entretanto faz adequações conforme julga ser necessário

para atender as características e necessidades das alunas e alunos das turmas com as quais trabalha.

No Planejamento Participativo os alunos elencam entre os elementos previamente propostos (Esporte, Jogos e Brincadeiras, Danças, Lutas, Atividades Circenses, Ginásticas) os conteúdos ou modalidades que os alunos gostariam de estudar durante o ano. Como exemplo: no elemento Dança: Forró; em Lutas: Judô. Uma das professoras coloca que, na construção do Planejamento, faz um levantamento prévio com os alunos dos conhecimentos e discute com os alunos a inclusão de temas que ainda não foram abordados para ser estudados durante o ano.

Uma das professoras cita que os temas são pensados tanto no aprendizado coletivo como no individual. As propostas são sempre em grupos mistos (meninos e meninas), com níveis de habilidade diferentes para que os alunos possam se auxiliar numa relação que a professora chama de pares avançados.

Duas professoras afirmam que sistematizam os conteúdos conforme os Blocos Temáticos apresentados por Sanches Neto et al (2006). A proposta é vivenciar o Jogo e a Brincadeira, o esporte, a dança, a ginástica, a luta, a capoeira etc., considerando a interrelação entre as dinâmicas da cultura, movimento, corpo e ambiente.

[...] os blocos estão organizados em: (1) Elemento Cultural, (2) Movimentos, (3) Aspectos pessoais e interpessoais do corpo humano, (4) Demandas ambientais. Esses blocos de conteúdos sistematizados foram organizados seguindo um critério de complexidade a respeito do que os alunos devem aprender na Educação Física Escolar (EFE), objetivando reduzir a incoerência entre as intenções (teorias da ação) e as ações efetivas (teorias em uso), tendo em vista que não basta planejar coerentemente a intervenção, mas é necessário concretizá-la diariamente na prática pedagógica (Sanches Neto et al. 2006, p.272)

Como exemplo dessa maneira de sistematização citamos a Capoeira (Elemento Cultural); a qual poderá ser desenvolvida proporcionando aos alunos a vivência dos movimentos especializados da Capoeira (Movimentos) com sua antropologia (aspectos pessoais e interpessoais), história, geográfica, estética, política (demandas do ambiente).

Com relação ao processo de avaliação citados pelos professores: avaliação diagnóstica; registro de conceitos, autoavaliação; participação declarativa; mapa conceitual (colocação do

tema no centro de um cartaz e mapeamento dos conhecimentos (conceitual, procedimentais e atitudinais) adquiridos e a aprofundar sobre o elemento cultural); caderno volante.

Interessante perceber o trato desses professores com a Educação, a Educação Física, os alunos, os conteúdos, as estratégias de ensino e a avaliação. A maneira com que planejam demonstra preocupação em abarcar os alunos no processo ampliando a motivação e o interesse pelos conteúdos abordados.

Os conteúdos escolhidos são tratados de maneira a contemplar, não a repetição estereotipada dos movimentos, mas a descoberta e exploração coletiva desses movimentos, os quais são tratados como linguagem no seu sentido mais amplo. Os alunos, então, aprendem os movimentos, aprendem sobre esses movimentos dentro de um contexto mais amplo de Educação e Educação Física e aprendem sobre seu corpo ao movimentar-se.

Nos jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças... o homem também se constitui homem e constrói sua realidade pessoal e social. O homem que joga se torna sujeito jogador e objeto jogado. Ainda que no ato da vivência o homem não tenha a intenção de externalizar a compreensão humana, ele, por ser sujeito de ações condicionadas e/ou determinada socialmente, termina por expressar algo pela linguagem. No entanto, a linguagem não é só forma/conteúdo de externalização, ela também é de internalização. A linguagem não é apenas comunicação, também é denotação e conotação. A linguagem é ainda estruturação e interação de sujeitos, pois constitui o pensamento humano e estabelece relações entre os homens (Souza Júnior et al, 2011a, p. 408-409).

Com relação à avaliação existe uma preocupação em avaliar a aprendizagem em diferentes dimensões. Os alunos precisam demonstrar conhecimento sobre os conteúdos estudados em diferentes linguagens: se aprenderam os movimentos (ou técnicas) corporais em si, se sabem verbalizar; se conseguem refletir e sabem expressar graficamente em forma de escrita ou desenho sobre tais conteúdos.

A partir dessa análise, voltemos para as questões que envolvem, especificamente, a Cultura Afro Brasileira e Africana nas aulas.

Em seu discurso e ação os participantes relatam e demonstram conhecer a Lei 10.636/03 que institui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas, além disso, todos afirmam abordá-la em sua ação pedagógica.

Uma professora menciona que de acordo com alguns elementos culturais planejados e abordados em aula, a lei se apresenta diretamente, como os esportes, os jogos e brincadeiras, as danças e a capoeira. Dentre esses ela desenvolveu a temática na apropriação, construção e entendimentos das origens e linguagens dos jogos e brincadeiras presentes na cultura afro-indígena brasileira. Como exemplos: conhecer e brincar de peteca, a bolinha de gude, o pião e outras e de como se deu a construção destes brinquedos, trazendo para a discussão a importância das culturas envolvidas nesse processo.

Ela cita também as danças, com propostas para conhecer e experienciar as danças Afro-Brasileiras como o maculelê, samba, frevo, forró etc., entendendo a sua representação enquanto patrimônios imateriais da cultura brasileira.

Uma participante aponta a capoeira, desenvolvida a partir dos Blocos de Conteúdos – por exemplo, como um importante elemento para se estudar com os alunos a cultura Afro-Brasileira. Para além dos movimentos próprios desta luta e evidenciando sua trajetória - conforme o desdobramento da Capoeira Angola e Regional, é possível discutir sobre a escravidão; a organização política por meio dos quilombos e a resistência contra as injustiças. Essa professora considera que a Capoeira foi o conteúdo que possibilitou a maior e melhor abrangência para abordar as questões étnico raciais.

... a lei é impactante nos conteúdos da Educação Física que valorizam manifestações como a capoeira, o samba-de-roda e o maculelê, por comportarem elementos identitários que vão além de sua validade cênica (Moreira, 2008, p. 59)

Outros conteúdos foram citados pelos professores: o basquetebol de rua atrelado ao rap e ao hip hop e pular cordas duplas, para aproximar da cultura negra norte americana; as danças de matrizes africanas tais como: jongo, umbigada, maracatu e jogos e brincadeiras, como a mancala.

Apesar de utilizar esses conhecimentos, apenas um professor relata ter recebido informações e orientações a respeito da implementação do teor da lei pela coordenação da escola onde trabalha.

Os participantes reconhecem que a maioria dos professores com quem têm contato ignoram ou não se preocupam com a implementação da lei e sugerem algumas ações para que

ela, efetivamente, seja implementada: organização de projetos a curto e longo prazo, sendo como tema central cultural a capoeira, por exemplo; livros relacionando à cultura (Histórias da preta); contemplação da Lei no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, para que seja implantado e efetivado em todas as áreas e disciplinas; o tema deve ser sistematizado na Formação Inicial dos professores, assim como na Formação Continuada.

No Brasil há um sistema bem-sucedido de cotas raciais, na universidade pública, o qual visa atingir a desigualdade racial e o racismo estrutural. Entretanto, a articulação entre as políticas do Ensino Superior e as da Educação Básica é bastante deficiente, pois os cursos de formação de professores não produzem ou divulgam “conhecimentos pertinentes aos conteúdos incluídos pela lei no currículo escolar”. (Almeida & Sanches, 2017)

Considerações Finais

Consideramos que os professores participantes desta pesquisa, por sua postura politizada, por se dedicar e ao estudo e pesquisa na área, apresentar formação profissional significativa, por valorizar a atuação na Educação Física Escolar, têm grande capacidade de refletir criticamente sobre as questões sociais que envolvem o racismo, o preconceito e mais especificamente, o preconceito racial.

Entretanto, não consideramos que a aplicação da lei e o entendimento da importância do cumprimento dessa nas escolas e, nesse caso, nas aulas de Educação Física seja a realidade, de modo geral, no Brasil. Aliás, um dos participantes da pesquisa faz referência a isso colocando que, mesmo observando sua ação pedagógica, os professores de Educação Física e outras disciplinas que trabalham na mesma escola não compreendem o assunto e não cumprem a lei.

O que nos remete a perceber que se faz necessário ações, por parte da direção das escolas e do sistema de ensino em geral.

Esse é um tema que requer mais pesquisas e publicações. Entretanto, necessita com urgência ser efetivamente incorporado nos programas de formação continuada dos professores

Além disso, consideramos a necessidade de repensar a formação inicial dos professores no sentido da discussão/reflexão sobre as questões étnico raciais no currículo, e mais amplamente no Projeto Pedagógico dos cursos.

Referências

- Almeida, M. A. B. D., & Sanchez, L. P. (2017). Implementação da Lei 10.639/2003-competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-Posições*, 28, 55-80. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0141>
- Betti, M. (1991). Perspectivas para a Educação Física Escolar. *Rev. Paul. Educ. Fis*, 5(1/2), 70-75.
- Brasil. (2000a). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. MEC/SEMTEC. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf
- Brasil (2000b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural – orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. DP&A.
- Brasil (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm
- Brasil (2004). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>
- Brasil (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>
- Brasil. (2012). Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 8, 6 de março de 2012. *Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de maio de 2012, Seção 1, p.33. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192

Brasil. (2018). *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

Carth, J. L. (2018). *A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)*. Portal das Relações Étnico Raciais – MEC. <http://etnicoracial.mec.gov.br/26-publicacoes/214-artigos>

Darido, S. C.; Sanches Neto, L. (2011). O contexto da Educação Física na Escola. In: S. C. Darido & I. C. A. Rangel (coord.). *Educação física na escola: Implicações para a prática pedagógica* (2ed, pp 51-61). Guanabara Koogan.

Foganholi, C. (2020). O contexto da BNCC: Reflexões sobre a diversidade na Educação Física Escolar. *Temas em Educação Física Escolar*, 4(2), 5-19. <http://cp2.gov.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/viewFile/2474/1645>

Gonçalves Junior, L. (2007, set 18-19). *A motricidade humana no Ensino Fundamental*. [Comunicação]. I Seminário Internacional de Motricidade Humana: passado-presente-futuro. São Paulo, SP. BR. <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2007/alesp2007.pdf>

Moreira, A.J. (2008). *A cultura corporal e a Lei n. 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador*. Dissertação [Mestrado em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia]. Repositório da UFBA. https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11849/1/Dissertacao_Analia%20Moreira.pdf

Moreira, A. & Silva, M. (2018). Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a Lei nº 10.639/03 no ensino da Educação Física: a importância da educação étnico-racial. *Holos*, 1, 193-200. <http://10.15628/holos.2018.2891>

Munanga, K. (2006). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Autêntica.

Pomin, F., & Café, L. S. (2020). Educação para as relações étnico-raciais na educação física para além da capoeira. *Motrivivência*, 32(63), 1-23. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e74127>

Rocha, S.; Silva, J.A.N. (2013). À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. *Revista da ABPN*, 5(11), 55-82. <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/189/185/>.

Sanches Neto, L.; Venâncio, L.; Okimura, T.; Ulasowicz, C. (2006). Sistematização de conteúdos temáticos na Educação Física escolar: uma proposta de professores-pesquisadores. In: P. Fontoura. (Ed.). *Pesquisa em educação física*. (pp 270-284) Fontoura.

Soares, C.L.; Taffarel, C.; Varjal, E.; Castellani Filho L.; Escobar, M.O. & Bracht, V. (1992) *Metodologia do Ensino da Educação Física*. Coletivo de Autores. Cortez.

Soares, D.C. (2017) *As relações étnicas raciais e as TIC na Educação Física escolar: possibilidades para o ensino médio a partir do currículo do estado de São Paulo*. [Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Neto – Instituto de Biociências]. Repositório da UNESP. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151270/soares_dc_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Criança Imigrante e Educação: as práticas pedagógicas e os processos de exclusão na escola

Marilúcia Antônia de Resende Peroza

Universidade Estadual de Ponta Grossa

malu.uepg@gmail.com

Natália Mendes dos Santos

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Apresentação

O início do século XXI, assistiu a um aumento significativo nos fluxos migratórios no mundo e discussões sobre o tema têm dado visibilidade aos dramas vivenciados por milhares de pessoas em trânsito, de modo especial, nos países da Europa e da América do Norte. Como uma dinâmica milenar, a mobilidade humana sofre variações de intensidade, características e motivações (Milesi, 2005; Castro, 2008). Nos últimos anos, os fluxos migratórios têm aumentado em razão de guerras, desastres naturais, perseguições religiosas e políticas, falta de perspectivas sociais e econômicas. Os dramas dos percursos se ampliam com políticas de segurança nacional, fechamento de fronteiras e restrições da entrada de estrangeiros, cujas normativas colocam em risco a vida de milhares de pessoas (Feldman-Bianco, 2015).

Neste contexto, localizamos as crianças que, com suas famílias ou sozinhas, cruzam as fronteiras de seus países em deslocamentos dramáticos, na tentativa de encontrar melhores condições de viver a infância. Nas migrações, as crianças ficam ainda mais vulneráveis, expostas à violência, privação de direitos fundamentais e exclusão. Dentre seus direitos, ressaltamos a educação como possibilitadora de uma acolhida e inserção social no novo contexto cultural, mas que, por vezes, constitui-se como mais um espaço de exclusão e violência.

Atualmente, segundo dados da OIM, (Organização Internacional para as Migrações), em 2019 o Brasil tinha cerca de 807 mil imigrantes. Entre o ano de 2015 a 2019 cerca de 90 mil estrangeiros se inseriram em território brasileiro. Em seu relatório anual do ano de 2019, o Observatório das Migrações Internacionais (OMI) aponta que os fluxos migratórios no Brasil são compostos, em sua maioria, por pessoas do sexo masculino, jovens de escolaridade média e superior. Tendo assim, um predomínio de imigrantes oriundos do Sul Global com destaque

para haitianos e venezuelanos. As principais nacionalidades dos imigrantes que se inseriram no país nos últimos anos são de venezuelanos, com 39%, seguido de haitianos 14,7%, colombianos 7,7%, bolivianos 6,8% e uruguaios 6,7%.

Nos estudos que vimos desenvolvendo, foi possível observar que os relatórios sobre as migrações, internacionais e nacionais, trazem poucos dados sobre as crianças, para além da faixa etária. Essa constatação nos leva a compreender que a ausência de informações sobre as condições em que essas crianças vivem, seu acesso às condições básicas de moradia, alimentação, saúde e educação, incide na elaboração de políticas públicas de garantia de direitos e são um indício de invisibilidade e de exclusão.

Compreendemos a importância deste estudo como uma possibilidade de tornar explícita a necessidade de um olhar atento para a presença de crianças imigrantes no interior da escola, de se repensar as práticas pedagógicas homogeneizadoras e excludentes, tornando as propostas educativas mais inclusivas, interculturais e significativas para todas as crianças.

O objetivo deste texto é apresentar reflexões parciais de uma pesquisa que trata da inserção de crianças imigrantes na rede pública de ensino de Ponta Grossa, Paraná/BR⁵. Nele, evidenciamos dados que revelam os desafios vivenciados por professores e crianças imigrantes nas escolas da rede municipal de ensino, destacando elementos das práticas pedagógicas que geram exclusão e dificultam tanto os processos de aprendizagem quanto de imersão na cultura local pelas crianças.

Este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, que toma como metodologia o estudo bibliográfico e documental, bem como, instrumentos que nos permitiu aproximar dos sujeitos que participam da pesquisa. Assim, para a coleta de dados junto aos professores e equipes pedagógicas, propusemos o questionário e as entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa qualitativa (Bogdan; Bicklen, 1994), envolveu o levantamento de dados sobre a matrícula das crianças imigrantes na rede municipal de ensino, cujos resultados foram apresentados pela Secretaria Municipal de Ensino (SME) em 2019. Estes dados apresentaram um panorama sobre o número de crianças imigrantes atendidas nas escolas da rede, etapas da educação em que se encontravam e as nacionalidades das crianças, conforme apresentamos no tópico dois.

⁵ Projeto de pesquisa analisado e aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) nº. 2.991.263 de 30/10/2018. Este texto foi elaborado a partir do relatório final do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na finalização do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, aprovado pela banca em maio de 2021.

Identificadas as escolas e as crianças imigrantes atendidas, foi estabelecido contato com as instituições. A partir de então, foi aplicado um questionário *online* para os profissionais dessas escolas (equipes gestoras, equipes pedagógicas e professores) que as atendiam e, por fim, procedemos às entrevistas semiestruturadas com profissionais dessas escolas (Triviños, 1987; Gil, 2002). O questionário foi enviado por e-mail para diretores de 19 escolas municipais que atendiam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram recebidos 11 questionários respondidos. Para a entrevista semiestruturada, participaram uma diretora e uma professora.

Vale ressaltar que os procedimentos de investigação foram, em certa medida, dificultados pelo contexto de pandemia vivenciado em 2020, uma vez que a proposta previa o contato direto com os profissionais e as crianças no contexto escolar, o que se tornou impossível com a suspensão das atividades presenciais nas escolas. Em virtude da pandemia, também, não obtivemos os dados atualizados de crianças imigrantes matriculadas na rede municipal de ensino em 2020.

Na organização deste texto, inicialmente apresentamos os dados levantados na pesquisa, buscando evidenciar processos de exclusão desde a busca pelos dados de identificação do quadro de crianças imigrantes matriculadas na rede municipal de ensino. Em seguida, tratamos dos desafios enfrentados pelas equipes pedagógicas cujos dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas, destacando dentre os desafios, elementos que apontam para processos de exclusão das crianças imigrantes nas escolas. Por fim, trazemos uma análise referente às perspectivas de práticas pedagógicas interculturais, como uma possibilidade de desenvolvimento de práticas mais inclusivas e significativas para as crianças.

As crianças imigrantes no contexto de Ponta Grossa/PR: a invisibilidade de dados como processo de exclusão

Os registros históricos e os estudos realizados sobre a constituição dos Campos Gerais, região da qual o município de Ponta Grossa faz parte, apontam que a imigração é uma marca em seu processo de urbanização e constituição cultural. Nos estudos, evidencia-se que ao longo do tempo, imigrantes chegaram, sozinhos ou com suas famílias para, neste território, construir sua história. No entanto, nesta trajetória, verifica-se que a presença das crianças é

pouco retratada para além dos registros educacionais, o que nos leva a questionar como elas participaram na constituição da cultura local e de que maneira foram acolhidas neste contexto.

Como reflexo de um fenômeno presente em todo o mundo, o fluxo migratório no município por vezes é maior, outras vezes menor. No entanto, é comum que ao chegarem a um novo contexto, as famílias acessam os equipamentos públicos para o atendimento de direitos básicos. Por vezes, as escolas públicas tornam-se, a porta de entrada para esses atendimentos, seja pela necessidade de deixar os filhos enquanto buscam por trabalho, seja por reconhecer a importância desta instituição para a imersão na cultura local. No entanto, as equipes pedagógicas e o corpo docente não se sentem preparados para acolher as famílias por não encontrarem o suporte necessário. Dentre os principais desafios da acolhida está o de conhecer as crianças, suas necessidades, valorizar a história e a cultura que carregam consigo expressos em seus modos de viver a infância. Neste processo, a comunicação e o domínio de outra língua por parte das equipes, tende a dificultar o primeiro contato entre família e escola.

Para a realização da pesquisa, inicialmente buscamos caracterizar as crianças por meio de um levantamento que identificasse quem eram e em quais escolas da rede pública de ensino de Ponta Grossa elas estavam matriculadas. O objetivo era investigar como se dava a inserção de crianças que vêm de outros países nos espaços de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como estavam distribuídas no município.

Nesta etapa da pesquisa encontramos inúmeras dificuldades para obter informações sobre as crianças imigrantes e as escolas que as acolhiam. A ausência dessas informações na SME foi percebida a partir da nossa solicitação o que provocou um movimento interno, pois, esses dados ainda não eram computados.

A solicitação realizada em outubro de 2018, só foi respondida em maio de 2019, quando a SME finalizou a busca de dados junto às escolas da rede. As informações obtidas sobre as crianças e suas escolas nos proporcionou conhecer o contexto de sua imersão nos espaços educativos e constatar o número significativo de crianças estrangeiras no município. Neste levantamento constava 32 crianças imigrantes matriculadas, sendo 9 na Educação Infantil e 23 no Ensino Fundamental. Esses dados são demonstrados na tabela 1.

Tabela 1

Dados de crianças imigrantes na rede municipal de ensino de Ponta Grossa – 2019

Nacionalidade	Número de crianças
Venezuela	13
Japão	3
Bangladesh	3
Colômbia	3
Haiti	2
Estados Unidos	2
Bolívia	2
Itália	1
Cuba	1
Paraguai	1
Irã	1
Total	32

Nota. Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR, 2019.

Como se pode perceber, do total de 32 crianças, 13 eram venezuelanas, o que reafirma os dados gerais do país que apresenta um número superior de imigrantes advindos da Venezuela, devido às constantes crises pelas quais o país vem passando. Também fica evidente o número significativo de crianças latino americanas, somando 25 do total. Essas crianças foram acolhidas em 19 escolas, sendo 4 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 15 escolas de Ensino Fundamental, que estavam distribuídas em 16 bairros da cidade.

A busca inicial por identificar as crianças imigrantes no conjunto de crianças atendidas na rede municipal de ensino, nos possibilitou identificar o quanto a invisibilidade que encontramos nos relatórios sobre imigração, em âmbito nacional e internacional, se reflete também nos municípios. Em nossas análises, a exclusão se evidencia nas ausências de informações que possibilitem à SME, pensar políticas e propostas educativas de atendimento às especificidades das crianças e do suporte necessário às equipes das escolas para uma acolhida significativa das crianças e suas famílias.

Os desafios das práticas pedagógicas no atendimento às crianças imigrantes na visão de docentes e equipes pedagógicas

A ausência inicial dos dados referentes às crianças imigrantes por parte da SME e a pouca visibilidade das crianças nos dados apresentados por relatórios sobre imigração, nos impulsionou a caracterizarmos os processos educativos desenvolvidos com as crianças no interior da escola, a fim de identificarmos os desafios que as escolas enfrentam nos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, optamos por conhecer essa realidade na perspectiva dos profissionais.

Conforme apresentamos na introdução, as dificuldades enfrentadas durante a pandemia, se expressam no número de profissionais que se disponibilizaram a participar da pesquisa e no impedimento de nos envolvermos no contexto escolar dessas crianças. Portanto, obtivemos a participação de 11 profissionais da escola para responder o questionário, entre professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Das entrevistas, participaram uma professora e uma diretora escolar. No entanto, os dados são relevantes e trazem elementos significativos para o estudo.

No que se refere ao questionário, em relação aos desafios enfrentados no atendimento às turmas em que haviam criança imigrante, indagamos: “Para você, quais os desafios que são (foram) enfrentados ao receber uma criança imigrante/refugiada na escola/sala de aula?”. Dentre as respostas, destacamos as seguintes:

Como não dominamos a língua, utilizamos aplicativos móveis pessoais. (Diretora 1).

Inserção da comunicação, recursos pedagógicos adaptados aos conhecimentos trazidos pela criança, materiais adaptados, orientação ao professor e busca de novas alternativas para mediar o processo de ensino aprendizagem. (Diretora 3).

Explicação gestual para complementar a oral. (Professor de Educação Física).

Comunicação, entre professora e aluno. O aprendizado do aluno por ele não entender muitas palavras ficando difícil sua alfabetização. Pois ele não tinha se alfabetizado nem no seu país. (Professora 1).

As respostas expressas nos questionários indicam que os maiores desafios enfrentados pelos profissionais estão relacionados à língua e à comunicação com as crianças e suas famílias, assim como, à falta de um acompanhamento intersetorial – para as famílias – e pedagógico para os professores. Relatam que têm dificuldades para atender às especificidades das crianças imigrantes, uma vez que elas não dominam a língua portuguesa, e, ao mesmo tempo, cumprir a proposta curricular sem prejudicar os demais alunos.

Ao destacarem que o principal desafio se refere à comunicação, mais especificamente às diferenças linguísticas, os professores acabam secundarizando uma lacuna em relação à dimensão cultural das crianças e suas famílias. A este respeito, uma fala da diretora chamou-nos a atenção de modo especial. Ao ser indagada sobre o que seria necessário para uma melhor acolhida das crianças imigrantes na escola ela respondeu:

A acolhida nunca foi problema, muito pelo contrário, nossa escola sabe e muito bem trabalhar com as diferenças. O entrave maior sempre foi como atingir essa criança, como alfabetizar essa criança num mundo todo novo e que não pertencia a ela. (Diretora 3).

A resposta nos leva a uma reflexão pertinente para o tema tratado aqui, uma vez que ela finaliza dizendo que o entrave está relacionado à inserção da criança a um mundo que não lhe pertencia. Essa dinâmica estabelecida entre um mundo ou realidade que não pertence àquele que chega, e que o domínio da língua seria o passaporte de entrada para a cultura, demonstra que os processos educativos ainda não são inclusivos. Mais que a língua, as crianças e professores necessitam se apropriar de culturas que são diferentes e que trazem uma possibilidade de diálogo muito profícua. Nesse sentido, Gusmão (2000), destaca que:

Antes de mais nada, a cultura no interior de uma realidade humana é sempre dinâmica, não é fechada ou cristalizada como um patrimônio de raízes fixas e permanentes. A cultura possui fronteiras móveis e em constante expansão. Tampouco é conjugada no singular, posto que é plural, marcada por intensas trocas e muitas contradições nas relações entre grupos culturais diversos e mesmo no interior de um mesmo grupo. (Gusmão, 2000, p.16).

Assim, entendemos que a cultura se pauta na troca de experiências e relações entre os grupos, não se refere a algo fechado, mas a uma dinâmica de raízes dos sujeitos. Rodrigues

(2013, p. 22) afirma que “a cultura é, pois, um todo onde se incluem os conhecimentos, as crenças, a arte, o direito, a moral, os costumes e outras aptidões que o homem adquire como membro de uma sociedade”.

Compreender e entender a cultura de uma família ou de uma criança faz-se necessário na construção de vínculos, na fundamentação de um trabalho acolhedor e que favoreça aprendizagens mútuas. Nesse contexto, abre-se espaço para o diálogo em que as diferenças entre os sujeitos ganham sentido e definem os papéis entre os professores, alunos e a cultura em que está inserido no espaço escolar.

Já nas entrevistas, evidencia-se a falta de um acompanhamento pedagógico que permita encontrar maneiras de ensinar os conteúdos, de possibilitar uma comunicação que assegure as aprendizagens da criança imigrante. Indagamos às participantes: “Quais os desafios, preocupações e dificuldades enfrentados no acolhimento e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas com crianças imigrantes?”. Seleccionamos como respostas:

As crianças entram numa turma de trinta alunos, mais ou menos, que é a média, e aí a professora não conseguia dar atenção para essa criança e ao mesmo tempo tinha que ser feito diferenciado com ela, até para ela poder aprender, claro, na socialização, ela ia desenvolvendo o idioma, porém, questão de, da língua portuguesa, do trabalho com ela, precisava de alguém fazendo um outro trabalho individualizado (DIRETORA, 2020).

Então, acho que a pior parte ali foi a comunicação. Eu precisava ter o retorno dele. E então, às vezes, era uma classe que já tinha muita dificuldade, eu não podia focar só nele, eu não tinha auxiliar, então eu estava com uma turma de trinta alunos, todos com grandes dificuldades e eu precisava ir de carteira em carteira (PROFESSORA, 2020).

Nas respostas da diretora e da professora, encontramos evidências que justificam as dificuldades apresentadas também nos questionários. A ausência de uma proposta delineada e sustentada pela SME no atendimento às crianças imigrantes acaba por explicitar outras dificuldades enfrentadas pelas escolas, como o número de alunos nas turmas, as dificuldades de professores e crianças em relação ao ensino e aprendizagem. Chama-nos a atenção, ainda, o fato de a equipe pedagógica inserir a criança imigrante em uma turma que já apresentava outras dificuldades. Neste caso, ampliam-se os desafios da professora diante da multiplicidade de propostas que precisaria oferecer para possibilitar a aprendizagem das crianças.

Como exposto, as falas evidenciam que a principal dificuldade detectada pelas profissionais se refere à comunicação e ao diálogo intercultural. A professora destaca que todos os outros alunos da turma tinham dificuldade, diante disso percebe-se que a criança imigrante acabava por não receber uma atenção direta das profissionais da escola, devido à organização pedagógica e aos aspectos que permeiam o ambiente escolar. Em nossa compreensão, os desafios apontados pelas profissionais indicam que os processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas ainda são excludentes, de modo especial para as crianças imigrantes que não dominam a língua.

Pode-se perceber, nas respostas dos questionários e das entrevistas, que as práticas realizadas parecem partir de um trabalho centrado no domínio da língua portuguesa, na imposição de uma cultura local e o desconhecimento a respeito de uma proposta intercultural (Candau, 2010). As respostas deixam antever poucas tentativas de estabelecer diálogos entre as diferentes culturas que permeiam o cotidiano escolar (Gusmão, 2000) de modo a permitir que as crianças imigrantes se sintam pertencentes àquele universo de diversidade da escola.

Ainda, em relação aos desafios, indagamos como foi o processo de acompanhamento por parte da SME na definição de uma proposta pedagógica para o atendimento das especificidades das crianças imigrantes, ao que responderam:

[...] a gente trabalha em buscas isoladas enquanto equipe, mas não veio nada pronto da Secretaria de Educação, até para gente falar a mesma linguagem. Então, o que é trabalhado numa escola, é para ser trabalhado na outra também, porque a rede, rede tem que ser igual. Então, acredito que foi muito falho, tinha que ter uma formação direcionada a respeito desse assunto (Diretora, 2020).

Eu acredito que uma formação feita em termos de rede seria de grande valia, visto que só a minha escola recebeu quatro alunos imigrantes, imagino que a rede toda tenha recebido muito mais. Então, mesmo que não tenha recebido, eu acho que fazer uma formação com as gestoras da escola, para as gestoras colocarem isso na escola, porque pode ser que hoje você não tenha e amanhã você tenha (Diretora, 2020).

Eu acho que a secretaria precisaria ter alguém ali acompanhando para ver se realmente estava dando certo o que eu estava fazendo. Pelo menos um acompanhamento com eles, os primeiros anos até que haja a comunicação, a interpretação seria interessante (Professora, 2020).

Nas respostas identificamos um aspecto muito impactante, visto que, na escola em que a diretora atua já recebeu quatro alunos imigrantes e, em termos de rede, há um número

considerável de escolas que vivenciam esse desafio. É necessário que a SME estabeleça diálogo com as escolas e seus profissionais, de modo a identificar as dificuldades e elaborar uma proposta coletiva para suas necessidades. Outro aspecto fundamental se refere à visão coletiva destacada pela diretora em propor como necessário que a temática fosse abordada nas formações continuadas. Esse olhar revela o compromisso em ter formação suficiente para trabalhar com as crianças imigrantes e de compartilhar os desafios e as boas práticas.

Ainda que tenham apresentado os diversos desafios que perpassam as práticas pedagógicas no acolhimento às crianças imigrantes, o estudo revelou que há esforços e o desejo, por parte dos profissionais, em promover uma educação significativa, ainda que não saibam como fazer. Há, também, por parte das crianças imigrantes e suas famílias, um desejo e a necessidade de pertencerem, serem acolhidos e apoiados na busca por uma vida melhor.

As práticas pedagógicas e os processos de exclusão da criança imigrante na escola

As relações entre a escola e as diferentes culturas é inerente ao processo educativo e de ensino aprendizagem. Não existe escola que não esteja inserida em uma sociedade imersa na cultura, ou, nas culturas. Nesse sentido, não tem como desenvolver práticas educativas que não façam referência à dimensão multicultural que permeia a humanidade.

As reflexões acerca das aproximações e contradições entre educação e escola nos leva a compreender que a educação escolar não pode ser vista como sinônimo da mera transmissão de conhecimentos e conteúdos acumulados historicamente, mas um mecanismo de formação integral dos indivíduos, de modo que possam viver plenamente em comunidade. Rodrigues (2013, p. 17) define a educação como “direito e um meio fundamental para o respeito dos direitos humanos e liberdades essenciais e um alicerce para todas as formas de desenvolvimento, devendo estar disponível e acessível a todos”.

A partir dessa compreensão, somos capazes de compreender a importância da imersão de crianças imigrantes na escola e o valor que sua acolhida pode ter na vida delas e de suas famílias. Enquanto espaço de vivência da cultura, da diversidade que a constitui, vemos na escola um ambiente propício para o compartilhamento de saberes, conhecimentos e culturas.

Não se pode pensar a escola como lugar da homogeneidade, uma vez que ela representa em si a própria sociedade, em todas as suas nuances. É necessário compreender a importância

de encarar a sociedade e a escola enquanto ambiente permeado pela diversidade cultural, para que todos se sintam pertencentes a este espaço. Por outro lado, as propostas educativas desenvolvidas nas escolas, por vezes, estão fundamentadas em uma visão homogeneizadora que busca um padrão de ser humano, muitas vezes inexistente naquele contexto. Nesse sentido, Candau (2010, p. 53) analisa a escola e afirma:

Parece que o sistema público de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos dos conhecimentos sistematizados de caráter considerado “universal”, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica [...]. (Candau, 2010, p. 53).

De acordo com a autora, a dinâmica cristalizada gera dificuldade na aquisição do conhecimento, no favorecimento desse sentimento de pertença tão necessários à educação integral, uma vez que a diversidade de linguagens, as expressões culturais e as novas sensibilidades estão presentes no movimento da escola.

O reconhecimento da multiculturalidade presente na sociedade e, portanto, na escola, pode se refletir em um redimensionamento da visão sobre o contexto escolar. Quando se recebe um aluno imigrante, ou vários alunos nessa condição, por exemplo, é fundamental considerar essa realidade como uma possibilidade de reafirmar essa perspectiva multicultural. Numa análise sobre o cotidiano escolar, percebe-se que os aspectos que a envolvem ainda tomam por base as perspectivas homogeneizadoras, ou seja, “é possível detectar um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha aos seus habitantes”. (Candau, 2010, p. 54).

Nesse processo homogeneizador da cultura nacional e de sua linguagem, acabamos por identificar processos de exclusão no interior das escolas, expressas nas dificuldades que professores e equipes pedagógicas assinalam no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Por processos excludentes na escola, concordamos que elas se revelam na explicação de Martins (2002) quando afirma que a exclusão se define quanto se impõe nas “formas de diferenciação social que imputam a determinadas pessoas lugares sociais não participativos, excludentes, como se elas não pertencessem ao mesmo gênero humano das demais”. As respostas das profissionais, de alguma forma revelam discursos naturalizantes a

respeito das dificuldades das crianças em se apropriarem da língua portuguesa, o que as coloca em desvantagem no processo de aprendizagem.

Martins (2002) define a exclusão como,

Um problema social porque abrange a todos: a uns porque os priva do básico para viver com dignidade, como cidadãos; a outros porque lhes impõe o terror da incerteza quanto ao próprio destino e ao destino dos filhos e dos próximos. A verdadeira exclusão está na desumanização própria da sociedade contemporânea, que ou nos torna panfletários na mentalidade ou nos torna indiferentes em relação aos seus indícios visíveis no sorriso pálido dos que não têm um teto, não têm trabalho e, sobretudo, não têm esperança (Martins, 2002, p. 21).

Nessa perspectiva, tomando como referência a definição de Martins (2002), entendemos que nas práticas cotidianas das escolas, as diferenças e a diversidade são silenciadas e invisibilizadas, de modo que sobressaiam os processos de homogeneização dos conhecimentos e da vivência cultural. Portanto, neste trabalho, abordamos o multiculturalismo enquanto uma realidade social, ou seja, compreendemos que a sociedade é composta por vários grupos étnico-culturais, que interagem e compartilham suas diferenças, ora reafirmando suas identidades, ora criando novas culturas. O diálogo entre esses diferentes grupos, favorecem o interculturalismo, ou seja, a inter-relação entre diversas culturas. Para Candau (2010, p. 56), essa perspectiva “orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos”.

Ao pensarmos a sociedade e a escola considerando o multiculturalismo torna-se possível problematizar as relações que envolvem as práticas no interior das escolas. A educação, nessa perspectiva multicultural, considera que a diversidade não pode apenas ser reconhecida, mas também, valorizada, incluída e compartilhada nos diversos movimentos da escola. Nesse sentido, cabe às instituições educativas promover uma proposta intercultural entre as diversas manifestações culturais que existem no ambiente escolar. De acordo com Candau, “trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo

educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo”. (Candau, 2010, p. 59).

Essa perspectiva, nos convida a pensar em diferentes formas de perceber os movimentos que acontecem na escola e na cultura escolar que envolvem o sistema de ensino como um todo e a escola precisa reconhecer as demandas específicas e individuais, proporcionando um trabalho que possibilite a valorização da diversidade, a partilha de sonhos, a construção de conhecimentos. Para Farias, Santos e Silva (2009, p. 46), “a escola deve ser o ponto de encontro, o ponto do equilíbrio, entre diversos projetos, tanto coletivos, quanto individuais”. Neste contexto, as linguagens passam a ter um novo sentido, quando acolhemos a diversidade. Os autores destacam que,

Noutros termos, a linguagem organiza nossa visão de mundo e nosso estar no mundo, quer sejamos portadores de necessidades especiais, quer sejamos portadores de outras necessidades, como seres humanos inconclusos que todos somos. É por meio dela que nos comunicamos, por isso é relevante estudá-la e compreender seu papel no cotidiano e nas interações sociais (Farias; Santos; Silva, 2009, p. 47).

Quando a escola impõe um modelo linguístico e estabelece um modelo cultural único, acaba por não considerar a diversidade incorporada pelos seus alunos em suas experiências sociais fora do ambiente escolar. Uma possibilidade para a valorização intercultural e para o estabelecimento de uma prática pedagógica inclusiva seria estabelecer um diálogo formativo interdisciplinar que possibilitasse estudos com a área da linguagem, ou seja, seria “um modo bem eficiente de se começar a tornar a escola um espaço mais inclusivo porque ela (a linguagem) está em nós cotidianamente”. (Farias; Santos; Silva, 2009, p. 47).

A fim de superar os processos de exclusão, entendemos que há que se estabelecer propostas de formação que considerem o contexto das escolas e as múltiplas culturas que as compõem. Nesse sentido, destacamos esse processo formativo como um grande desafio, mas também, como possibilidade de mudanças e transformações significativas perante a diversidade cultural que estão presentes nas escolas.

Conclusão

Os processos migratórios têm desafiado as sociedades, ao longo do tempo, a delinear formas de acolhimento e acesso aos direitos fundamentais a milhares de pessoas em trânsito, pelas mais diversas necessidades. No núcleo desses processos, identificamos as crianças como sujeitos que vivenciam esses deslocamentos, muitas vezes, permeados por vulnerabilidades. Ter acesso à educação é um direito a ser garantido e, ao mesmo tempo, um desafio para aqueles que chegam a um novo destino, mas também, para aqueles que os recebem.

Neste estudo, tivemos por objetivo apresentar dados de uma pesquisa que trata da inserção de crianças imigrantes na rede pública de ensino de Ponta Grossa, Paraná/BR, evidenciando os desafios vivenciados por profissionais da rede municipal de ensino e destacando elementos das práticas pedagógicas que geram exclusão e dificultam os processos de aprendizagem e a imersão na cultura.

O estudo revela que o não reconhecimento das culturas presentes na escola e a ausência de diálogo com aquelas que as crianças imigrantes trazem, geram práticas excludentes. A falta de um trabalho intercultural acaba por excluir das redes de interações as crianças imigrantes, identificadas como estrangeiras, não falantes da língua principal, não cidadãs, não pertencentes à cultura dominante, portanto, alijadas dos processos de ensino e aprendizagem.

Apresenta-se a necessidade de formação continuada e acompanhamento pedagógico que possibilitem aos professores e às escolas, encontrarem maneiras de promoverem práticas inclusivas, que considerem a interculturalidade como uma perspectiva possível e acolhedora da diversidade.

Referências:

- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora, 1994.
- Candau, V. (2010). Interculturalidade e educação escolar. In: Candau, V. (Org.). *Reinventar a escola*. 7 ed. Petrópolis, Vozes.
- Castro, M. G. (2008). Migrações internacionais e direitos humanos e o aporte do reconhecimento. REMHU - *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios, Brasília, Brasil, 16(31), 7-36. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4070/407042009002.pdf>

Cavalcanti, L.; Oliveira, T.; Macedo, M. (2020). Imigração e refúgio no Brasil. Relatório anual. 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, Recuperado de: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf

Farias, I. R.; Santos, A. F.; Silva, E. B. da. (2009). Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolas. In: DÍAZ, F., *et al*, orgs. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 39-48. Recuperado de: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-04.pdf>

Feldman-Bianco, B. (2015). Apresentação: deslocamentos, desigualdades e violência do Estado. *Revista Ciência e Cultura*, São Paulo, 67 (2), abr./jun. Recuperado de: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252015000200009

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Gusmão, N. M. M. (2000). Desafios da diversidade na escola. *Revista Mediações*, 5(2), 9-28. Recuperado de: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9158>

Martins, J. S. (2002). *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão social, pobreza e classes sociais*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Milesi, R. (2005). *Refugiados e migrações forçadas: uma reflexão aos 20 anos da declaração de Cartagena*. ed. Ministério da Justiça. 10p. Recuperado de em: <http://portal.mj.gov.br/main.asp?Team=%7BC728A416-5AA7-476D-B239-CC89FFB36301%7D>

Organização Internacional para as Migrações. (2020). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. Capítulo 8: Los niños y la migración insegura. Recuperado de https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es_ch_8.pdf

Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo: a diversidade cultural na escola*. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Professores de 1º Ciclo) – Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2013.

Triviños, A. (1992). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. Ed. Atlas.

Poder sobre a infância: Quem são as crianças excluídas ao longo da história brasileira?

Danyelen Pereira Lima

Universidade Estadual de Campinas

E-mail: danyelen.lima@gmail.com

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

Universidade Estadual de Campinas

Resumo

No Brasil a noção de que todas as crianças são sujeitas de direitos foi oficializada através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, entretanto essa igualdade no corpo da lei esconde uma desigualdade e exclusão que foi construída a partir da nossa estrutura racial e social. Neste texto fazemos uma análise de documentos que legislaram sobre a criança ao longo do século XIX e XX para compreender as relações de poder e os dispositivos que criaram essa exclusão. Consideramos que a infância brasileira foi construída a partir da política da menoridade, entre a oposição do menor (o perigoso) e da criança (a que estava em perigo). O desenvolvimento desse discurso é histórico, social e racial. Como referencial metodológico, inspiramo-nos em dois operadores trabalhados por Foucault: o primeiro, a arqueologia para estudarmos os discursos, e, o segundo, a genealogia para discutirmos os dispositivos. Além disso, mobilizamos conceitos da sociologia da Infância em diálogo com alguns autores pós-estruturalistas como referenciais teóricos. Os conceitos trabalhados por esses autores, tais como discurso, regimes de verdades, e instituições, contribuíram para a discussão sobre a sociedade, a elaboração das leis e das instituições, tendo uma perspectiva crítica sobre as ideias que embasaram as “doutrinas”, as quais visavam regular a vida das crianças negras, enquadradas sob o rótulo de “menor”, e das crianças brancas, que eram vistas como crianças.

Introdução

O trabalho que foi apresentado no V Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança (SLBEC) é um recorte da pesquisa realizada no Mestrado em Educação da faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. O mestrado em questão visou compreender os termos “menor” e “criança”, discutindo as relações de poder, os discursos e os dispositivos que atuaram na formação desses. O nosso objetivo foi compreender a relação sujeito-poder-verdade, debruçamo-nos sobre a história e o processo de construção dos conceitos em questão. Questionamos os discursos que produziam práticas, saberes e agiam sobre os indivíduos, determinando quem era o menor e quem era a criança, quem era excluído e quem era considerado sujeito de direitos.

A partir dessa pesquisa questionamos quais indivíduos de pouca idade que ficaram excluídos da condição de sujeitos de direitos. A nossa análise se inicia com a Lei do Ventre Livre em 1871, depois utilizamos o Código Mello Mattos de 1927, o Código de Menores de 1979, e por último o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Também utilizamos revistas e jornais das épocas que as leis foram promulgadas com o objetivo de construir um diálogo entre as normativas em questão e os discursos que circulavam na sociedade.

Mobilizamos conceitos da sociologia da Infância em diálogo com o pós-estruturalismo para a discussão da infância. O campo da História das Infâncias auxiliou na compreensão do desenvolvimento dos direitos e da cidadania das crianças. Os conceitos de racismo estrutural e necropoder nos auxiliaram a compreender as relações raciais. Realizamos essa pesquisa, estudando o passado, para compreender e discutir as relações de poder que disputam o campo da infância no presente.

Metodologia e instrumento de investigação

Utilizamos uma metodologia inspirada na arqueologia e genealogia trabalhadas por Foucault, a partir dos princípios e proposta desses operadores metodológicos desenvolvemos a nossa pesquisa com uma metodologia própria. Foucault conceituou a arqueologia para estudar as formações discursivas (os discursos), tendo como objetivo encontrar a multiplicidade dos saberes menores. Segundo Revel (2005);

Na "arqueologia", reencontra-se, ao mesmo tempo, a ideia da *archê*, isto é, do começo, do princípio, da emergência dos objetos de conhecimento, e a ideia de arquivo - o registro desses objetos. Mas, da mesma maneira que o arquivo não é o traço morto do passado, a arqueologia visa, na verdade, ao presente: "Se eu faço isso, é com o objetivo de saber o que nós somos hoje". Colocar a questão da historicidade dos objetos de saber é, de fato, problematizar nosso próprio pertencimento, ao mesmo tempo, a um regime de discursividade dado e a uma configuração do poder. (REVEL, 2005, p. 17).

Foucault destacou a necessidade de se construir um arquivo para a realização da arqueologia, esse autor definiu esse como um conjunto de documentos, textos que irão ser o objeto de estudo. Na pesquisa que realizamos, a partir do estudo dos conceitos de muleque,

ingênuo, menor e criança, visamos compreender o modo como hoje nos relacionamos com a ideia de criança e infância, como definimos os direitos dessas. Para realizar esse objetivo o nosso arquivo constitui-se dos seguintes documentos oficiais, jornais e revistas: *Lei do Ventre Livre* de 1887. A partir dessa lei os filhos de mães escravizadas eram considerados livres sendo chamados como ingênuos, e a *Gazeta de Campinas* (do ano de 1870 até 1872, totalizando 298 edições), um importante jornal da região da cidade de Campinas, Estado de São Paulo, nesse tinha textos de opiniões editoriais e anúncios. O Segundo conjunto de documentos foi o Código Mello Mattos de 1927, a primeira lei brasileira a legislar sobre as crianças e a revista *A Cigarra* (do ano de 1926 até 1927, totalizando 45 edições) uma revista de grande expressão no Estado de São Paulo. Também utilizamos o Código de Menores de 1979, o segundo Código de Menor, e a revista *O Cruzeiro* (do ano de 1978 até 1979, totalizando 40 edições) uma revista de circulação nacional. E por último analisamos o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 junto com a revista *Manchete* (do ano 1989 até 1991, totalizando 95 edições), outra revista de circulação nacional. Para complementar o estudo dos discursos, também utilizamos algumas notícias de jornais como o *Jornal do Brasil* e o *Correio do amanhã*.

Esse arquivo foi montado a partir de acervos online, site da federação, site da Hemeroteca digital do acervo online da Biblioteca Nacional e do site do Arquivo Público de São Paulo. Fizemos essa escolha para potencializar o uso desse recurso tecnológico. Não mantivemos as revistas e jornais pois as edições disponíveis não contemplavam o nosso recorte temporal.

Trabalhamos com a genealogia com o objetivo de evidenciar as relações de poder e os dispositivos que envolvem os indivíduos de pouca idade. Foucault definiu esse operador metodológico como uma pesquisa histórica, que procura o que é singular em cada acontecimento e se opõe às grandes verdades, tidas como únicas e sequenciais. Tal método não procura a reconstituição dos fatos, mas a diversidade de saberes não legítimos. Nesta pesquisa a genealogia permitiu compreender que os conceitos são produções históricas, construídos a partir do agenciamento do dispositivo da infância e do aprisionamento. Segundo Arantes, “[...] as análises de Michel Foucault sobre sujeito-poder-verdade são referências privilegiadas, por recobrir um domínio de práticas que, investindo o corpo, são produtoras de modos históricos de subjetividades.” (ARANTES, 2009, p. 154).

O nosso referencial teórico inicia com a Sociologia da Infância, pois esse campo questiona os conceitos universais de criança e de infância. Dentro dessa área dialogamos com a abordagem do discurso, entendendo que a realidade é uma construção social, produzida a partir das relações entre os indivíduos, a sociedade e as instituições. A partir desse referencial consideramos que os discursos modificam, constroem a realidade apresentada, da mesma forma que são construídos, se modificando ao longo da história se associando aos dispositivos e às estratégias de governo. Dentro da abordagem do discurso os principais autores são Alan Prout, Alison James e Chris Jenks. Influenciados pelos trabalhos de Foucault, esses autores consideram que os conceitos de infância e de criança são construídos nas relações sociais e de poder (TEBET, 2013). Segundo Prout

do mesmo modo que a Sociologia interacionista, ela também ressalta a pluralidade de infâncias que coexistem, sobrepõem-se e entram em conflito entre si. Sua força está em chamar a atenção para o modo como todos os fenômenos se produzem relacionalmente, o que significa dizer que tanto a idade adulta quanto a infância são vistas como efeitos produzidos no interior de atos discursivos. Ela vê ação e estrutura do mesmo modo – como efeitos produzidos no interior do discurso. Descentra ambas para saber como elas se produzem mutuamente e sob que condições. Esse gênero de estudos da infância, na medida em que se apoia em textos pós-estruturalistas, desafia diretamente os dualismos da teoria social moderna e, com isso, indica a via para escapar ao domínio deles no âmbito da Sociologia da Infância. (PROUT, 2010, p. 175).

Na citação anterior o autor destaca a importância dos textos pós-estruturalista dentro da perspectiva do discurso, assim como a noção do pluralismo da infância que são construídas a partir de discursos. Além disso, Tebet (2013) afirma que

A categoria do discurso nos auxilia a compreender de que modo os conceitos são formulados na sociedade, refletindo sobre as linhas de forças e as relações de poder que operam no processo das infâncias. Dessa maneira, não busca-se uma verdade universal, mas sim o modo de construção do regime de verdade que nos é apresentado e, assim, repensamos em uma nova maneira de nos relacionar com os conceitos pré-estabelecidos. Diante disso, O que nos instiga a refletir sobre o modo pelo qual uma determinada “verdade” a respeito da infância é construída e o modo pelo qual tais verdades, unidas a um conjunto de práticas institucionalizadas de produção de sujeitos, contribuem para a validação da verdade inicialmente afirmada, o que em geral ocorre como um ciclo, em um processo que funciona como uma

profecia autorrealizável [...] os autores argumentam que ao invés de buscar o que seria uma “criança real”, ou “a experiência autêntica da infância, os estudos da infância deveriam buscar realizar “a análise do modo como diferentes práticas discursivas produzem diferentes infâncias, cada uma e todas elas ‘reais’ em seus próprios regimes de verdade. (TEBET, 2013, p. 47).

Também utilizamos, como referencial teórico, os trabalhos desenvolvidos por pesquisadoras e especialistas brasileiras, na área da infância podemos citar; Anete Abramowicz, Andrea Moruzzi e Gabriela Tebet. Na área das políticas públicas para a infância utilizamos também Fulvia Rosemberg, Irene Rizzini e Irma Rizzini, Vicente de Paula Faleiros. Também mobilizamos os trabalhos de Foucault para discutir; governamentalidade, discurso, dispositivo, poder e política. Discutindo as questões raciais utilizamos as pesquisas e os trabalhos desenvolvidos por de Achile Mbembe, Marcus Vinicius da Fonseca, Alain Kaly e Abdias do Nascimento.

Resultados

A partir da análise das leis, revistas e jornais identificamos a atuação de dois dispositivos, o da infância e do aprisionamento. Foucault (2009) considera que os dispositivos são compostos por um conjunto de discursos, instituições, leis, normativas, regimes de verdades, e produzem a subjetivação dos indivíduos e organiza o funcionamento das sociedades. Segundo esse autor os dispositivos;

[...] ao demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. Em segundo lugar, [...] entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 2009b, pp. 138-139).

Os dispositivos não se excluem, muitas vezes operam em conjunto, nesse caso consideramos que o dispositivo da infância e do aprisionamento operaram, e operam, juntos se articulando à família, à escola e a outros dispositivos de disciplina, de saber e poder. Os indivíduos de pouca idade foram alvos de políticas e práticas ao longo da história que tinham como objetivo o governo desses. Foucault definiu o dispositivo do aprisionamento da seguinte forma:

[...] Tomemos o exemplo do aprisionamento, dispositivo que fez com que em determinado momento as medidas de detenção tivessem aparecido como o instrumento mais eficaz, mais racional que se podia aplicar ao fenômeno da criminalidade. O que isto produziu? Um efeito que não estava de modo algum previsto de antemão, que nada tinha a ver com uma astúcia estratégica produzida por uma figura meta ou transhistórica que o teria percebido e desejado. Este efeito foi a constituição de um meio delinquente, muito diferente daquela espécie de viveiro de práticas e indivíduos ilegalistas que se podia encontrar na sociedade setecentista. O que aconteceu? A prisão funcionou como filtro, concentração, profissionalização, isolamento de um meio delinquente. A partir, mais ou menos, de 1830, assiste-se a uma reutilização imediata deste efeito involuntário e negativo em uma nova estratégia, que de certa forma ocupou o espaço vazio ou transformou o negativo em positivo: o meio delinquente passou a ser reutilizado com finalidades políticas e econômicas diversas (como a extração de um lucro do prazer, com a organização da prostituição). E isto que chamo de preenchimento estratégico do dispositivo. (FOUCAULT, 2009, p. 139).

Foucault não relacionou o dispositivo do aprisionamento às crianças, entretanto, a partir da nossa pesquisa, entendemos que esse dispositivo operou sobre os indivíduos de poucas idades que causava um medo nas elites. Ao ser considerado como um ser perigoso os muleques, os ingênuos e os menores eram retirados do meio social e encaminhados para instituições. Primeiro as crianças negras, os muleques, foram aprisionados na condição de escravizadas. Os ingênuos, apesar de ter uma liberdade na lei, continuavam aprisionados na estrutura/organização social, dentro das instituições ou sob a tutela dos seus antigos senhores. Os menores eram aprisionados, a partir das políticas do menor e da situação irregular, nas instituições disciplinares, primeiro no Sistema de Assistência do Menor (SAM) de 1942 e, depois nas instituições ligadas a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Política Nacional do Bem-Estar ao Menor (PNBEM) em 1964. A partir desse dispositivo houve a construção de discursos que criminalizava esses indivíduos de pouca idade

argumentando que a solução para a questão do menor nas ruas seria o aprisionamento, como consequência dessa política tivemos a exclusão desses da condição de sujeitos de direitos.

O dispositivo da infância começa a ser construído no início do século XX operando sobre os indivíduos que eram considerados crianças e nas famílias. Esse dispositivo passou a construir discursos, modelos de educação e de instituições com o objetivo de controlar os corpos desses indivíduos. Segundo Moruzzi (2017);

Se a infância é uma invenção, uma fabricação da modernidade, produzida no interior dessa rede complexa de poderes e saberes que constituem diferentes práticas, entre elas as pedagógicas e as médicas, e ainda, se essa invenção possui algumas funções estratégicas, é possível compreender que infância, tal como a sexualidade, é também um dispositivo histórico do poder. (MORUZZI, 2017, p. 286).

Essas características do dispositivo são apresentadas por meio de diferentes práticas que compuseram a infância moderna, tais como: as práticas pedagógicas, as práticas divisórias e identitárias de gênero e de sexualidade e as práticas médicas. Essas práticas agem no sentido de disciplinar o corpo das crianças, constituindo-as em sujeitos infantis, estabelecem uma pedagogia e uma ciência da infância, regulamentam e normalizam a população infantil no interior de um regime de verdade sobre a infância, ocupando-se estrategicamente da preservação dessa outra espécie: a criança. (MORUZZI, 2017, p. 298).

No início do século XX o dispositivo da infância e do aprisionamento começaram a operar em conjunto construindo discursos, práticas e leis sobre os indivíduos de pouca idade. A partir dessa relação surgiram práticas, instituições e discursos que reforçaram a diferenciação entre crianças e menores. Nesse período teve uma construção de discursos com embasamento médico-higienista, também jurista, para a moralização da população brasileira. Destacamos que o conceito de criança foi construído se relacionando e se opondo ao conceito de menor. A imagem da criança, filhos da elite branca, se ligava à um conceito de pureza, de bondade e que estava em perigo de ser corrompida pela sociedade. A imagem do Menor, filhos da população negra, era ligada à ideia de um ser perigoso que precisava ser controlado. A partir desses discursos e do dispositivo do aprisionamento, dentro da lógica do biopoder (articulado com o necropoder), foi construído um Governo do Menor. A partir do dispositivo da infância começa a ser construído o Governo da Criança, que realmente se concretiza no final do século XX com a Constituição Federal de 1988 e com o ECA em 1999. Esses dois

governos controlaram os corpos dos indivíduos de pouca idade, das práticas e dos discursos, tinham como objetivo final a normalização e o disciplinamento desses.

Alfredo Veiga-Neto (2015) definiu o conceito de governar como uma ação, uma prática, que pode se exercer entre os sujeitos ou do indivíduo sobre si mesmo. O autor escreve que o governo é composto por três elementos, ou poderes, que seriam: a soberania (poder soberano), a disciplina (o poder disciplinador) e a gestão governamental (o biopoder), tendo como objetivo principal o controle da população com a atuação de diversos dispositivos. Sobre o Governo da Infância esse autor afirma que:

[...] governar a infância significa educar as crianças, moldando-lhes a alma que é, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de uma anatomopolítica dos e sobre os corpos infantis. Governar-se a infância com o objetivo de conduzi-la para determinados 'lugares' numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida já partilhada por aqueles que já estavam aí. (VEIGA-NETO, 2015, p. 55-56)

Partindo da citação anterior considero que no governo do menor tinha-se o objetivo de conduzir os menores para uma submissão, um controle e uma repressão, e o Governo da Infância tinha o objetivo de conduzir as crianças para o modelo de infância que estava sendo construído.

O Estado, dentro da lógica do biopoder, tinha a obrigação de manter a vida, oferecer condições mínimas de sobrevivência como: acesso à saúde, à educação e à cidadania. Entretanto, essas condições só são oferecidas aos indivíduos que o Estado reconhece como cidadãos, sujeitos de direitos, aos indivíduos que quer manter vivos. Quando esses direitos não são oferecidos a toda população há uma diferenciação, o grupo que tem seus direitos negados não são vistos como cidadãos pelo Estado, a sua humanidade é negada. O Estado deixa morrer, ou faz morrer, um grupo específico da população. Podemos dizer que nessa ocasião a Necropolítica está agindo.

A sociedade moderna capitalista foi construída a partir da divisão da população em grupos. A partir de um referencial considerado normal ocorreu a classificação, ou classificações, do outro. Tendo o homem branco ocidental como referência de humanidade e cidadania. O outro passa a ser visto, como o inimigo, como perigoso, uma ameaça a estrutura dominante, por isso que muitas vezes se objetiva a eliminação de um outro grupo. Ou seja, ao

reconhecer o outro, que é diferente apesar de estar no mesmo território e fazer parte de uma mesma população, como perigoso e representante de uma ameaça, um risco, à soberania, aos direitos e a sobrevivência, reconhece-se que ele precisa ser eliminado. Mbembe (2018) definiu esse lógica de diferenciação e eliminação de necropolítica, ou política da morte.

Mbembe (2018) relaciona essa divisão, diferenciação, exclusão com o racismo. Ele afirma que:

Com efeito, em termos foucaultianos racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder “este velho direito soberano de matar”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para a aceitabilidade do fazer morrer”. (MBEMBE, p. 18, 2018).

Os conceitos de menor, de ingênuo e de muleque foram construídos a partir de uma oposição entre nós (a elite branca) e o outros (os negros). Essa diferenciação determinou quem tinha o direito à vida e quem podia ser explorado e morto. O menor estava na mesma sociedade, no mesmo país, que as crianças, mas não era visto como igual. A diferenciação entre menor e criança era presente, e visível, nos discursos, nas mídias, propagandas. Com o discurso da igualdade da infância e da proteção integral tem-se o apagamento dessa diferenciação nos discursos, na mídia. Entretanto, há uma diferenciação entre crianças e menores nas práticas racistas, violentas que fazem parte do nosso dia a dia. A diferenciação não é discreta. As crianças negras e pobres continuam com restrições para ter acesso aos direitos básicos. As crianças indígenas não são respeitadas na sua cultura. Afirmamos que há uma necropolítica atuando, promovendo as mortes de crianças negras nas comunidades. Há uma marginalização das infâncias que não são brancas e de elite. Há uma exclusão dessas da condição de sujeitos de direitos.

A cidadania e os direitos das crianças foram uma conquista das mobilizações sociais. Segundo Marcílio (1998)

“O século XX é o ;século de descoberta, valorização, defesa e proteção da criança. No século XX formula-se os seus direitos básicos, reconhecendo-se, com eles, que a criança é um ser humano especial, com características, e que tem direitos próprios.” (MARCÍLIO, 1998, p.47).

É a partir da redemocratização que começou a ser criar condições para desenvolver uma proteção para as crianças, demonstrando a importância de um Estado democrático e de direitos para promover o desenvolvimento de direitos. A autora em questão demonstra que ao longo do século XX tivemos avanços no campo do direito das crianças, entretanto a garantia desses direitos e da cidadania não atingiu todas as crianças brasileiras. Marcílio, em 1998, escreve o seguinte trecho sobre a condição da infância no Brasil:

No Brasil, a violação dos direitos humanos e dos direitos da criança é um fato diário. Embora o país tenha sido capaz de elaborar um dos códigos mais paradigmáticos sobre os direitos da criança – o ECA-, na realidade, a infância brasileira longe está de ser a prioridade absoluta que a constituição proclama. (MARCÍLIO, 1998, p.55)

A partir da citação anterior podemos questionar a condição de sujeito de direitos das crianças no atual contexto. Se passou mais de vinte anos da afirmação de Marcílio, tivemos alguns avanços, entretanto o que a autora escreve continua sendo atual. Com a política de proteção integral o dispositivo da infância passa a ter uma maior visibilidade, o dispositivo do aprisionamento perde a visibilidade, entretanto continua atuando. Nesse processo a palavra “menor” cai em desuso, sendo vista inclusive com um teor pejorativo. Isso causa uma invisibilidade para aquelas que antes eram consideradas menores, pois ocorreu uma igualdade no discurso, na lei, mas na prática ainda persiste a diferença social e racial.

Essa condição de sujeito de direitos não é garantida a todos os indivíduos e no atual governo percebemos que há retrocessos nessa área.

Conclusão

O racismo estrutural da nossa sociedade também atuou sobre a infância, a criança excluída dos direitos e da cidadania ao longo da nossa história foi a negra. No Brasil colônia e império os indivíduos de pouca idade que eram excluídos eram as crianças escravizadas, os muleques e os ingênuos. Do início do século XX até a década de 1980 os excluídos eram os menores. E atualmente a exclusão acontece a partir da não garantia dos direitos, das mortes/ assassinatos e do retrocesso das políticas públicas.

Em 2018 ocorreu a morte de Marcos Vinicius, assassinado com um tiro quando estava indo para a escola, em 2019 foi a menina Agatha que teve a sua vida retirada pela violência e, em 2020 foi Miguel que sofreu com o brutalíssimo da nossa sociedade. Essas histórias foram as que tivemos o conhecimento, as que foram noticiadas, quantas crianças negras morrem, fisicamente ou simbolicamente, e não sabemos? O Jornal Folha de São Paulo realizou uma reportagem com o seguinte título: *Em três anos, policiais mataram ao menos 2.215 crianças e adolescentes no país*. O título desse texto já traz um incômodo, e as informações, os dados, apresentados chocam muito mais;

Entre 2017 e 2019, policiais mataram ao menos 2.215 crianças e adolescentes no país. O número de mortes vem crescendo. Em 2017, representavam 5% do total das mortes violentas nessa faixa etária.; no ano passado, já eram 16%.

[...] O Rio de Janeiro ocupa o primeiro lugar no ranking de letalidade policial nessa faixa etária, esmoo com metade dos registros sem informação de idade. Foram 700 vítimas entre 2017 e o primeiro semestre deste ano.

Nem a pandemia foi capaz de frear a violência. Em 2020, o Rio foi o único estado que divulgou dados de janeiro a junho, período em que, mesmo com o isolamento social, 99 crianças e adolescentes foram mortos por policiais – 27% na capital e 73% em outros municípios.

[...] O segundo da lista é São Paulo. No ano passado, foram 120 crianças e adolescentes mortos pela polícia – 53 na capital e 67 em outros municípios. Esse número, ao contrário do Rio, vem caindo, mas em 28% dos registros não há a idade da vítima.

O terceiro no ranking do número absoluto de mortes é o Paraná, com 102 vítimas – o estado não registra idade em 26% dos casos. Ele é seguido pelo Pará, onde foram mortas 58 crianças e adolescentes por policiais em 2019, Ceará (39) e Minas Gerais (19).

[...] É possível saber que 69% das vítimas da letalidade policial entre crianças e adolescentes no país são negras (pretas ou pardas) e que os casos se concentram na faixa etária que vai dos 15 anos aos 19 anos. (Pauluze, 2020 – site da Folha de São Paulo)

A partir do que foi exposto podemos considerar que o Estado Brasileiro já nasceu racista, tendo a atuação do Necropoder. E se utilizando do racismo de Estado para poder ter políticas de exploração, eliminação e massacre. Em relação aos menores, esses são separados das crianças, a sociedade tem medo deles, os vem como perigosos, e tem o desejo de eliminar esses indivíduos. Ao garantir direitos apenas as crianças e negando aos menores o Estado

praticou um racismo, uma diferenciação. Ao construir leis, instituições que seguem essa lógica o Estado propagou esse racismo que é institucional e estrutural.

Ao estudarmos os discursos, as normativas e as instituições que tivemos, no fim do século XIX e durante o século XX, podemos perceber os projetos de governo da infância. Estes tinham, a partir dos discursos e das práticas, o objetivo de controlar os corpos, existindo uma biopolítica e uma necropolítica que atuavam por meio do dispositivo da infância e do aprisionamento. Também podemos problematizar as normativas, uma vez que elas tiveram o objetivo de conduzir as crianças para uma posição social e os menores para outra, separando e controlando-os.

Dentro do campo da infância há uma atuação da biopolítica e da necropolítica, do dispositivo da infância e do dispositivo do aprisionamento. A diferenciação entre criança e menor determinou quem tinha acesso aos direitos e privilégios e quem era excluído. Apesar de termos avançado nos direitos das crianças construindo uma suposta igualdade, o necropoder continua atuando promovendo mortes de crianças negras e negando o acesso aos direitos básicos.

As crianças brancas, filhas da elite, com condições econômicas, têm os direitos garantidos, têm moradia, educação, saúde, proteção e participação. As crianças negras, pobres, filhas da classe trabalhadora, não conseguem ter acesso aos direitos básicos, algumas (ou muitas?) não têm moradia, saúde, educação, proteção. Apresento a seguir um trecho de um texto que exemplifica essa separação na condição de sujeitos de direitos. O texto foi escrito por Lucimar Rosa Dias para falar sobre o menino Miguel, que faleceu numa tragédia.

[...]Ou agora negligência com a vida de crianças não é mais crime? Ou é por que vidas negras não importam? Vidas de crianças negras não importam? Elas morrem de bala certa e não perdida, elas morrem de fome, elas morrem de sede e muitos continuam levando a vida sem que nada disso lhes afete. Como isso é possível?

[...] Ele não era uma criança? Por acaso Miguel não era uma criança? Ele poderia rir com desenhos, se distrair com uma conversa, mas ele era uma criança negra, então quem se importa? Ele poderia brincar e não MORRER!! Ele não era uma criança? Miguel não era uma criança? (DIAS, 2020)

Referências

Arantes, E. (2009). Rostos De Crianças No Brasil. In: Rizzini, Irene; Pilotti, Francisco (Org.). A Arte De Governar Crianças: A História Das Políticas Públicas Sociais, Da Legislação E Da Assistência À Infância No Brasil. 2. Ed. São Paulo: Cortez. Capítulo 3, P. 153 – 202.

Assis, A. E. S. Q; Ferreira, E. B; Tebet, G. G. De C; Guarnieri, Rosana. (2016) As Crianças, Sua Presença/Ausência Na Legislação Brasileira E A Construção Do Direito À Integridade Física, À Educação E À Convivência Familiar. In: Pires, Antônio Cecílio Moreira Et Al. Estudos Sobre A Violência Contra A Criança E O Adolescente (Org.), São Paulo: Libro, 2016. E-Book.

Dias, L. (2020) E Miguel Não Era Uma Criança? Quem As Cuidam Quando Precisam Sair Cedo De Casa Para Acompanhar Suas Mães?. Site Brasil De Fato – Paraná. Disponível Em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2020/06/05/E-Miguel-Nao-Era-Uma-Crianca>. Acessado Em 20/08/2021.

Foucault, Michel (2009). Sobre A História Da Sexualidade. In: Foucault, Michel. Microfísica Do Poder. Tradução Roberto Machado. 27. Ed. Rio De Janeiro: Graal. Capítulo 16, P. 243-276.

Mbembe, A. (2018). Necropolítica: Biopoder, Soberania, Estado De Exceção, Política Da Morte. São Paulo: N-1 Edições.

Moruzzi, A. (2017). A Infância Como Um Dispositivo: Uma Abordagem Foucaultiana Para Pensar A Educação. Conjectura: Filos. Educ., Caxias Do Sul, V. 22, N. 2, P. 279-299, Maio/Ago. 2017. Disponível Em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewfile/4086/pdf>.

Pauluze, T. (2020). Em Três Anos, Policiais Mataram Ao Menos 2.215 Crianças E Adolescentes No País. Folha De São Paulo, Edição Impressa. Rio De Janeiro, 2020. Disponível Em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/12/em-tres-anos-policiais-mataram-ao-menos-2215-criancas-e-adolescentes-no-pais.shtml>

Prout. A. (2010). Reconsiderando A Nova Sociologia Da Infância. Cadernos De Pesquisa, São Paulo V.40, N.141, P 729 - 750 Set./Dez. 2010. Disponível Em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04>. Acesso Em: 29 Mar. 2017.

Revel, J.(2005) Michel Foucault: Conceitos Essenciais. Tradução Maria Do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz,

Tebet, G. (2013). Isto Não É Uma Criança! Teorias E Métodos Para O Estudo De Bebês Nas Distintas Abordagens Da Sociologia Da Infância De Língua Inglesa. 2013. Tese (Doutorado Em Educação) - Universidade Federal De São Carlos, São Carlos.

Veiga-Neto, A. (2006). Por Que Governar A Infância? In.: Resende, Haroldo De, (Org.). Michel Foucault: O Governo Da Infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. Capítulo 3, P. 49 – 56.

Extensões e canções entre universidade e escola básica: cantando uma poética da(s) infância(s)

Celso Garcia de Araújo Ramalho
celsoramalho@musica.ufrj.br
UFRJ

Anderson Carmo de Carvalho
anderson0carm@gmail.com
UNIRIO

*A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.*
Manuel de Barros

Resumo

As linhas aqui descritas fazem parte de um registro crítico-reflexivo acerca das atividades artístico-pedagógicas desenvolvidas por projetos de extensão e ensino em parceria entre a UFRJ e a SME-RJ6. Essa atividade tem por objetivo o ensino-aprendizagem da música e a escuta acerca das demandas dos indivíduos em processo de escolarização, ou seja, seus fazeres, desejos e realizações. O projeto de extensão intitulado “Co-memorando a canção como reunião poética originária”, apresenta a preocupação com a educação musical de crianças e jovens que manifestam com voz e corpo a poética salvaguardada na interpretação das canções. O projeto faz parte de mais uma das muitas atividades de extensões da universidade pública brasileira e possibilita que professores, alunos de graduação e pós-graduação dos cursos de música da UFRJ tenham contato direto com a prática de atividades de pesquisa, produção e criação de canções para performance juntamente ao Coral Infantil Francisco Mignone do Ensino Básico. Em contrapartida, os alunos do Ensino Básico, em situação de vulnerabilidade social, habitando locais de baixa renda, altos índices de violência e baixo IDH da cidade do Rio de Janeiro, podem conhecer e pertencer às atividades artístico-pedagógicas oferecidas pela parceria entre universidade e escola, compartilhando, assim, experiências socioeducacionais significativas que permitem dar voz ao que é próprio da infância.

Palavras-chave: música e infância; poética da infância; canto coral infanto-juvenil; poesia e música na educação básica brasileira.

Introdução

⁶ Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

O projeto de extensão “Co-memorando a canção como reunião poética originária” (2016) surgiu como alternativa para abordar os estudos da canção, realizando interpretações de canções, especialmente, a partir da criação de composições sobre poesias em língua portuguesa, musicadas pelos próprios integrantes do grupo ou de músicos-poetas parceiros. Em 2019, através do edital de apoio do Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ (Edital PROART 2019), o projeto recebeu o reconhecimento como GARIn (Grupo Artístico de Representação Institucional). Isso possibilitou a consolidação e estabilização do conjunto de músicos intérpretes sob a alcunha de “UFRJ In-Versos”, com a manutenção de recursos de bolsa e financiamento de itens para o funcionamento do grupo artístico alinhado ao projeto de extensão. É neste contexto profícuo para a prática artística-pedagógica e ampliação das fronteiras da universidade que se buscou construir pontes entre parceiros externos. Assim, o projeto encontra abertura para sustentar ações com indivíduos em fase de escolarização e vinculados a grupos musicais dentro da Educação Básica. Por esses caminhos, o “Coral Infantil Maestro Mignone” encontra o GARIn “UFRJ In-Versos”. A extensividade musical da universidade, dentre outras ações, vinculou-se a um grupo coral da Escola Básica, um encontro educacional e musical proveniente dos empenhos e desempenhos de indivíduos que estão em processo de formação escolar, cada qual em seu momento próprio e, juntos, podem experienciar um lugar de convergências para manifestar em conjunto suas possibilidades criativas e formativas na construção de caminhos para o que chamaremos de uma poética da infância.

Os jovens músicos, estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado da Escola de Música da UFRJ, alguns bolsistas, outros inscritos na extensividade, outros já ex-alunos, e ainda outros estudantes de pós-graduação e professores, todos parte da equipe executora do grupo musical “UFRJ In-Versos” têm a oportunidade de dialogar com a musicalidade dos alunos pertencentes ao CIEP (Centros Integrados de Educação Pública) Maestro Francisco Mignone, da escola de Ensino Básico regular. Os dois universos são públicos e pertencentes à cidade do Rio de Janeiro no Brasil. Ao reunir esses dois mundos educativos para fazer música, buscou-se proporcionar, de forma bilateral, ensinamentos, aprendizados, conquistas e o desvelamento sobre a(s) infância(s), tanto a infância que há nas crianças, nos seus modos de mundanizar a existência de uma forma única, espontânea, inventiva e afetiva, como a infância que há na juventude e na adultez ao tratarmos da formação de professores na universidade.

Chamamos aqui de infância não a ordem linear cronológica a qual os indivíduos são marcados por influência sócio-histórica, uma fase biopsicológica do humano em seus primeiros passos de desenvolvimento. Nomeamos por infância, baseados nos estudos de Kohan (2015, 2003) e Noguera (2020, 2019), uma potência da vida, uma forma inventiva e positiva (não cronológica) de estar no mundo e de se relacionar com as coisas. Nosso referencial teórico se estabelece no intercruzamento dos Estudos da Infância (Barbosa, 2014) e a poética (Jardim, 2005; Castro, 1999; Barros, 2003). Com isso, mesmo que ainda nos primeiros passos, estabelecemos um estudo de caso exploratório, em que não apenas interferimos no modo que se opera a ação em pesquisa, como também colhemos e descrevemos resultados das ações que foram planejadas e executadas (Sampieri; Callado; Lucio, 2013). Compreendemos que é possível, através de um projeto de extensão com música e poesia, influenciar as relações entre educandos e futuros educadores, tendo por definição a categorização de grupos sociais além da hierarquia instituída na sociedade atual. Isso ocorre por compreendermos a criança como um sujeito social geracional como vem registrando a Sociologia da Infância. Não é um vir a ser, um pré-adulto ou mesmo um sujeito observado por suas temporárias impossibilidades do caminho do desenvolvimento (Sarmiento, 2004. Sarmiento; Pinto, 1997), são sujeitos aos quais devemos ter respeito e companheirismo nos fazeres pedagógicos. A música aqui não se dá “para” as crianças. Não são elas expectadoras passivas dos processos de música ou mesmo sujeitos reprodutores atônitos de repetições musicais dadas a elas de forma impositiva, sem questionar no coletivo, sem serem consultadas. Ao nosso modo, a música é “da” criança ou mesmo “com” a criança (Carvalho, Sobreira, 2020).

Nosso método está sendo realizado através da observação das relações entre os participantes e entrevistas com esses adultos e crianças no antes, durante e depois da pesquisa. Esse estudo de caso tem por fim “dar voz as crianças na autoridade que lhe são devidas” (Sarmiento, 2004, p. 15). Com isso, temos por referência o trabalho etnográfico e os estudos de Corsaro (2011, 2003). Acerca da formação de professores na universidade, trabalhos como o de Freire (1996), Nóvoa (1992), Pimenta (1999), Loureiro (2008), Brito (2003), Leck (2020) e Maturana (2004, 2001) vêm servindo de roteiro para pensar as práticas de docentes ante a um projeto que se aproximam de um estágio, já que este proporciona a convivência de alunos da universidade (futuros professores) com a escola de ensino básico.

Por esses caminhos, apresentamos, nesse artigo, os primeiros passos de um projeto que ainda está em fase de execução e coleta de dados, porém possui significativos resultados que desejamos com esses escritos, partilhar com a comunidade acadêmica.

(Ar)riscando fronteiras sociais

No trabalho que descrevemos nesse artigo há um significativo encontro entre dois universos, duas instâncias educacionais, etárias, sociais e musicais, um deslocamento de fronteiras que muito nos interessava pensar e realizar. Nossa decisão foi tratar de pensar nesses dois espaços educacionais de forma igualitária, ao passo desse ajuizamento não causar, nas rotinas de trabalho, o prejuízo de uma hierarquização etária entre as crianças, os jovens ou mesmo os adultos. O respeito e o afeto à agência dos alunos foram largamente aceitos e acrescentados como modificadores das estruturas desse projeto. Por esses passos, a literatura de Maturana e Varela (2001) e Maturana e Verden-zöller (2004), ao identificar o amor como formador essencial no processo educativo, foi de fundamental importância. Sua biologia do amor e biologia do conhecimento são caminhos frutíferos, pois ponderam repensar a ontogênese do homem a partir da sobrevivência e do amor. Ainda por essas linhas, para Maturana, a riqueza de sua teoria está também em compreender que a libertação do sujeito está em conhecer-se e reconhecer-se no mundo (autopoieses), por isso dar voz aos personagens desse trabalho era e é essencial. Segundo o autor:

A libertação do ser humano está no encontro profundo de sua natureza consciente consigo mesma. *Contientia ens sociale* (a consciência em um ser social); não podemos, por isso, chegar a esse encontro pela via da guerra, em qualquer das suas múltiplas dimensões. O caminho da liberdade é a criação de circunstâncias que libertem no ser social seus profundos impulsos de solidariedade para com qualquer ser humano. Se pudéssemos recuperar para a sociedade humana a natural confiança das crianças nos adultos, essa seria a maior conquista da inteligência, operando no amor, jamais imaginada (Maturana; Varela, 2001, p. 27).

Portanto, as relações em rede observadas entre os sujeitos dessa pesquisa foram essenciais para buscar compreender e poder observar as fronteiras sociais, culturais e estruturais que os dois grupos obtinham. Para melhor entender os passos dessa pesquisa, é preciso conhecer a realidade de cada grupo descrito nessas linhas.

O Coral Infantil Maestro Francisco Mignone é um grupo musical que tem como atividade de prática de conjunto o Canto Coral. Nascido no ano de 2015, o coral já se apresentou em diversas atividades culturais e educacionais pela cidade do Rio de Janeiro, tendo feito parte de eventos que enaltecem a criação e a participação ativa das vozes infantis. Seu repertório é feito, em sua maioria, em língua portuguesa. São peças uníssonas, de duas ou três vozes, destinadas à extensão da voz infantil. Para tanto, Roberty (2016) foi referência para a tomada de decisão ao pensar a música para as crianças. Segundo o autor, a nota pessoal mais frequente para as crianças cantarem está próximo ao Dó 3. Com relação à extensão confortável para o trabalho do canto coletivo em sala de aula, o Lá bemol 2 ao Fá 3. Para o canto coral, seguimos a recomendação que está no seu trabalho, que apresenta a extensão entre os Sol 2 ao Mi 4 para crianças entre 6 e 12 anos.

O coral é formado por crianças que estão estudando no chamado primeiro segmento do Ensino Fundamental e abrange o 6º ano do segundo segmento do Ensino Fundamental, por isso contempla crianças que vão da alfabetização até o sexto ano no Ensino Fundamental. A escolha de participação das crianças possui três requisitos: estarem matriculados na rede pública de ensino; terem um bom rendimento escolar; terem compromisso com as atividades propostas pelo coral. As crianças não são convidadas por terem um suposto “talento” musical ou não, nem mesmo são excluídas crianças que apresentam alguma “dificuldade” musical ou mesmo especiais, todas são bem-vindas e participam do coro com iguais guardadas as suas singularidades e diferenças. Os ensaios acontecem no contraturno escolar, ou seja, as crianças estudam no turno da manhã as matérias do currículo formal e, ao final da tarde, encontram-se para os ensaios do coro, que ocorrem duas vezes na semana, cada ensaio com uma hora e meia de duração.

A escola municipal que atende esse grupo de jovens cantores é o CIEP Maestro Francisco Mignone (importante maestro brasileiro). A escola é de turno único e fica situada no bairro de Olaria próximo a dois importantes complexos de favelas da cidade do Rio de Janeiro: o Complexo do Alemão e o Complexo da Penha. Esses complexos se dividem em diversas favelas. A área possui baixo índice de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), constituindo-se em famílias de classe pobre ou mesmo de extrema pobreza. Além da característica econômica, a região tem também como perfil os elevados níveis de violência urbana. São regiões dominadas por facções criminosas que se estabeleceram nesses territórios

há mais de 40 anos, sendo elas abastecidas pelo tráfico de drogas, a corrupção política e a desigualdade social de uma das maiores metrópoles do mundo. É de fácil observação que a vida das crianças moradoras da região e atendidas pela escola é significativamente arriscada e riscada do projeto de sociedade que vige de ações públicas diversificadas e de visibilidade social. Para além desses fatos, são crianças inteiramente ricas de soluções e caminhos únicos para lidar com tal realidade. Humanos complexos que sobrevivem como heróis a uma experiência de vida que, algumas vezes, não é favorável em relação à afetividade e ao cuidado. Vem na escola um caminho produtivo para cultura e acessibilidade e para conhecer novos mundos, por isso se inserem de forma ativa em atividades que os projetem para além de si mesmos e os mundos de tijolos e de violência que os cercam em suas rotinas. Reconhecer a potência dessas crianças é tão fácil quanto admirá-las se estamos abertos para essa perspectiva, por suas contínuas buscas por um estado de estar no mundo, reinventando-o.

O grupo UFRJ In-Versos, como já demonstrado nas primeiras linhas da introdução, é formado por alunos e ex-alunos da UFRJ. Sendo constituído por músicos adultos de diferentes idades, o grupo revela a diversidade que há em uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro e que é referência nacional na área de música também por ser a instituição musical brasileira mais antiga, remontando sua tradição à época do império. Diversos estudantes do Brasil procuram a UFRJ para formação musical, por isso contamos com estudantes que têm origem em outros municípios e estados fora do Rio de Janeiro como: Volta Redonda, no estado do Rio de Janeiro, e Vila Velha, no estado do Espírito Santo. Internamente, o grupo possui uma rede de relações acadêmicas bastante interessante, pois possibilita a convivência entre alunos e ex-alunos da graduação, mestrado, doutorado da universidade e docentes que lecionam na UFRJ, integrando ainda as experiências dos músicos que já se inseriram no mercado de trabalho enquanto professores ou músicos profissionais.

Outro significativo ponto a ser observado é que, não longe da realidade estrutural a qual as crianças do coral se inserem, há também alunos da universidade que são moradores de conjuntos de favelas e da cidade, alunos esses que passam e passaram pelas barreiras sociais para entrar na universidade pública e que ainda lutam para se estabelecer nesse ambiente. Muitos trabalham e estudam, fazendo uso de auxílio moradia, auxílio transporte, bolsa de estudo ofertadas pela pesquisa, ensino ou extensão. Nessa parceria, os músicos têm a oportunidade de se reconhecerem refletidos e observarem uns aos outros, cada qual em seu

lugar, espaço e temporalidade, compreendendo quando e quanto já caminharam e quando e quanto ainda podem caminhar para seguirem no propósito de fazer música e viver de fazer música.

Etapas da pesquisa

Dividimos esse projeto em 5 principais etapas: (1) planejamento, calendário e escolha de repertório e criação de arranjos; (2) gravação dos arranjos, tanto instrumentais, como também as divisões de vozes das crianças; (3) ensaio das peças com os grupos, cada qual em seu ambiente de ensino; (4) realização de apresentação artísticas e gravação de material audiovisual e; por fim, (5) avaliação e reorganização do projeto para os próximos anos.



Gráfico dos autores

Na etapa (1) do projeto, realizamos uma busca e um estudo de repertório que pudesse compreender as características formativas das crianças, a infância e o brincar. Em outras palavras, o repertório, num primeiro momento, foi pensado para o grupo do coral infantil, sendo então apropriado pensar em peças que compreendessem as características da criança ao pensarmos, por exemplo, em extensão vocal e ludicidade das peças. O segundo ponto da etapa (1) foi dar ênfase à cultura brasileira e à sua diversidade. A riqueza e a expressão da música brasileira proporcionam um significativo leque de opções de formas e harmonias que são únicas, para tanto, pensar a música brasileira como fonte de ensino foi um ponto de percepção importante no formato do trabalho. Além disso, é importante apropriar as crianças da cultura de seu país, desvelando para elas a importância da identidade do seu povo enquanto memória cultural. A criação de arranjos foi especificamente pensada em dois motes, arranjos que pudessem dar ênfase à voz das crianças, quando, no momento da apresentação artística, peças em que um dos instrumentos pudesse acompanhar ou mesmo auxiliar a voz principal das

peças executadas pelo grupo coral e peças que se adaptassem à formação instrumental e musical dos alunos de graduação.

A primeira etapa também foi feita através da escuta dos alunos dos dois grupos e então foram acrescentadas, nesse grupo de repertório, músicas que as crianças gostavam, assim como também composições dos alunos de graduação da UFRJ. Isso porque compreendemos que esse trabalho não é para o aluno, mas com o aluno: suas vidas, seus fazeres e compreensões de mundo.

A etapa dois (2) do projeto, teve como objetivo a gravação da divisão de vozes do coral infantil. A necessidade de gravar as vozes do coro infantil faz também parte de um processo autoavaliativo e oferece a possibilidade de os estudantes ouvirem as vozes de referência para estudo e continuidade do treinamento na própria residência, pois o tempo de ensaio presencial é restrito a apenas 3 horas por semana. Assim, as crianças poderiam ouvir, estudar e aprender as canções fora do ambiente escolar. As gravações foram enviadas por meio de *WhatsApp* para as famílias ou mesmo para o dispositivo telefônico das crianças que participaram. Assim, as crianças poderiam ensaiar no seu tempo e ganhava-se tempo de ensaio. As gravações foram realizadas com os arranjos criados pelo grupo UFRJ In-Versos e, posteriormente, gravadas através das vozes dos músicos do grupo na EM-UFRJ. Os arranjos foram criados coletivamente pela equipe⁷ de alunos e ex-alunos de graduação e pós-graduação criados pelo sob a coordenação dos professores Celso Ramalho e Paulo Sá⁸.



Foto 01: Carol Braga, bolsista do grupo, nas gravações dos áudios disponibilizados para as crianças aprenderem as canções em suas casas. Fonte: arquivo dos autores.

⁷ Equipe executora de alunos bolsistas em 2021: Calebe Faria, Carol Fernandes, Isaac Newton Rozendo, Marcelo Pannain, Matheus Maciel, Mirian Valentim, Pedro Guian, Pietro Marchiori e Rian Camilo. Equipe executora de voluntários: Artur Gouvêa e Zelma Zaniboni.

⁸ Doutor em Música (2005) na área de Práticas Interpretativas, e Mestre em Musicologia (1999). Professor Associado do Departamento 03 – Arco e Cordas Dedilhadas (Bacharelado em Música, Habilitação em Bandolim). Professor Colaborador do PPGM-UFRJ e Professor Permanente do PROMUS.

A etapa de número (3) foi realizada durante o período entre 3 e 5 meses. Nesse período, tivemos a realização de ensaios, cada grupo em seu ambiente de estudo. Nesse decurso, registramos as dificuldades de se realizar um projeto como esse e o caminho para resolver os principais percalços, tanto artísticos, administrativos e financeiros. Houve também a visita de alunos da UFRJ para preparação vocal do coral infantil. Em conjunto, realizamos 2 ensaios com a presença dos dois grupos.



Foto 02: Zelma Amaral (Zelma Zaniboni) treinando o vocalize com os alunos do Coro durante ensaio nas dependências da EM-UFRJ. Fonte: arquivo dos autores.

Desse modo, realizamos a organização de nossas ações a partir de etapas que pudessem auxiliar em um caminho assertivo para o projeto. As três primeiras etapas foram fundamentais para mudar a orientação dos caminhos de pesquisa. As próximas etapas serão descritas abaixo.

Tem infância(s) no palco

A quarta etapa de nossa pesquisa é baseada nas apresentações musicais, as interações nesses espaços e a avaliação tanto da atividade artística, quanto da observação sobre as interações entre os personagens da pesquisa. Sobre as atividades artísticas realizadas durante esses dois anos, nos apresentamos no 10^a SIAC/UFRJ (Semana de Integração Acadêmica da Universidade Federal do Rio de Janeiro.), na AExpEM/UFRJ (Associação dos ex-professores da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro), Folclorando – UFRJ, ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) – Sudeste, tendo como seguimento dessas apresentações a interferência da pandemia de SARS-CoV-2 do ano de 2020 que modificou o mundo como conhecíamos. Todas as apresentações foram realizadas com a presença dos dois grupos e com resposta positiva do público. É visível a interação entre os

dois grupos, não somente no palco, mas para além dele. O cuidado musical é um cuidar da nossa escuta e da escuta do outro, para com o outro e junto a ele, ou seja, não de uma escuta individual e ególatra, mas da escuta participe como estar aberto e disponível para escutar as diferentes falas que se densificam na colaboração da criação da obra que se apresenta no âmbito da performance. Isso só pode ser verdadeiramente alcançado quando envolvemos, no cuidado musical, a dimensão afetiva e o respeito mútuo, tanto na condução das atividades técnico-artísticas preparatórias, quanto na percepção e conduta no palco para que sobressaia o fazer do conjunto e não a habilidade particular de cada músico envolvido na ação performática, para que ambos possam fazer aparecer a música e por ela serem músicos, sem abrir de suas histórias, personalidades e idiossincrasias, sem se anularem. É no aprendizado do compartilhamento que a memória de cada ação poderá subsistir na criação de outras memórias feitas musicais: um outro tempo e espaço para ser habitado como criação de memória, criação da realidade poética em que reconhecemos música nos gestos musicais.



Foto 03: Apresentação do Coral Maestro Mignone e do Grupo UFRJ In-Versos durante a 10ª Semana de Integração acadêmica, ocorrida em 2019 e promovida pela UFRJ. Foto: acervo dos autores.

A segunda apresentação possibilitou um aprofundamento na experiência da parceria e reconhecemos nela um amadurecimento de ambos os músicos integrantes dos conjuntos. É na performance ocorrida na AExPEM/UFRJ que pudemos mostrar um repertório mais amplo de nossos trabalhos individuais e que também tivemos a resposta do resultado das gravações de vozes utilizadas para estudos dos coralistas em casa. Esse tempo a mais em casa, escutando as gravações e treinando fez enorme diferença para o amadurecimento de cada coralista dentro do conjunto, oferecendo mais segurança e possibilidade de domínio de cada coralista e, conseqüentemente, percepção da regência e compreensão do ajuste entre instrumental e coro.

Reciprocamente, os músicos do UFRJ In-Versos puderam refletir sobre a primeira apresentação, inclusive escutando, durante os ensaios, as gravações para ajustarem os arranjos, a dinâmica e o timbre do grupo, coadunando-se de forma mais integrada com o coro.

Essas atividades de palco proporcionaram para os coralistas a alegria, a estranheza e a emoção de estarem no palco. Mostrarem-se ao mundo e fazerem de suas artes, de seu coletivo, um modo de se mostrar para o mundo e de se apresentarem para ele: a canção como forma de representar a existência em coletivo. Nesse estar no palco, os coralistas podem se mostrar como verdadeiramente são, sem máscaras, sem funções, sem mediações, sem prescrições, porque são aquilo que cantam, na produção do tempo e espaço musical nada mais importa, o próprio tempo cronológico e o espaço como extensão estão suspensos para que uma outra lógica, ou o “ilogismo” da “água na peneira”. Como nos ensina o poeta Manoel de Barros, possa vigorar como verdade: a verdade do poético!



Foto 04: Apresentação do Coral Maestro Mignone e do Grupo UFRJ In-Versos durante recital promovido pela AEXPEM em 2019 na Sala da Congregação da EM-UFRJ⁹. Foto: acervo dos autores.

A etapa (5) desse projeto é contínua, ela se perpetua no modus operandi do escolher, compartilhar e executar do fazer artístico, de tal modo que todos os alunos envolvidos são partícipes ativos das avaliações realizadas, daí então ocorrem modificações provenientes tanto da fala das crianças como dos alunos e professores da UFRJ, ou seja, dos integrantes músicos das equipes executoras de ambos os grupos.

⁹ Link para o vídeo de registro da apresentação da canção “Bola de meia bola de gude” de Milton Nascimento e Fernando Brant no Recital. Autores: Milton Nascimento e Fernando Brant Baseado no arranjo do Grupo Ponto de Partida (Barbacena - MG) Produção: Grupo UFRJ In-Versos em parceria com o Coral Infantil Maestro Mignone Músicos na apresentação da AEXPEM (28 de novembro de 2019) Local: Sala da Congregação da EM-UFRJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9EckdFO6m-A>. Acesso em 22 jul de 2021.

Resultados do primeiro ano

Percebemos uma evidente mudança nessas crianças nas suas formas de verem o mundo e sentirem-se nele a partir de atividades como essas. Podemos destacar como a experiência dos alunos da UFRJ para com uma escola pública pode esclarecer um pouco do trabalho do que é ser um professor na rede pública de ensino. Os resultados desse trabalho são significativos e se expandiram para além de nossas possibilidades de projeção nos objetivos iniciais propostos, fazendo com que a tarefa de avaliação e autoavaliação ainda estejam em processo de reflexão e exame. Infelizmente, a pandemia de 2020 foi um marco que estagnou as ações do projeto junto aos coralistas de forma presencial. Foram feitos alguns esforços para continuidade da parceria de forma remota, porém a acessibilidade aos materiais de tecnologia foi uma barreira que não conseguimos transpor. O acesso à conexão de internet estável e gratuita ainda não é possível na situação econômica e política atual do Brasil e, por essas dificuldades tecnológicas e sociais, as ações de parceria foram suspensas temporariamente. Entretanto, o grupo UFRJ In-Versos continua se reunindo e atuando em outras frentes para atingir os objetivos em prol da promoção da canção e podem ser acompanhados no site institucional, canal do *Youtube* e redes sociais.

Observamos também que, para a manutenção desse tipo de projeto, é fundamental o apoio institucional através de financiamento com garantia de repasse de recursos para custeio de ações e aquisição de equipamentos. Muitas das atividades foram financiadas com recursos do projeto, mas também tivemos que acrescentar o pedido de ajuda a terceiros (e, nesse sentido, a AEXPEM foi decisiva) e ainda fazer gastos de ordem pessoal. Um dos empecilhos que nos circunda é a movimentação das crianças pela cidade, pois os ônibus escolares de transporte apresentam valores elevados quando se trata de movimentações urbanas. Há também os gastos com alimentação, a disponibilidade de adultos para o cuidado com as crianças, a manutenção de acessórios e vestuário e outras demandas simples da rotina de uma atividade artística com mais de 50 pessoas no palco. Portanto, observamos a necessidade da busca por fomentos culturais que nos auxiliem a qualificar os passos desse trabalho, podendo proporcionar para as crianças e os alunos da UFRJ uma experiência na rede pública que lhes sejam, por direito, de qualidade e equidade.

Apesar desses apontamentos, as avaliações realizadas demonstravam mais convites para cantar em mais lugares e uma expectativa positiva para o fomento financeiro da atividade. A fala dos alunos dos dois universos é expressivamente positiva sobre a experiência mútua.

Apontamentos finais

Fazer música com crianças tem se revelado um feito importante e de muito aprendizado: criar, transcriar, transcender, fazer e desfazer, tecer e destecer, velar e desvela, desaprender. Assim, tem se mostrado o projeto intitulado “Comemorando a canção como reunião poética originária” quando, então, elenca em seus objetivos a pauta do fazer música com crianças de uma escola pública.

No fragmento 70, Heráclito diz que “as ideias dos homens são jogos de criança” (Anaximandro et.al, 1999, p. 77). Assim, o pensador nos lança num tempo não cronológico e, mais uma vez, estamos fora de uma dimensão ordinária se nossas ideias são jogos de criança. Ao realizarmos nossas ideias de música com crianças, estamos junto delas como crianças que nunca deixamos de ser, ao menos em nossas ideias, como o pensador nos chama atenção. É como se as ideias nascessem sempre do mesmo impulso de ser criança, a mesma matéria que faz criar as coisas que antes não existiam e passam a existir pela imaginação, pela vigência da criança e do criar da criança. Então completa Heráclito no fragmento 52: “O tempo é uma criança, criando, jogando de pedras; vigência da criança” (Anaximandro et.al, p. 73). Pensamos como Heráclito há mais de 2.500 anos, numa cultura em que a oralidade era determinante para a compreensão do que é verdade, ou seja, a escrita ainda não dominava os processos de aquisição de conhecimento. Era a vocalidade a portadora do *nomos*, da lei, da ordem, da verdade como desvelamento, o que era dito, o que era cantado é que fazia sentido, a canção era a lei e cantar era dizer a verdade. Por isso, para nós, é tão importante e fundamental recuperar essa verdade de criança, esse jogo, essa antiga ordem, que está presente no vigor de ideias de criança, além de fazer essa criança aparecer no palco de nossas ações poéticas. Isso também envolve o ato de escutar essa criança cantar e articular o saber memorável que permanece em nós e nos traz hoje para pensar a música (fora) dentro da instituição escolar fortemente marcada por uma visão logocêntrica, disciplinadora e prescritiva, seja na Educação Básica ou na Superior. A música potencializa nossa percepção para pensar outras possibilidades de articulação de conhecimento que não são possíveis sem o jogo musical no tempo criança.

As infâncias aqui se encontram dentro desse jogo de fazer música, na ação de criar, performar e se autoconhecer. É uma experiência de troca rica de interrelações para serem analisadas e interpretadas sob a perspectivação das teorias sociológicas, históricas, filosóficas e musicológicas: a poética da infância ou uma infância poética. Consideramos relevante destacar o entrecruzamento de territórios, tanto no reconhecimento de um pertencimento do lugar em que se cria, quanto dos lugares em que se pode circular como grupo musical. Um caráter locativo e outro genitivo, ou seja, o território como ponto de partida em que se está numa condição imposta pela escolarização e outro lugar em que se projeta uma dimensão criativa, geracional e genitiva, a partir da imposição inicial locativa.

Há as possibilidades oferecidas pela participação no coral infante dentro e fora da escola, em espaços de consagração da música e em outros espaços cotidianos que se transformam com a presença da vocalidade infantil. Também os encontros e desencontros dos lugares em que Educação Básica e Superior se esbarram, escapam e colaboram para construir experiência e trocas de saberes, conjugando as diferentes espaço-temporalidades das infâncias vivenciadas pelas próprias crianças e pelos adultos, ou seja, a “infância” como sobrevivência testemunhal que habita em nós como memórias inventadas e as infâncias projetadas pelas perspectivas exteriores dos indivíduos envolvidos na situação de criação artística. Outra densidade espaço-temporal importante é a projeção que as crianças realizam ao observarem os professores e os jovens músicos estudantes dos cursos de graduação em bacharelado e licenciatura em música da UFRJ, que, entre muitas possibilidades que esse olhar acrescenta, podem se projetar no pertencimento de que a universidade pública também é um território deles. Há ainda o olhar dos licenciandos, futuros professores da Educação Básica, alguns provenientes de condição socioeconômica vulnerável e outros mais privilegiados, que podem observar uma relação de transferência e reflexão sobre a educação como um processo de transformação social, incluindo a educação musical.

Que não falte ar nessa infância arriscada. Que esse risco não seja um riscar do mapa às políticas para uma educação básica fortalecida e essencial para a formação das crianças e jovens. Ainda que viver seja arriscado, ainda que não possamos evitar os danos e riscos de viver, que prevaleçam os riscos criativos para a construção de imagens e sons memoráveis e dignos de admiração. Que saibamos resistir às pressões colocadas pela nossa época para que a formação essencial dos indivíduos não ceda aos interesses econômicos, políticos e

educacionais que arriscam a estabilidade de uma educação para a vida, de uma cultura em prol da vida e da habitação da infância poética. Que todas as crianças possam se arriscar a cantar e reconhecer que suas vozes são uma possibilidade de existirem verdadeiramente e de serem o que são, tendo amor como fundamento das relações entre os sujeitos e cantando uma poética da infância, assim como disse o poeta: viver carregando água na peneira.

Referências

Anaximandro; Parmênides; Heráclito. *Os pensadores originários: Anaximandro, Parmênides, Heráclito*. 3ª ed. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, e Sérgio Wrublewski. Petrópolis: Vozes, 1999.

Barbosa, Maria. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez., 2014.

Barros, M. *Poesia completa*-Manoel de Barros. São Paulo: LeYa, 2013.

Brito, Teca. D. A. D. *Música na Educação Infantil*. 1ª. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

Carvalho, Anderson; Sobreira, Silvia. A concepção de infância na música infantil: refletindo sobre as escolhas musicais de docentes. *Revista Cadernos para o Professor*, Juiz de Fora, v. 1, n. 34, p. 80-96, jan./jul. 2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arquivos/cadernosparaoprofessor_39_2020.pdf. Acesso em: 20 jul 2021.

Castro, M. A. Poética e poiesis: a questão da interpretação. Veredas: *Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, n. 2, p. 317-340, 1 dez. 1999. Disponível em: <https://revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/235>. Acesso em: 20 abril de 2021.

Corsaro, Willian. A. *Sociologia da Infância*. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Corsaro, Willian. A. *We're friends, right? inside kids' cultures*. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

Delande, François. *A música é um jogo de criança*. Trad. Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Jardim, Antonio. *Música: vigência do pensamento poético*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

Kohan, Walter O. Criança e infância: contexto histórico social. *Pesquisa em educação*. São Paulo, v. 29, nº. 1, p. 11-26, jan./jun.2003.

Kohan, Walter O. Visões de filosofia: infância. *Revista ALEA*, Rio de Janeiro, vol. 17/2, p. 216-226., jul-dez, 2015. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 jul 2021.

Leck, Henry; Jordan, Flossie. *Criando arte através da excelência do canto coral*. Tradução: Aderbal Jordan. São Paulo: Editora Pro Coral, 2020.

Loureiro, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. 4ª. ed. Campinas: Papyrus, 2008. 235 p. Coleção Papyrus Educação.

Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco G. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

Maturana, Humberto R.; Verden-Zöller, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

Nogueira, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Momento: diálogos em educação*, v. 28, nº. 1, p. 127-142, jan./abr., 2019.

Nogueira, Renato. A Poética da Infância em Afroperspectiva. *Seminário Círculo da Infância*, Instituto de Arte Tear, 2019. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=v2Namfxv328>>. Acesso em: 23 ago 2020.

Nóvoa, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: António Nóvoa (coordenação). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

Pimenta, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: _____. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

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

Roberty, Bruno Boechat. A extensão vocal infantil: um estudo sobre a voz infantil no contexto do ensino regular brasileiro. Orientadora: Silvia Sobreira. 2016. 119 p. *Dissertação de mestrado* – Pós-Graduação em Música, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11019/Bruno.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 8 jul 2021.

Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, M. P. B. *Metodologia de Pesquisa*. 5ª. ed. Porto Alegre (RS): Penso, 2013.

Sarmiento, J. (2004). *As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade*. CEDIC. [Mimeo]. Universidade do Minho, Braga: Portugal. Disponível em: <<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>>. Acesso em: 16 jan 2020.

Sarmiento, M. J.; Pinto, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Sarmiento, M. J.; Pinto, M. *As crianças, contexto e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 10-30.

Vianna, B.; Andrade, L. A. B.; Vaz, N. M. Ensinar é impossível, e aprender, inevitável: comentários sobre a epistemologia de Humberto Maturana. *Rev. Helius Sobral* v. 3, nº. 2, fasc. 2, p. 1183-1227, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://helius.uvanet.br/index.php/helius/article/view/158/199>>. Acesso em: 20 mar 2021.

Experiências de Pobreza num Contexto de Crise: Impactos no Desenvolvimento e Futuro das Crianças Portuguesas

Manuel Menezes¹⁰

Universidade de Coimbra
manuel.d.menezes@gmail.com

Nota Introdutória

Com a presente comunicação pretendo apresentar alguns dos resultados obtidos no âmbito da pesquisa desenvolvida no Doutoramento em Serviço Social realizado no ISCTE-IUL. Assim, num primeiro momento, vou dar conta de algumas das consequências humanas decorrentes da aplicação, durante o período da *Troika*, das medidas de austeridade de cariz neoliberal no contexto português.

Num segundo momento, tomando por base as famílias de menores rendimentos, irei debruçar-me sobre o modo como os contextos de pobreza, exclusão podem influenciar o crescimento e desenvolvimento das crianças.

Por fim, tecer-se-ão algumas considerações relativas aos efeitos da crise nos contextos familiares e ao nível da intervenção das CPCJ.

Efeitos da Austeridade na Pobreza das Crianças

Entre 2011 e 2014, o governo, prometendo ir mais além da *Troika*, delineou e implementou um conjunto de políticas austeritárias que, não só lesaram o direito ao trabalho, como propugnaram a redução significativa dos rendimentos da maioria dos portugueses. Estas políticas, provocando um aumento da precariedade social, um aprofundamento dos «défices de bem-estar» (welfare gaps), condenaram «uma geração à penúria, quebrando a coesão social, a confiança na democracia e minando os alicerces do futuro» (Ferreira, 2014: 13).

Este período, do ponto de vista social, revelou-se bastante problemático, não só pelas repercussões materiais nos rendimentos das famílias e crianças, mas também pelas sequelas afetivas, morais, psicológicas que, certamente, levarão mais tempo a serem reparadas. Os

¹⁰ Doutor em Serviço Social – ISCTE-IUL/2018; Doutor em Ciências da Comunicação – Universidade Nova de Lisboa/2007; Mestre em Serviço Social – ISSSL/1998; Professor Auxiliar no Instituto Superior Miguel Torga – Coimbra; Professor Auxiliar Convidado na FPCE da Universidade de Coimbra.

diferentes indicadores tomados em consideração evidenciam, no seu conjunto, as repercussões negativas no bem-estar da população portuguesa em geral e das crianças em específico. De entre os mesmos, irei seguidamente explicitar alguns.

Um indicador que nos dá informação sobre os fenómenos em análise é a taxa de risco de pobreza.

Quadro 1 – Taxa de Risco de Pobreza Total e Infantil, 2009-2014 (%)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Tota	17,9	18	17,9	18,7	19,5	19,5
l						
Infa	22,4	22,4	21,8	24,4	25,6	24,8
ntil						

Fonte: Elaboração própria a partir de *Pordata* (2017)¹¹.

A taxa de risco de pobreza da população em geral que, em 2009, se cifrava em 17,9%, atingiu os 19,5% em 2014 ou, se preferirmos, um em cada cinco portugueses. Para o recuo deste indicador social contribuíram, em especial, 2012 e 2013, com a taxa a aumentar 0,8 pp em cada um dos anos

As medidas austeritárias, ao destruírem anos de progresso social, acabaram por inverter o ciclo de redução de pobreza a ocorrer desde os anos 90 do século XX e, deste modo, recolocaram Portugal nos níveis de pobreza que tinha no início do século XXI. Paradoxalmente, no exato momento em que as políticas de combate à pobreza mais eram necessárias, assistiu-se a uma redução das mesmas. No espaço de cinco anos passou a haver mais 116 mil pobres no nosso país, perfazendo um total de 2,02 milhões de portugueses nessa situação (*Rodrigues et al.*, 2016: 47, 147).

Ao nos questionarmos se o facto de ser criança se consubstancia como um factor de risco agravado? A resposta é positiva. Pois, no que à taxa de risco de pobreza infantil diz

¹¹ Cf. URL: <http://bit.ly/1LLhLY1>

respeito, deparámo-nos, igualmente, com um quadro preocupante. Desde 2003, esta taxa foi sempre superior à da população em geral e, a partir de 2007, as crianças (substituindo os idosos) passaram a consubstanciar-se como o segmento mais vulnerável da população portuguesa. Em 2009, 22,4% das crianças encontravam-se expostas à pobreza – 4,5 pp acima dos restantes portugueses.

Esta situação vir-se-ia a degradar ainda mais com a implementação das políticas de austeridade. Entre 2011 (21,8%) e 2012 (24,4%), o risco de pobreza aumentou 2,6 pp ou, se preferirmos, no espaço de um ano passou a haver mais 47 mil crianças em risco de pobreza. Consequentemente, em 2012, 459 mil crianças encontravam-se nessa situação¹², o valor mais elevado desde 2003 (24,6%).

No ano seguinte a situação continuou a piorar, verificando-se um agravamento superior a 17% (25,6%) e, só em 2014, se começou a registar uma ligeira melhoria face a 2013 com a taxa de risco de pobreza a cifrar-se nos 24,8% (UNICEF, 2014; Wall et al., 2015; Capucha, 2015; EAPN, 2015, 2016; Rodrigues et al., 2016; Pordata, 2017¹³).

Comparando 2009 com 2014, constatou-se um aprofundamento da degradação da situação das crianças, i.e., os impactos das políticas de austeridade, fazendo-se notar mais nas crianças, contribuíram para uma evolução mais desfavorável do seu risco de pobreza por comparação ao da população em geral (visto a diferenciação ter aumentando, passando, em 2014, a ser superior à média nacional em 5,3 pp).

Em complemento do até agora referido, gostaria de fazer uma referência à Estratégia Europa 2020. Apresentada em março de 2010, de acordo com a mesma estabeleceu-se o compromisso, entre outros, de retirar 20 milhões de pessoas da pobreza na UE (Eurofound, 2012; Cáritas, 2014) e, no caso de Portugal com uma meta pouco ambiciosa, o objetivo cifrou-se nas de 200 mil pessoas. Nesse ano, havia na UE 116 milhões de pessoas nessa situação, número esse que subiu para mais de 120 milhões em 2014, dos quais, mais de 25 milhões eram crianças (EU-SILC, 2017)¹⁴. No caso de Portugal, o objetivo só viria a ser alcançado em 2017 (-358000 em RPES, Ni=2399 – cerca de 2,4 milhões).

Com o intuito de monitorizar a implementação dessa estratégia foi, então, criado o RPES (Risco de Pobreza ou Exclusão Social). Facilitando uma apreensão multidimensional

¹² Viviam em famílias cujos rendimentos *por adulto equivalente* eram inferiores a €409/mês.

¹³ Cf. URL: <http://bit.ly/1PHKbqR>

¹⁴ Cf. URL: <http://bit.ly/2mCnZ8a>

da vulnerabilidade vivenciada pelos cidadãos¹⁵, este é um indicador composto resultante da aferição conjunta de três subindicadores. Isto é, o mesmo afere a proporção da população que se encontra em, pelo menos, uma das seguintes condições: (i) em risco de pobreza monetária¹⁶, (ii) em privação material severa¹⁷, (iii) com baixa intensidade de trabalho no agregado¹⁸.

Ao tomarmos, então, em consideração os dados relativos ao RPES, a análise do quadro 2 permite, desde logo, tirar algumas ilações.

Quadro 2 – Risco de Pobreza ou Exclusão Social Total e por Grupos Etários das Crianças, 2009-2014 (%)

Ano	Grupos Etários				
	Total	<6	6-11	12-17	<18
2009	24,9	22,5	29,3	33,5	28,7
2010	25,3	20,7	27,3	36,8	28,7
2011	24,4	24,9	25,5	34,9	28,6
2012	25,3	23,7	25,8	33,5	27,8
2013	27,5	27,9	31,2	35,6	31,7
2014	27,5	26,8	30,9	36,6	31,4

Fonte: Elaboração própria a partir de *EU-SILC* (2017)¹⁹.

Em primeiro lugar, a análise do total de portugueses em risco de pobreza ou exclusão permite-nos concluir que entre 2009 (24,9%) e 2014 (27,5%), o RPES sofreu um agravamento de 10,4% em Portugal. Foi entre 2012 (25,3%) e 2013 (27,5%), com um aumento de 2,2 pontos percentuais (pp), que o RPES mais se degradou – o maior aumento na UE28. Deste modo, no ano de 2014 havia em Portugal 2,863 milhões de pessoas em RPES (EAPN, 2016).

¹⁵ Segundo *Bastos* (2016), o RPES a despeito de incluir a exclusão social, centra-se, essencialmente, na mensuração dos recursos e privação material, descurando outras dimensões qualitativas importantes para a análise do bem-estar.

¹⁶ Percentagem de população com rendimentos inferiores ao valor definido como limiar de pobreza (rendimento mínimo aceitável), i.e., 60% do rendimento mediano por adulto equivalente num dado país.

¹⁷ Sendo um indicador não monetário de pobreza, revela a capacidade financeira das famílias para satisfazerem nove necessidades básicas definidas a nível europeu (e.g. aquecimento adequado da casa, capacidade de pagar a renda atempadamente, de ter uma refeição com carne, peixe ou equivalente de dois em dois dias, pagar uma semana de férias). Considera-se que um indivíduo está em privação material, quando não tem acesso a pelo menos três itens, e em privação material severa, quando não consegue aceder a quatro ou mais itens.

¹⁸ Encontram-se nesta situação, os indivíduos (0-59 anos) que vivem em agregados onde os membros em idade ativa (18-59 anos, excluindo os estudantes) tiveram no ano anterior um rácio de 20% (ou menos) do seu potencial de trabalho.

¹⁹ Cf. URL: <http://bit.ly/2mCnZ8a>

Consequentemente, o vaticínio do primeiro-ministro *Passos Coelho* em 2011, de que Portugal só sairia da crise *empobrecendo*, realizou-se de modo bastante doloroso para um elevado número de portugueses entre os quais muitas crianças.

Por sua vez, ao tomarmos em consideração os valores do RPES relativos *às crianças* (<18 anos), o que é que os dados revelam? Foram sempre superiores aos da população em geral. Não obstante uma ligeira melhoria entre 2009 e 2012, a partir desse ano a situação evoluiu desfavoravelmente atingindo-se, em 2013, o valor mais elevado com cerca de 595 mil crianças (31,7%) nessa situação. Em 2014, apesar de uma ligeira melhoria, as crianças continuavam a consubstanciar-se como um dos grupos sociais mais vulneráveis, situando-se a sua taxa de risco em 31,4% (uma das maiores da UE), taxa essa, no entanto, ainda superior em 2,7 pp por comparação a 2009 (28,7%) (*UNICEF*, 2014; *Wall et al.*, 2015; *EAPN*, 2016; *EU-SILC*, 2017²⁰).

Face ao referido, e ao analisarmos os dados relativos aos grupos etários, podemos concluir que: (i) não obstante a degradação ter sido generalizada, foi entre as crianças com menos de 6 anos que o RPES mais se agravou (19,1%); (ii) existe uma correlação positiva entre a idade e o RPES. Quer dizer, este aumenta proporcionalmente ao aumento da idade das crianças (quanto mais velhas são as crianças, maior é a sua vulnerabilidade), tendo sido o grupo dos 12 aos 17 anos aquele que, de um modo consistente, experienciou um maior risco com valores bastante superiores aos da população em geral: em 2014, as cerca de 240 mil crianças em RPES neste grupo etário correspondiam a quase mais 10 pp do que as crianças com idade inferior a 6 anos.

Perante estes resultados, interessa convocar o pensamento de Costa, nomeadamente quando o autor defende que ao falarmos da pobreza e da exclusão social, importa estar consciente de que nos encontramos face a um problema eminentemente político, “não só porque o combate à pobreza e à exclusão requer políticas, mas também porque fatores de natureza política estão por detrás das causas da pobreza e da exclusão e do que facilita ou dificulta a sua erradicação” (2015: 13, sublinhado nosso).

Consequências das Experiências de Pobreza para as Crianças

²⁰ Cf. URL: <http://bit.ly/2kNG5rd>

As políticas adoptadas, obrigando os portugueses a viver abaixo das suas possibilidades, exigiram a tomada de decisões conexas com as «despesas familiares, que [acabaram por] traduzir-se na privação de determinados bens e serviços essenciais ao desenvolvimento das crianças» (UNICEF, 2014: 17, sublinhado nosso). No caso das crianças em concreto interessa sinalizar que as mesmas, ao experienciarem a pobreza ou a exclusão social, se veem «privadas dos recursos materiais, espirituais e emocionais de que necessitam para sobreviverem, se desenvolverem e prosperarem, ficando incapazes de gozar os seus direitos, atingir o seu pleno potencial ou participar como membros plenos e iguais na vida da sociedade» (UNICEF apud Bastos, 2016-a: 31).

Por outras palavras, os dados anteriormente apresentados, tornam-se ainda mais preocupantes quando sabemos das consequências nefastas, devastadoras associadas às experiências de pobreza – «no curto prazo, por via das privações diárias a que as crianças estão sujeitas. Estas privações refletem-se ao nível da nutrição e da saúde em geral, da capacidade de aprendizagem e do desenvolvimento físico e psicológico. Mas estas consequências também se prolongam no médio e longo prazo, na idade adulta, através do grau de escolaridade/qualificação profissional, da inserção no mercado de trabalho, da capacidade de participação e intervenção social» (Bastos et al., 2011: 25; Muižnieks, 2012).

Como tivemos oportunidade de ver, foi entre as crianças menores de seis anos que o RPES mais se agravou (19,1%) O que, *per si*, justifica uma atenção especial a este grupo etário dada a importância de que se reveste no seu desenvolvimento futuro. Cada vez mais a intervenção na primeira infância se revela crucial. **Porquê?**

Porque, de acordo com estudos recentes, sabemos, por um lado, que «nos primeiros anos de vida, o cérebro de uma criança cria a cada segundo entre 700 a 1000 novas conexões neurais (...). Essas conexões iniciais estabelecem a base sobre a qual as conexões posteriores são construídas; a nutrição, cuidados de saúde e interação entre crianças e seus cuidadores podem ajudar no desenvolvimento do cérebro na primeira infância; o diálogo, a repetição e a conexão de palavras em contextos significativos e a exposição precoce à alfabetização através da leitura e do brincar estão positivamente associadas às habilidades de linguagem» (UNICEF, 2016: 50).

Quer dizer, «o cuidado, a proteção e a estimulação da primeira infância podem impulsionar o desenvolvimento do cérebro, fortalecer a capacidade de aprendizagem das crianças, ajudá-las a desenvolver a resiliência psicológica e permitir que se adaptem à mudança» (*UNICEF*, 2016: 50).

Por outro lado, e em sentido contrário, sabemos, igualmente que a exposição frequente, nos primeiros meses/anos de vida, a eventos cronicamente estressantes na infância (e.g. privação nutricional, saúde, estimulação, violência), pode danificar neurónios em áreas conexas com a aprendizagem e o desenvolvimento emocional, provocando, conseqüentemente danos ulteriormente difíceis ou mesmo impossíveis de superar (*UNICEF*, 2016: 50, 70)²¹.

Logo, tendo presente que, na maioria dos casos, *o que acontece na infância não fica na infância*, se o ciclo negativo não for interrompido o mais cedo possível, as probabilidades de virem a ser pobres e/ou excluídos (reprodução intergeracional) em adultos aumentam exponencialmente. Ou, o que vai dar ao mesmo, as crianças que experienciam uma situação de pobreza e/ou de exclusão social têm menores probabilidades de obter bons resultados escolares, gozarem de boa saúde, construir uma personalidade sã, bem como de realizarem todo o seu potencial no futuro.

Assim sendo, a «promoção da qualidade do acesso à educação, saúde e habitação, consubstancia-se como elemento-chave na prevenção da transmissão de desvantagens» (Frazer et al., 2014: 100). Em todas as etapas da infância, as crianças precisam de sentir, de maneira estável e intensa, que são importantes para alguém, que alguém se preocupa com elas, e que as suas vidas estão vinculadas a outras pessoas. Daí a importância

²¹ Eram comumente aceites as influências das diferenças socioeconómicas no desenvolvimento cognitivo das crianças, sem que, no entanto, se percebesse exatamente o porquê de tal ocorrer. Um estudo liderado pela neurocientista *Noble et al.* (2015), clarificou um pouco esta questão ao evidenciar a existência de associações entre os fatores socioeconómicos (associação logarítmica), o nível educacional (associação linear) das famílias e o desenvolvimento do cérebro. Realizado ao longo de três anos em 9 cidades dos EUA, envolveu 1099 crianças e jovens entre os 3 e os 20 anos submetidos a exames de ADN e ressonâncias magnéticas. A partir da análise da extensão da superfície do córtex cerebral (controla funções cognitivas tais como a linguagem, leitura, capacidade de decisão) e do tamanho do hipocampo (memórias de curto prazo), concluíram que os cérebros das crianças e jovens de agregados familiares com um rendimento inferiores a \$25000 anuais, era até 6% mais pequeno do que as pertencentes a famílias com rendimentos superiores a \$150000 anuais. Os autores são, no entanto, cautelosos quanto às conclusões a retirar. Em vez de apresentarem explicações para as correlações encontradas, levantam várias hipóteses: «tais associações podem ser o resultado de diferentes experiências ou exposição a situações tais como stress familiar, estimulação cognitiva, toxinas ambientais ou nutrição, ou de diferenças ocorridas no ambiente pré-natal. Mas, se a partir dessa correlação for possível estabelecer uma relação causal, então a conceção e implementação políticas direcionadas para as famílias no extremo inferior da distribuição de rendimentos irá aumentar as probabilidades de poderem ser observadas mudanças no cérebro e no desenvolvimento cognitivo das crianças» (*Noble et al.*, 2015: 777).

de que se reveste o empenho na construção de uma relação sadia com a criança, tendo sempre em mente que «a criança não se importa com o quanto nós sabemos, até perceber o quanto nós nos preocupamos com ela».

Em suma, as situações de pobreza das crianças no presente, significam um desinvestimento no potencial mediador das mesmas e, por consequência, no seu futuro enquanto cidadãos de um país. Daí a necessidade de estarmos cientes de que os efeitos da crise e das políticas adotadas para a combater, continuar-se-ão a manifestar muito para além do seu término.

Em reforço desta ideia, gostaria de acrescentar algo relativamente aos impactos da crise na saúde mental das crianças. Tomando como exemplo o Hospital Pediátrico de Coimbra, verificou-se um aumento exponencial das consultas de pedopsiquiatria entre 2012 e 2015. A profunda convulsão social teve consequências tanto nos pais, como nas crianças e nos adolescentes, traduzindo-se no aumento dos consumos de droga, álcool, de violência doméstica, etc. Foi um flagelo autêntico.

E, como referi, não obstante se ter vindo a assistir a uma melhoria relativa das condições de vida, as crianças continuam ainda hoje a sofrer – os sintomas da crise ainda se manifestam. De acordo com *José Garrido* (diretor do serviço de Pedopsiquiatria do Hospital Pediátrico de Coimbra): é necessário investir na promoção da saúde mental das crianças pois, só dessa forma, será possível minorar a prevalência enorme de tentativas de suicídio, com automutilações, intoxicações medicamentosas, depressão e abuso de álcool e drogas registadas no serviço (*Almeida, 2019*).

Efeitos da Crise nos Contextos Familiares e na Intervenção protetiva

Não descurando o até agora referido, e estando ciente da importância detida pelas competências parentais para o desenvolvimento das crianças, penso ser correto afirmar que, nos últimos anos, as competências e responsabilidades atribuídas à família se têm vindo a volver, em muitas situações, difíceis de concretizar na decorrência das políticas adotadas. Consequentemente, devemos refletir e questionarmo-nos sobre quais as famílias que, ao se encontrarem numa situação de desemprego, possuírem escassos rendimentos, baixas ou nenhuma qualificações educativas, falta de acesso aos bens de primeira necessidade, residam

em habitações sem o mínimo de qualidade, serão capazes de exercer as suas responsabilidades parentais?

Certamente haverá muitas que o conseguem, mas existem muitas mais onde isso não se transmuta numa realidade. Daí a importância de se chamar a atenção para os cuidados a ter aquando da análise e compreensão dos contextos em que as crianças em risco ou em perigo se encontram inseridas.

Com isto, como é lógico, não quero afirmar a existência de uma associação estrita entre rendimentos e bem-estar ou, se preferirem, entre aqueles e uma *parentalidade positiva/responsável*, porquanto, famílias com idênticos rendimentos podem proporcionar modos de vida bastante diferenciados às suas crianças (Bastos, 2016-a). Quer dizer, a maior ou menor proteção da criança ante os riscos depende não só, mas também de todo um conjunto de estratégias adotadas pela família onde a mesma se encontra inserida.

Seguindo este raciocínio, verifica-se, então, que as famílias adotam, usualmente, estratégias de *coping* (mecanismos formais e informais deliberados e sujeitos a uma certa planificação) para lidarem com dificuldades financeiras que afetam a sua qualidade de vida e o seu bem-estar. Estas podem ser de três tipos, designadamente estratégias de: (i) *auto-mobilização* – pressupõem medidas adotadas pelos membros dos agregados para reduzirem despesas ou aumentarem os rendimentos; (ii) *mobilização baseada na solidariedade* – por via do recurso à ajuda de membros próximos da família e amigos; (iii) *mobilização institucional* – solicitando os serviços do Estado, IPSS's ou o mercado. (Frade et al., 2015).

No âmbito desta comunicação irei pontuar somente as estratégias de auto-mobilização. Estas, ocorrendo dentro do círculo familiar, passam imediatamente por um corte nos consumos «supérfluos» e uma reavaliação das prioridades. Quanto ao modo como os mesmos são feitos, as autoras advogam a existência de uma distribuição desigual, dada a «tendência na manutenção dos gastos com as crianças enquanto for possível. O reconhecimento da responsabilidade parental na garantia do bem-estar das crianças conduz a que as necessidades das crianças se sobreponham às restantes. Os adultos são os primeiros a abdicar de certos gastos, apesar de, com o tempo, as restrições poderem vir a afetar eventualmente todos os membros da família» (Frade et al., 2015: 641).

Embora concordando com as autoras, deve ser salientada a existência de contextos familiares onde, devido não só, mas também às fragilidades mediadoras das responsabilidades

parentais, as crianças são as primeiras a experienciarem os efeitos negativos das dificuldades financeiras vivenciadas pelas famílias. Estas situações revelam o modo como a redução de rendimentos pode influenciar negativamente a qualidade das práticas parentais e, concomitantemente, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

Os dados obtidos na investigação que realizei junto das 100 CPCJ da *Região Centro*, vêm reforçar esta ideia. Deste modo, por um lado, de acordo com os assistentes sociais que participaram no estudo, as políticas adotadas contribuíram para o aumento de várias problemáticas. De entre as mesmas destacam-se a violência doméstica como uma das situações de perigo mais representativas nos processos em acompanhamento pelas Comissões, seguida da negligência.

Por outro lado, ao reflectirem sobre o modo como as políticas implementadas em Portugal poderão ter contribuído para a transmutação das situações de risco em perigo, para maioria dos profissionais ($N_i=47$; 55,3%) as políticas de austeridade contribuíram, em maior ou menor grau, para o aumento das situações de perigo. E, apesar de reconhecerem que «as situações de risco e perigo são comuns a todos os estratos sociais» (AS); sinalizaram o facto de a precariedade económica aumentar as probabilidades de a criança se encontrar em perigo.

Por outras palavras, na opinião dos assistentes sociais as situações de desemprego a par com os cortes nas prestações sociais, nos apoios às famílias, ao propugnarem a diminuição de recursos (aumento das famílias endividadas) ou, nos casos mais graves, a total ausência de qualquer fonte de rendimento, aumentaram significativamente a vulnerabilidade e perturbaram o normal funcionamento da família, designadamente ao nível (i) das relações estabelecidas entre os diferentes membros do agregado familiar²²; (ii) emocional²³; (iii) da saúde²⁴.

Em suma, para os profissionais inquiridos a conjugação de todos estes factores, para além de terem contribuído para a diminuição da qualidade de vida, ao propugnarem maior

²² – «as famílias cada vez têm menos tempo para os filhos, pois, veem-se obrigados a terem mais que um trabalho para poderem assegurar as necessidades e [...] as crianças acabam por ficar entregues a si próprias» (AS); «os pais têm que ter vários empregos e vive-se muita insatisfação» (AS); «a falta de condições económicas dos pais obrigou-os a arranjar outros trabalhos, a ocupar mais o tempo para poderem colmatar essas diferenças e, logicamente, isso refletiu-se no tempo que passam com as crianças. E, estando as crianças mais tempo sozinhas, o risco é maior» (COM 2);

²³ «as pessoas andam insatisfeitas, sem emprego, com muitas despesas, há muita gente desesperada» (AS);

²⁴ «acontece esta aproximação quando ao fator económico se associa problemas do foro mental» (AS); «considero que, também, os fatores comportamentais associados, por exemplo, a depressões, automedicação, consumos, poderão levar a estes agravamentos» (AS).

instabilidade familiar, o avolumar dos conflitos, dos episódios de violência e o incremento das rupturas, divórcios, acabaram por se repercutir negativamente nas experiências de vida das crianças.

Para terminar esta comunicação gostaria de dizer algo sobre a forma como a percepção dos conceitos de risco e perigo pode influenciar a intervenção das CPCJ junto dos contextos familiares que têm vindo a ser explicitados. Assim sendo, partindo do pressuposto de que a noção de *risco* de poderem vir a ocorrer maus-tratos, é mais abrangente do que a de situação de *perigo*, o critério para a intervenção da sociedade e/ou do Estado é o *perigo*. Quer dizer, segundo o entendimento do legislador há situações de risco experienciadas pelas crianças que, não obstante a sua existência, não conduzem ou as colocam necessariamente em perigo.

Consequentemente, apesar de sabermos que os fatores de risco aumentam as probabilidades de um determinado evento poder vir a ocorrer, devemos estar, igualmente, cientes da existência de «famílias que apresentam vários fatores de risco, mas que, apesar disso, respondem adequadamente às necessidades dos seus filhos, tendo em conta as suas fases de desenvolvimento» (AAVV, 2011: 33). Logo, nem todos os riscos para o desenvolvimento da criança justificam ou legitimam uma intervenção. Isto é, a intervenção de proteção só pode ocorrer quando ante situações de risco que coloquem em perigo a criança ou, se preferirmos, a intervenção só é legítima quando seja identificada uma situação de perigo perante a qual a criança esteja desprotegida. Em síntese, é o perigo que deve ser abolido, eliminado e não tanto o risco.

Dito isto, a questão que interessa ser respondida é se, na experiência concreta, a intervenção das Comissões se rege por estes preceitos?

Os resultados obtidos no estudo, permitem o retirar de algumas conclusões.

Em primeiro lugar, para um número significativo de assistentes sociais a avaliação do risco não é uma tarefa fácil, bem pelo contrário, a complexidade inerente à mesma conduz a situações em que, devido a pressões várias e, consequentes, práticas defensivas, as situações de risco são avaliadas como sendo de perigo²⁵, conduzindo dessa forma à intervenção de certas entidades que na prática se revelam desnecessárias e/ou ilegítimas.

²⁵ De notar que o contrário também pode ocorrer, os denominados falso-negativos, para os quais *Lúcio* (2015) chama a atenção, ao salientar que o atraso na identificação do perigo, constitui em si já um perigo, na medida em consideramos estar face a uma situação de risco quando de facto já assim não é.

Um segundo aspecto, remete para o acompanhamento das famílias, ou seja, a este nível nos discursos da maioria dos profissionais é visível a vontade de fazer algo mais, tanto em termos quantitativos, como qualitativos. No entanto, a parca disponibilidade temporal emerge não só, mas também como um dos pontos críticos da intervenção e, conseqüente, prossecução de um trabalho mais qualificado junto das crianças e das famílias.

Deste modo, sabendo que a responsabilidade parental se consubstancia como um princípio orientador da intervenção nas Comissões, devendo, por isso, esta ser promovida com o objetivo, entre outros, de os pais assumirem os deveres em relação aos seus filhos. É aqui que reside um dos maiores problemas identificados por este estudo, ou seja, a maioria dos assistentes sociais, por falta de tempo, de formação especializada e/ou de recursos na comunidade, não consegue desenvolver com as famílias um trabalho qualificado ao nível das competências parentais.

Em terceiro lugar, e no que aos recursos diz respeito, para muitos comissários são frequentes as discrepâncias entre os recursos que as crianças e as famílias necessitam e os que lhe são fornecidos. Esta situação complexifica-se quando, ao reflectirem sobre os problemas do sistema de promoção e proteção, sinalizam os condicionalismos colocados pelos poucos recursos disponibilizados pelo sistema para o apoio às famílias.

Por outras palavras, alguns profissionais questionaram-se quanto à verdadeira necessidade de a criança, em determinadas situações, ter sido retirada se tivesse havido os recursos, os apoios de que a família necessitava e o tempo disponível para realizar um acompanhamento qualificado conducente à remoção do perigo em que a criança se encontrava.

No fundo, o que estes dados revelam, é a existência de situações em que as crianças são retiradas às famílias por não possuírem os recursos socioeconómicos necessários ao desenvolvimento de uma parentalidade responsável.

O Relatório sobre os Direitos das Crianças (divulgado no dia 3 de outubro) vem corroborar as conclusões do nosso estudo, pois, no mesmo, o *Comité dos Direitos da Criança* (ONU, 2019), entre outras advertências, recomenda a necessidade de em Portugal se enveredarem esforços no sentido de garantir que – (i) as políticas e as práticas são guiadas pelo princípio da pobreza material ou financeira nunca se poder consubstanciar como a única justificação para retirar uma criança à família; (ii) o Estado dedique mais recursos humanos,

técnicos e financeiros à CNPDPCJ; (iii) sejam adoptadas todas as medidas necessárias à prossecução destes objetivos, nomeadamente por intermédio da garantia de apoios adequados para os pais e famílias vulneráveis.

Em suma, tendo presente, que a pobreza não pode servir de justificação para as crianças serem separadas das suas famílias. Há que inverter esta tendência. Como? Aprofundando o investimento do Estado nas famílias. Se o Estado apoiar as famílias com mais necessidades, que se encontram numa situação de maior vulnerabilidade, certamente acabará por poupar dinheiro e contribuir para a existência de crianças mais felizes.

Referências

AAVV (2011). *Promoção e Protecção dos Direitos das Crianças. Guia de Orientações para os Profissionais da Acção Social na Abordagem de Situações de Maus Tratos ou Outras Situações de Perigo*. Lisboa, 367 pp. ISS IP.

Almeida, Patrícia (2019). Tentativa de Suicídio é uma Forma de Expressão Extrema do Jovem Pedir Ajuda. In *Jornal As Beiras*, 10-10, URL: <https://bit.ly/2Vv6tVS>

Bastos, Amélia; Carla Machado; José Passos (2011). *Números com Esperança. Abordagem Estatística da Pobreza Infantil em Portugal: Da Análise às Propostas de Actuação*. Coimbra, 218 pp. Almedina.

Bastos, Amélia (2016). A Review of Child Poverty Approaches: The European Union Experience. In Petmesiou, Maria et all (Ed.) (2016). *Child Poverty, Youth (Un)Employment, and Social Inclusion*. Stuttgart, pág. 41-66 Ibidem Press.

Bastos, Amélia (2016-a). A Importância da Perspectiva dos Direitos da Criança na Análise do Bem-estar das Crianças e Jovens. In Bastos, Amélia; Fátima Veiga (org.) (2016). *A Análise do Bem-estar das Crianças e Jovens e os Direitos da Criança*. Vila Nova de Famalicão, pág. 27-34 Edições Húmus.

Capucha, Luís (2015). Impacto do Programa de Austeridade na Pobreza em Portugal. In Rodrigues, Maria de Lurdes; Pedro Adão e Silva (Org.) (2015). *Governar com a Troika: Políticas Públicas em Tempo de Austeridade*. Coimbra, pág. 457-467 Almedina.

Cáritas (2014). *Europe 2020 Shadow Report 2014. Europe 2020: Where are We Now and what Way Forward?* URL: <http://bit.ly/1uveSlp>

Costa, Alfredo Bruto da (2015). Prefácio. In Diogo, Fernando; Alexandra Castro; Pedro Perista (org.) (2015). *Pobreza e Exclusão Social em Portugal: Contextos, Transformações e Estudos*. Vila Nova de Famalicão, pág. 7-16 Edições Húmus.

EAPN (2015). *Indicadores Sobre a Pobreza: Dados Europeus e Nacionais*. Porto, 49 pp. REAP/Portugal.

EAPN (2016). *Indicadores Sobre a Pobreza: Dados Europeus e Nacionais*. Porto, 33 pp. REAP/Portugal.

Eurofound (2012). *Third European Quality of Life Survey - Quality of life in Europe: Impacts of the Crisis*. Luxembourg, 163 pp. Publications Office of the European Union.

Ferreira, Eduardo Paz (Org.) (2014). *A Austeridade Cura? A Austeridade Mata?* Lisboa, 1482 pp. AAFDL.

Frade, Catarina; Lina Coelho (2015). “Surviving the Crisis and the Austerity: The Coping Strategies of Portuguese Households”. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 22, 2. Bloomington, pág. 631-664 Indiana University Press.

Frazer, Hugh; Eric Marlier (2014). *Investing in Children: Breaking the Cycle of Disadvantage. A Study of National Policies – Synthesis Report*. Brussels, Network of Independent Experts on Social Inclusion.

Lúcio, Laborinho (2015). Criança Sujeito de Direito e Comissões de Promoção e Proteção. In *Comissões de Proteção de Crianças e Jovens: Um Modelo de Governação Integrada*. Encontro Nacional. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. URL: <http://goo.gl/cxZNRa>

Muižnieks, Nils (2012). *Report on Visit to Portugal. Commissioner for Human Rights of the Council of Europe*. URL: <http://bit.ly/2mw3ptV>

Noble, Kimberly G. et all (2015). “Family Income, Parental Education and Brain Structure in Children and Adolescents”. *Nature Neuroscience*, 18. London, pág. 773-778 Nature Publishing Group.

ONU (2019). *Relatório Sobre os Direitos das Crianças em Portugal*. Comité dos Direitos da Criança, 27-09.

Rodrigues, Carlos Farinha (coord.); Rita Figueira; Vitor Junqueira (2016). *Desigualdade de Rendimento e Pobreza em Portugal: As Consequências Sociais do Programa de Ajustamento*. Lisboa, 168 pp. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

UNICEF (2014). *As Crianças e a Crise em Portugal: Vozes de Crianças, Políticas Públicas e Indicadores Sociais*. Lisboa, 69 pp. Comité Português UNICEF.

Wall, Karin (coord.) et al. (2015). *Impactos da Crise nas Crianças Portuguesas: Indicadores, Políticas, Representações*. Lisboa, 220 pp. ICS-UL.



Proteção e Participação

Pensar a infância a partir das narrativas audiovisuais infantis

Luciana Bessa Diniz de Menezes

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ

bessalu@yahoo.com.br

Apresentação

Esse texto é um recorte de minha pesquisa de doutorado, ainda em andamento, na qual é realizado um estudo sobre as produções audiovisuais de crianças de até 12 anos, exibidas no programa “Curta Mostra Geração”, da TV Escola (Brasil). A Mostra Geração é o segmento infanto-juvenil do Festival do Rio, um dos mais importantes festivais de cinema brasileiro. A Mostra possui um programa chamado Vídeo Fórum, que abre espaço para os jovens realizadores exibirem e discutirem suas obras na sala de cinema.

Conhecer o processo de produção a partir da fala das crianças se coloca nessa pesquisa como fundamental para compreender melhor o audiovisual produzido em contexto educativo. Durante a minha trajetória profissional como professora da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), pude acompanhar a elaboração de muitos vídeos em escolas. Assistir a um audiovisual sem conhecer o seu processo de realização, implica normalmente em uma visão restrita da produção infantil porque desconsidera todas as dificuldades enfrentadas para a sua elaboração na escola, desde as limitações técnicas as quais estão sujeitos de forma diferenciadas à potência criativa na busca de soluções para as situações que surgem no decorrer do processo de realização.

A intenção de trazer para o texto a fala das crianças não significa ter o domínio sobre a realidade vivida e seus contextos, mas o reconhecimento da importância de reconstruir tal qual um mosaico o processo de produção. Apoiada nos estudos de Walter Benjamin, busco apreender o fenômeno em seus estilhaços, ruínas e fragmentos, montando como um quebra-cabeça o que restou da história de realização desses vídeos por meio das falas das crianças no programa, de modo que, em cada fragmento de pensamento, haja possibilidades de representação da idéia do todo vivido. Por último, esses fragmentos serão colocados em relação às imagens e sons dos vídeos, buscando dessa forma evitar análises e sínteses redutoras das produções infantis.

O objetivo desse trabalho é refletir sobre os temas e concepções de infância que atravessam as produções realizadas nas escolas, buscar pistas da autoria infantil e os marcos culturais dessas narrativas. O quadro teórico é composto principalmente pelos seguintes autores: Benjamin, Buckingham, Sarmiento, Castro, Giraedello e Pereira. O caminho proposto para a formulação das indagações passou inicialmente por um levantamento de literatura, e em segundo, pela análise fílmica das produções infantis amparada pela perspectiva bakhtiniana de que o sujeito “deixa sua assinatura em seus discursos”.

Nesse percurso de visionamento dos vídeos, interessa descobrir quais os temas recorrentes das narrativas infantis, e como o repertório cultural influencia na forma de contar a história. A partir da análise das produções desses meninos e meninas que vivem o mesmo tempo histórico, mas em lugares e contextos sociais diferentes, busco teorizar sobre a infância contemporânea. É importante deixar claro que não é intenção desse trabalho realizar juízo de valor em relação às produções ou do contexto de realização.

Esse estudo tinha a pretensão de realizar uma pesquisa de campo nos Núcleos de Arte²⁶ e assim acompanhar de perto as oficinas de vídeo, mas a pandemia atravessou esse trabalho como um raio fulminante e desviou sua trajetória reta e singular. O fechamento das unidades escolares municipais cariocas em 2020 impôs a mudança no rumo do estudo para uma pesquisa de cunho documental e de análise fílmica e dos fragmentos das falas das crianças-autoras sobre suas produções.

A análise fílmica ficou circunscrita a 15 curtas produzidos por crianças de até 12 anos exibidos no programa Curta Mostra Geração, que, além de trazer as produções selecionadas para participar do Vídeo Fórum nos anos de 2017 e 2018, também apresenta trechos do debate das crianças durante sua participação no evento. Vale à pena destacar que nem todos os vídeos selecionados no segmento infantil pelo Vídeo Fórum fizeram parte da série. Dos 11 selecionados pelo Vídeo Fórum no segmento infantil em 2017, somente 6 se tornaram episódios e foram ao ar na televisão. Em 2018, 10 participaram do Vídeo Fórum e nove foram exibidos pelo programa.

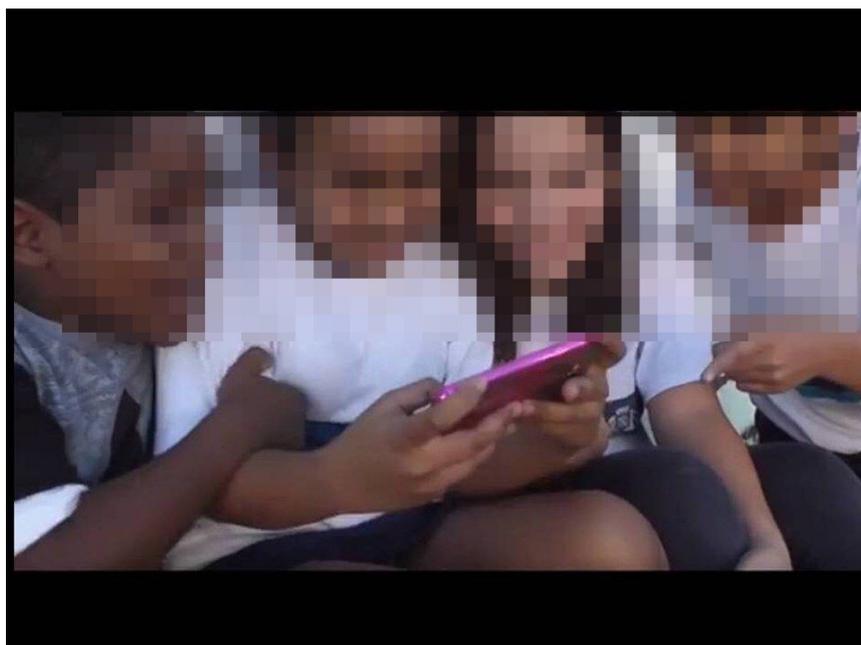
Para esse artigo apresento a análise de uma dessas produções, o curta intitulado Prazeres, produzido por alunos do Núcleo de Arte Professor Albert Einstein, em Copacabana,

²⁶ Os Núcleos de Arte da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro são Unidades Educacionais, supervisionadas pelo Programa de Extensão Educacional, que atendem prioritariamente alunos matriculados na Rede, oferecendo oficinas em diversas Linguagens da Arte. Informação extraída do site <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/nucleoarte.htm>. Acesso realizado em 26/8/2021.

zona sul da cidade do Rio de Janeiro, sob a orientação do professor Diego Braga. O curta foi realizado na oficina de teatro e vídeo, em 2018, e mostra, por meio de uma sequência de imagens em movimento cenas da vida cotidiana. São pequenos gestos e ações que geram felicidade como, por exemplo, pular corda, jogar no celular, estar com os amigos, andar de bicicleta. O vídeo foi originalmente produzido para participar do Concurso de Audiovisual Tirando a Droga de Cena²⁷. Atualmente, ele integra o acervo da Plataforma de Recursos Educacionais Digitais do Ministério da Educação (MEC)²⁸.

Prazeres

“Cinema é a importância do que está dentro do quadro e o que está fora.”
Martin Scorsese



Fotograma extraído do curta Prazeres, exibido no canal do Youtube do Programa Curta Mostra Geração

²⁷ O Concurso de Audiovisual Tirando a Droga de Cena é uma ação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que acontece desde 2001 com o objetivo de dar visibilidade ao trabalho de prevenção ao uso indevido de drogas das unidades escolares abordando a saúde como um estado positivo, incentivando a busca de bem-estar da criança e do jovem consigo mesmo, com os outros e com o meio ambiente. O projeto promove incentiva a expressão crítica e reflexiva dos alunos por meio das produções audiovisuais. Site do projeto: <http://rio.rj.gov.br/web/sme/tdc> Acesso realizado em 24/8/2021.

²⁸ A Plataforma de Recursos Educacionais Digitais do Ministério da Educação (MEC) foi criada em outubro de 2015 com o objetivo de reunir e disponibilizar, em um único lugar, os Recursos Educacionais Digitais dos principais portais do Brasil. A iniciativa visa melhorar a experiência de busca desses recursos. A Plataforma foi desenvolvida numa parceria coletiva entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professoras(es) da Educação Básica de todo o Brasil. Disponível em <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/recurso/35860> Acesso realizado em 24/8/2021.

Esse fotograma extraído do vídeo “Prazeres”²⁹ mostra como a tecnologia está presente no cotidiano de meninos e meninas do século XXI. No curta de apenas um minuto, os alunos contam por meio de 35 imagens sequenciais aquilo que os fazem felizes. Jogar no celular aparece ao lado de outras brincadeiras tradicionais infantis como amarelinha (foto abaixo), dançar, cantar e desenhar.



Fotograma extraído do curta Prazeres, exibido no canal do Youtube do Programa Curta Mostra Geração

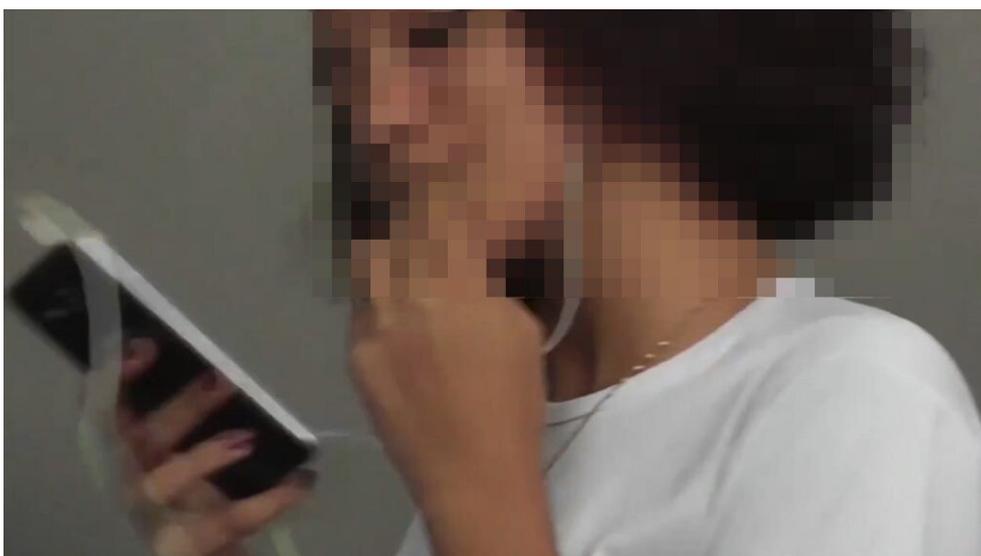
Vivemos em um mundo cada dia mais digital. A tecnologia está presente em vários aspectos da vida - trabalho, lazer, saúde – desde a tenra infância. A distância entre as brincadeiras tradicionais e as novas está se tornando cada vez maiores. Isso se deve em parte à falta de espaço nas cidades e à insegurança das famílias em deixar os filhos brincando nas ruas. O uso da tecnologia, em particular o celular, nas brincadeiras infantis apresenta-se como uma marca dos tempos atuais. Historicamente, o jogo, o brinquedo e a brincadeira representam formas singulares de compreensão e apreensão do mundo pelo ser humano, especialmente pelas crianças. Eles se materializam na produção das culturas infantis, construídas em diálogo com a cultura mais ampla.

O celular mostrado em uma das cenas do vídeo pelas crianças não foi inventado como brinquedo. Mas, ao longo do tempo, foi sendo incorporado como prática lúdica pelas crianças

²⁹ Vídeo disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=PonfJNtg7Qs> Acesso realizado em 01/02/2021.

e até mesmo pelos adultos. A partir da análise fílmica, é possível, então, encontrar pistas de como aquelas crianças se relacionam, hoje, com a brincadeira e como a tecnologia está sendo incorporada aos brinquedos e lúdico infantil.

O celular aparece na lista elencada pelos alunos de situações prazerosas duas vezes. A primeira como meio de acesso ao jogo e a segunda, como recurso para ouvir música, conforme mostra o fotograma abaixo.



Fotograma extraído do curta Prazeres, exibido no canal do Youtube do Programa Curta Mostra Geração

Nas duas situações, o celular foi desviado de sua função original e se tornou brinquedo nas mãos das crianças. A brincadeira não é apenas uma atividade que proporciona prazer, ela faz parte da maioria das ações no universo que revelam as condições do desenvolvimento na infância. Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que no vídeo as crianças dão visibilidade às novas formas de brincar da infância moderna.

A gente começou a pesquisar e conversar entre a gente o que poderia fazer. Uma coisa legal, não para ganhar. Foi pesquisando, pesquisando até chegar a um acordo entre aspas. A gente juntou umas imagens, procurou coisas que transmitem o lado bom da vida. (depoimento de Bryan Malaquias uma das crianças-autoras do vídeo Prazeres no programa Curta Mostra Geração)

No depoimento acima, extraído do programa Curta Mostra Geração, chama a atenção como a atividade de produção do vídeo sugerida pelo professor não foi controlada por ele, o que permitiu com que as crianças definissem quais as situações entram ou ficam de fora da história. A não-imposição do adulto permitiu, ainda, que as crianças construíssem critérios e administrasse seu uso, o que exigiu do grupo inúmeras estratégias, como exercícios de escuta e comparação, tudo isso antes mesmo da atividade em si, ou seja a produção do vídeo, fosse iniciada.

A situação anterior aponta para o papel do professor na escola como facilitador do processo de produção de vídeo, abrindo espaço para as crianças buscarem soluções coletivas para as questões que surgem no processo de realização, por meio do exercício da sociabilidade e da democracia. Ao invés, daquele perfil de professor que planeja sozinho a produção e os alunos apenas executam suas idéias, sem dar oportunidade às crianças refletirem e decidirem por elas mesmas os rumos da produção.

Em outro relato exibido no programa, o aluno revela a sua compreensão sobre o tema abordado no vídeo: a prevenção ao uso de drogas.

O Brasil é um dos países com maior porcentagem de depressão, ansiedade, esse tipo de coisa. Acho que o filme, para quem vê e tá numa situação ruim, serve de exemplo para ver o lado bom da vida. Porque esse mundo das drogas e depressão não é coisa boa. Pode ser um passatempo. Ah... é legal na hora, mas depois você vai se prejudicar com isso.

Interessante perceber na fala da criança o reconhecimento de que a droga em um primeiro momento provoca prazer, mas, depois causa prejuízos, o que aponta para uma compreensão mais sensível, que não nega a droga, mas que tem consciência de seus efeitos e malefícios em prol de um prazer efêmero. Ao ser questionado por um aluno de outro colégio sobre a relação da história com sua vida e dos demais colegas, o menino conta que quando fez o vídeo não estava passando por nenhum problema, mas, depois, quando estava mal, reviu o curta e se sentiu bem ao lembrar de sua participação na realização. Esse depoimento é revelador de uma relação afetiva entre a criança e a produção audiovisual da qual participou.

Na análise fílmica do curta Prazeres outra questão que chama a atenção é o fato do vídeo não apresentar diálogos e nem trilha sonora. A opção de apresentar apenas imagens com

destaque para o som ambiente potencializa ainda mais as situações exibidas na tela. O que demonstra um certo conhecimento da linguagem audiovisual.

O discurso da infância na 1ª pessoa

Cada vez mais e muito cedo as crianças têm acesso às tecnologias. A popularização das câmeras integradas aos aparelhos móveis tornou o celular uma opção acessível para

assistir e produzir conteúdo audiovisual. Qualquer pessoa, adulto ou criança, de posse de um aparelho e com acesso à internet pode tornar-se um produtor e difusor de conteúdo.

A produção audiovisual, que via de regra era realizada até bem pouco tempo, majoritariamente pelo adulto para a criança, hoje também é feita pela criança. De mera consumidora, a criança passou a ser também produtora de narrativas audiovisuais, como é o caso dos alunos do Núcleo de Artes Professor Albert Einstein. O resultado é uma quantidade significativa de vídeos infantis que circulam pelas mais diferentes telas. Esse deslocamento de quem produz o discurso, recoloca em pauta o debate sobre a representação da infância.

Vinte anos se passou desde a publicação do livro “Crescer na era das mídias”, de David Buckingham (2000), uma leitura que por muito tempo tem sido referência nos estudos de mídia e da infância moderna. Para esse autor, de modo geral, a definição e a manutenção da categoria “infância” depende da produção de dois tipos principais de discursos: sobre a criança e para a criança.

(...) os discursos sobre a infância, produzidos prioritariamente para adultos – não só na forma dos discursos acadêmicos ou profissionais, mas também na forma de romances, programas de televisão e literatura popular de auto-ajuda. De fato, o discurso “científico” ou “factual” sobre a infância (por exemplo, o da psicologia, o da fisiologia ou da medicina) está muitas vezes ligado aos discursos “culturais” ou “ficcionalis” (como a filosofia, a literatura imaginativa ou a pintura). Em segundo lugar, há discursos produzidos por adultos para crianças, na forma de literatura infantil, ou de programas infantis para a televisão e outras mídias – que apesar do rótulo raramente são produzidos pelas próprias crianças. (Buckingham, pg. 21-22, 2000; grifos e destaques do autor)

Da publicação do livro de Buckingham até os dias atuais, é notória a reconfiguração no cenário de produção e circulação de conhecimento e produção cultural provocada pela internet, aliada à globalização econômica e a mundialização da cultura. A partir dessa mudança, ousou acrescentar um terceiro princípio aos dois apontados por Buckingham em seu livro: o discurso produzido pela criança.

Para compreender a infância hoje, é necessário desvelar o discurso das crianças quando estão por trás das câmeras, atuando como produtoras. O que elas falam de nesses vídeos? Que referências utilizam para suas realizações? Que imagens atribuem a si mesmas? Essas produções audiovisuais podem ser consideradas uma forma de participação ativa e crítica na sociedade, mesmo muitas delas sendo produzida na escola, sob a supervisão de um professor (adulto)?

Responder a essas questões por meio da análise das produções audiovisuais realizadas por crianças na escola foi o caminho que encontrei para realização dessa pesquisa e a forma de trazer a narrativa da infância para a 1ª pessoa nesse texto. Esse propósito vai ao encontro do que Pereira e Macedo (2014) propõem quando defendem que não podemos abdicar da voz das crianças e daquilo que só elas, do lugar que ocupam, podem enunciar.

Lajolo afirma que a criança normalmente não ocupa a primeira pessoa nos discursos, mesmo naqueles que dizem respeito a ela. A autora se aproxima da afirmação de Buckingham (2000) de que normalmente o discurso produzido sobre a criança é realizado pelo adulto. Nas palavras da autora:

(...) a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora. (Lajolo, p. 230, 2006).

Sarmento e Pinto (2014) também corroboram com essa premissa e alertam para o fato de que, em alguns estudos, mesmo quando se confere às crianças o estatuto de atores sociais, suas vozes não são ouvidas, subestimando, dessa forma, a capacidade delas de atribuição de sentido às suas ações e aos seus contextos. Kuhlmann Jr. (1998) reforça essa perspectiva ao afirmar que a criança normalmente não escreve sua própria história, mas é o adulto quem o

faz por ela. Nesse caso, é uma história sobre a criança e não da criança. A partir das obras desses autores, é possível afirmar que existem as falas que são consideradas (adultos) e as falas que não são consideradas (crianças). De acordo com essa premissa, as crianças não dizem por si mesmas, ou seja, são os pais, o governo, o cineasta, o professor, que falam sobre elas e muitas vezes por elas. O que nos remete à antiga concepção de infante – aquele que não tem fala.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) dispõe que: “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam e de ver essa opinião tomada em consideração” (p. 10). A Assembléia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo – em 20 de novembro de 1989, e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional.

No entanto, na prática o direito à expressão infantil ainda não acontece. Em geral, quando as crianças falam, o adulto diz: “isso é coisa de criança, não é sério ou não é importante”. Historicamente a criança tem sido considerada imatura, dependente e incapaz. Sarmiento (2005) atribui esse fato à “negatividade constituinte da infância”. Em outras palavras, ela tem sido resumida ao prefixo da negação e pelas interdições sociais que se justificam pela idéia de menoridade. Este discurso, no entanto, foi substituído recentemente por outro que coloca a criança como sujeito de direitos e ator social, com direito à voz, mas, como já se sabe, isso não significa necessariamente que ela seja ouvida.

A criança na sociedade atual ainda participa muito pouco das tomadas de decisões daquilo que lhe diz respeito. O que prevalece é a visão de inferioridade das suas capacidades, por conta de seu aspecto biológico. Ela é considerada desprotegida e dependente do adulto.

As crianças por trás das câmeras

As coisas são porque as vemos, e o que vemos, e como vemos, depende das artes que tenham influído em nós. Oscar Wilde (Intentions, 1891)

A linguagem audiovisual apresenta-se como uma possibilidade da criança narrar suas histórias e, também, como exercício de pensar a infância sob outra perspectiva. Olhar a infância representada na tela se coloca como uma boa oportunidade de aprender sobre nós

mesmos frente à infância, a partir do conhecimento de outras culturas e de outros pontos de vista.

Quem trabalha com crianças sabe muito bem o quanto elas têm para contar sobre si e sobre o mundo que as cerca. Elas aprendem a narrar suas experiências pessoais ainda na pré-escola por meio de diferentes linguagens: corporal, imagética (desenho), oral, e, mais tarde, escrita e até mesmo audiovisual. Segundo Fernandes (2010), no caso da narrativa audiovisual ela se remete principalmente ao contar de si, que, normalmente, se constitui como o primeiro gênero de narrativa a se desenvolver na infância. Ele inicia entre os 24 e 36 meses de vida (Peterson e McCabe, 1991).

As crianças são produtoras de cultura. Segundo Pereira (2014), no âmbito dos estudos da infância, é matéria corrente a compreensão de que a criança nasce inserida numa cultura e que a criança a ressignifica e recria com os instrumentos que essa mesma cultura lhe permite. A produção de narrativas audiovisuais por crianças não é algo novo. Estimular as crianças a assumirem o controle das câmeras apresenta-se como uma oportunidade de colocá-las diante da reflexão sobre a linguagem audiovisual e de escolhas quanto a temáticas e perspectivas.

O trabalho com o audiovisual não se restringe ao domínio de ferramentas e vocabulários específicos. Ele se relaciona com outras formas da criança pensar e estar no mundo. Em um ambiente de criação audiovisual é possível promover o protagonismo, além de desenvolver e estimular a habilidade para o trabalho em equipe, a capacidade de gerenciamento de cronogramas, a distribuição de tarefas e outras práticas colaborativas fundamentais para o exercício da cidadania.

No vídeo analisado neste trabalho é possível observar que a produção de narrativas audiovisuais envolve a participação ativa das crianças e a mudança nas relações de poder dentro do contexto educativo. Quando se trata do uso de produção audiovisual muitas vezes quem detém o conhecimento nem sempre é o adulto, mas a criança. Essa subversão de papéis de quem ensina e de quem aprende pode ser melhor compreendida a partir do princípio de emancipação intelectual, do filósofo francês Jacques Rancière (2002). Para Menezes e Callais (2008): “ao refletirmos, dentro do princípio da emancipação intelectual, a educação acontece justamente quando a pedagogização pára.

É preciso assumir o não-saber, a ignorância, o aprender junto, para que algo, que não pode ser antecipado e previsto, aconteça” (p. 4). De acordo com essa perspectiva, o processo

ensino-aprendizagem está em constante movimento e não cristalizado. A relação é dialógica entre professor e aluno, na qual um ensina o outro, sem hierarquias.

Trata-se de converter aquela relação baseada em um poder sobre — que implica dominação — para formas mais positivas como o poder para, poder de e poder com. Sendo que este último reflete o exercício de poder compartilhado entre adultos e crianças. Segundo Castro (2010), o sentido epistemológico da palavra “participação” origina-se do latim *participare*, que significa fazer parte de algo maior, comunicar-se com o que permanece além (da parte), lançar-se no movimento de inserção no todo no qual aparte é parte, como também, afetar o todo, recriá-lo. “Participar, então, deslança sempre um processo de busca, pertencimento e ação criadora.” (Castro et al, 2010, p. 10)

Partindo do pressuposto que participar é uma ação criadora, justifica-se a importância de ter as crianças assumindo o controle das câmeras e produzindo suas narrativas audiovisuais, expressando suas idéias e opiniões sobre questões atuais.

No entanto, a noção de participação de crianças ainda encontra dificuldades significativas para se tornar plausível. Em primeiro lugar, o reconhecimento tímido e pouco entusiasmado do direito à participação de crianças na própria Convenção é expresso em termos condicionais, isto é, apenas se a criança é capaz de expressar sua opinião, e em assuntos que a afetam diretamente. Na prática, isso significa que a participação de crianças (= a expressão de suas opiniões) se torna admissível, e legítima, quando ela já é factual, isto é, quando as crianças já a estão praticando (a evidência de ser capaz é demonstrada por sua própria ação). Logo, a noção jurídica de participação se torna letra morta, no sentido de possibilitar novas formas de incluir a voz das crianças, optando por reiterar a sabedoria convencional de que participação depende de “maturidade”, e não o contrário, de que “maturidade” é propiciada na, e pela, participação (Freire, 1985; Castro, 2004). (Castro et al, 2010, p. 20)

No trecho acima, Castro chama a atenção para o fato de que a noção de participação, hoje tão propagada como um ‘direito’, ainda parece se apoiar sobre uma determinada concepção de criança como um sujeito que não está pronto e que se constitui por meio de um processo gradual de aquisições relacionadas à idade. “Tal ‘modelo de competência’ está

fundamentado no paradigma de desenvolvimento individual que prevê a sucessão de fases e estágios de vida (...)" (p. 21)

Em entrevista ao jornal online De Olho no Plano, Sarmiento alerta para a falsa participação dada às crianças. "As formas de imitação (do adulto) e de manipulação das crianças são inaceitáveis. A participação tem que ser sempre interpretada como uma ação influente, com impacto no coletivo". Para exemplificar essa situação, ele cita a criação de parlamentos de crianças, em que elas são investidas de funções idênticas às de deputados, propõem leis, fazem determinadas opções. "Mas é tudo fingimento, porque as leis não são verdadeiras e as opções se jogam fora." Nas palavras do autor:

Nós nos habituamos durante muito tempo a pensar as crianças como seres passivos, destinatários da ação dos adultos, sem vontade, sem opinião, sem voz. A partir de uma determinada altura, o reconhecimento de que as crianças são atores sociais, ou seja, sujeitos com capacidade de ação e interpretação do que fazem, levou ao reconhecimento da necessidade, e mais que a necessidade, do direito, da criança em participar da vida coletiva.

A Convenção sobre os direitos da criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, consagra um conjunto de direitos relativos à participação. A partir deste documento jurídico desenvolveu-se uma ação intensa de acadêmicos, ONGs etc., que visa potenciar os direitos participativos e fazer com que as crianças sejam consideradas como parte ativa da vida coletiva, já que sua opinião e sua voz são fundamentais para construir modos de vida satisfatórios para todos. A participação é inerente ao próprio processo de maturação e desenvolvimento da criança.

No entanto, a avaliação que se faz da participação e dos direitos participativos no mundo inteiro mostra que estamos ainda muito longe de garantir esse direito. De fato, as crianças não são ouvidas nomeadamente no âmbito das instituições que ocupam, como a família e a escola, e muito menos a sua voz é usualmente ouvida no espaço público, por exemplo na organização das cidades, das políticas públicas. Mas tem havido um esforço no sentido de garantir essa participação, e as experiências que existem na materialização dessa participação mostra como ela é importante não apenas para as crianças, mas para a sociedade em seu conjunto.

As discussões na sociedade atual centralizam-se na proteção à infância, aos cuidados e assistência especiais para que meninos e meninas possam desenvolver-se adequadamente. O direito à participação, que reconhece a capacidade da criança opinar e se expressar, infelizmente, ainda aparece como um direito menor. No entanto, perante a legislação, todos os direitos têm o mesmo valor. Não há um direito mais importante do que o outro.

Considerações Finais

As primeiras impressões que emergem da análise das produções das crianças revelam uma potência ainda pouco explorada por pesquisadores e estudiosos da Educação e até mesmo das Artes e da Comunicação sobre o que esses meninos e meninas revelam ou deixam de revelar em sua escrita com imagens em movimento e sons. Ficam mais questões do que certezas dessa experiência, principalmente, no que se diz respeito ao que é autoral nessas produções realizadas no contexto educativo e até que ponto elas realmente apresentam o que as crianças pensam ou refletem aquilo que os adultos esperam que elas façam.

Na esfera da Educação, essas questões nos remetem a uma discussão sobre os processos subjetivos, nos quais essas crianças não são apenas representadas no “discurso/imagem”, mas sujeitos de uma produção que circula pelo mundo. Fantin (2011, p. 21) diz que o desenvolvimento – aprendizagem de crianças, jovens e adultos – requer novas considerações a respeito das subjetividades e sensibilidades que estão se constituindo diante desses aparatos e dos novos modos de produção de conhecimento.

Ouvir as crianças é fundamental. Só a partir de uma escuta atenta a elas é que, nós, adultos, podemos perceber a complexidade das experiências vividas por elas em seus contextos socioculturais. O audiovisual tornou-se uma nova forma de contar as histórias para esses meninos e meninas do século XXI.

Referências

- Buckingham, D. (2007). Crescer na era das mídias eletrônicas. Loyola.
- Castro, L. R. et al. (2010). Falatório: participação e democracia na escola. *Contra Capa*.
- Fantin, M. Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos. Doi: 10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002. *Olhar De Professor*, 14(1), 27-40. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002>.

OlharProfr.v.14i1.0002

Fernandes, A. H. O cinema e as narrativas de crianças e jovens, reflexões iniciais. (2011) Revista Contemporânea de Educação, vol. 5, n. 10. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n10/o_cinema_e_as_narrativas_de_crianças_e_jovens.pdf

Lajolo, M. (2006). Infância de papel e tinta. In Freitas, M.C. (org.). História social da infância no Brasil (pp. 225-246). Cortez.

Menezes, L. B. D. de & Callais, C. (2008). Os profissionais da educação infantil e o princípio da emancipação intelectual. Texto apresentado no IX Sociedade Civil Global: Encontros e Confronto, Rio de Janeiro, 25 a 27 de setembro, p. 20.

Kuhlmann, M. Jr. (1998). Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. (2.ed.). Mediação.

Sarmiento, M. J. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Sarmiento, M. J. & Pinto, M. As crianças, contexto e identidades (pp. 9-30). Universidade do Minho.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

Entrevista de Manuel Sarmiento “Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças”. Jornal “De olho no plano” (2011). Disponível em <https://www.deolhonoplano.org.br/not0036.html> Acesso realizado em 21/01/2020.

Pereira, Rita Marisa Ribes; Macedo, Nélia Mara Rezende. (2012) Infância em pesquisa. Nau Pereira, R. Org. (En) canto e o silêncio das sereias: sobre o (não) lugar da criança na (ciber) cultura. Revista Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, jan-jun. 2014, pp. 129-154. issn 1984-5987

Disponível em: <file:///D:/Users/01465335/Downloads/20694-66966-1-PB.pdf>

Peterson, C. & McCabe, A. (1991). Getting the story: a longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In A. McCabe & C. Peterson (orgs.). Developing narrative structure (pp. 215-253). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Rancière, J. (2002). O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Autêntica.

PNAIC: A Formação Continuada e o Trabalho Docente na Educação Infantil

Ana Paula Ferreira Trindade

Universidade Federal de Jataí

anapaula.fertrin@gmail.com

Lais Leni Oliveira Lima

Universidade Federal de Jataí

laisleni@gmail.com

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado e tem como objetivo compreender o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC como programa de formação continuada e suas implicações na qualidade social do trabalho docente na Educação Infantil. A questão problematizadora, é: como a formação continuada de professores de educação infantil do PNAIC tem contribuído para que o professor possa ressignificar sua prática pedagógica com crianças de 0 a 5 anos.

O PNAIC é um programa do Governo Federal instituído em 2012, para suprir os problemas relacionados à leitura e à escrita de crianças que não foram alfabetizadas na idade certa, e suas ações têm como foco principal o Ensino Fundamental público. O Pacto teve alterações no ano de 2016, ampliando o programa para a Educação Infantil (BRASIL, 2017a). Esta ampliação foi considerada a partir dos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)³⁰ em 2013 e 2014, que constataram o baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática. Isso levou o Ministério da Educação (MEC) a promover mudanças, expandindo e estruturando o PNAIC para o ano de 2017. A proposta do PNAIC (BRASIL, 2017a) para a educação infantil centra-se na criação de um projeto intitulado “Leitura e escrita na Educação Infantil”, que teve como objetivo principal a formação dos professores que trabalham com crianças pequenas e, com isso, desenvolver um trabalho com linguagem oral e escrita nas creches e pré-escolas.

³⁰ No documento Orientados para o PNAIC 2017 os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), constam apenas os anos de 2013 – 2014. Entretanto, os resultados atuais da ANA datam os anos de 2015, 2016 e 2017, e estes dados estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>.

Portanto, o texto aborda a formação continuada dos professores de Educação Infantil, eixo central de um programa de alfabetização na proposta do governo federal, tendo em vista os desdobramentos e implicações dentro do complexo educacional infantil.

Percebe-se a necessidade de assumirmos uma concepção de formação continuada numa perspectiva crítica, que contemple as dimensões humanas e construa a indissociabilidade entre teoria/prática, permitindo ao professor ressignificar sua atuação docente.

Por longos anos a formação continuada de professores permaneceu unida ao paradigma conservador de educação, focando no domínio dos conteúdos, sendo o professor o centro do processo, ou no domínio das técnicas, mostrando um conhecimento utilitário e funcional atendendo ao modelo fordista de produção, considerando a escola uma empresa, e os alunos, a clientela. Segundo Saviani (2018) o paradigma conservador de uma visão de ensino tradicional, gera uma atitude passiva nos alunos e permanece na prática docente de muitos professores no século XXI.

A formação continuada é importante, para o desenvolvimento do profissional docente, e da sociedade como um todo, entretanto, a ideia que está sendo difundida é a de suplementação profissional, destacada por Gatti e Barreto (2009), em que o conceito de aprimoramento profissional foi mudando para um entendimento de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. Essas mudanças, atingem o professor durante sua trajetória em sala de aula.

Conclui-se que a prática pedagógica nessa etapa de educação deverá se constituir na união dos conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo de sua trajetória formativa e na busca de novas formas de ação, isto é, de um trabalho que contribua com o desenvolvimento da criança, considerando as especificidades e características próprias da infância.

Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo compreender as possíveis contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) enquanto programa de formação continuada para efetivar mudanças na qualidade social no trabalho docente da Educação Infantil.

Metodologia e instrumentos de investigação

Por se tratar de estudo exploratório de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa, os procedimentos metodológicos utilizados no trabalho é uma pesquisa campo de caráter exploratório com procedimentos predominantemente qualitativos, sem desprezar os elementos quantitativos. O levantamento de dados de caráter empírico foi a aplicação do questionário fechado e entrevistas semiestruturadas, que contribui para um conhecimento sócio-histórico e demográfico das participantes e apoia-se na escolha metodológica de uma pesquisa empírica com bases ontológicas e epistemológicas, que consideram as dimensões históricas, sociais, culturais e políticas dos sujeitos estudados.

O embasamento teórico conta com diversos autores que estudam o tema, tais como Duarte (2000), Martins (2012, 2018), Saviani (2007, 2011), Arce e Martins (2010), Gatti (2008), Gadotti (2013), dentre outros. As reflexões dos referidos autores contribuíram para compreendermos que a formação continuada de professores é fruto de um longo processo de lutas e entraves políticos relacionados à educação infantil e à qualidade da educação.

Segundo Minayo (2009) essa abordagem se aprofunda no mundo dos significados a partir de uma realidade que não é visível, e precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados. Lüdke e André (1986) afirmam que a preocupação da pesquisa qualitativa não está na representação de números, mas no fato de aprofundar os estudos no grupo social que os participantes investigados então inseridos a fim de compreendê-los melhor.

A partir do materialismo histórico-dialético, entrelaçamos os dados colhidos, de modo a procurar compreender a realidade da formação continuada proposta pelo Pnaic aos professores da EI.

A pesquisa foi desenvolvida no Brasil, na cidade de Jataí, localizada no Sudoeste do Estado de Goiás, com doze docentes da Rede Municipal de Educação atuantes na Pré-escola. Todas elas atuavam na EI na época da pesquisa e participaram do ciclo de formação do Pnaic, oferecido para turmas de pré-escolas, em 2017/2018. As 12 professoras responderam os questionários e participaram das entrevistas, e isso permitiu conhecer o perfil sócio-histórico demográfico dessas profissionais e sua formação específica relativa à EI, pois os dados

referem-se à faixa etária, sexo, escolaridade, renda aproximada, carga horária de trabalho, situação institucional a que pertencem.

Resultados

No campo educacional, a “formação continuada” é um termo que vem sendo utilizado nos discursos para designar as atividades e cursos realizados por professores depois de sua formação inicial. No entanto, Gatti (2008, p.57) atenta-se os diversos conceitos e significados que a formação continuada vem ganhando com o curso da história e acrescenta:

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional.

O caráter da formação continuada permaneceu nos últimos anos como atualização e aprofundamento de conhecimentos. Não é difícil perceber outras denominações atribuídas ao termo, como reciclagem, capacitação, formação em serviço, formação centrada na escola, encontros pedagógicos, entre outros; para caracterizar as mais diferentes ações. No atual contexto, professores e professoras expressam a necessidade em buscar a formação continuada como uma exigência da atividade profissional.

Os materiais coletados mostraram que os professores dão importância para cursos como o PNAIC, que aborda uma concepção pragmática de formação continuada e nem sempre considera o discurso de uma educação voltada para pedagogia crítica, em que, o processo de formação continuada para professores de educação infantil de acordo com Mazzeu, (1998) deveria pautar-se em três eixos básicos:

o domínio do saber acumulado no que se refere ao conteúdo escolar e às formas de ensiná-lo; o domínio da concepção dialética como meio de desenvolver uma ação e reflexão autônomas e críticas, a formação de uma postura ético-política guiada por sentimentos e valores que possibilitem ao professor utilizar esse saber acumulado como meio para o desenvolvimento pleno do aluno e para seu próprio desenvolvimento como ser humano (MAZZEU, 1998, p.60).

O professor busca por uma consolidação entre o conhecimento e a experiência, e a formação contínua possibilita-o atualizar esse conhecimento frente às mudanças.

Um dado significativo é a questão dos conteúdos trabalhados nos encontros, trata-se da maneira como “as professoras consideraram os conteúdos propostos abordados durante a 1ª formação continuada do PNAIC para a EI, e se, esses conteúdos contribuíram para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula”

Foi possível identificar um certo desagrado da parte das professoras, pois questionaram a falta de tempo em participar com dedicação do curso, deparando-se também com a falta de recursos pedagógicos pela qual tem assolado as escolas.

Conseqüentemente, a precarização torna-se um entrave para os profissionais docente. Dito isto, Silva (2014, p. 15) aborda “a precarização do trabalhador escolar acarreta graves conseqüências na estruturação e nas práticas curriculares”. Sem ter condições mínimas de poder realizar o trabalho planejado, o docente se vê num ciclo vicioso sem alcançar os seus objetivos que façam elevar sua prática diária.

No contexto das políticas neoliberais de educação, o PNAIC, enquanto programa de formação continuada, conta com uma base tecnicista – com cursos, oficinas práticas, diálogos e trocas de experiências – que resulta em práticas formativas individualizadas, as quais contribuem para uma formação carente e deficitária. Enfim, são inúmeros os reflexos que incidem sobre a formação continuada dos professores que têm se mostrado ineficientes frente aos problemas que giram em torno dos elevados índices de crianças que não foram alfabetizadas no Brasil.

Por se tratar de uma política de governo, o PNAIC foi elaborado para dar suporte técnico e prático aos professores durante o processo de alfabetização, oportunizando a formação dos pequenos leitores, na perspectiva do letramento³¹, que é considerado como uma estratégia de compensação no processo de alfabetização. As políticas públicas voltadas para a formação de professores alfabetizadores nem sempre consideram a diversidade da prática docente, pois, os programas oferecidos pelo governo não proporcionam suporte teórico aos professores. Diante deste contexto, o Pacto foi pensado como um recurso de “salvação”

³¹ Entende-se por letramento como algo mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, o letramento se preocupa com a função social do ler e escrever (SOARES, 2006).

para as crianças que ainda não foram alfabetizadas até os oito anos de idade, e para os educadores como um programa de “redenção” ou de formação para a competência.

Conclusão

Nas análises realizadas acerca do PNAIC, tecemos algumas considerações, no sentido de valorizar o profissional docente para que ele possa refletir criticamente a respeito das demandas sociais no processo de ensino-aprendizagem.

Os discursos apresentados no PNAIC sustentam a implementação de uma Educação Infantil que desvaloriza uma gama de fatores que interferem na qualidade social do ensino, controlando as ações do processo pedagógico e do trabalho docente. A ideia repassada por esses programas seria a de que, com o simples fato de os professores aderirem e se conscientizarem do chamado Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa, o problema do analfabetismo poderia ser resolvido no Brasil.

Percebe-se, que a formação continuada para professores de Educação Infantil acerca do Pacto carece de mais recursos por parte das políticas públicas educacionais. Sua relevância traz reflexões para o professor em serviço, e principalmente nas implicações do programa para a qualidade educacional na infância. O discurso que o Pnaic apresenta sustenta a ideia de uma educação que desvaloriza o professor e interfere na qualidade do ensino, controlando as ações do processo pedagógico.

Consideramos que as atuais políticas de formação de professores(as) nem sempre respeitam as especificidades de cada uma das etapas da Educação Básica, imprimindo a elas um modo de aprender e de ensinar no qual ritmos, tempos, conteúdos e resultados passam pelo controle de organismos externos, que nem sempre conhecem as demandas dos que vivenciam cotidianamente os espaços educativos com as crianças pequenas.

Concluindo, as políticas de formação continuada precisam estar articuladas a outras políticas educacionais, visto que a problemática da aprendizagem gira em torno da qualidade educacional. Isso exige uma multiplicidade de ações que vão além da formação continuada abordada no Pacto, e não apenas a elevação dos índices avaliativos propostos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Frente a isso, percebemos a importância e a necessidade de assumirmos uma concepção de formação continuada numa perspectiva

histórico-crítica, que busca construir a indissociabilidade entre teoria e prática, permitindo que o professor possa ressignificar sua atuação docente, produzindo conhecimentos sobre seu trabalho.

Referências

Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (Manual do Pacto). Ministério da Educação. Brasília: A Secretaria, 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php> Acesso em: 30 de agosto de 2017.

Ludke, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Mazzeu, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cad. CEDES*, Abr 1998, vol.19, no.44, p.59-72. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 12/06/2019.

Minayo, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza.; DESLANDES, Sueli Ferreira. GOMES, Romeu. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Saviani, Dermeval. Escola e Democracia. 43 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

Silva, Dimarães. As políticas neoliberais e a precarização do trabalho docente em uma microrealidade de duas escolas mantidas pelo estado em Porto Velho – RO. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2014, p. 93f. Disponível em:

http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/3700_dissertacao_mestrado_versao_final.pdf. Acesso em: 23 dez. 2015.

Mais Infância Ceará:: Uma política intersetorial para educar e cuidar de forma indissociável

Maria Benildes Uchôa de Araújo³²

Secretaria de Educação do Estado do Ceará

beni13ldes@gmail.com

Maria Oderlânia Torquato Leite³³

Secretaria de Educação do Estado do Ceará

Introdução

Uma visão integrada de desenvolvimento da criança que respeite a diversidade, o contexto e as peculiaridades da infância tem por base a concepção de Educar e Cuidar de forma indissociável. Essa concepção compreende a criança como um ser completo que estabelece seu desenvolvimento social como parte da sua construção como ser humano integral. Cuidar e Educar compreendem uma abordagem integrada do desenvolvimento da criança que precisa ser efetivada nas políticas públicas para a Primeira Infância em caráter intersetorial, universalizando o acesso à educação e cuidado infantil.

Essa questão perpassa, portanto, pela necessidade da revisão das políticas atualmente vigentes, onde os sistemas de educação ofertam tradicionalmente os serviços de educação e cuidado infantil em uma estrutura, em grande parte, fora do padrão adequado de infraestrutura sem observar as peculiaridades do contexto e das especificidades das crianças atendidas. A maioria da oferta é em tempo parcial e, quando de tempo integral, quase sempre para o atendimento a população considerada em situação de risco. Já na pré-escola, em geral, o atendimento é em tempo parcial e, mesmo quando é oferecido em tempo integral, é priorizada a promoção do desenvolvimento cognitivo e o letramento da criança.

Embora existam no Brasil leis que reconheçam e estabeleçam as responsabilidades da União, Estados e Municípios em relação a garantia do acesso a todas as crianças a essa etapa de ensino na perspectiva da garantia do desenvolvimento integral, a começar pela Constituição Federal de 1988 no art. 227, seguindo por outras leis que regulamentam e

³² Mestre em Ciência da Educação

³³Doutora em Direito Constitucional

complementam a do direito à Educação como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96 - LDB), de 1996 e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) e o Plano Nacional de Educação (Lei 13005/14), na prática ainda há muitos desafios e barreiras a serem superadas para se efetivar o cumprimento do que está regulamentado nos referidos marcos legais como passamos a observar.

Na perspectiva do ECA (1990), o parágrafo único do art. 4º, descreve nos incisos, os contextos em que deve-se garantir “primazia, precedência, preferência e destinação privilegiada,” (p.1) as crianças e adolescentes, dando uma clara definição das responsabilidades que essa lei impõe ao país e aos gestores no que se refere a condução das políticas públicas para esse público.

A partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a educação infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. O artigo 29 da LDB define a educação infantil como primeira etapa da educação básica tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos.

O Marco Legal da Primeira Infância (MLPI), “representa o estágio mais avançado na concepção das políticas públicas integradas e elaboradas intersetorialmente, almejando o cuidado integral e integrado da criança,” (PNI 2020, p.11), pois, estabelece princípios que orientam as políticas públicas na promoção dos direitos crianças de zero a seis anos, levando em consideração a criança como indivíduo único e sujeito de direitos que deve ter prioridade absoluta na destinação privilegiada de recursos, aos programas e às ações especialmente para as crianças socialmente mais vulneráveis.

O Plano Nacional de Educação, por sua vez, definiu na Meta 1 a universalização da pré-escola para crianças de 4(quatro) e 5 (cinco) anos até 2016 e o atendimento de no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE

Contudo, como já referido anteriormente, a existência de leis não garante efetividade dos serviços preconizados. Como exemplo, citamos a universalização da educação infantil que deveria ser oferecida em creches para as crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos que ainda não está efetivada, principalmente de 0 a 3 anos cuja matrícula é facultativa para os pais.

É importante ressaltar nesse contexto que a Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios e conseqüentemente a garantia da infraestrutura adequada para sua implementação, como a construção de Centros de Educação Infantil, muitas vezes não é priorizada nas políticas educacionais municipais, trazendo muitas conseqüências para o desenvolvimento adequado das crianças bem como prejuízos para sua vida escolar. A ausência de serviços de Educação Infantil também fragiliza a relação entre a família e a política de educação, pois a mesma não compreendendo a educação infantil como um direito da criança dentro das políticas de promoção integral do desenvolvimento infantil, não cobram dos entes públicos o cumprimento das suas responsabilidades.

Segundo dados do relatório de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (MEC, 2018), o Ceará apresenta 93% de atendimento para crianças de 4 a 5 anos, ultrapassando inclusive a média nacional do Brasil que é de 81,4%. No atendimento de crianças do 0 a 3 anos, o estado atinge 22,1%, ficando muito próximo da média nacional que é de 23,2%. Todavia o atendimento em tempo integral ainda está aquém do que estabelece o Plano Nacional de Educação que é 50% das escolas públicas atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos(as) da Educação Básica. Segundo o referido documento, o atendimento no Brasil é de 15,5% e de 27,3% no Ceará.

Para o Observatório do Plano Nacional de Educação – OPNE (2016) verifica que, em relação rede pública, o Ensino Fundamental é a etapa com maior percentual de escola em tempo integral, enquanto a Educação Infantil alcançou 24,7% e o Ensino Médio atingiu 17,4% de escolas com ensino em tempo integral, o Ensino Fundamental atingiu 34% o de escolas, entretanto o OPNE identificou que todas as etapas sofreram quedas mais ou menos acentuadas em 2016.

Percebe-se, portanto, que embora a Educação Infantil apresente um indicador relevante ao atendimento da educação em tempo integral em relação à meta geral a ser alcançada, é preciso atentar para as peculiaridades das regiões em relação às condições de financiamento de instituições de Educação Infantil em tempo integral. Sabemos que mais tempo na escola não significa apenas aumento de investimento, mas sobretudo priorização da qualidade do ensino ofertado aos alunos durante o período que esteja na escola e com isso a garantia de oportunidades diversificadas não só por meio de aquisição de conteúdo, mas também acesso à

cultura, à arte e a tecnologia tendo em vista a promoção do desenvolvimento integral do aluno e sua melhoria na condição de vida futura.

Quadro Teórico

A história da concepção das políticas públicas no Brasil é marcada pela verticalização e sobretudo pela setorização de intervenções com o foco direcionado a resolver problemas ou demandas prioritárias com soluções específicas e especializadas para determinado momento e/ou território. Não considera que os beneficiários integram um contexto familiar e não observa que eles podem ser alvo de outras ações e intervenções, sejam elas públicas, do terceiro setor ou privadas.

A complexidade dos problemas sociais, o agravamento da crise econômica mundial e o empobrecimento do estado tem impulsionado a busca de soluções que tornem a gestão pública mais eficiente e conseqüentemente a concepção de políticas que promovam intervenções mais eficazes. Nesse sentido a visão integrada das questões e/ou problemas que incidem sobre os cidadãos ocupantes de determinado território, surge como possibilidade de resolução ou de encaminhamento possibilitando o alcance de resultados mais abrangentes e sustentáveis na perspectiva de que atuará na complexidade do contexto gerador da problemática onde o cidadão estar inserido. Para Junqueira (2014) “essa perspectiva é importante porque aponta para uma visão integrada dos problemas sociais e de suas soluções”. (p. 27)

Essa visão faz parte do modelo de gestão que está se tornando cada vez mais necessário na gestão pública e principalmente na construção de políticas públicas, em especial as de caráter social e as intersetoriais.

O termo intersectorialidade surge após a Constituição Federal de 1988, quando se iniciou o processo de descentralização política, administrativa e financeira dos entes federados. A partir de então a intersectorialidade torna-se um novo modelo adotado como forma de gerir as políticas públicas em âmbito nacional com vista a garantir a equidade no território nacional.

Na prática, segundo Junqueira (2014), “a intersectorialidade constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação de serviços, para garantir um acesso igual dos desiguais.” (p,27). Para tanto, a sua aplicabilidade requer a

disposição para mudar velhas práticas e coragem para enfrentar resistências enraizadas na cultura da gestão pública.

A construção de uma política pública intersetorial traz, para além da otimização de recursos, que sabemos ser escassos no setor público, soluções integradas mediante a complexa realidade social em que a ação de uma política específica não dá conta quando compreendemos os sujeitos na sua integralidade existencial. Nesse sentido Junqueira (2004), define a intersectorialidade como “[...] a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando o desenvolvimento social, superando a exclusão social.” (p.27)

Foi com essa percepção que se constituiu o Programa Mais Infância Ceará ao estabelecer uma rede para intervir positivamente na realidade de milhares de famílias cearenses por meio da articulação de instituições, pessoas, saberes e experiências com foco na proteção e cuidado integral das crianças na Primeira Infância.

Metodologia e Instrumentos de Investigação

A metodologia adotada para o estudo foi a pesquisa documental a partir do levantamento de informações em documentos, relatórios e produções bibliográficas que constituíram o processo de construção e registro da política em questão, bem como com base em instrumentos de monitoramento dos projetos e ações desenvolvidas pelas setoriais que atuam direta ou indiretamente na Primeira Infância.

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa constitui-se do estudo do documento “Planejamento Estratégico do Programa Mais Infância Ceará” realizado em 2015 que foi desenvolvido por meio de um encontro de dois dias, onde reuniram-se representantes e gestores de toda a rede de proteção e do sistema de atendimento à infância do Ceará com o objetivo de ampliar o conhecimento das

diferentes práticas com a primeira infância, compartilhar experiências comuns, possibilitando desta forma, a construção de uma visão estratégica, formar um banco de ideias que possibilite desenhar e efetivar programas e ações para constituir um Programa que promova estrategicamente o desenvolvimento e a proteção das infâncias no Ceará.

Além do Planejamento Estratégico, relatórios, instrumentos de monitoramento das ações de cada setorial e a produção bibliográfica do livro Programa Mais Infância Ceará, compuseram as fontes de pesquisas que nortearam o estudo.

Desenvolvimento

A integração de políticas setoriais para crianças, pode ser vista como um meio de aumentar a eficácia dos serviços e, ao mesmo tempo, de reduzir gastos públicos, além de ser um caminho para mitigar a ausência da creche em regiões de difícil acesso como a zona rural promovendo, dessa forma, a melhoria das condições de desenvolvimento da primeira infância.

Uma abordagem integrada requer um modelo unificado, com uma administração coordenada ou única dos serviços, e coerência em termos de objetivo funcionamento, regulamentação, financiamento, critérios de admissão, horário de abertura etc., em oposição aos modelos fragmentados nos quais a sobreposição de responsabilidades tradicionalmente conduz a inconsistências entre os serviços. (Haddad, 2016, p.533)

Uma política de Estado nessa perspectiva, embora já seja reconhecida como necessária e de impactos positivos, ainda é muito desafiadora, pois, requer uma visão unificada do conceito de Educar e Cuidar para que de fato ocorra, principalmente entre as áreas consideradas prioritárias na oferta de serviços contínuos e de qualidade, desde a gestação, responsáveis pelo desenvolvimento integral das crianças: saúde, educação, cultura e assistência social.

Pesquisa realizada em 2011 nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) identificou sinais de mudanças em relação a sobreposição de responsabilidades administrativas em relação aos serviços direcionados às crianças. A demanda de mães com filhos pequenos, inseridas no mercado de trabalho, além das reivindicações pela melhoria na qualidade da prestação dos serviços de educação, saúde e

assistência para atender as necessidades das famílias estão impondo uma nova postura aos sistemas governamentais na construção de mecanismos integrados que respondam às necessidades da sociedade.

A partir dessa pesquisa a OCDE elaborou um relatório com recomendações que apontam as estratégias inovadoras para o desenvolvimento e implementação de políticas de integradas para crianças.

- ✓ uma abordagem sistêmica e integrada do desenvolvimento e da implementação das políticas;
- ✓ uma parceria sólida e em pé de igualdade com o sistema educacional;
- ✓ uma abordagem universal do acesso à educação e cuidado infantil, com atenção particular às crianças com necessidades especiais;
- ✓ substanciais investimentos públicos em serviços e infraestrutura;
- ✓ uma abordagem participativa do aprimoramento e garantia de qualidade;
- ✓ uma formação e condições de trabalho adequadas para o pessoal em todas as modalidades de serviços;
- ✓ uma atenção sistemática à coleta de dados e monitoramento;
- ✓ uma estrutura estável de pesquisas, além de uma agenda de longo prazo para a pesquisa e a avaliação (UNESCO, 2002, pp.19-20).

A construção de uma política para a Primeira Infância nessa perspectiva, impõe a mudança de paradigmas começando pela concepção de quem é a responsabilidade pelo cuidado e pela socialização da criança pequena. No nosso país e mais precisamente nas regiões mais remotas (zonas rurais), a visão de que a responsabilidade pelo cuidado das crianças pequenas deva ser exclusiva da família ainda é muito presente. Incorporar que essa é também uma responsabilidade pública compartilhada por toda a sociedade, além de promover uma mudança cultural e social nesses territórios, referencia essa questão a uma perspectiva de direitos humanos trazendo como consequência o desenvolvimento de políticas e programas de proteção e garantia dos direitos da criança.

Para Haddad (2016), essa mudança de paradigma requer:

- ✓ uma redefinição da relação entre público (Estado) e privado (família) nos assuntos relativos à infância;

- ✓ o reconhecimento do direito da criança de ser cuidada e socializada em um contexto social mais amplo que o da família;
- ✓ o reconhecimento do direito da família de dividir com a sociedade o cuidado e a educação da criança;
- ✓ o reconhecimento do cuidado infantil como uma tarefa profissional, que, juntamente com a educação num sentido mais amplo, constitui uma nova maneira de promover o desenvolvimento global da criança. (HADDAD, 2016, p. 532)

Uma política, nessa perspectiva, pressupõe uma ação efetiva do Estado na oferta de serviços para a faixa de zero a cinco anos, todavia, ainda não há efetivamente políticas constituídas a partir dessas concepções, bem como há relutância por grande parte dos gestores em investir na oferta de Educação em tempo integral para crianças menores de três anos, fundamentado na argumentação do alto investimento necessário para a implementação de uma política nesse sentido.

O Ceará e a Política Intersetorial Mais Infância Ceará

Segundo registros do Cadastro Único³⁴, mecanismo do Governo Federal, em outubro de 2020, 3 milhões de cearenses viviam em condições de extrema pobreza, desse total 397.169 famílias com crianças entre 0 e 6 anos de idade. O mais agravante é que 200.227 crianças estavam fora da escola, sendo 103.535 crianças da zona rural, onde além de não ter acesso a escola, também não chegam as demais políticas de promoção ao seu desenvolvimento, efetivando a desigualdade desse país nas pessoas mais vulneráveis, as crianças.

Os dados apresentados retratam um contexto histórico no nosso país e não é diferente no Ceará, um dos estados mais pobres no Brasil. Foi a partir dessa realidade que o Programa Mais Infância Ceará foi concebido em 2015 e em 2019, constituído como uma Política Pública em Primeira Infância do Estado, com o objetivo de buscar estratégias inovadoras e desenvolver ações para o desenvolvimento integral da infância visando o alcance da meta definida na constituição do Programa.

³⁴ O Cadastro Único é um conjunto de informações sobre as famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza. Essas informações são utilizadas pelo Governo Federal, pelos Estados e pelos municípios para implementação de políticas públicas capazes de promover a melhoria da vida dessas famílias.

Atender as diferentes infâncias do Ceará (urbana, rural, quilombola, negra, indígena e grupos de segmento: abrigos, ciganos, filhos de mães e pais presidiários), bem como sensibilizar os municípios para o atendimento integral e integrado da infância (Ceará, 2015, p. 4)

O Programa MAIS INFÂNCIA foca-se no trabalho multissetorial dedicado à infância, a partir do diagnóstico da situação das famílias em situação de extrema pobreza do Estado mapeando e articulando ações voltadas para as crianças nas diferentes secretarias estaduais, visando contemplar a complexidade de promover o desenvolvimento infantil. O programa, através da aprovação da Lei 16.856 de 22 de março de 2019, foi transformado em uma política de Estado e estruturado em três pilares: Tempo de Crescer, Tempo de Aprender e Tempo de Brincar. Em janeiro de 2021, o Estado do Ceará consolida a política e atualiza a Lei do Mais Infância, acrescentando o Pilar Tempo de Nascer, passando a ser constituído de quatro pilares:

- ✓ O Tempo de Nascer atende a reestruturação alinhada de cuidado materno-infantil, visando a redução da morbimortalidade materna e perinatal.
- ✓ O Tempo de Crescer contempla a construção de uma rede de fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de serviços e formações de profissionais.
- ✓ O Tempo de Aprender compreende a escola como direito de todos, buscando atender à meta de universalizar a oferta de pré-escola e ampliar a oferta de creches.
- ✓ O Tempo de Brincar foca nos benefícios do jogo infantil para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças. (CEARÁ, 2020, pp.1-7)

O caráter intersetorial da política é referendado na atuação do Comitê Consultivo das Políticas de Desenvolvimento Infantil (CPDI), um órgão colegiado, que desde a sua criação, em 2013, fomentou e coordenou ações com foco no desenvolvimento infantil.

Resultante de uma decisão planejada e participativa, organizado na forma de colegiado, o Comitê passa a ser responsável por propor “a formulação de

políticas e diretrizes de programas e projetos com foco no desenvolvimento infantil”, bem como por promover “a articulação de políticas, programas e projetos voltados para a melhoria da qualidade de vida na primeira infância”. (Ceará, 2019, p.26)

Essencialmente intersetorial a partir da sua composição, o CPDI é constituído por todas as secretarias do governo do estado que tem ações voltadas direta ou indiretamente para famílias com crianças em situação de vulnerabilidade social, além da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE e Gabinete do Governador, que atuam como retaguarda no sentido de viabilizar a operacionalização das questões demandadas pelo Comitê.

Nesse sentido, sob o envolvimento de múltiplos atores através do CPDI, o Programa Mais Infância Ceará assume uma gestão de caráter colaborativo, compartilhando responsabilidades entre os entes federados (municípios e estado), além de autoridades regionais e locais, empresas, sociedade civil, grupos comunitários e pais ganhando uma maior capilaridade de atuação focada no fortalecimento das políticas para Primeira Infância.

A instituição de Comitês Municipais da Primeira Infância, a partir de 2018, inspirado no modelo do CPDI e sob sua orientação, tem ampliado e fortalecido ações intersetoriais nos municípios. Principalmente tem fomentado a discussão da necessidade de implementação de políticas integradas com foco no desenvolvimento integral das crianças. Ainda se faz necessária maior compreensão por parte dos gestores dessa questão, mas já é possível perceber avanços em relação à percepção da eficiência e eficácia das ações intersetoriais nos territórios para atendimento das demandas da população.

Diversas ações³⁵ desenvolvidas intersetorialmente estão em execução no estado focadas na Primeira Infância, especialmente nas áreas de educação, saúde, cultura e assistência social e passamos a citar a seguir as principais:

- ✓ 1.300 médicos capacitados com o objetivo de qualificar e reestruturar a linha de cuidado materno-infantil e mais de 42 mil profissionais capacitados das áreas da Saúde, Educação e Assistência para promoção da parentalidade positiva, estimulando os vínculos familiares e a redução da violência;

³⁵ As ações do Programa Mais Infância Ceará descritas no artigo foram pesquisadas no site do Governo do Estado do Ceará <https://www.ceara.gov.br/mais-infancia-ceara/>

✓ Cerca de 4,1 milhões de visitas domiciliares em todo o Ceará, por meio do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN), Programa Primeira Infância no SUAS/ Criança Feliz e Programa de Apoio ao Crescimento Econômico com Redução de Desigualdades e Sustentabilidade Socioambiental (PforR).

✓ Através do Programa Mais Nutrição, cerca de 37 mil pessoas foram beneficiadas com a doação de mais de 832 toneladas de alimentos “in natura”, polpas e mix de preparo de alimentos;

✓ Atendimento aos bebês e crianças com atrasos no desenvolvimento, em espaços implantados nas 19 policlínicas do estado em parceria com Núcleo de Tratamento e Estimulação Precoce (Nutep), ligado à Universidade Federal do Ceará (UFC).

✓ Até o momento, 57 creches entregues pelo Governo do Estado do Ceará e 167 Centros de Educação Infantil (CEIs) em construção. Além da construção de novas creches o Governo do Estado instalou 35 Brinquedocreches em pré-escolas já existentes e mais 150 estão em licitação.

✓ Revitalização de praças já existentes, por meio da instalação de brinquedos adequados a cada etapa do desenvolvimento infantil. Já foram entregues 132 equipamentos e mais 163 em andamento, em fase de licitação ou execução, sendo um total de 295.

✓ Construção de 33 Praças Mais Infância com playgrounds, quadras poliesportivas, áreas de convivência, bicicletário, para realização de atividades artísticas, culturais, educacionais e de lazer adaptadas para crianças.

✓ Cartão MAIS INFÂNCIA, focado nas famílias em situação de extrema vulnerabilidade social contempladas pelo Bolsa Família, com crianças na Primeira Infância e renda per capita de até 89 reais. 150 mil famílias contempladas mensalmente com o valor de 100 reais.

✓ Outros projetos são incorporados no Programa Mais Infância Ceará, sempre na perspectiva do fortalecimento intersetorial em benefício das crianças, tais como: o Arte na Praça que promove acesso às atividades de cultura e lazer nos municípios cearenses; o projeto Praia Acessível que através de equipamentos adequados, promove o acesso de crianças com deficiência a praia; o lançamento do Edital Cultura Infância que selecionou 25 projetos de todo o Estado com um investimento total de R\$ 1 milhão e a realização do

Seminário Internacional Mais Infância I e II com o objetivo de sensibilizar atores governamentais e da sociedade civil sobre a importância do trabalho em prol da criança para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dentre as diversas ações descritas, o presente artigo foca-se na apresentação do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN), como uma das experiências exitosas do Programa Mais Infância Ceará pela concepção e execução intersetorial do Programa a começar pela governança que se estabelece com o envolvimento de várias instâncias do governo estadual e municipal, assim como entidades da sociedade civil.

Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil – PADIN: Cuidando e Educando Intersetorialmente

Programa institucional de visita domiciliar que visa apoiar as famílias no cuidado e na educação de suas crianças de 0 a 47 meses de idade, que estão fora da creche, o PADIN é concebido com foco na construção de uma rede de fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de serviços e formações que envolvem pais, profissionais e outros envolvidos nos processos de atenção à criança, objetivando apoiar e orientar as famílias para o fortalecimento dos vínculos entre pais, cuidadores e filhos de forma a favorecer o desenvolvimento integral da criança.

O PADIN é coordenado pela Secretaria da Educação do Estado, apoiado diretamente pelo CPDI, que por meio das setoriais que o compõem, acompanha e dá resolutividade às demandas do Programa. Na relação direta estado e municípios, atuam os Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) que tem função estratégica no acompanhamento e apoio aos municípios na execução do Programa, a partir do Regime de Colaboração.

Na execução direta do Programa que acontece em 48 municípios beneficiados, a intersetorialidade é desenvolvida pelo envolvimento das secretarias municipais com destaque para a Secretaria de Saúde e a de Assistência Social, órgãos que atuam mais diretamente no atendimento as crianças foco do PADIN, além de demais instituições da sociedade civil organizada que são articuladas pelos executores do Programa na ponta, como os Supervisores e Agentes do Desenvolvimento Infantil (ADIs).

A compreensão do PADIN como uma programa eminentemente intersetorial foi incorporada não somente pelas concepções teóricas que o embasam ou pela participação de especialistas de diversas áreas na sua constituição, mas efetivamente, a partir da prática diária das visitas realizadas pelos ADIs. Ao adentrarem as casas das famílias com a meta de fortalecer as competências familiares para promoção do desenvolvimento das crianças, os ADIs se deparam com diversos fatores em diferentes áreas que impactam diretamente no alcance desse objetivo. Cabe ao ADI junto com seu supervisor, articular junto às diversas setoriais responsáveis, os encaminhamentos para resolução das demandas identificadas, tais como falta de alimentação, negligência na higiene e na prevenção de acidentes ou violência doméstica, problemas de saúde e muitas outras situações.

Esse contexto traduz de forma prática a concepção do Cuidar e Educar de forma indissociável que precisa ser incorporada na execução do Programa.

Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade (FOREST et al., 2003 como citado em Peres, Medeiros & Coelho, 2016, p.11).

Essa compreensão é de suma importância no sentido de considerar, para a ampliação das ações intersetoriais no desenvolvimento do PADIN, mas sobretudo na incorporação dessa prática nos sistemas governamentais para a execução das políticas públicas, principalmente focadas no desenvolvimento infantil.

Através de relatos e registros em instrumentos de monitoramento do PADIN, identifica-se a criação e o fortalecimento de redes intersetoriais para garantia dos direitos das crianças que vão desde a priorização do atendimento às famílias atendidas pelo programa nas políticas públicas municipais até a realização de planejamentos estratégicos das secretarias municipais para o atendimento das demandas oriundas da execução do mesmo.

Nesse contexto a existência dos Comitês Intersetoriais da Primeira Infância assumem papel fundamental na articulação e no fortalecimento das políticas e das redes de proteção para as crianças apontando para a necessidade do CPDI promover a qualificação dos

participantes dos comitês municipais de forma a torná-los aptos a desenvolver essas ações nos seus territórios.

Discussão Conclusiva

É urgente a superação da visão administrativa que os governos tem em relação às políticas para a Primeira Infância, no que diz respeito ao papel do Estado e da sociedade na garantia dos direitos e no desenvolvimento das crianças. É preciso que os governos incorporem no seu fazer administrativo, os conceitos de educação e de cuidado como elo integrador das diversas políticas setoriais que desenvolvem ações para Primeira Infância, principalmente as políticas estruturantes que visam a mitigação da desigualdade social, pois, sabemos que essa é uma questão intergeracional que se funda desde a infância.

Essa postura perpassa por mudanças radicais nas formas de gestão atuais, a partir da incorporação da visão de que para se construir um futuro sustentável global, é preciso atuar seriamente no presente e mais especificamente, nas crianças, pois, seu desenvolvimento acontece no presente. Como nos diz Gabriela Mistral em seu poema: “Muitas das coisas de que necessitamos podem esperar. A criança não pode. A ela não podemos responder “amanhã”. Seu nome é hoje.”

Uma política intersetorial de desenvolvimento infantil contextualizada na concepção de “Educar e Cuidar de forma indissociável”, pressupõe uma mudança nas atuais concepções e funções das instituições que trabalha com as crianças, especialmente as instituições de Educação Infantil bem como todos os aspectos que as norteiam.

O Programa Mais Infância Ceará tem nos seus 6 anos de execução ampliado e fortalecido a rede de proteção das crianças cearenses, construindo ou restaurando novos espaços adequados para as crianças, apoiando os municípios na reestruturação das políticas públicas do estado do Ceará, capacitando agentes de saúde, professores, gestores públicos para que cada um, na sua função, exerça o papel de promotor mas, sobretudo fiscalizador da garantia dos direitos de todas as crianças através da elaboração e implementação de políticas públicas com olhos para a criança como um ser integral.

Referências

Ceará, (2015). Encontro de Planejamento Estratégico do Programa Mais Infância Ceará. Governo do Estado do Ceará -Gabinete do Governador

Ceará, (2018). Programa MAIS INFÂNCIA CEARÁ. Governo do Estado do Ceará.

Ceará, (2020). Mais Infância Ceará. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/mais-infancia-ceara/>

Fonseca, J.J.S. (2002). **Apostila de Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Estadual do Ceará.

Haddad, Lenira. (2006). Políticas Integradas de Educação e Cuidado Infantil: Desafios, Armadilhas e Possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, 510-546.

Junqueira, Luciana A. Prates. (2004). A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, USP, v. 13, n. 1, p. 25- 36, jan-abr, 2004.

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p

OPNE. Observatório do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>

Peres, A.S., Medeiros, S.C., & Coelho, F.O (2016) Desafios do Cuidar e Educar na Educação Infantil. Disponível em <https://univale.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-2016/>

Pina, M.T.A., Seu nome é hoje (Gabriela Mistral) Disponível em: <https://blogs.utopia.org.br/poesialatina/seu-nome-e-hoje-gabriela-mistral/>

PNPI. Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 - 2030 / Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. - 2ª ed. (revista e atualizada). - Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.

Políticas (e práticas) educativas: a visão das dirigentes das creches e EDI

Vera Maria Ramos de Vasconcellos
 Prociência/PROPEd -UERJ
 Vasconcellos.vera@gmail.com
 FAPERJ - Cientista do Nosso Estado E-26.203.093/2016

Emília Vilarinho³⁶
 Instituto de Educação-Universidade do Minho
 evilarinho@ie.uminho.pt

Resumo

Nossa pesquisa responde ao compromisso político e acadêmico de continuar a dar suporte formativo, inicial e continuado, a profissionais do sistema público de Educação Infantil, do Rio de Janeiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº. 9.394 (Brasil, 1996 - artigos 29 e 89) integrou as creches ao sistema de ensino e as colocou junto à pré-escola, determinando que os municípios são os responsáveis pelo atendimento educacional da criança de 0 a 5 anos (Aquino, Lobo & Vasconcellos, 2003). As demandas existentes a partir da nova Lei 12796 (04/04/2013), que alterou a Lei 9394/96, impactou as políticas públicas, isolando a criança de 0 a 3 anos, por deixá-la fora da obrigatoriedade e do cuidado com a qualidade da Educação. Tais mudanças nos levaram a propor e desenvolver, nos últimos 4 anos (2017 – 2020), uma nova modalidade de investigação, via Grupos Reflexivos semanais, com duas horas de duração, com dirigentes de creches e Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI). A segunda autora, em 2019, em visita técnica ao Brasil dialogou com as diretoras e o grupo de pesquisa, participou de idas a campo, provocando reflexões em torno de eixos transnacionais das políticas para a infância com expressão nos dois países: tensões entre concepções de infância, intervenção educativa e qualidade da educação infantil. Nosso propósito principal foi apoiar as diretoras a reconhecer e desenvolver seus estilos próprios de liderar as equipes de professoras e agentes de Educação infantil e demais funcionários das unidades, além de lidar com as demandas da comunidade local.

Introdução

O artigo discute parte do subprojeto Políticas (e Práticas) Educativas para crianças de 0 a 3 anos, em uma das onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE),³⁷ do município do Rio de Janeiro (Vasconcellos, 2018)³⁸ e integra alguns dados das pesquisas realizadas pela

³⁶ A segunda autora deste texto, integra este estudo no âmbito da sua licença sabática pós-doutoramento, linha intercâmbio internacional, financiado pelo Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEEd). UID/CED/01661/2019 através da FCT/MCTES-PT.

³⁷ Edificações produzidas entre os anos 2010 – 2016, para reunir creches e pré-escolas cariocas em unidade integradas.

³⁸ Vinculado à pesquisa Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro (Vasconcellos), 2016, FAPERJ - E-26.203.093/2016.

segunda autora (Zão-Vilarinho, 2011, 2020), que têm vindo a analisar o papel do Estado português na definição da educação de infância, na promoção de políticas educativas para crianças até aos 6 anos e a sua relação com a promoção da igualdade em educação e com os direitos da criança.

Temos por objetivo comum refletir sobre as políticas para a infância expressa nos nossos dois países (Brasil e Portugal) e identificar elementos que dão conta de uma regulação transnacional destas políticas.

A centralidade da interlocução esta na observação das tensões entre concepções de infância e de criança, intervenção educativa e qualidade da educação infantil. O lugar da primeira infância, em especial as crianças de zero a três anos e sua educação em instituições públicas de educação é o foco de nossas pesquisas. Privilegiamos observar as políticas públicas educacionais dos dois países e promover processos formativos continuados para profissionais do sistema público de Educação Infantil no Rio de Janeiro/Brasil e em Braga/Portugal.

Para isso, no Brasil, centramos nossas interlocuções com 17 gestoras de unidades de Educação Infantil, refletindo com elas o dia a dia de suas unidades. Analisamos, no coletivo, como tem sido coordenar equipas compostas por jovens professores e agentes de Educação Infantil, mapeando os fatores econômicos, administrativos, pedagógicos, sociais e políticos, presentes na região educacional (7ª CRE)³⁹, onde atuam. Para isso, organizamos dois Grupos Reflexivos semanais com dirigentes de Creches e de Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), para analisar o trabalho desenvolvido com as equipas de profissionais de suas unidades e com as famílias dos bebês e crianças *bem* pequenas (06 a 36 meses).

Nossa perspectiva teórica abraça os Estudos Sociais da Infância (Psicologia e Sociologia da Infância), as Políticas Educacionais articulando estes domínios na análise das práticas pedagógica. A abordagem de Ciclo de Políticas (policy cycle approach) proposta por Stephen Ball e seus colaboradores (Bowe, R.; Ball, S.; Gold, A., 1992 e Ball, S., 1994) foi também um referencial teórico importante.

Esta abordagem de ciclo de políticas adota uma orientação pós-moderna (cf. Mainardes, 2006) que valoriza a natureza complexa e conflitual da política educacional, os processos micropolíticos e a acção dos profissionais e outros agentes que influenciam e

³⁹ A 7ª CRE foi a escolhida, entre as onze existentes no município do Rio de Janeiro.

implementam as políticas ao nível local. Por outro lado, permite restituir sentidos das interações dos contextos macro e micro na análise das políticas educativas. O ciclo contínuo de políticas de Ball (1994), é constituído por diferentes arenas de acção ou campos de acção política que envolvem disputas entre grupos de interesse: *o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto de resultados/efeitos e o contexto de estratégia política*. Estes contextos estão inter-relacionados, não são etapas lineares nem têm uma dimensão temporal ou sequencial. O *contexto de influência* é o palco, a arena, onde os diferentes interesses dos diversos actores e entidades se mobilizam e protagonizam argumentos para definir os propósitos da educação. Neste contexto são constituídos os discursos e os conceitos que darão corpo à política educativa. O *contexto da produção do texto da política* está relacionado com o anterior. No entanto, esta relação torna-se frequentemente difícil porque os textos pretendem expressar a política, numa linguagem que enfatiza a pretensão do bem público, mas que se produzem numa arena de acção marcada pelo confronto e o compromisso entre princípios, valores, interesses e a incoerência e inconsistência internas entre os mesmos. O *contexto da prática* é a arena da recriação da política através da interpretação e apropriação feita pelos diferentes actores que interagem nos contextos a que a política se dirige e que dão corpo à política em acção. A esta recriação da política, não são alheios as relações sociais que se estabelecem nos contextos a que a política se dirige, que são marcadas pelo conflito entre leituras divergentes, pela história, pelas experiências e práticas estabelecidas nesses contextos (Bowe, Ball & Gold, 1992: 19-23). O *contexto dos resultados/efeitos* abre a análise em torno da ideia que as políticas produzem efeitos e não só resultados. Assim, as políticas devem ser também analisadas em termos do impacto das mudanças e das interações com questões como justiça social e igualdade de oportunidades (efeitos de segunda ordem). Esta proposta de Ball sugere que a análise de uma política deve integrar o exame das várias facetas e dimensões de uma política e as suas implicações em domínios como mudanças no currículo, pedagogias, organização e analisar as interfaces da política com outras sectoriais e com o conjunto das políticas. Por fim, no *contexto da estratégia política* é onde se dá lugar e se inscreve a componente da pesquisa social crítica, onde se identificam o conjunto de actividades sociais e políticas necessárias para minimizar as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (Ball, 2004).

A adoção deste referencial analítico no trabalho com os Grupos Reflexivos permitiu que as diretoras tomassem mais consciência da dimensão ideológica e da não neutralidade das políticas educativas, das diferentes formas de recepção e de reinterpretção das mesmas no âmbito municipal/ local e como elas se integram e influenciam a sua ação nas creches e nos EDI. Por outro lado, a reflexão em torno do *contexto da estratégia política*, incentiva e revaloriza o sentido crítico da pesquisa e do trabalho que realizam nos seus quotidianos.

Pesquisa Compartilhada: possibilidades e encontros

A legislação brasileira, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº. 9.394 (Brasil, 1996), em seus artigos 29 e 89, integrou as creches ao sistema de ensino e as colocou junto à pré-escola, determinando que os municípios se tornassem responsáveis pelo atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos (Aquino, Lobo & Vasconcellos, 2003), deixando aos municípios a parte mais delicada da Educação. Além disso, as demandas existentes a partir da promulgação da Lei 12.796 (Brasil, 2013), que alterou a Lei 9.394 (Brasil, 1996), impactaram as políticas públicas, fragilizando sobremaneira as propostas educacionais dirigidas às crianças de 0 a 3 anos, deixando-as fora da obrigatoriedade e do cuidado com a qualidade da Educação.

Tal cenário, manifesto em nossos estudos anteriores⁴⁰, aponta a dissonância das realidades municipais quanto ao direito dos bebês e das crianças bem pequenas à creche no sistema público de Educação Infantil. Processo que ecoou no projeto de Vasconcellos (2016), que além de ter focado a urgente temática – o direito dos bebês e das crianças bem pequenas à creche no sistema público de Educação Infantil – almejou que os resultados do estudo se refletissem em ações promotoras desse direito, expresso na Meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014): ampliar a oferta da creche com o intuito de atender no mínimo 50% das crianças de até três anos até os 10 anos de vigência do Plano.

Em Portugal, as crianças até aos três anos ainda não têm assegurado o direito de acesso a uma creche pública e gratuita. As políticas de educação de infância são marcadas pelo recorte da primeira infância (0-3 e 3-5 anos). Este recorte tem influenciado a definição da função social das creches e dos jardins de infância, as suas finalidades e as modalidades de

⁴⁰ Vasconcellos; Campos; Gil, 2020

expansão da oferta. O atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos não está integrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 46/86 de 14 de outubro). Este facto tem perpetuando a valorização da função social de apoio às famílias, em detrimento da função educativa e do direito da criança à educação e cuidados de forma integrada. Pese embora esta orientação formal, pela ação das educadoras de infância⁴¹, o trabalho nas creches por elas desenvolvido é de natureza socioeducativa.

A rede de creches em Portugal continental é privada e assegurada por entidades com e sem fins lucrativos. O Estado, através de Acordos de Cooperação, comparticipa financeiramente as entidades não lucrativas, e as famílias assumem o pagamento de um valor mensal para a frequência. De acordo com a Carta Social 2018 (GEP-MTSSS, 2019:22), em 2018, a taxa de cobertura média das creches e amas era de 48,4%, ultrapassando assim a meta de 33% fixada pelo Conselho Europeu na Cimeira de Barcelona, realizada em 2002, para assegurar o acolhimento das crianças com menos de 3 anos até 2010. O Estado português não assume o papel de promotor da oferta, mas incentiva, através de parcerias e de programas de apoio à construção de equipamentos⁴², a expansão da rede privada não lucrativa. A regulação do Estado no planeamento da rede de creches tem fragilidades, que são visíveis nas assimetrias territoriais da oferta do privado lucrativo e do privado não lucrativo.

Ao olharmos as taxas de cobertura, elas têm aumentado nas duas redes, apresentando a rede não lucrativa uma taxa de utilização média de 87,9 %. (GEP-MTSSS, 2019:27)⁴³. Apesar deste aumento, a distribuição territorial da oferta é desigual. Nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, nomeadamente os distritos de Lisboa, Setúbal e Porto, a oferta continua a registar uma taxa de cobertura baixa, tendo em conta a população residente, 41%, 44% e 32%, respetivamente. Nestes distritos, a rede lucrativa regista um peso relativo superior a 30% (ibidem: 25). Considerando que a procura é marcada pela necessidade de reconciliar a vida familiar com os horários de trabalho, a ausência de creches públicas tem produzido dinâmicas de oferta desiguais. Esta ausência potencia lógicas de mercado, bem visíveis na distribuição geográfica das entidades privadas lucrativas que privilegiam territórios com densidade populacional elevada e com oferta de trabalho.

⁴¹ Professoras de Educação Infantil

⁴² Exemplo: Programa PARES (Programa de Ampliação das Respostas Sociais)

⁴³ Dados relativos a Portugal Continental, não incluindo as Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores.

O Estado mantém a tendência de assumir os papéis de regulador e de impulsionador da oferta e não de promotor direto do atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos. Ao não garantir o acesso gratuito às creches, põe em causa o direito das crianças a este bem socioeducativo. As crianças pequenas ainda não estão no centro das prioridades da definição das políticas educativas, na medida em que o que se continua a esboçar são justificações políticas ligadas aos problemas sociais, como a reconciliação do trabalho com a vida familiar e com o decréscimo da natalidade. A política de expansão da rede de creches é cada vez mais reclamada como fundamental para minimizar um problema estrutural do país, que é a queda acentuada da natalidade. É um tema na agenda, mas que não teve ainda expressão, particularmente na opção política de criação de uma rede pública. Um exemplo desta orientação é a publicação da Portaria n.º 271/2020 de 24 de novembro que, no quadro conjunto de medidas de apoio à natalidade, define as condições específicas do princípio da gratuitidade da frequência de creche sens fins lucrativos para crianças provenientes de famílias com rendas familiares muito baixas.

No que se refere à conceção da natureza do trabalho em Creche, na última década verificaram-se algumas mudanças. A Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto trouxe uma alteração importante ao definir a creche como um equipamento de natureza socioeducativa. No seu artigo 4º define como objetivos, entre outros, o “atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança” e no artigo 6º refere à necessidade de definição e implementação de um projeto pedagógico. Nesta portaria é introduzida a obrigatoriedade da presença de educadores de infância a partir das salas com bebés que adquiriram a marcha e são regulamentadas regras técnicas para a construção dos edifícios e para a organização e dos espaços interiores e exteriores. Da análise deste normativo, podemos inferir a preocupação com a segurança e qualidade dos espaços e equipamentos destinados às crianças, nomeadamente às suas necessidades lúdicas e de desenvolvimento. O conjunto destas regras são importantes para a valorização do trabalho socioeducativo nas creches e são também a base para a celebração de Acordos de Cooperação entre o Estado e as organizações privadas sem fins lucrativos. No entanto, é visível neste documento político (no *Contexto da Produção do Texto*) a influência dos interesses das organizações privadas (com e sem fins lucrativos), nomeadamente no que se refere ao aumento

de número de crianças por sala de atividade e a não obrigatoriedade da presença de um educador de infância no bercário (4 meses - até aquisição da marcha).

Neste sentido, e como apontavam pesquisas anteriores (Zão-Vilarinho, 2011; Vilarinho 2015; 2020), observam-se medidas direcionadas para uma maior participação do mercado, da sociedade civil e do *terceiro sector* que dão conta da influência de orientações transnacionais de inspiração neoliberal, da *nova gestão pública* e da *terceira via* nas políticas públicas.

A Identificação do Contexto de Investigação

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) é organizada administrativamente em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Esta pesquisa⁴⁴ trabalhou com uma única, a sétima. Esta coordenadoria abrange áreas da cidade com intensa diversidade socioeconômica e cultural; comunidades que cresceram desordenadamente, sem acesso a questões básicas de moradia e cuja população tem direitos civis e humanos negados (Farias, 2020). Percebemos esta região como um microcosmo da cidade, assim um estudo na área pode ajudar a compreender parte do processo público educacional da cidade.

Metodologia

A pesquisa tem caráter metodológico qualitativo e utilizou instrumentos de registro (escrito, fotografado e filmagem⁴⁵), produzidos pelas diretoras, em especial prática de escrita que nomeamos de “Diário de Bordo”. Esses registros nos ajudaram na interlocução e interpretação das ações por elas desenvolvidas. Os outros registros (fotos e videografações), foram realizados pelas nossas equipas de pesquisas e pelas unidades das unidades, para recolha visual das brincadeira e interação das crianças, nas diferentes organizações do tempo e do espaço institucional. O intuito principal foi desvelar as concepções de infância, criança e educação e práticas educativas dessas co-pesquisadoras (diretoras). Os encontros semanais foram descritos (registro escrito) e analisados de forma minuciosa, pela pesquisadora,

⁴⁴ Subprojeto Políticas (e Práticas) Educativas para crianças de 0 a 3 anos numa CRE do Município do Estado do Rio de Janeiro (Vasconcellos, 2018) - aprovada pela Comissão de Ética da Secretaria Municipal de Educação - SME/RJ (Nº 07/002.514/2017)

⁴⁵ Os dois últimos sempre após a obtenção de assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Resolução CNS 196/1996).

ênfatisando os dados relativos ao microsistemas políticos (Contexto da Prática) apresentados nas narrativas, descrições de ações e interações das dirigentes no grupo, assim como os possíveis projetos e planejamentos significativos desenvolvidos por elas e suas equipes em tempos e espaços diversos.

Resultados

Com estas premissas em pauta foram desenvolvidos, a partir da modalidade de encontros semanais (Grupos Reflexivos), de duas horas de duração, com as dirigentes de creches e de EDI que concordaram em participar da pesquisa. O itinerário foi construído ao longo do caminhar. Cada encontro apontava rumos, nem sempre novos, todavia renovados pelos sujeitos que vislumbravam possibilidades na relação ali estabelecida. Os encontros se revelaram microsistema político. As observações e escuta das profissionais (diretoras), nos permitiram identificar sentidos individuais e significados comuns (partilhados). Percebemos ressignificações de princípios associados a ação pedagógicas e organização de espaços que ilustram e valorizam o brincar, as culturas infantis e a integração comunitária.

Ao longo dos anos, os Grupos Reflexivos, foram se constituindo em apoio às diretoras no reconhecer e ampliar seus estilos próprios de liderar suas equipes, bem como no lidar com as demandas da comunidade e da própria CRE. Foram identificadas com mais clareza as diferenças entre exigências pessoais e profissionais. Nesse sentido, as narrativas desenvolvidas nos encontros semanais explicitaram os microsistemas políticos das unidades. Vivenciamos assim, uma complexa variedade de intenções, cooperações e disputas que influenciaram o reconhecimento da multiplicidade de experiências que um grupo como esse pode revelar. Desestabilizamos alguns processos administrativos, educacionais e políticos que estavam fossilizados. Buscamos, no coletivo, analisar a heterogeneidade interna, referente às concepções de infância, de cuidado e educação presentes em cada unidade. Analisamos em que medida cada participante, enquanto professora que atuava como diretora de creche ou de EDI, conseguia se apropriar de entendimentos plurais e compreender seu lugar de agente educacional e social, que “[...] pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade” (FREIRE, 1999, p.85).

Havia nos encontros uma variedade de intenções e disputas que acabam por influenciar a compreensão dessas dirigentes sobre o processo político geral da CRE e da SME/RJ. Refletimos sobre diversas modalidades de ação e interação pedagógicas presentes nas unidades onde atuam e o quanto é possível partilhá-las com as demais unidades.

Procuramos analisar como elas próprias (dirigentes de creches e EDI), compreendem seu lugar de atores sociais no *ciclo de políticas* educacional municipal; qual a visão que têm dos impactos de suas ações, enquanto atoras e autoras na produção de diferentes modalidades de interação e de ação pedagógica nas unidades em que atuam. Discutimos também as interpretações das dirigentes (*contexto da prática*) do que lhes é proposto tanto no *Contexto de Influência*, quando nos textos produzidos, em especial, pela SME/RJ. Nosso processo de interlocução buscou apoiá-las na realização de diferentes processos: (i) na inserção/acolhimento dos bebês, crianças *bem* pequenas e suas famílias; (ii) na produção de práticas lúdico/pedagógicas pensadas e vivenciadas com/pelas crianças (6 meses a 3 anos); (iii) na avaliação delas mesmas (diretoras de cada unidade), quanto os principais desafios que permeiam o cotidiano da instituição e as diferenças e semelhanças com as demais do grupo.

Nosso maior esforço foi de compreender como as creches e EDI são vivenciados e percebidos pelos diferentes profissionais que neles convivem; mapeando e identificando como todos os itens acima são compreendidos pelas famílias. Promovemos reflexões sobre as questões relativas à primeira infância, relacionando as políticas públicas, em especial as municipais, com as práticas docentes realizadas nas unidades. Assim, as narrativas contemplaram a história da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, a partir do olhar de professoras que estão há mais de 10 anos no cargo de diretoras e acabaram por produzir 8 (oito) trabalhos que seriam apresentados no V Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança de 2020, em Guimarães⁴⁶.

Conclusão

⁴⁶ Barbosa, Isabel de Almeida (2020) - Deixa eu ver?! Construção identitária através de registros fotográficos realizados por crianças; ii) Coelho, Tatiana Barbosa (2020) - Brincando, cantando e cuidando, do meu jeito eu mudo o mundo; iii) Freire, Adryana da Silva; Conceição; Mariana Travesso da (2020) Infância um Mundo de Descobertas; iv) Mayrink, Andréa Nascimento (2020) Cantando e brincando com a cultura Brasileira; v) Oliveira, Rejane Lucia Machado de; Marques, Adriane Aparecida (2020) Luzes Construindo um Caminho pela Diversidade e pela Sustentabilidade; vi) Paiva, Georgia M^a Santos (2020) Horta/Pomar na Creche: Era uma vez uma lagarta chamada Jojo; vii) Perdigão, Tânia M^a da Silva; Carvalho; Caroline Pereira de (2020) Abrindo a porta do PIRLIMPIMPIM; viii) Pereira, Adriana Rael; Conceição, Mariana Traverso (2020) Infância um mundo de descobertas.

No ano de 2019, os diálogos com a segunda autora deste artigo, quer no nosso grupo de pesquisa, quer nas idas a campo, ampliaram nossa compreensão sobre o desenho das políticas educativas e seus efeitos, quer ainda o lugar das crianças e das propostas educacionais com elas vividas. Pudemos também discutir sobre a realidade dos dois países (Brasil e Portugal). Os sentidos da ação pedagógica e a coordenação da rede de creches no desenho transnacional das políticas educativas para crianças desta faixa etária foi mais um objeto de reflexão. Identificamos como, nos dois países, o problema da insuficiência de vagas para as crianças põe em causa o seu direito à creche pública, gratuita e de qualidade, perpetuando assim as desigualdades no acesso. Na tentativa dar respostas à pressão política e social para o alargamento da oferta de vagas nas creches, são redesenhadas políticas de expansão onde são visíveis a alteração do papel do Estado de promotor direto a mobilizador e regulador de iniciativas da sociedade civil.

Neste diálogo entre pesquisadores e suas realidades, também foi possível observar como no *contexto da prática* emergem políticas e práticas assentes nos direitos da criança a uma educação de qualidade, na conceção de criança como sujeito de direitos e ator social competente e que prespetivam as creches como espaços socioeducativos de desenvolvimento integral das crianças, complementares à educação familiar.

Foi possível observar a assunção protagonista de *Mulheres Gestoras* que não só *narram*, mas *refletem e reconstroem a Educação Infantil carioca*, foi documentada nos trabalhos escritos e aí referidos. Elas resgataram, historicamente, a resistência desta etapa da educação e nos colocaram frente a um cenário que precisa continuar a ser discutido e analisado, através de questões pedagógicas e políticas que o constituem, diagnosticando e criando prognósticos que sirvam de parâmetro às novas estratégias de ação (políticas) em prol da Educação Infantil. Esta constatação permite-nos identificar aproximações ao *contexto de estratégia política*.

Desse modo, reivindicações e proposições enquanto categoria funcional (diretoras) resultaram em maior compreensão da rede de Educação Infantil da coordenadoria, frente a diversidade de fatores econômicos, administrativos, pedagógicos, sociais e políticos que a constitui. Nesse seguimento, enunciados das participantes abordaram os principais desafios que permeavam o cotidiano de cada instituição, promovendo debates circunscritos por

aproximações e diferenças vivenciadas. Percebemos com Freire que no coletivo, no estar junto, experienciávamos a potência de ser

[...] Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 1999, p.20)

Referências

Aquino, L. M. L., Lobo, A. P. S.L., Vasconcellos, V. M.R. (2003) A integração da Educação Infantil ao sistemas de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. In: L.C.M. Faria, D.B., Souza (Eds). *Desafios da Educação Municipal* (pp. 235-258). DP&A.

Ball, S. J; Bowe, R. & Gold, A. (1992) *Reformando a educação e mudando as escolas: estudos de caso em sociologia política*. New York: Routledge.

Ball, Stephen J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. (1994) Buckingham: Open University Press.

Ball, S. J. (2004). Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*, vol. 25 (89), 1105-112.

Ball, S. J., Mainardes, J. (orgs). (2011) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília.

BRASIL. *Lei nº. 12.796/2013, de 04 de abril de 2013*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.

Faria, P. L. (2020). *Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro*, [Tese de Doutorado do em Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].

Freire, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (1999). São Paulo: Paz e Terra.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. *Educação & Sociedade*, vol. 27(94), 47-69.

República Portuguesa. (1986). Lei n.º. 46, de 14 de outubro de 1986. Diário da República Eletrónico. <https://data.dre.pt/eli/lei/46/1986/10/14/p/dre/pt/html>.

República Portuguesa. (2011) Portaria n.º 262 de 31 de Agosto de 2011. Diário da República Eletrónico. <https://data.dre.pt/eli/port/262/2011/08/31/p/dre/pt/html>.

República Portuguesa. Gabinete de Estratégia e Planeamento/Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2019). Carta Social – Rede de Serviços e Equipamentos 2018. GEP/MTSSS. <http://www.cartasocial.pt/pdf/csosocial2018.pdf>

República Portuguesa. (2020) Portaria n.º 271, de 24 de novembro de 2020. Diário da República Eletrónico. <https://data.dre.pt/eli/port/271/2020/11/24/p/dre>.

RIO DE JANEIRO. (2010) Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI: Modelo Conceitual e Estrutura. Rio de Janeiro.

RIO DE JANEIRO. (2009) *Plano Estratégico da cidade do Rio de Janeiro: Pós 2016: O Rio mais integrado e competitivo*, 2009. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/6616925/4178940/planejamento_estrategico_site_01.pdf>. Acesso em 30 ago.

Santos, N. S., Vasconcellos, V. M. R. (2015) Percursos teórico-metodológicos de pesquisa: Narrativas coletivas e zona de desenvolvimento proximais. In M. Leite, C. T Gabriel (Eds). *Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação* (v.1 pp. 171 – 192). De Petrus, RJ, FAPERJ.

Sarmiento, M. J. (2015) Para uma agenda da Educação Infantil em tempo Integral assente nos direitos da criança. In V. C. Araújo (Ed.) *Educação infantil em jornada de tempo integral. Diemas e perspectivas* (pp.61-89) EDUFES.

Vasconcellos, V. M.R. de (2016) Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro. *Projeto de Pesquisa* (2016 – 2019). Plataforma Brasil Nº 1.607.838.

Vasconcellos, V. M.R. de (2018) Políticas (e Práticas)Educativas para Crianças de 0 a 3 anos numa CRE do Município do Rio de Janeiro. *Projeto de Pesquisa* (2018 – 2021). Plataforma Brasil Nº 1.607.838.

Vasconcellos, V. M. R., Campos, M. I. F. , Gil, M. O. G. (2020) *Políticas Públicas de Educação Infantil*. DP et Alii.

Vilarinho, E. (2015). Pela “causa” da educação pré-escolar em Portugal: aproximações às políticas de *Terceira Via*. In V. Peroni (Ed.), *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado em Educação* (pp. 144-174). Oikos.

Vilarinho, E. (2020). Articulações entre o público e o privado na educação da infância em Portugal. *Educ. rev.* Belo Horizonte, v. 36, e231420. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100803&lng=en&nrm=iso.

Zão -Vilarinho, M.E. (2011). O Estado e o Terceiro Sector na Construção das Políticas Educativas para a Infância em Portugal: o caso da Educação Pré-Escolar (1995-2010). [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/19708>).

Concepções de Professoras de Pré-escola acerca do abuso sexual infantil

Autor(a) Nathaly Martinez Alves

Universidade Estadual Paulista

nathaly.martinez@unesp.br

Coautor(a) Raul Aragão Martins

Universidade Estadual Paulista

Resumo

Ao adentrar nas questões relacionadas ao abuso sexual infantil, tem-se uma visão limitada, superficial e errônea sobre o tema, uma vez que este é considerado um tabu, sobretudo no ambiente escolar. Os casos de abuso sexual infantil intrafamiliar, cometidos por um membro da família ou por uma pessoa que assumi a função parental sobre determinada criança, mesmo que sem laços de consanguinidade (padrastos, pai adotivo, madrastas, entre outros), têm crescido de forma exponencial. Deste modo, ressalta-se a importância que a escola e o professor(a) possuem na identificação e intervenção em casos de suspeita e/ou confirmação de abuso sexual, considerando que é propício que a revelação espontânea do abuso aconteça neste local para esses profissionais, devido as relações de confiança que são estabelecidas entre eles (professor-aluno). Considerando a relevância social deste tema, o objetivo deste trabalho é realizar o levantamento quanto as concepções e conhecimentos que professoras de pré-escola detêm sobre o abuso sexual infantil. Para tal, foi desenvolvido um estudo quanti-qualitativo descritivo por meio da aplicação de um questionário semiestruturado para 18 professoras que trabalham com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos em escolas públicas de um município do interior do Estado de São Paulo, Brasil. Os resultados revelam que as professoras possuem um conhecimento limitado nas questões relacionadas ao tema e dificuldades em reconhecer crianças que estão sendo sexualmente abusadas. Esperamos que os dados levantados nesta pesquisa auxiliem na elaboração de ações voltadas para a formação continuada de professores nesta temática.

Palavras-chave: Abuso sexual infantil; Concepções; Professores.

1. O papel da Escola e do Professor

A escola e o professor desempenham um papel primordial em relação à prevenção e à identificação em casos de abuso sexual infantil, tendo em vista que é propício que a revelação espontânea do abuso aconteça neste espaço, uma vez que as crianças passam grande parte do seu dia e possuem contato direto com os professores(as) estabelecendo relações de confiança mútua. Além disso, o abuso sexual infantil possui diversas consequências, tanto físicas quanto psicológicas na vida da vítima, refletindo diretamente no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental, portanto, a instituição escolar deve se comprometer em

promover a garantia dos direitos das crianças e adolescentes zelando por sua integridade física e moral.

Para Brino and Williams (2008), a discussão acerca do abuso sexual infantil tem ganhado visibilidade, e, atualmente, o debate voltou-se para a sua prevenção. Há diversos materiais disponíveis que podem ser utilizados pelo professor, como por exemplo, o Guia Escolar para identificação de sinais de abuso e exploração sexual do Governo Federal (2011), contudo, esses materiais possuem pouca visibilidade nos espaços escolares, na medida que não foi desenvolvido nenhum programa que permita sua utilização, cabendo aos docentes a decisão de utilizá-los ou não. Não há uma articulação dos órgãos públicos, no que se refere a capacitação dos profissionais nesta temática para utilização dos materiais disponíveis.

Em estudo realizado por Inoue and Ristum (2008), com o objetivo de analisar casos de violência sexual identificados ou revelados no ambiente escolar, notou-se a falta de informações e o despreparo dos profissionais da educação com relação a este fenômeno, visto que, em alguns casos, os procedimentos realizados foram inadequados e contra os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), principal lei que dispõem sobre a proteção integral à essa população, devido a informações inadequadas, ao não entendimento do fenômeno “violência” de forma abrangente, ao tratamento da sexualidade humana como tabu, à falta de conhecimento nos procedimentos legais, entre outras razões.

A partir de pesquisas semelhantes de Brino and Williams (2003), com professoras de educação infantil da rede municipal de um município do interior do estado de São Paulo, foi possível observar que, em relação a procedimentos e ações a serem tomadas perante casos de abuso sexual, 79% da amostra tomariam outra atitude que não envolveriam a denúncia, indo contra as recomendações do Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA).

Considerando a relevância social deste tema e os dados apresentados, torna-se justificada a importância de levantar as concepções e conhecimentos que as professoras possuem sobre o abuso sexual infantil, tendo em vista seu papel na identificação e prevenção deste fenômeno.

2. Método

Esta pesquisa é de cunho quanti-qualitativa descritiva e foi desenvolvida a partir da aplicação de um questionário semiestruturado para 18 professoras de duas escolas da Rede Municipal do interior do Estado de São Paulo que trabalham com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos (pré-escola), com o objetivo geral de realizar o levantamento sobre as concepções que as professoras possuem sobre o tema “abuso sexual infantil”, e, tendo como objetivos específicos, levantar o conhecimento que as professoras possuem sobre 1) legislação acerca dos direitos das crianças; 2) identificação de crianças sexualmente abusadas; 3) procedimentos a serem adotados perante casos ou suspeitas de abuso sexual e 4) o tema a partir de sua formação. As questões da entrevista foram inspiradas no trabalho de Brino and Williams (2003) e seguiram as orientações de Manzini (2003).

3. Resultados

Os resultados são expostos em quatro subseções. A primeira, apresenta as características gerais do grupo estudado. A segunda, os resultados relacionados com as concepções sobre o abuso sexual infantil e os casos de confirmação e/ou suspeita citados. A terceira, o conhecimento relacionado ao tema: identificação de crianças vítimas de abuso sexual, procedimento a serem adotados e legislação específica. E, por fim, o conhecimento sobre o tema a partir da formação das professoras.

3.1 Características gerais

Participaram do estudo 18 professoras, predominantemente do sexo feminino, com uma média geral de 17 anos trabalhando na área da educação, 72% delas são efetivas e 28% professoras celetistas que trabalham por meio de contrato temporário de 1 ou 2 anos. A idade das participantes variou entre 30 e 58 anos, sendo que predominou a faixa etária de 44 a 45 anos. Com relação a formação, 55% possuem Magistério e Licenciatura em Pedagogia, todas as participantes possuem pós-graduação, das quais 66% realizaram de duas a três, sendo as principais, Psicopedagogia (62%) e Educação Especial (50%).

3.2 Concepções sobre o abuso sexual infantil

A partir da questão “O que você entende por abuso sexual infantil?” foram geradas quatro categorias. A primeira categoria “não representa apenas o ato em si” aparece com percentual maior (Quadro 1), estando diretamente relacionada com as definições de abuso sexual de autores da área, como a de Watson (1994, *apud* AMAZARRAY; KOLLER, 1998, p.6) que alega que qualquer atividade ou mesmo interação que tenha como objetivo estimular e/ou controlar a sexualidade da criança, não representando apenas o ato sexual em si, pode ser definido como um ato de abuso sexual.

Segundo Amazarray and Koller (1998) existem diversas definições de abuso sexual presentes na literatura, que variam de acordo com os comportamentos, situações e circunstâncias. Sanderson (2005) concorda e acrescenta que o abuso sexual infantil considerado de natureza social, uma vez que é influenciado pela cultura e pelo tempo histórico em que ocorre, o que dificulta estabelecer uma definição universal.

Quadro 1 - Frequência absoluta e relativa referente as concepções de abuso sexual infantil		
	<i>F</i>	%
Não representa apenas o ato em si	11	61,1
Impor algo que não é adequado	4	22,2
É um crime	2	11,1
Molestar	1	5,5
Total	18	100,0

Fonte: dados coletados pelos autores

A seguir apresentamos alguns exemplos de falas das entrevistadas desta categoria, procedimento que também utilizaremos na apresentação das demais categorias.

*“Seria qualquer ato, brincadeira, falar besteira para a criança, querer tocar, **não apenas o ato do abuso sexual em si.**”*; *“**Não é só a relação sexual em si**, várias formas, palavras, toque, gestos, colocar criança no colo com malícia, tem relação com o abuso.”*; *“Qualquer ato, qualquer ação que toque na criança, **não precisa ter o ato sexual em si**, pegar, acariciar, ver, expor a criança a situações onde ela vai ver filmes ou vídeos, coisas que ela não entende pela idade.”*

A segunda categoria “Impor algo que não é adequado” revela que as professoras possuem uma percepção semelhante à de Glaser (1991) que diz que o abuso sexual de crianças “[...] vai contra as regras sociais e familiares de nossa cultura, envolvendo crianças em atividades que não compreendem em sua totalidade e com as quais não estão aptos a concordar”. (GLASER; 1991, *apud* AMAZARRAY; KOLLER, 1998, p.4).

“Ser promíscuo perto da criança e não respeitar o tempo dela.”; “Manipular a criança, forçar algo que ela não compreende e que não é adequado pra idade dela.”; “Se você fizer um carinho mais assim, você já está abusando dela, quando se faz mais do que é permitido, quando se faz algo que é imposto.”

A terceira categoria “crime” é pertinente pois de fato, o abuso sexual infantil é considerado um crime e uma violação dos direitos humanos sendo passível de punição de acordo com o Código Penal Brasileiro de 1940, que o tipifica como estupro de vulnerável de acordo com o artigo 217º – A “Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos: Pena - reclusão, de 8 (oito) a 15 (quinze) anos” (Brasil, 1940).

Desta forma, tendo em vista os dados já mencionados sobre os índices de abuso sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, é dever de todos, ou seja, da família, sociedade, enquadrando-se a escola, o Estado, assegurar que tais direitos sejam garantidos, combatendo toda forma de negligência, exploração, violência, crueldade e opressão contra este grupo, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 no seu Art. 227º e a Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente no seu Art. 4º.

Art. 227. “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (Brasil, 1988).

Art. 4º. “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (Brasil, 1990).

Com relação as falas citadas desta categoria, nota-se o repúdio em relação ao abuso sexual infantil pelas entrevistadas, contudo, elas não conseguiram definir ou explicar as concepções que possuem sobre o tema, expondo apenas suas indignações sobre o ato. *“É uma violência brutal, um crime.”*; *“Uma covardia, um crime, uma atrocidade que deve estar relacionado com desvio de caráter por parte do adulto, não é possível alguém fazer isso com uma criança e ser normal; “É algo inadmissível, horrível.”*

Por último, e em menor porcentagem (5.5%), aparece a categoria “molestar”, sendo sinônima da prática do ato sexual em si, que de fato tem relação com o abuso sexual, contudo, como já observado, o abuso sexual infantil não está relacionado apenas com o ato consumado, pois envolve diversos aspectos, tais como: gestos, falas, atitudes, ou seja, uma forma de maus-tratos que apresenta tanto violência física como psicológica.

3.3 Casos de confirmação ou suspeita de abuso sexual infantil

A questão “Na sua experiência profissional como professora de crianças na faixa etária de 4 a 5 anos já teve alunas(os) que sofreram abuso sexual? Se sim, relate-me o caso” gerou três categorias, na qual “suspeita” aparece com um percentual maior (Quadro 2).

Quadro 2 - Frequência absoluta e relativa referente a casos de abuso sexual		
	<i>F</i>	%
Não	6	33,3
Suspeita	9	50,0
Sim	3	16,6
Total	18	100

Fonte: dados coletados pelos autores

“Suspeitei de dois, três casos, mas não foi levado a diante, alguns pela sexualidade aflorada, e a criança se masturbava, se tocando, no banheiro tirava a roupa;”

“Tive uma suspeita em 2015, os pais eram separados, e a criança ia visitar o pai as vezes e segundo a mãe ela voltava diferente, a criança nunca me disse nada e nem tinha atitudes de criança abusada, foi em uma sala que eu substituí, e pelo que eu sei o caso não foi levado a

diante;” “Uma suspeita em 2018 com um aluno de 5 anos que chegou com uma chupada, a direção acionou o conselho tutelar e também chamou os pais, eles não aceitaram o que a diretora falou, disseram que foi um colega que devia ter feito isso, o caso não deu em nada, eulembro da criança ser muito agressiva.”

A partir da fala das entrevistadas, nota-se algumas problemáticas e equívocos no tratamento dado ao tema. De acordo com o Art. 13º do ECA, os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, tratamento cruel e maus-tratos contra a criança e/ou adolescente devem ser obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da região, sendo passível de punição a omissão da suspeita e/ou confirmação.

Na primeira fala, a professora relata que a suspeita ocorreu devido a criança possuir a sexualidade aflorada e pelo ato dela se masturbar, porém, o caso não é levado a direção. O comportamento mais frequente apontado por especialista com relação a crianças que estão sofrendo abuso sexual são comportamento sexualizados que não condiz com a idade. Desta forma, a partir da frequência e intensidade dos atos, lembrando que nesta faixa etária (4 a 5 anos) as crianças estão passando pelas fases do desenvolvimento psicosssexual (FREUD, 1905), este caso seria passível de investigação, contudo, não foi levado a diante, o que demonstra que as professoras não possuem informações adequadas a respeito de comportamentos de crianças sexualmente abusadas.

Em muitos casos como os citados pelas professoras durante a aplicação do questionário, a suspeita não é levada adiante pois elas acreditam que não possuem provas concretas sobre o ocorrido. Porém, é necessário lembrar que não cabe aos profissionais da educação investigarem o caso, e sim aos órgãos competentes como Conselho Tutelar, Polícia Civil, Ministério Público, entre outros. Portanto, as denúncias de suspeita são de suma importância para que a investigação aconteça.

Em segundo lugar, além da falta de provas, muitos casos de suspeitas de abuso sexual não são levados a diante pois há uma resistência a ideia de que a agressão aconteça e que tenha partido dos pais, “[...] mantendo vivo o mito do amor paterno e materno, e se esquivando das dificuldades legais e judiciais que precisam enfrentar” (DELUQUI, 1982, p. 34) uma vez que o tema é considerado um tabu e pela importância que a sociedade atribui a família, sendo vista como uma instituição base para o desenvolvimento da criança, tornando-

se difícil, portanto, acreditar e admitir que ela pode se converter em um ambiente perigoso que ameaça a integridade física e psicológica de seus membros.

Por último, em uma das falas das professoras, nota-se procedimentos serem realizados de forma contrária ao que estabelece o ECA em seu artigo 13º, como por exemplo, quando uma das entrevistadas cita que os pais foram chamados na escola e a diretora conversou sobre a suspeita, essa atitude pode prejudicar ainda mais a criança e colocar a sua vida em perigo, visto que os pais poderiam ser os possíveis agressores.

A segunda categoria “Não” que representa 33% da amostra parece não coincidir com os números apresentados sobre os índices de abuso sexual no país e com a faixa etária mencionada. Dados do Ministério da Saúde de 2018 (BRASIL, MINSITÉRIO DA SAÚDE, 2018) apontam que 72% das pessoas abusadas são menores de idade, sendo que, 18% tem até 5 anos. Quando analisado os dados atuais e a média geral dos anos trabalhados na área da educação pelas entrevistadas, os números parecem não coincidir. Se considerarmos, por exemplo, uma professora que está a 21 anos na área da educação e nunca teve nenhuma suspeita ou confirmação de abuso sexual infantil. Ao que parece, não há uma sensibilidade com relação ao tema ou a participação na pesquisa, o que foi notado pela pesquisadora que aplicou o questionário, em muitos momentos, as professoras pareciam bem desconfortáveis com algumas perguntas e impacientes para o término da pesquisa.

Por último, e em menor porcentagem aparece a categoria “sim”.

*“Teve uma vez que a avó de uma aluna me contou que ela **via a mãe ter relação com o pai**, essa criança imitava na escola os gestos, os pais foram chamados e negaram pra direção, ameaçaram a escola, e o **caso não foi denunciado**, depois ela mudou de escola, isso aconteceu no fim do ano.”*

*“Uma menina no meu 2º ano de prefeitura, ela tinha 4 anos, batia e enfrentava muito, chamamos a mãe pra conversar porque ela estava tendo mudanças no comportamento dela, e agente percebeu, então a mãe contou que **o vizinho abusou dela**, esse vizinho tinha filhos e elabrincava com eles. A mãe contou que a criança contou pra uma tia sobre isso, ela nunca falou nada diretamente pra mim, mas em brincadeira ela falava que ia pegar um pau pra matar um homem. A mãe contou também que o agressor fugiu e ninguém sabe onde ele está.”*

*“Já teve um caso comprovado na minha sala, com uma criança de 4 anos, em 2016, ela se masturbava muito e gemia na hora de dormir, ela me contou que o **padrasto ficava***

tocando nela na hora de dormir, isso foi quase no final do ano, eu encaminhei o caso pra direção e ela encaminhou para o conselho e eu não soube mais o que aconteceu, eu tentei saber o que estava acontecendo, mas a direção não me dava informações sobre o caso, e depois eu fui pra outra escola.”

A partir da fala das professoras pode ser observado de início, procedimentos novamente sendo realizados de forma inadequada, como citado por uma das professoras, quando os possíveis abusadores são chamados na escola para uma conversa, sendo que o caso não foi levado para os órgãos competentes, mesmo depois da suspeita de um membro da própria família (avó).

Em um dos casos citados, a instituição escolar cumpriu com o que é previsto em lei a partir da revelação espontânea da criança à professora. Desta forma, é importante compreender como ela se sente e o que a escola pode fazer para amenizar as consequências deste ato no dia a dia da vítima, uma vez que é neste local que a criança passa grande parte do seu dia. A atitude da direção em não comunicar a professora sobre o que está ocorrendo como caso de sua aluna, pode ser entendido como uma falta de sensibilidade, pois apesar da escola não possuir a responsabilidade pela investigação, o tema não pode ser visto apenas como um problema de saúde pública, mas também com um problema no sistema educacional, cabendo a escola prevenir e identificar casos de abuso sexual infantil, realizando ações que auxiliem os alunos a desenvolverem medidas autoprotetivas, que auxiliará em sua autoproteção e autoconhecimento do próprio corpo.

Novamente em um dos casos citados, é mencionado comportamentos sexualizados como sendo uma característica para a suspeita ou confirmação em casos de abuso sexual, indo ao encontro da literatura apontada por especialistas e estudos relacionados, como o de Brino and Williams (2003).

3.4 Conhecimento sobre o tema

Dentro dessa seção abordamos três questões direcionadas as professoras com relação ao tema: identificação de crianças vítimas de abuso sexual, procedimento a serem adotados perante um caso e/ou suspeita de abuso sexual e legislação específica que abrange o tema.

A primeira questão “Você sabe reconhecer crianças que estão sofrendo abuso sexual? Como por exemplo, seus sintomas?” gerou cinco categorias (Quadro 3) em que a categoria “choro, tristeza e retraimento” aparece com um percentual maior (38%). Contudo, esses sintomas não são específicos de crianças vítimas de abuso sexual, pois são termos vagos e superficiais como já apontados em pesquisas anteriores, como de Brino and Williams (2003). Há uma série de motivos pelos quais a criança pode estar chorando com intensidade ou aparentando tristeza, relacionado com algum tipo de dor, incômodo, mudanças na rotina da família, cansaço, mudanças hormonais, entre outros. Portanto, sintomas gerais não podem ser considerados típicos de crianças sexualmente abusadas.

“Ficam chorando, triste, desanimada.”

*“Ficam mais quietinha, mais carinhosa com a professora, **parecem tristes**”. “Ficam apáticas, **triste**, evita amizade.”*

*“Tem crianças que **choram o tempo todo, ficam tristes em um canto.**”*

Quadro 3 - Frequência absoluta e relativa referente ao reconhecimento do abuso sexual		
	<i>F</i>	%
Não saberia identificar	2	11,1
Por meio de desenhos	2	11,1
Mudanças no comportamento	5	28,0
Sexualidade aflorada	2	11,1
Choro, tristeza e retraimento	7	38,0
Total	18	100
Fonte: dados coletados pelos autores		

A segunda categoria “Mudanças no comportamento”, que representa 28% do total da amostra, é considerado um sintoma indicativo de crianças que podem estar sendo sexualmente abusadas. De acordo com Habigzang (2008), é um dos primeiros sinais a ser observado e de fácil percepção, posto que as professoras(as), por conviverem diariamente com elas, notam mudanças repentinas e bruscas. Algo que também pode ser observado é a aparição de medos que antes a criança não possuía, como medo de ficar sozinha, do escuro e até de pessoas próximas e familiares, dando indícios de possíveis agressores. Contudo,

mudanças no comportamento não podem ser generalizadas como um sintoma específico e apenas relacionado ao abuso sexual, como cita uma das professoras entrevistadas, pois também ocorrer por causas diversas. Portanto, é preciso fazer a associação deste sintoma com outros que as crianças tendem a demonstrar.

“Eu acho que ela **muda o comportamento**, se você observar você vai ver que ela muda o comportamento, o jeito de tratar as pessoas, é um pedido de socorro.”

“**Mudança de comportamento**, atitudes, ou se criança falasse. Fase que tem muita curiosidade também, passar a mão, ser agressivo, mudança durante o ano.”

“**Muda o comportamento**, você conhece ela diariamente, então você sabe se ela muda, e tenta descobrir, procurando uma justificativa pelo comportamento, isso pode ser confundido com a separação dos pais também ou outro problema familiar.”

Com relação as demais categorias “por meio de desenhos” e “sexualidade aflorada”, apesar de aparecem com os menores percentuais (11% em ambas) são consideradas características atribuídas a crianças que estão sendo sexualmente abusadas. O desenho é uma das formas que a criança utiliza para se comunicar a partir da representação gráfica, representando sentimentos, pensamentos e ações. Crianças de 4 e 5 anos ainda estão em processo de desenvolvimento cognitivo, em razão disto, ainda não possuem todas as habilidades e competências cognitivas e de linguagem, utilizando-se, desta forma, de outros meios para representar acontecimentos vivenciados ou objetos que não estão presentes no qual Piaget (1975) nomeou como função simbólica, deste modo, o desenho pode ser uma forma da criança representar e apresentar o abuso sexual sofrido.

“[...] seria o desenvolvimento da imitação que asseguraria simultaneamente a diferenciação dos significantes e dos significados permitindo a evocação dos objetos ou acontecimentos não atualmente percebidos [...]” (Piaget, 1975, p.11).

Como já citado anteriormente, comportamentos sexualizados não esperados para a idade são frequentes em crianças que estão sofrendo abuso sexual, de acordo com estudos de Phipps-Yonas, Yonas, Turner e Kamper (1993) crianças tendem a imitar comportamentos sexuais vivenciados, como citado pelas professoras. “**Comportamento e sexualidade aflorada**

demais, repetia o gesto na hora de brincar, umas brincadeiras inapropriadas para a idade. “Se masturbava muito, tinha umas atitudes que não era pra idade”.

Nota-se que a categoria “não saberia identificar” também aparece com um percentual menor. Porém, a partir da fala das professoras com relação ao reconhecimento de crianças que estão sofrendo abuso sexual, seja por meio de sintomas ou características, esse número não representa a realidade. As categorias com maior percentual “choro, tristeza e retraimento” e “mudança de comportamento” não são características específicas de crianças sexualmente abusadas, o que demonstra que apenas cita-los não é suficiente para identificar ocorrências de abuso sexual, como já observado em pesquisas anteriores, como de Brino and Williams (2003).

A segunda questão “Em casos de suspeita e/ou confirmação de abuso sexual contra algum aluno(a) da sua sala, qual procedimento/ação deve ser tomada? ” gerou duas categorias, (Quadro 4) em que a primeira categoria “encaminhar o caso para a direção”, representando 89% da amostra, faria o que de fato é considerado o procedimento correto, encaminhar o caso para a direção para que ela possa acionar o Conselho Tutelar, órgão responsável por zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, conforme disposto no Art. 131 da Lei 8.069/90. Na fala das professoras, elas reiteram o papel da escola na denúncia, e não na investigação, que de fato é de extrema importância para bem-estar da criança. No Brasil, a Lei 13.431/17 de Escuta Especializada tem por objetivo reduzir justamente o número de oitivas, e que essa seja feita por profissional qualificado, pois a repetição do ato ocorrido leva a criança a vivenciar novamente aspectos da violência sofrida, gerando diversas consequências psicológicas.

Quadro 4 - Frequência relativa e absoluta referente a procedimentos a serem tomados		
	<i>F</i>	%
Encaminhar para a direção	16	89,0
Ligar para os órgãos competentes	2	11,1
Total	18	100
Fonte: dados coletados pelos autores		

“Conversar com a diretora da escola. Não falaria com a mãe sobre esse assunto. Se a diretora não tomasse providências, aí sim, eu tomaria, denunciaria ao conselho tutelar.”
“Acionar o conselho tutelar. A direção tem documentação específica, é responsabilidade dela. Não devemos ficar investigando e fazendo a criança sofrer.” *“Procurar sempre a direção, para acionar o conselho tutelar e eles fazerem a investigação necessária. Professores não estão preparados para investigar, não cabe ao professor.”*

A segunda categoria “ligar para os órgãos competentes” não é um procedimento inadequado, contudo, a instituição escolar precisa trabalhar em equipe, assim, a direção deve ser informada pelas professoras em casos suspeita e/ou confirmação, para que ela esteja ciente do ocorrido e para que tome as medidas necessárias.

A terceira questão “Você conhece alguma legislação, documento, termo a respeito desse assunto? Que fale o que se deve fazer nesses casos e sobre os direitos das crianças?” gerou duas categorias (Quadro 5). Nota-se, que uma amostra considerável do estudo, 61%, citaram o ECA, principal lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, porém, cita-la não significa conhece-la, o que de fato foi observado a partir da fala das participantes dessa categoria. Apenas uma entrevistada conseguiu explicar o que está previsto no ECA.

Quadro 5 - Frequência absoluta e relativa referente ao conhecimento sobre a legislação		
	<i>F</i>	%
Estatuto da Criança e do Adolescente	15	61,1
Não conhece	3	39,0
Total	18	100
Fonte: dados coletados pelos autores		

“Já ouvi falar do ECA, mas não sei especificamente. Não é confortável falar sobre esse assunto e saber que crianças passam por isso.” *“Sei que existe o ECA, agora termos específicos dele não conheço.”* *“Sei que tem o ECA, mas não lembro especificamente o que ele fala.”*

A partir do que foi citado pelas professoras, é nítido que elas não possuem conhecimento específico sobre o que diz a lei em casos de suspeita e/ou confirmação de

casos de abuso sexual, desta forma, não sabem o seu papel enquanto profissional da educação, sendo passível de realizar procedimentos inadequados, pois não possuem dimensão dos direitos e do que é assegurado em lei aos seus alunos que podem vir a passar por esta situação. O mesmo assemelha-se com relação a categoria “não conhece” (39%), é um dado importante e preocupante tendo em vista o papel da escola e do professor na prevenção e identificação em casos de abuso sexual infantil, demonstrando, que o tema é pouco conhecido, explorado e debatido no ambiente escolar.

3.5 Formação das professoras

A última pergunta “Durante a sua graduação, formação continuada, HTPC ou em cursos complementares, você já teve contato com o tema “abuso sexual infantil?” gerou duas categorias “sim” e “não” que obtiveram os percentuais iguais (50% em ambas).

Apesar de metade da amostra citar que já teve contato com o tema em sua formação, nota-se que em muitos casos, ele foi buscado por interesse próprio ou devido a um contexto específico. Desta forma, de acordo com os dados deste estudo, na formação inicial (graduação) e durante sua trajetória profissional, não estão sendo oferecidas formações continuadas pela Secretaria da Educação da cidade em questão e nem na escola sede no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) sobre a temática em questão. Demonstrando mais uma vez, que o tema é visto, ainda hoje, como um tabu, relacionando-o como um problema da área da saúde, e não da educação.

“Nunca tive contato.” “Sim, treinamento no CREMI, estava tendo muitos casos na escola.” “Cursos procurados, e não oferecidos. Há um número significativo de professoras que citaram nunca terem tido contato com o tema.

Considerações Finais

Diante do exposto, apesar das considerações das professoras sobre o abuso sexual infantil irem ao encontro das definições de estudiosos da área como Watson (1994, apud Amazarray E Koller, 1998, p.6) que define que o abuso sexual não se limita apenas ao ato sexual em si, mas a qualquer atividade ou intenção que tem como objetivo estimular e/ou

controlar a sexualidade da criança. É possível notar que elas possuem um conhecimento limitado nas questões relacionadas ao tema e dificuldades em reconhecer crianças que estão sendo sexualmente abusadas, devido a formação inexistente no tema, ademais, pode ser destacado que o abuso sexual infantil é considerado um tabu, principalmente no ambiente escolar. Durante a aplicação do questionário, foi possível notar um incomodo com relação ao tema e as perguntas, além de uma resistência das entrevistadas em participarem da pesquisa.

A partir deste estudo, também foi possível observar que a maioria das professoras não sabem reconhecer crianças que estão sendo sexualmente abusadas, citando características e sintomas vagos, que podem estar relacionados com outras questões nas quais a criança pode estar passando como mudanças na rotina, problemas hormonais, alimentares, entre outros. Apenas (22%) citaram sintomas característicos de abuso sexual infantil, como por exemplo, comportamentos sexualizados que não condiz com a idade.

Por fim, a partir dos dados levantados com a pesquisa, foi possível entender as concepções que as professoras que trabalham com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos (pré-escola) possuem sobre o tema “abuso sexual infantil”. Nota-se, portanto, que elas não possuem formação no tema em questão, nem durante a graduação e nem em formações continuadas ao longo de sua trajetória profissional, em alguns casos, procurando cursos e formações por interesse pessoal, pois, ao que se pode levantar, a Secretária da Educação do município em que o estudo foi realizado não tem oferecido formação nesta temática.

Assim, para que a escola possa cumprir com o seu objetivo de promover um ambiente saudável e igualitário a todos, zelando pela integridade física e psicológica de seus alunos, é necessário investir na formação continuada de seus profissionais para que informações equivocadas e procedimentos inadequados não prejudiquem ainda mais a vida de crianças vítimas de abuso sexual. Além disso, professores capacitados poderão realizar ações que auxiliarão os alunos no desenvolvimento de medidas autoprotetivas, para autoproteção e autoconhecimento do próprio corpo.

Referências

Amazarray, M. R.; Koller, S. H. Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. *Psicologia Reflexiva Crítica*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 1998.

BRASIL. Código Penal de 1890. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Código Penal de 1940. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm Acesso em: 13 de jun. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

Brino, R. F.; Willians, L. C. A. Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. *Revista Semestral Educação & Realidade*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n. 33, jul/ago. 2008.

Brino, R. F.; Williams, L. C. A. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, 2003.

Deluqui, C.G. A síndrome da criança espancada. *Pediatria*, 4:26-34, 1982.

Inoue, S. R. V.; Ristum, M. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. *Estudos de Psicologia*, p. 11-21, jan./mar. 2008.

Manzini, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: Marquezine: M. C.; Almeida, M. A.; Omote; S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina:eduel, 2003. p.11-25

Sanderson, C. *Abuso sexual em crianças*. São Paulo: M.Books do Brasil, 2005.

Freud, S. (1905) *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Boletim Epidemiológico*, v. 49, jun. 2018.

Habigzang, L. F. et al. Avaliação psicológica em casos de abuso sexual na infância e adolescência. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2008, vol.21, n.2, pp.338-344.

"Vira, Vira, Virou...o espaço do CMEI se transformou!": a participação das crianças na construção do currículo para Educação Infantil a partir da transformação criativa dos espaços escolares

Maria Aparecida Rodrigues da Costa Santos⁴⁷

cida0207@hotmail.com

Fernanda Mendes Cabral⁴⁸

Resumo

Partindo do pressuposto de que as interações e brincadeiras são os eixos principais do trabalho pedagógico na Educação Infantil, este relato foi pensado como uma forma de resistência e subversão às diversas situações de in/visibilidade às quais as crianças têm sido significativamente relegadas. Tal compreensão nos desafia a refletir sobre as formas de participação da criança nos espaços da escola e em todos os assuntos relacionados a ela. Desse modo, com o intuito de reorganizar o currículo escolar e reinventar os espaços físicos com propostas criativas e lúdicas que proporcionassem novas interações e brincadeiras na Educação Infantil, esta iniciativa possibilitou a participação efetiva das crianças e seu diálogo direto com os docentes e demais profissionais da escola no que tange ao processo de inventividade, organização e utilização dos espaços físicos. Suas contribuições teórico-metodológicas fundamentam-se na Sociologia da Infância, que concebe as crianças como corresponsáveis por suas infâncias, considerando-as agentes ativos que constroem suas próprias culturas (Corsaro, 1997; Sarmiento, 2007; Müller; Carvalho, 2009). As crianças, enquanto cidadãos de direito, indivíduos únicos e singulares, seres históricos e sociais, produtoras de cultura, precisam ter seus espaços de participação garantidos no contexto educacional. Pensando nisso, este relato reafirma a importância da participação das crianças e dos diferentes sujeitos da comunidade escolar nas tomadas de decisão da instituição, promovendo, com isso, a gestão democrática, o que reforçou a necessidade de ouvir as crianças acerca dos assuntos que lhes dizem respeito.

Palavras-chaves: Participação; Criança; Educação Infantil; Espaço Escolar.

Abstract

Based on the assumption that social interactions and games are the center of pedagogical work in Early Childhood Education, this experience report is assumed as a form of resistance and subversion to the various situations of (in)visibility to which children have been significantly relegated. Such understanding challenges us to reflect on the ways in which children participate in school spaces as

⁴⁷ Servidora pública atuando como pedagoga e professora da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Vitória/ES na Educação Infantil, atualmente é diretora escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Reinaldo Ridolfi. <https://orcid.org/0000-0002-3640-8812>. cida0207@hotmail.com. Mestre em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Artísticas e Desenvolvimento Infantil (GEPPADI) da Universidade Federal da Paraíba vinculado ao Fórum de Educação da Paraíba e ao Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC).

⁴⁸ Servidora federal e pesquisadora na Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação – Campus I, atualmente atuando como secretária de educação do município de Sapé. <https://orcid.org/0000-0002-7086-2541>. fmcabralcoelho@gmail.com. Doutora em educação pela Universidade Federal da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Artísticas e Desenvolvimento Infantil (GEPPADI) da Universidade Federal da Paraíba vinculado ao Fórum de Educação da Paraíba e ao Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC).

well as on the matters related to the kids. Thus, in order to reorganize the school curriculum and reinvent the physical spaces with creative and playful proposals providing new interactions and games in Early Childhood Education, this initiative enabled the effective participation of children and their direct dialogue with teachers and other professionals in the school, concerning the process of inventiveness, organization and use of physical spaces. The report is grounded on the theoretical-methodological contributions rooted in the Sociology of Childhood, which conceives children as co-responsible for their childhoods and as active agents who build their own cultures (Corsaro, 1997; Sarmiento, 2007; Müller And Carvalho, 2009). Children, as unique and singular individuals, citizens with rights, historical and social beings, producers of culture, need to have their spaces of participation guaranteed in the educational context. With this in mind, this report reaffirms the importance of children's participation and the different subjects of the school community for the process of decision-making, which promotes democratic management and reinforces the need to listen to children, to their issues and concerns.

Keywords: Participation. Children. Early childhood education. School Space.

Introdução

Os estudos da Sociologia da Infância avançam na perspectiva de uma compreensão holística da infância como categoria geracional própria, conseqüentemente, reconhecendo a criança como sujeito social que constrói suas próprias culturas nas relações de alteridade que estabelece entre pares e com os adultos. Tal compreensão nos desafia a refletir sobre as formas de participação da criança nos espaços da escola e em todos os assuntos relacionados a ela. Desse modo, com o intuito de reorganizar o currículo escolar e reinventar os espaços físicos com proposições criativas e lúdicas que proporcionassem novas interações e brincadeiras na Educação Infantil, esse trabalho possibilitou a participação efetiva das crianças e seu diálogo direto com os docentes e demais profissionais da escola. Assim, os espaços foram virando cenários e os cenários tornaram-se palcos para imaginação, fantasia e criatividade infantil. Pátios, salas, refeitórios, hall de entrada, cantinhos embaixo de árvores, rampas e corredores foram ganhando novas configurações com temas do currículo escolar, transformando-se em lugares de encontro, de socialização e produção cultural infantil.

Nossa intenção foi dinamizar a participação das crianças nas proposições curriculares de um Centro Municipal de Educação infantil em Vitória/ES através da transformação criativa dos espaços escolares em cenários pedagógicos e culturais. O presente relato de experiência fundamenta-se nas contribuições teórico-metodológicas da Sociologia da Infância, que

concebe as crianças como (co) responsáveis por suas infâncias e as consideram agentes ativos que constroem suas próprias culturas (Corsaro, 1997; Sarmento, 2007; Müller; Carvalho, 2009).

As crianças, enquanto cidadãos de direito, indivíduos únicos e singulares, seres históricos e sociais, produtores de cultura, precisam ter seus espaços de participação garantidos no contexto educacional. Pensando nisso, esta experiência procura reafirmar a importância da participação das crianças e dos diferentes sujeitos da comunidade escolar nas tomadas de decisão da instituição, promovendo a gestão democrática, o que reforçou a necessidade de ouvi-las acerca da organização e utilização dos espaços que por elas são praticados cotidianamente.

Essa proposta viabilizou uma estreita articulação com as diferentes linguagens, interações e brincadeiras, levando as crianças a manifestarem seus desejos, encantamentos e curiosidades sempre que os espaços físicos iam se transformando em diferentes cenários.

A necessidade de impulsionar ações junto aos docentes e demais trabalhadores da unidade de educação infantil oportuniza importantes reflexões sobre os espaços físicos em consonância com a abordagem no campo das diferentes linguagens. A proposta surge nos momentos de formação ao verificarmos a necessidade de aprofundar nossos estudos sobre as diretrizes curriculares e documentos norteadores da educação infantil do município de Vitória. No decorrer dos processos formativos, nossos estudos caminharam na tentativa de romper com a concepção existente de espaço físico, que ainda enquadra e cerceia as ações expressivas das crianças, e de compreender os infantis nas suas múltiplas formas, o que ainda é um permanente desafio nesse contexto.

Sendo assim, ressaltamos que a pluralidade das infâncias precisa ser compreendida em sua conexão com a diversidade das realidades históricas e sociais, bem como das culturas e das socializações humanas. Por conseguinte, nos cabe investigar a criança pelo que ela é e pelo que ela faz, ouvir as suas vozes, dar visibilidade social às suas formas de ver e interagir com/no mundo, perceber como vão desconstruindo e produzindo sentidos, reproduzindo e transgredindo padrões sociais, intervindo e organizando suas formas de participação na sociedade e nas culturas dos mundos adultos (Kramer, 2002; Trevisan, 2007; Sarmento, 2007).

Nesta perspectiva, a Sociologia da Infância vem propondo uma mudança paradigmática na direção do reconhecimento da criança como sujeito social que constrói suas próprias culturas nas relações de alteridade que estabelece entre pares e entre adultos, trata-se de um esforço “desconstrucionista de constructos pré-fixados e de investigação empírica”, o que constitui o principal objetivo da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005, p. 373).

Nas formações realizadas com os professores e demais profissionais da escola, dialogamos no sentido de avançar com outros modos de perceber esse currículo. O ponto de partida se deu com as crianças explorando as diferentes linguagens nos espaços internos e externos do CMEI3 durante as interações e brincadeiras. A educação infantil é uma etapa da educação básica que precisa constituir-se de ambientes vivos com diferentes representações, sentidos e significados, primando pelo direito à educação das crianças pequenas e assegurando, na proposta pedagógica, um currículo que oportunize experiências que provoquem a alegria, o interesse da criança com a arte e com as múltiplas linguagens, tendo como foco a experiência que convoque à imaginação inventiva nas vivências curriculares nessa fase da infância.

Com esse trabalho, foi possível entender que as interações entre as crianças nos diferentes espaços trazem desafios permanentes para aqueles que o ocupam, traduzindo ideias e concepções de como o adulto se relaciona com elas nesses ambientes.

As estratégias usadas e que descreveremos aqui proporcionaram modos criativos de praticar esses espaços junto às crianças, permitindo reinventá-las com variadas propostas nos ambientes internos e externos do CMEI⁴⁹. Nessa direção, conduzimos a análise e a problematização dos estudos com as devolutivas dos momentos formativos no decorrer dos três últimos anos, tendo em vista a real necessidade em ressignificar e potencializar as ações desenvolvidas na instituição. Nosso objetivo foi traduzir efetivamente a necessidade de explorar as linguagens que são produzidas e evidenciadas nas culturas infantis.

Müller (2010), com base nos aportes teóricos de James, Jenks e Prout (1998), ressalta que o novo paradigma social da infância rompe com a perspectiva de analisar a cultura infantil como um fenômeno único e universal e reconhece que as culturas infantis se apresentam de formas múltiplas, inseridas em contextos sociais amplos e complexos. Dessa forma, as relações sociais das crianças e suas culturas são dignas de estudo em seu próprio

⁴⁹ No município de Vitória, os espaços de Educação Infantil são denominados de CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil), que atendem à demanda das creches e pré-escolas.

direito, as crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, inclusive da vida de todos aqueles que convivem na mesma sociedade da qual elas participam (MÜLLER, 2010).

Sabemos que a escola precisa de arte, de ludicidade e de fantasia. Sem imaginação e sem capacidade inventiva anunciada pelas crianças, as práticas, nesse contexto, correm o risco de serem homogeneizadas.

Pressupostos Epistemológicos

1. A Produção de cenários como aposta...

Fazer uma aposta na transformação dos espaços físicos da unidade nos instiga a propor ações com as crianças numa inventividade com as brincadeiras, as linguagens, as falas, a escuta, as produções artísticas e os interesses infantis, fazendo desses espaços, espaços efetivamente de interações, trocas, de expressão, ampliação de experiências e de transformação a partir do que as crianças desejam explorar. Nessa perspectiva, ao longo dos últimos anos, o CMEI foi se transformando em muitos cenários⁵⁰, com diferentes possibilidades de atuação com as crianças.

Torna-se desafiador criar cenários que convoquem as relações imaginativas e inventivas das crianças a partir dos temas propostos por elas e explorando os diversos elementos que favoreçam uma composição dos espaços físicos como ambientes de aprendizagem.

Contar uma história usando uma tenda no pátio ou no refeitório, fazer uma encenação embaixo de uma árvore, utilizar instrumentos musicais dentro de um trezinho no corredor, deslizar em rampas surfando em pranchas e criar uma cabaninha em sala para uma manhã do pijama são algumas das estratégias em que podemos envolver as crianças em temas que despertem sua atenção nas proposições curriculares.

Os projetos pedagógicos nesse CMEI surgem mediante ao interesse das crianças e em conexão com a produção de cenários que vêm enriquecendo significativamente as interações dos adultos com as crianças e delas entre si. Os cenários como aposta compõem com os diferentes modos de explorar os espaços físicos da unidade, instigando as crianças para um

⁵⁰ Cenários, aqui, apresenta um significado para além de arrumação do espaço físico. Esse conceito se traduz como elemento necessário na articulação das práticas curriculares, valorizando a condição inventiva e criativa da criança

determinado tema a ser abordado. Sendo assim, o documento curricular Temas Infantis de Vitória retrata importantes aspectos sobre tal abordagem:

A partir de temas e projetos pedagógicos elaborados, podemos propor um movimento criativo de atividade curricular, inventando problematizações nos processos investigativos, tanto no diálogo com as crianças como no fazer coletivo com as professoras e/ou nas possibilidades de estudos acadêmicos, por exemplo, ou nas mais diversas formas de traduzir os conhecimentos historicamente construídos, num exercício permanente de pesquisa e pensamento docente (Vitória, 2017).

Nesse sentido, algumas inquietações surgem durante os processos formativos em nossa unidade: os espaços que utilizamos com as crianças no cotidiano abrem possibilidades para as manifestações infantis? Como as crianças são instigadas a se expressarem? A sala de aula, no contexto da educação infantil, também é um espaço que pode se transformar, tornando-se o que as crianças desejam, sendo esse espaço grande ou pequeno?

Nessa vertente, Horn (2004) discute acerca das questões sobre o espaço físico:

Muitas vezes, na educação infantil, vemos os espaços das salas de aula, sendo organizados com mesas e cadeiras ocupando o espaço central, o que impõem às crianças uma ditadura postural [...], pois, não se sujeitarão a ficar sentadas por longos períodos (Horn, 2004, p. 17).

Diante do exposto, não há espaço para práticas que impedem a expressão corporal, as brincadeiras, as linguagens e invenções. As crianças apresentam necessidades diversas em relação ao meio em que vivem e vão, nesse contexto, reinventando formas de recriá-los, de um jeito próprio e bem singular, à medida que conquistam autonomia para se relacionarem com os adultos e com as demais crianças nesses espaços, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Transformação criativa dos espaços



Fonte: Registros das autoras.

Sendo assim, importantes reflexões nos levaram a organizar algumas estratégias no decorrer dos três últimos anos para dinamizar as práticas curriculares do CMEI, tendo em vista as transformações dos espaços e dos projetos surgidos naquele contexto. As ações foram desenhadas junto aos professores para produzir sentidos com as crianças nas interações com os seus pares. Assim, os espaços foram se transformando em cenários, virando o que as crianças quisessem, sobretudo, um ambiente acolhedor que priorizasse uma relação de intimidade e de inventividade deslocando-se da lógica de espaços físicos para ambientes de aprendizagens cujo objetivo foi proporcionar o direito das crianças de serem felizes ao aprender.

A reflexão com os professores e demais profissionais foi dimensionando um rompimento com o modelo escolarizante, que ainda percebemos impregnado nas famosas rotinas da Educação Infantil. Os modos como a organização dos tempos vão sendo instituídos, de acordo com Barbosa (2006, p. 36), determinam que “a presença significativa das rotinas nas práticas da educação infantil acabou por constituí-la como categoria pedagógica central”.

Essa discussão é frequente no contexto escolar e nos inquieta quando percebemos que o movimento curricular é todo direcionado por uma lógica perversa e ingrata determinada pelo fator tempo. Sem perceber, apropriamo-nos desse contexto e trabalhamos no automático, ditando regras às crianças, dizendo a elas o que fazer e como fazer no conjunto das ações do cotidiano. Todavia, alguns elementos são decisivos para essa organização: o calendário escolar, um componente forte que determina os dias letivos, a hora de entrada e de saída, bem

como a utilização dos espaços para os tempos de lanche, planejamentos, pátios, artes, educação física e muitos outros tempos que são quase sempre recortados na educação infantil.

Barbosa (2006, p. 35) elenca alguns fatores que estão presentes nas instituições de educação infantil que são determinantes para tal organização institucional

São condicionantes de maneira a organizar a rotina, o modo de funcionamento da instituição, o horário de entrada e saída das crianças, horário de alimentação e o turno dos funcionários. Condicionantes, neste caso, referem-se ao quanto às questões legais e administrativas são básicas para a construção das convenções e das regras de funcionamento institucionais, mas sem considerar que, por isso, sejam determinantes.

Esses condicionantes demarcam a rotina e precisam, aos poucos, perder lugar para propostas de ressignificação dos usos e desusos que fazemos com os tempos e espaços na educação infantil, trazendo à cena práticas que valorizem a abordagem com as diferentes linguagens e experimentações curriculares.

Nesse hiato, pensar uma organização a partir do currículo para a infância requer uma análise crítica acerca dos processos de mediação dos adultos com as crianças rompendo com a lógica que homogeneiza e endurece os processos pedagógicos na educação infantil:

A rotina na Educação infantil não pode ser maçante, tediosa, cerceadora. É necessário ampliarmos o conceito de rotina e compreendê-la com “a expressão do pulsar do coração (com diferentes batidas rítmicas) vivo do grupo. [...] Uma cadência sequenciada de atividades que se desenvolvem num ritmo próprio em cada grupo” Considerar o ritmo como elemento constitutivo da rotina traz a possibilidade de nos libertarmos. Deixamos de ser “escravos do relógio e da produção” (SERRÃO, 2003, p. 28).

Assim, a rotina deve ser coerente com os princípios que fundamentam a proposta de trabalho, sendo constantemente avaliada para assegurar sua reestruturação caso seja necessário. A educação infantil precisa ter como pressuposto as interações e as brincadeiras, como bem preconizam as diretrizes curriculares nacionais para essa etapa da educação. Entretanto, é importante uma análise a respeito das temporalidades demarcadas nesse contexto. As linguagens são fontes geradoras das experimentações curriculares e devem ser a

bússola que aponta para as ações a serem desenvolvidas com esse grupo de crianças, sendo importantes estratégias para, a partir dos desafios mencionados, potencializar nossas experiências curriculares, deslocando essa demarcação do tempo a favor das crianças e da sua condição inventiva. Assim, os espaços da nossa unidade de ensino vão se transformando gradativamente em novas possibilidades de as crianças vivenciarem significativas experiências e descobertas numa outra configuração que enriquece a proposta curricular da unidade.

2. “Do Mundo de Alice ao Mágico de Oz”: dimensões entrelaçadas pela linguagem

Alice só descobre o País das Maravilhas após seguir o Coelho Branco, que passa apressado por ela na floresta. A garota, então, avista a toca em que o estranho coelho atrasado se enfia depois de tanta pressa, curiosa e sem pensar nas consequências, Alice entra logo após ele e acaba descobrindo um mundo de

sonhos, magia e algumas estranhezas pelo caminho.

(Alice no país das maravilhas, clássico de Lewis Carroll)

– Você não pode me dar um cérebro? – perguntou o Espantalho.

– Você não precisa, todos os dias você aprende algo novo. Os bebês têm cérebro, mas não sabem quase nada. A experiência é a única coisa que traz o conhecimento, e quanto mais tempo você vive, mais experiência você adquire.

(O magnífico Mágico de Oz, de L. Frank Baum)

Inspiradas na literatura infantil dos livros Alice no país das maravilhas e O Mágico de OZ e tendo a criança como protagonista privilegiada, organizamos, no decorrer dos dois últimos anos, propostas diversificadas a partir das obras, cujas narrativas foram envolvendo crianças e adultos na transformação dos espaços físicos do CMEI. Como já mencionado, o tempo é a variável que imprime o movimento, a energia, o ritmo no qual as crianças precisam para expressar suas linguagens e ter a experiência como elemento significativo no decorrer da infância. Quando a criança vivencia propostas curriculares expressivas dessa natureza, ela percebe afetividade, cuidado e acolhimento, ou seja, práticas que são promotoras de mudanças e que estimulam a ampliação das suas capacidades de fazer, sentir, pensar e explorar tudo à

sua volta. Assim, a criança guardará em sua memória as experiências vividas como parte de sua história.

Inicialmente, trabalhamos as histórias com as crianças e fomos com elas, elegendo as características dos personagens com toda expressividade que os livros traduziam. Em outro momento, organizou-se um teatro com a participação dos diferentes profissionais do CMEI, cuja iniciativa era envolver as crianças com a ludicidade retratada nessas narrativas. No dia do teatro, as crianças foram incentivadas a se caracterizarem como os personagens que quisessem. Com as meninas, as personagens Alice e Dorothy foram sucesso total. O Chapeleiro, o Mágico de Oz e o Homem de Lata despertaram muita curiosidade entre os meninos pelos figurinos exuberantes e bem coloridos.

Indagamos as crianças sobre o que elas achavam da nossa escola se transformar numa grande toca do coelho, como aquela em que Alice caia após segui-lo desesperadamente, e se eles gostariam de andar na estrada dos tijolos amarelos para chegar na cidade das Esmeraldas. Também questionamos a possibilidade de as salas de aulas e outros espaços do CMEI se transformarem em lugares criativos que lembrassem trechos dos livros de Alice e o do Mágico de OZ. Esses episódios aconteceram em dois anos distintos. Organizamos os espaços com as sugestões apontadas pelas crianças durante as rodas de conversas e, com isso, criamos várias oficinas temáticas com experiências e interações a partir das histórias. Na figura 2, é possível ver os espaços caracterizados com base na história Alice no País das Maravilhas.

Figura 2 – Organização dos espaços com as oficinas realizadas



Fonte: Registros das autoras.

Os espaços educativos para a primeira infância precisam ser espaços que promovam o encontro e o convívio entre as diferentes faixas etárias, entre os diversos sujeitos e suas culturas, onde a criança possa construir um sentimento de pertencimento nesse ambiente. A partir das histórias, rompemos com a rotina instalada e observamos que as crianças gostaram muito da ideia de não existir, naquele momento, a sua sala de aula, mas diferentes oficinas escolhidas por elas, que indicassem para onde elas iriam.

Constantemente, na Educação Infantil, buscamos distinguir de modo diferenciado o que são atividades para grupos menores e grupos maiores, é necessário impulsionar ações que rompam com a homogeneização do currículo e produzam espaços que possam ser inventados, criados e explorados por todas as idades, colocando as crianças em permanente relação de produção com o conhecimento, com afetos e com as trocas entre os pares.

As crianças ficaram misturadas, reunidas apenas pelas oficinas que escolheram. As faixas etárias dos grupos 3, 4, 5 e 6 estavam distribuídas em diferentes oficinas nos diversos espaços do CMEI. Percebemos que dificilmente a criança tem a oportunidade de escolha e de experimentar situações de maneira livre, já que o comando do adulto e a vigilância hierárquica são permanentes (FOUCAULT, 2009). A demarcação entre o que é permitido e o que não é raramente considera as necessidades e preferências das crianças. Há uma preocupação com o dito pedagógico e com a organização das rotinas que, na condução das práticas, intensifica-se com um enfoque escolar, como se as brincadeiras, os movimentos e o extraordinário tivessem um momento, local e horário definido para acontecer.

Quanto ao extraordinário que vem romper com as rotinas entediantes e desprovidas de inventividade, Barbosa (2006, p. 37) define que:

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário

Nessa prática, a criança é entendida como sendo capaz de interagir com seus pares independentemente da idade que as separa por turmas na organização curricular da instituição, cuja a mediação e a atuação do adulto é fundamental para transformar o ordinário em extraordinário. Ao transformar o espaço desprovido de sentidos em ambientes ricos em

oportunidades de aprendizagens, possibilitamos às crianças momentos de experiências compartilhadas entre si e com os profissionais da unidade de ensino, conforme demonstra a figura 3.

Figura 3 – Organização dos espaços com as oficinas realizadas



Fonte: Registros das autoras.

No âmbito da educação infantil, o desenvolvimento e as interações das crianças precisam ser favorecidos de acordo com o modo que são organizados os espaços físicos. Inúmeros estudiosos enfatizam a importância dessa organização lúdica para o trabalho com as crianças em espaços coletivos. Os estudos de Fornero (1998), Zabalza (1998), Carvalho (2001), Oliveira (2002), Horn (2004), consideram que o espaço tem influência nas interações das crianças e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento. Essa visão a respeito do espaço escolar está atrelada à noção de criança e aprendizagem, a qual se desenvolve por intermédio das interações com o meio e com o outro.

O termo ambiente tem origem no latim e significa “ao que cerca ou envolve” (Fornero, 1998, p. 233). Novamente, com base na concepção de Fornero (1998), compreendemos que o termo ambiente está relacionado às questões subjetivas

De um modo mais amplo poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons, e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (Fornero, 1998, p. 233)

Essa noção de ambiente relacionado à vida permite uma visão diferenciada do espaço escolar. Fornero (1998) considera que, no âmbito da escola, o Ambiente de Aprendizagem configura-se por meio de quatro importantes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, as quais estão inter-relacionadas e se interpenetram no processo de organização, transformando o espaço físico desprovido de sentidos em ambientes de aprendizagens. A interação entre essas dimensões permite que o espaço físico torne-se um elemento do currículo, pois ele pode favorecer ou limitar as interações das crianças de acordo com a sua organização espacial, com o tempo que as crianças passam nesse espaço, com a intencionalidade da sua organização e com as relações que nele serão estabelecidas.

Contudo, fomos percebendo que os enormes corredores no prédio escolar não eram apenas espaços de passagem e transição pelo CMEI, mas também um lugar de encontro. Que lugar é esse que, em inúmeros momentos, esbarramos uns com os outros e, contraditoriamente, muitas vezes não temos tempo de perceber esses indivíduos. São espaços de circulação, mas que não existem separadamente dos demais. Conectam-se com outros tantos espaços da escola e podem ser importantes aliados na dinâmica dessa organização. Pensar os corredores da nossa escola como um lugar de possibilidades para as crianças foi algo desafiador, instigante e convidativo.

Um corredor transformado em um ambiente alegre, divertido e criativo é capaz de ampliar as descobertas do professor e enriquecer seu planejamento, ao mesmo tempo em que aguça a curiosidade das crianças para um determinado assunto. Assim, surgiu a ideia de produzir um cenário, cujo tema mexe com o imaginário das crianças: o sistema solar. Transformamos o corredor num pequeno planetário, caracterizado com planetas, lua, satélites e astronautas, a figura 4 exemplifica como esse espaço se modificou com a referida transformação.

Figura 4 – Reação das crianças ao verem as luzes no espaço transformado em planetário



Fonte: Registros das autoras.

Foi total o entusiasmo das crianças, famílias, professores e demais adultos do espaço escolar. Aos poucos, todos foram sendo motivados pela transformação do espaço, diálogos foram realizados com as crianças sobre o tema, livros, músicas, materiais e recursos foram surgindo mediante a provocação para esse novo ambiente de aprendizagem.

Não podemos considerar a infância somente como uma etapa ou uma fase da vida, mas como uma importante dimensão da experiência, uma forma de viver, de ser e estar no e com o mundo. A infância é a intensidade da duração, expressando a forma como cada criança experiencia a vida. A infância é o outro que inquieta a segurança de nossos fazeres, questiona permanentemente o suposto saber de nossas práticas (LARROSA, 2010). Pensar a infância como um outro é pensar nessa inquietação e pensar nesses questionamentos. É também pensar na presença da criança como enigmática, pois sua espontaneidade desestabiliza a lógica adultocêntrica.

Em outro momento esse mesmo corredor também virou uma enorme passarela para o desfile das crianças do grupos 3 caracterizados com roupas e adereços enviados pelos familiares, uma ação inspirada pelo trabalho com o livro *As famílias do mundinho*, da autora Ingrid Bellinghausen. Um aconchegante cantinho da leitura também foi organizado com uma enorme sombrinha encapada que encantou as crianças ao manusearem os livros expostos nas prateleiras como mostra a figura 5.

Figura 5 – O espaço do corredor se transformando.



Fonte: Registros das autoras.

Esses modos de pensar e organizar os espaços a partir do contexto de trabalho junto às crianças delineiam formas de pensar a infância, formas de a criança brincar, implicando a postura do corpo na relação com os colegas, aos poucos se revela a forma de tessitura do conhecimento e a maneira de ser/estar no/com o cotidiano.

O pátio também foi importante espaço de transformação, virando cavernas – as primeiras moradias dos homens, momento tão aguardado pelas crianças ao vivenciarem experiências e descobertas acerca do tema. Esse trabalho ocorre todos os anos como parte do nosso currículo para as crianças compreenderem a história do surgimento da escrita e a contribuição da humanidade no decorrer dessa construção social. A figura 6 retrata as ações.

Figura 6 – A transformação criativa do espaço do pátio.



Fonte: Registros das autoras.

O pátio também virou o castelo da realeza com o livro *Cada casa, casa com cada um*. Esse tema foi abordado com as crianças para discutir os tipos de moradias das pessoas e como elas vivem até o tema chegar aos animais com suas formas de habitat na natureza. Foram exploradas ações com os pequenos sobre a casa do joão-de-barro, o caracol que carrega a sua própria casa nas costas, a moradia dos indígenas, brincadeiras com caixas, que despertam a curiosidade das crianças onde elas adoram entrar e brincar de esconde-esconde fazendo de conta que é a sua própria casa, até chegarem a descoberta de como é a casa de gente. No decorrer do projeto, com a abordagem da professora sobre as diferentes moradias e também de pessoas que não tem onde morar, uma criança traz o seguinte questionamento: *como será morar num castelo de dragão?* Começou então uma maratona de pesquisas, histórias, imagens e muitos diálogos sobre o assunto. Até a proposta de levar as crianças no castelo medieval de um município bem próximo da nossa escola. Foi um passeio que enriqueceu muito a dinâmica do trabalho. As crianças puderam conhecer armaduras, brasão, roupas de cavaleiros, apreciarem os trajes de príncipes, reis e rainhas. Após essa visita e no decorrer do projeto, o pátio do CMEI se transformou no grande castelo da realeza, as crianças adentraram como realeza por uma enorme passarela, no final tinha um trono aguardando por elas para se transformarem em reis e rainhas do castelo medieval. Os detalhes dessa criativa transformação evidenciam-se na figura 7.

Figura 7 – A transformação criativa do espaço, Castelo da Realeza.



Fonte: Registros das autoras.

Com a parceria de familiares e funcionários da escola, o espaço foi organizado com objetos, copos, talheres, mobiliários e toda a arrumação da mesa como em um castelo de verdade. A mesa estava posta com frutas, suco de uva, pães e tortas como em um verdadeiro banquete real.

Esse e outros trabalhos, cujos espaços também se transformaram em praia, casinha da vovó para brincar de cozinhadinho, brincamercado, cabaninhas e tendas no corredor, casinha debaixo da árvore, cavernas, dentre muito outros, abordam o conhecimento que se pretende investigar com as crianças, vinculando as ações planejadas ao lúdico e com experiências que proporcionem a elas significativas vivências que as façam viver a infância de forma plena e saudável. A produção de cenários nesse sentido enriquece significativamente as estratégias planejadas para o currículo da Educação Infantil trazendo o protagonismo das crianças para os projetos desenvolvidos com elas. Conforme figura 8.

Figura 8 – Transformação criativa dos espaços.



Fonte: Registros das autoras.

3. Considerações Finais

Nessa direção, este relato caracteriza-se com minúcias desse fazer, evidenciando a participação da criança através da escuta efetiva de sua voz em contextos educacionais e científicos (Martins Filho; Dias Prado, 2011), pois escutá-las pressupõe conhecer suas

culturas, seus contextos de vida, compreendendo a individualidade de cada uma. Portanto, escutar as crianças tornou-se um processo singular, construído e vivenciado por cada sujeito envolvido nas ações diárias a partir das vivências construídas gradativamente, através de rodas de conversa, planejamento dos projetos, nas interações e brincadeiras.

A participação efetiva das crianças nas discussões acerca do currículo escolar a partir das transformações criativas dos espaços físicos em cenários garantiu a elas o poder de exercer sua cidadania através das escolhas e narrativas que construíam sobre as suas próprias formas de pensar a escola em suas várias dimensões. Assim, torna-se possível compreender como se estabelecem as relações entre identidade, subjetividade, cultura e alteridade no contexto da infância contemporânea. Essa participação se estende à infância como uma forma de evidenciar o protagonismo da criança e seus modos de ser e viver a vida a partir das relações de alteridade que estabelece na sociedade. Nessa perspectiva, foi necessário considerar o próprio contexto da criança como campo legítimo para conhecer suas culturas e visões de mundo, reconhecendo, sobretudo, a criança como detentora de saberes e capaz de expressar-se criticamente (Delgado; Muller, 2005; Sarmiento, 2005).

A análise desse processo desvela que a organização dos espaços físicos em diálogo com a proposta curricular possibilitou abrir um rico campo de experiências que favorecem a participação e expressão criativa das crianças, tendo em vista que a produção de cenários permitiu reinventar os espaços físicos com diferentes propostas criativas e lúdicas com novas oportunidades de interações e brincadeiras junto às crianças na Educação Infantil. Conclui-se que as crianças, como autoras e produtoras de cultura, não se intimidam frente à visão adultocêntrica que se interpõe aos sem/limites de sua condição inventiva, pelo contrário, ao se tornarem protagonistas na escola, exercem sua cidadania, constroem suas próprias culturas e nos permitem entender e/ou se aproximar um pouquinho do que é ser criança.

A participação infantil na reformulação curricular permitiu o efetivo exercício de seu papel social como sujeito ativo e crítico em assuntos relacionados a ela, tal mudança paradigmática contraria também os ditos homogeneizadores e limitadores da participação da criança que desconsideram sua subjetividade e condição de interpretar a realidade e de produzir sua própria cultura. Pensando nisso, este relato trouxe uma proposta que priorizou consubstancialmente as subjetividades e interpretações da criança acerca de si e das relações

que estabelece com o outro e com as culturas da qual participa, mais especificamente, no contexto da Educação Infantil.

Referências

Barbosa, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006

Baum, L. Frank. **O mágico de Oz**. São Paulo: FTD, 2008.

Carrol, Lewis. **As aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

Corsaro, William Arnold. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; Carvalho, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, p. 31-50. 2009a

Carvalho, Maria Campos de; Rubiano, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: Oliveira, Zilma Morais. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Delgado, Ana Cristina Coll; Müller, Fernanda. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. Ver. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

Dornelles, Leni Vieira. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

Fornero, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel Antônio (org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.

Foucault, Michel. **A ordem do Discurso**. Aula inaugural em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo. Edições Loyola, 2009.

Graue, M. Elizabeth; Walsh, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003

jaume, Maria Antônia Riera. O Ambiente e a Distribuição de Espaços. In: ARRIBAS, Tereza Lieixa. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 363-383.

Kramer, Sônia. **Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf> acesso em: 27 de março de 2021.

Larrosa, Jorge. O enigma da infância. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

Horn, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Müller; Fernanda; Carvalho, Ana M. A. Carvalho. **Teoria e Prática na Pesquisa com Criança: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez. 2009.

Müller, Fernanda (org.) **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010

Martins Filho, Altino José; Prado, Patrícia D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Oliveira, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

Sarmiento, Manuel Jacinto. **Culturas infantis e interculturalidade**. In: Dornelles, Leni Vieira (org.) *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Vozes, 2007. Participação Criança Educação Infantil Espaço escolar.

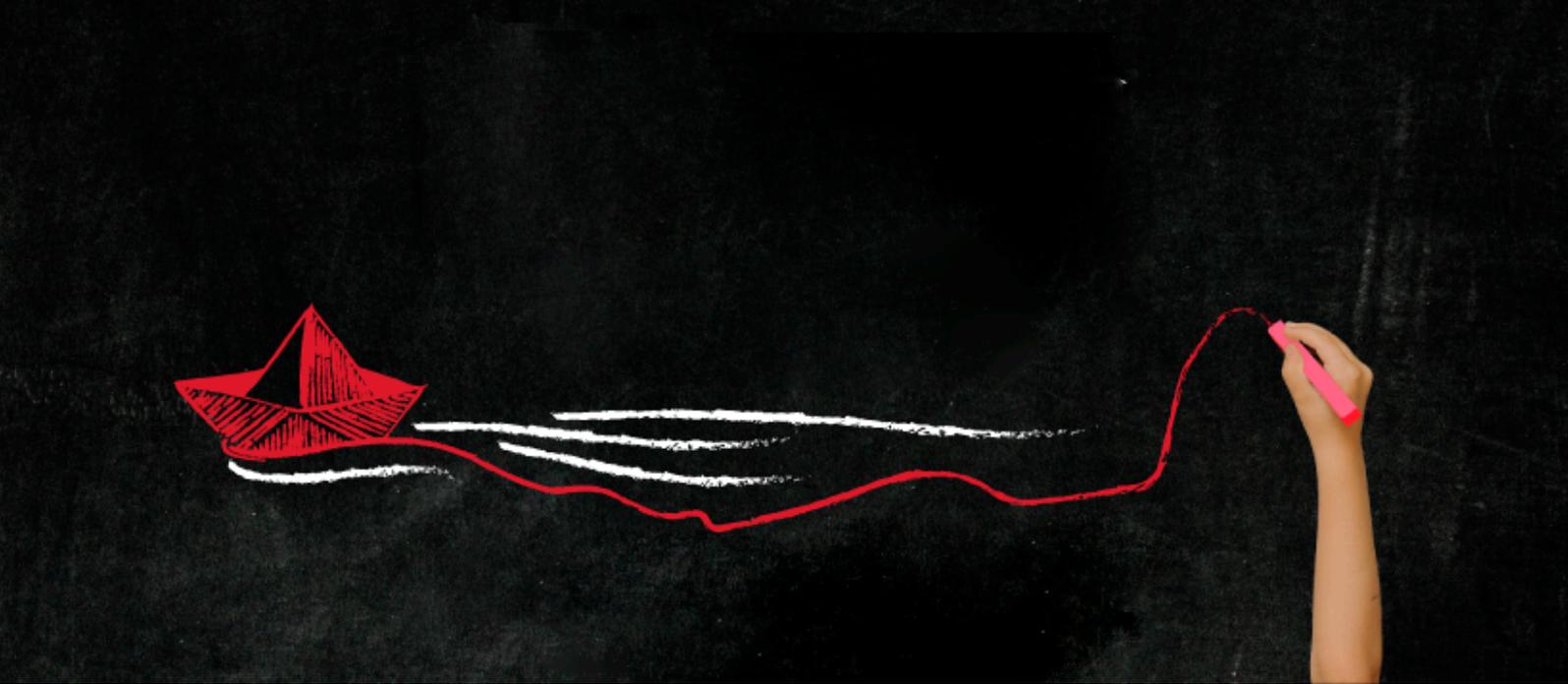
_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, agosto, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt> Acesso em 27 de março de 2021.

Trevisan, Gabriela de Pina. **Amor e afetos entre crianças: a construção social de sentimentos na interação de pares**. In: Dornelles, Leni Vieira. (Org.) *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. pp. 41-70.

Serrão, Célia Regina Batista. **O tempo na educação infantil**: Rotinas. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (Orgs.). *Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância*. Campinas, SP. Papyrus, 2003.

Vitória (Município). Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. **Temas Infantis de Vitória**. Vitória, 2017.

Zabalza, Miguel Antônio. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 49-55



Território Espaço-Mundo

Os estudos da infância em Moçambique

Letícia Rodrigues De Souza ⁵¹

Universidade de São Paulo – USP - Brasil

Faculdade de Educação

leticinha_lety@yahoo.com.br

Apresentação/Introdução

Tendo como base o paradigma formulado nos anos 1990 por James e Prout, o qual considera a infância como construção social e as crianças como atores sociais, e tendo como bases as discussões de autores como Qvortrup (2010) e Corsaro (2011), pioneiros no campo da sociologia da infância; o presente artigo retrata uma investigação doutoral inspirada em projetos realizados pelo GEPSI - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (USP-SP) cujo intuito era compreender o campo da sociologia da infância.

Entre 2010 e 2012, com o apoio do CNPq, o GEPSI mapeou os grupos de pesquisas brasileiros que dialogam com a sociologia da infância com o propósito de conhecer a extensão e diálogos promovidos com outras áreas do conhecimento, a produção que estrutura o campo no Brasil e os conceitos da área mais utilizados por cada um deles. Assim, tornou-se relevante dar continuidade nas investigações sobre as produções do campo em outros países do hemisfério Sul, conforme desenvolveu esta pesquisa.

Desse modo, esta pesquisa de doutorado, buscou realizar um levantamento geral da produção dos estudos da infância nos PALOP, com o intuito de identificar pesquisadores e as temáticas mais relevantes. Em seguida, definiu-se Moçambique para melhor aprofundamento da pesquisa e compreensão dos estudos da infância⁵².

O campo de estudos da infância numa abordagem sociológica já é constituído nos países do Hemisfério Norte, como apresenta os balanços de Montandon (2001), Sirota (2001), Gaitán Muñoz (2006), Ferreira e Rocha (2015). Muitos pesquisadores contribuíram para

⁵¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

⁵² Essa investigação foi desenvolvida sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento.

demarcar o papel da infância na sociedade. Jens Qvortrup⁵³ realizou um estudo pioneiro entre 1987 e 1992, principalmente em países europeus, o qual permitiu conceber a presença da infância na sociedade moderna, em relação à família, à economia, à política, aos tempos e espaços, debatendo e discutindo sobre as relações intergeracionais e compreendendo uma série de novas teorias e interpretações. Ao mesmo tempo, William Corsaro (2009, 2011) realizou pesquisas na América do Norte, e sucessivamente, na Itália, nas qual as crianças revelavam sua ação social coletiva nos grupos de pares, o que constituiu no reconhecimento das relações intrageracionais no estudo da infância e numa revisão do conceito tradicional de socialização.

Montandon (2001) no artigo “Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos em Língua Inglesa”, introduz o, então, novo campo de estudo denominado Sociologia da Infância e faz uma análise sobre as publicações da infância em língua inglesa, no campo da sociologia, apresentando que o início dos estudos da infância na sociologia, ocorrido nos EUA nos anos 1920. Porém, houve um período em que a infância e as crianças deixaram de ser pesquisadas e somente na segunda metade do século XX houve o retorno pelo interesse nessas pesquisas⁵⁴.

O campo da Sociologia da Infância surgiu também em países de língua francesa, como aponta o artigo de Sirota, publicado e traduzido também em 2001, que apresenta um balanço da produção do campo. De acordo com ela, em texto de 2012, diferentes campos da sociologia vão redescobrir infância, como, por exemplo, a sociologia da educação, a da família, a da cultura e dos meios de comunicação, a sociologia da alimentação.

Na Europa, nos anos 1980, foi denominada “Nova Sociologia da Infância” a disciplina cujos pontos principais são a consideração das crianças como atores sociais e a infância como construção social. Com o passar do tempo, especialistas de diferentes disciplinas adotaram uma perspectiva também centrada nas crianças, compondo os novos estudos da infância, abordagem que busca refletir sobre as infâncias em seus contextos geopolíticos, sociais e culturais, com repercussão internacional. Nesse sentido, “a infância assim entendida, suscetível de um tratamento sociológico, deveria ser um campo preferente de investigação e teorização, sobre uma base estratégica pluriparadigmática e interdisciplinar” (Rodríguez Pascual, 2000, p.99).

⁵³ Infância como fenômeno social. Ver Qvortrup, J. et al. (1994) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot (UK).

⁵⁴ Devido à ampliação das perspectivas interpretativas, interacionistas e etnometodológicas (Montandon, 2001).

Para complementar essa consideração, Gaitán Muñoz (2006) destaca que o surgimento dessa subdisciplina sociológica é muito recente, tem somente vinte anos, e " surge a partir de uma insatisfação com as explicações habituais sobre a vida e o comportamento das crianças, com a consideração delas na sociedade e nas ciências sociais como um todo." (p. 10)⁵⁵. Diz ela, ainda, que pode-se visualizar uma intensa atividade, um aumento da produção e das publicações, tanto no plano de reflexão teórica quanto no de investigação.

Em relação aos estudos de abordagem sociológica sobre a infância no Brasil, Castro e Kosminsky (2010) referem que entre os anos 1960 e a década de 1980, as questões relativas à infância focalizavam as crianças ou do ponto de vista da estrutura social, investigando o “menor”, ou seja, crianças pobres, em situação de risco, no limite da marginalidade, ou o “aluno”, nas pesquisas sobre e na escola.

Em 2000, Quinteiro defendeu tese que indicava a infância como problema sociológico e, em 2002, publicou artigo pioneiro sobre a emergência da sociologia da infância. Mais recentemente, podem ser encontradas outras referências ao desenvolvimento do campo no Brasil. O número especial do periódico Educação e Sociedade, em 2005, organizado por Delgado e Müller; o livro publicado por Faria e Finco (2011); além da pesquisa realizada pelo GEPSI e publicada em 2013 no relatório de pesquisa "Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz”.

Portanto, nota-se que o campo de estudos da infância numa abordagem sociológica já é constituído nos países do Hemisfério Norte. No que se refere ao hemisfério sul, pensando em África, encontra-se pesquisas cuja referência teórica é também a sociologia da infância, tais como Reynolds (1988), Mizen, Ofosu-Kusi (2014); Twun-Danso Imoh (2016), entre outros; notadamente em países de língua oficial inglesa. Já nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, denominados PALOP, quem pesquisa a infância? Quais as referências e abordagens?

Tomando a sociologia da infância como referência, o estudo traz as Epistemologias do Sul, de Boaventura Silva Santos, como alternativa ao paradigma epistemológico da ciência moderna e como proposta que combate o monopólio das formas de saber e sua hierarquização a partir do pressuposto de que é necessário ultrapassar o pensamento moderno ocidental e a sua lógica de exclusão (Gomes, 2012).

⁵⁵ As traduções do espanhol são de minha responsabilidade.

As Epistemologias do Sul

Em texto de 2011, Boaventura Souza Santos destaca a crise epistemológica do paradigma dominante e enfatiza fortes sinais de que o modelo de racionalidade científica atravessa uma profunda crise. Para o autor, "a crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições. Distingo entre condições sociais e teóricas" (p. 68).

As Epistemologias do Sul são uma proposta de Santos (2010a), como alternativa ao paradigma epistemológico da ciência moderna, que se encontra em crise e cujo objetivo tem sido criar leis gerais, restritas ao âmbito das ciências naturais. Refere-se a resgate de modelos epistemológicos abandonados por séculos pelo colonialismo (Gomes, 2012).

O surgimento desse novo paradigma nasce com o objetivo de aproximar as ciências da natureza das ciências humanas, difundindo que sua separação é "doravante inútil e desprovida de qualquer significado". (Idem, p. 43). Para o autor, as epistemologias do norte dominam os poderes e saberes, sendo até hoje correntes dominantes e paradigma hegemônico em todo o mundo.

Em síntese, as Epistemologias do Sul

trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos "ecologias de saberes" (Santos, 2010a, p. 7).

Dessa maneira, o termo consiste em uma proposta que combate o monopólio das formas de saber e sua hierarquização (Gomes, 2012). Portanto, tem-se a intenção de superar o "pensamento abissal", isto é, o pensamento moderno, compreendido como "pensamento excludente em sua hegemonia e acaba por suprimir e opor-se a outras visões epistemológicas" (Paiva, 2015, p. 201).

De acordo com Santos (2010a), retrata que o pensamento abissal reparte o mundo, a partir de uma linha imaginária, entre os que estão "do lado de cá da linha", e aqueles que estão "do lado de lá da linha" (p.71). Por conseguinte, 'o outro lado da linha', o Sul Global,

desaparece enquanto realidade, tornando-se inexistente. Nessa proposta, o colonialismo suprimiu e/ou invisibilizou culturas, determinando que do lado sul não existe conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que podem se tornar objetos para uma inquietação científica. A linha visível que separa a ciência dos seus “outros” conhecimentos, de um lado ciência, filosofia e teologia e do outro, conhecimento incompreensíveis por não obedecerem aos critérios científicos de verdade e nem os reconhecimentos alternativos da filosofia e da teologia. (Paiva, 2015, p.203, grifo no original).

Ao desafiar a centralidade hegemônica do projeto moderno, de matriz eurocêntrica, as Epistemologias do Sul investem e apostam numa proposta radical de pensamento que possibilita a mudança social, política e institucional, a partir de um diálogo Sul-Sul, cujas premissas epistêmicas desafiam as latências coloniais, capitalistas e patriarcais.

Nessa proposta, Santos (2010b), ao abordar o paradigma emergente, destaca que é necessário não somente um paradigma científico, isto é, o paradigma de um conhecimento prudente, mas também é preciso que seja um paradigma social, desta maneira um paradigma de uma vida decente.

O pensamento pós-abissal "deve tomar a forma de uma ecologia de saberes. Isso significa uma renúncia total a qualquer epistemologia geral" (Gomes, 2012, p.48). Santos, em texto de 2010a, propõe que a ecologia dos saberes seja utilizada numa posição contra hegemônica a ciência hegemônica, com propósito de que a ciência não seja uma monocultura, mas parte de uma ecologia mais completa de saberes. "Em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês." (p. 33).

A proposta de uma ecologia de saberes defende a construção da ideia de que o conhecimento é interconhecimento, já que é necessário reconhecer a pluralidade de conhecimentos heterogêneos, as interações que acontecem entre eles para não comprometer a sua autonomia, já que o "pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico." (Santos, 2010a, p. 45).

Desse modo, as Epistemologias do Sul têm o intuito de dar valor as práticas cognitivas e as formas de conhecimento dos grupos sociais presentes no hemisfério Sul, visibilizando aqueles que sempre foram marginalizados e esquecidos pela cultura dominante, em busca de justiça global. O que representa a valorização e o reconhecimento de várias visões que contribuíram para ampliar os horizontes das experiências do mundo, e de práticas sociais alternativas, com o “objetivo [de] dar vozes a diversos conhecimentos que possibilitem a inserção e a maior participação dos grupos sociais”. (Paiva, 2015, p.204).

Objetivo/Quadro Teórico

O objetivo foi investigar o desenvolvimento dos estudos da infância em Moçambique e realizar um levantamento geral da produção para identificar pesquisadores e as temáticas relevantes sobre a infância no país. O quadro teórico foi a Sociologia da Infância e as Epistemologias do Sul.

Metodologia e instrumentos de investigação

Inicialmente, foram adotados os seguintes procedimentos para atingir os objetivos propostos: revisão bibliográfica dos estudos sobre infância africana; investigação preliminar da produção/pesquisa sobre a infância nos PALOP em *sites* institucionais: universidades, organizações não governamentais, redes de pesquisadores e outros; compilação de artigos/teses/dissertações sobre/dos países em tela; levantamento de aspectos teórico-metodológicos encontrados na produção; busca de outros /autores a partir das referências bibliográficas encontradas na produção; leitura do material encontrado.

Posteriormente, estabeleci contato com os pesquisadores dos países africanos lusófonos, com vistas a esclarecer dúvidas e solicitar textos publicados internamente ou em livros cujo acesso era difícil. Depois de realizado um primeiro levantamento das produções (artigos e livros) e pesquisadores na internet, foram definidos critérios⁵⁶ de escolha de um país para estabelecer contato com pesquisadores, e, além disso, agendamento de entrevistas, visitas a universidades, bibliotecas e contato com investigadores locais.

⁵⁶ Foi escolhido o país que apresentou maior número de publicações no levantamento inicial e aquele com o qual obtive maiores informações sobre a infância.

Os três momentos da pesquisa foram: os levantamentos de dados realizados no Brasil e a escolha de um país; em seguida as atividades realizadas no estágio doutoral em Portugal e por último, a visita a Moçambique para produção dos dados.

Moçambique foi o país selecionado para a realização da pesquisa, devido a diversidade de material coletado no primeiro momento da pesquisa, além do contato com pesquisadores desse país que trouxeram contribuições e informações sobre a infância e Educação no país.

A visita a Moçambique teve sua relevância por permitir o acesso a materiais que não estão disponíveis *online* e trazer uma variedade de informações a serem incorporadas a pesquisa que foram disponibilizados tanto pelos professores da Universidade Pedagógica (UP) e da Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

Resultados parciais ou integrais

Pesquisar a produção dos estudos da infância em países africanos de língua oficial portuguesa, como propôs essa pesquisa, demandou buscar aprofundar conceitos que proporcionassem mais elementos para compreender os efeitos do colonialismo e da resistência naqueles países, de forma a contextualizar o processo de criação das universidades, projetos, temáticas e pesquisa, com a finalidade de localizar os estudos da infância nelas realizados.

Desse modo, tornou-se oportuno dialogar com as obras de Boaventura de Sousa Santos (2010a), o qual apresentou as Epistemologias do Sul, como uma proposta que combate o monopólio das formas de saber e a hierarquização de tantas outras, propondo uma luta para que não exista a subalternidade dos países do lado de cá da linha abissal.

O cenário das guerras regionais e as disputas ideológicas, econômicas e sociais dos países tornaram contexto que possibilitou a visualização da educação da infância nos PALOP, já que foi necessário recorrer a essas informações para produzir dados que dessem conta de constituir os estudos da infância e as pesquisas sobre crianças.

Dessa maneira, em termos gerais, pode-se dizer inicialmente que as produções do continente africano se aproximam de temas como: necessidades educativas especiais; instituições de infância; ludicidade; desenvolvimento da criança; família; papel do Estado e política; intervenção precoce na infância; papel do educador de infância; participação ampla

da sociedade civil; participação ativa dos jovens na sociedade; escolas e parasitoses intestinais; cuidar de crianças; entre outras pesquisas.

Os países do Sul possuem as maiores taxas de violência, mazelas e problemas sociais e de pobreza no mundo, visto que a situação de dependência econômica se deve aos processos de colonização e neocolonização impostos pelas nações consideradas desenvolvidas.

Considerando as particularidades dos países africanos lusófonos, subdesenvolvidos, com realidades sociais diferentes do hemisfério Norte e de extrema pobreza; não é difícil identificar que apenas uma pequena parte das produções sobre a infância são publicadas e disponibilizadas *on-line*; o que nos remete a falta de informações nos *links* de várias Universidades e a dificuldade de encontrá-los.

Foi possível identificar que, muitos dos temas de investigações e estudos nos países dos PALOP estão relacionados com as problemáticas e dificuldades dessas sociedades e com a realidade em que as crianças vivem e estão inseridas. Importante acentuar que as investigações realizadas na África Lusófona, viabilizou entender que a preocupação governamental com a infância ainda é recente.

No que se refere a Moçambique é importante compreendermos que teve sua independência em 1975 e é um Estado Democrático de Direito. Em área territorial é o 34º maior país do mundo, possui população de cerca de 27 milhões, e 799.380 quilômetros quadrados de área territorial. Conforme apresenta o "Estudo exploratório sobre a situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe" (2015), no ano de 2014, aconteceram às quintas eleições gerais, presidenciais, legislativas, nas quais foi possível se estabelecer a paz, alcançar progressos e consolidar um sistema democrático multipartidário.

As línguas bantas são as mais faladas no país, porém a língua oficial é o português. Para além do português, "existem diversas línguas locais, faladas pela maior parte da população, principalmente nas zonas rurais, que são valorizadas e preservadas pelo Estado e pelos diferentes grupos étnicos que as falam e promovem." (Campanha, 2015, p.57).

No levantamento de dados realizado em Maputo foi possível encontrar em torno de cem (100) trabalhos, do período de 2002 a 2019. Todo o material acessado foi organizado em duas grandes categorias, de maneira a contemplar todas as publicações: (1) produção de conhecimento e (2) veiculação de conhecimento.

Na produção de conhecimento (1), considero todos as pesquisas produzidas nas formas de monografias e dissertações. Na veiculação de conhecimento (2), identifico tudo o que foi publicado, em livros, em revista ou apresentado em congressos, além de um relatório de pesquisa a respeito da temática da infância em Moçambique.

Os trabalhos são densos e consistentes, por isso apresentam como as crianças estão sendo pensadas e discutidas no país. Desse modo, após essa primeira categorização, esses trabalhos foram organizados de acordo com os temas e foram agrupados por frequência com a qual apareceram nos interesses de estudos dos pesquisadores.

Na primeira grande categoria (1), especificamente nas *monografias*, houve uma maior predominância por pesquisas que se interessaram pelas situações vivenciadas na cidade, tais como as crianças de rua, as crianças que trabalham em mercados informais ou na parte central da cidade. Há uma preocupação em compreender as relações construídas e as representações sociais das crianças que vivem em instituições de acolhimento. Assim, é possível identificar que os interesses de estudos na graduação estão em torno das temáticas sobre: a infância fora da escola, as questões sociais que impactam a vida das crianças, as crianças na escola e os aspectos relacionais.

Na *pós-graduação*, destaca-se a intenção de se pensar as crianças que vivem na cidade. Nesse sentido, há também um interesse em saber o que elas refletem sobre proteção social, além de entender como os líderes comunitários e as instituições exercem os direitos das crianças e como o governo moçambicano promove os sistemas de proteção social. Desse modo, os temas foram: a infância como construção social e a discussão dos direitos da infância.

Na segunda grande categoria (2), especificamente nos *livros*, houve uma maior predominância por investigações que se referiram as situações vivenciadas pelas crianças nas escolas, tanto as de ensino primário quanto as de ensino secundário, as que estão na comunidade rural e as do meio urbano. Entretanto, algumas pesquisas apontaram as cidades, as comunidades agrícolas, além das unidades de saúde brasileira. As temáticas dos livros destacaram: as crianças na escola, a vulnerabilidade social e os aspectos relacionais.

Nos *periódicos*, os pesquisadores se interessaram em abordar as experiências vivenciadas pelas crianças nas escolas, tanto as de ensino primário quanto as de ensino secundário. Houve também relevância em estudar outras cidades do país, os bairros e

mercados informais. As crianças estavam presentes em quase todas as pesquisas e existiu uma preferência por estudar as crianças entre seis a dezessete anos de idade. Sendo assim, os principais temas foram: as crianças na escola, a infância fora da escola e as vulnerabilidades sociais.

Nos *congressos*, os pesquisadores falaram sobre as crianças na escola, a infância fora da escola e os aspectos relacionais da infância. Em um sentido geral, ao analisar as produções de conhecimento publicadas em anais científicos, identifica-se que nas escolas interessou-se analisar pobreza infantil, práticas educativas, ludicidade, aprendizagem da escrita, jogos de exercícios e psicomotricidade, entre outros. Nos bairros, os pesquisadores investigaram sobre crianças órfãs e vulneráveis, além do trabalho infantil.

Nas cidades e distritos, os estudos foram sobre os espaços de recreação para as crianças, programa do desenvolvimento da primeira infância baseado no domicílio, papel da família na proteção e segurança da criança, pobreza infantil, educação inclusiva, perfil psicossocial e a prática da mendicância, prostituição na infância, proteção social de crianças órfãs. Na zona rural, o interesse de foi sobre educação parental e nas comunidades foi sobre os ritos de iniciação feminina e os cuidadores de crianças entre zero e dois anos de idade.

De modo geral, os estudos da infância em Moçambique estão sendo produzidos com maior destaque nas produções da Graduação, trazendo um maior número de publicações e diferentes abordagens de estudos. Na pós-graduação, as produções ainda são incipientes, já que pouco foi localizado nessa categoria.

Destaca-se que os estudos da infância estão sendo veiculado no país através de diferentes meios. Tanto os livros quanto os periódicos destacam as pesquisas sobre e com as crianças em diferentes temáticas e contextos, as crianças são pensadas na escola, bem como fora da escola, nos bairros, comunidades, no seu dia-a-dia e no trabalho infantil.

As pesquisas sobre as vulnerabilidades sociais encontram-se em destaque nos estudos sobre as crianças no país e possibilita uma visão para as mazelas sociais experienciadas diariamente no país, através do olhar das próprias crianças sobre as situações que vivenciam.

Diferentes abordagens teóricas foram encontradas nos trabalhos localizados nessa pesquisa, desse modo se destaca as áreas da Educação, da Psicologia e da Sociologia da Infância. Muitos dos autores também se apropriam epistemologicamente dos autores e produções do seu país, enfatizando o que aborda Hountondji (2008) ao questionar o quão

africano são considerados os estudos africanos, dando destaque a necessidade dos acadêmicos africanos se apropriarem das suas responsabilidades intelectuais.

Nesse sentido, os estudos sobre a infância em Moçambique são produções recentes, produzidos e veiculados através das maiores universidades do país. As produções de graduação e pós-graduação foram escritas em sua maioria pelos alunos da UEM, existindo, portanto, uma maior dificuldade de localizar as publicações da UP. De 2002 a 2018 há predominância de um pensamento social para olhar a infância, com indicativos do campo da sociologia da infância a partir de 2010, para discutir conceitos tais como: crianças como categoria geracional, infância como construção social, as vozes da infância, entre outros.

As produções que veicularam o conhecimento possibilitaram que o conhecimento circulasse no meio acadêmico, promovendo debates, criando e divulgando abordagens teóricas. Através dos livros, artigos e eventos científicos, os estudantes e pesquisadores das Universidades puderam compartilhar as suas pesquisas com os demais estudiosos do país.

Conclusão

As produções em Moçambique sobre a infância são recentes no país. As pesquisas dão destaques a diferentes assuntos e abordagens, apresentam interesse por discutir as mazelas sociais, como a pobreza e violência, além das experiências vividas pelas crianças nas ruas, nas escolas das cidades e nas escolas rurais, bem como nas comunidades e nos bairros. Desse modo, as percepções e representações sociais que elas próprias constroem sobre suas experiências de vida são destaques de alguns estudos.

A presente pesquisa buscou inicialmente levantar as produções e publicações dos PALOP com o intuito de entender e descobrir como se desenvolve e quem pesquisa sobre a infância nesses países. No decorrer da pesquisa, foi realizado a escolha de focalizar somente em Moçambique devido à proximidade com a nossa cultura e pelo maior número de produções e informação encontradas.

Os países africanos lusófonos se diferenciam e constituem de diferentes maneiras, apesar de todos terem o português como língua oficial e a colonização realizada por Portugal. Desse modo, era necessários maiores esforços e uma inserção *in locus* para que os dados da pesquisa pudessem ser produzidos. A inserção e visita em Moçambique possibilitou aberturas

e contatos significativos para a compreensão de como se constitui os estudos das crianças no país.

A sociologia da infância e os estudos do Prof. Boaventura de Sousa Santos foram suporte metodológicos e teóricos para auxiliar na leitura do material localizado no país. As diferentes produções localizadas mostram a diversidade de infância pelo país: as crianças de rua, as crianças da escola, crianças que vivem em orfanatos, as crianças que trabalham, as crianças que falam e são capazes de opinar, as crianças que brincam e as crianças que cuidam de outras crianças, entre outras.

Os autores e pesquisadores dessas produções se apropriaram de diferentes campos teóricos para visualizar o que se entende sobre a violência, sobre a educação parental, sobre os jogos, sobre os ritos de iniciação, sobre a educação sexual, sobre o casamento prematuro e entre outros assuntos. Esses trabalhos destacam o que é de interesse e é significativo para os investigadores moçambicanos estudarem.

Através da coleta de dados, é possível identificar uma construção epistemológica moçambicana a respeito da infância e das crianças no país. Os autores investigam, questionam, abordam as crianças, de acordo com o que vivem e experienciam em Moçambique. Eles se apropriam de autores do Norte, mas também há a preocupação em consultar e utilizar os autores do próprio país.

Uma ecologia dos saberes é construída quando se apropriam de temáticas que são pontuais e referentes ao que vivenciam no país, pois há uma valorização da própria cultura, dos ritos tradicionais e dos saberes próprios. Assim como, ao considerarem as crianças e outros sujeitos não tradicionais como fontes relevantes para as pesquisas.

Enfim, os estudos da infância em Moçambique acontecem no âmbito das maiores universidades do país, são veiculados em congressos, nos livros e revistas produzidos pela UEM e UP. Diferentes temáticas foram localizadas nas produções, sendo possível compreender que para os estudiosos moçambicanos as crianças ocupam diferentes espaços e posições no país.

Referências

Campanha Nacional pelo Direito à Educação. (2015). **Estudo exploratório sobre a situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa: Angola, Cabo Verde,**

Guine-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação em Países Lusófonos. 148p. 2015. Disponível em http://www.rosc.org.mz/index.php/documentos/boletins/doc_download/296-estudo-exploratorio-sobre-a-situacao-da-educacao-nos-paises-africanos-de-ligua-oficial-portuguesa. Acesso em 17 de setembro de 2016.

Castro, L. R. De; Kosminsky, E. (2010). Childhood and its Regimes on Visibility in Brazil. **An Analysis of the Contribution of the Social Sciences. Current Sociology**, 58 (2), 206-231.

Corsaro, W. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 31-50.

Corsaro, W. (2011). Teorias sociais da infância. In: **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, cap. 1, p. 17-40.

Delgado, A. C. C.; Müller, F. (2005). Apresentação. Dossiê: "Sociologia da infância: pesquisas com crianças". **Educação & Sociedade**, Campinas, 26 (91), 351-360.

Faria, A. L. G.; Finco, D. (2011). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

Ferreira, M.; Rocha, C. (2015). A sociologia da infância e os estudos da infância em Portugal (1990-2012): emergência e desenvolvimento. IN: Reis, M.; Gomes, L.O. (orgs). **Infância: sociologia e sociedade**. SP: Edições Levana/ Attar Editorial, pp.191-220.

Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, 43 (1), 9-26.

Gomes, F.M. (2012). As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global. **Revista Páginas de Filosofia**, 4 (1), pp. 39-54.

Hountondji, P. J. (2008) Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 149-160.

James, A; Prout, A. (1990). **Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood**. London: The Falmer Press.

- Mizen, P.; Ofosu-Kusi, Y. (2014). Agência como vulnerabilidade: explicando a ida das crianças para as ruas de Acra. **Linhas Críticas**, 20(41), 81-101.
- Montandon, C. (2001). Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, 112, 33-60.
- Nascimento, M. L. P. (coord) (2013). **Infância e sociologia da infância**: entre invisibilidade e a voz. São Paulo: FEUSP, Relatório de Pesquisa.
- Ndegue, D. F. X. (2016). A luta de libertação na frente do Niassa, vol. 2. Maputo: JV Editores.
- Paiva, M. L. P. de. (2015). Um Olhar sobre “Epistemologias do Sul” de Boaventura de Sousa Santos. **Revista Uniara**, V. 18, nº 1.
- Quinteiro, J. (2000). **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Quinteiro, J. (2002). Sobre a Emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, 20, 137-162.
- Qvortrup, J. (2010). Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, 40(141), 777-792.
- Reynolds, P. (1988). The Double strategy of children in South Africa. **Sociological Studies of Child Development**, 3, 113-38.
- Ribeiro, S. M. S. P. (2016). Brinquedos e brincadeiras em contexto de rua: o papel do brinquedo nas culturas infantis em Moçambique. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança). Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Rodríguez Pascual, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. Revista Internacional de Sociología (RIS), **Tercera Época**, 26, 99-124.
- Santos, B. S. (2010a). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, B. S.; Meneses, M. P. (Org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S.(2010b) **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2011) **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8 ed. São Paulo: Cortez.

Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7-31.

Sirota, R. (2012). L'enfance au regard des Sciences sociales. **AnthropoChildren**, 1, jan.

Twum-Danso Imoh, A. (2016) 'From the singular to the plural: exploring diversities in contemporary childhoods in sub Saharan Africa', **Childhood: A Journal of Global Child Research**, 23(3), 455-468.

Infância e Cidade Pequena: questões para uma investigação

Joelma Andreão de Cerqueira

Universidade Federal de Minas Gerais

joelma02@hotmail.com

Levindo Diniz Carvalho

Universidade Federal de Minas Gerais

Introdução

Esse trabalho parte da pesquisa “Infância e cidade pequena: O espaço público na perspectiva das crianças”⁵⁷, que tem como objetivo analisar as formas pelas quais as crianças se apropriam e circulam nos espaços públicos em uma cidade pequena no Brasil. Pretende-se, ao compreender as suas experiências urbanas e cotejar elementos entre os campos dos estudos urbanos e dos estudos da infância. Tendo em vista a diversidade de infâncias e as formas pelas quais as crianças interagem e apreendem o mundo, a investigação busca compreender as experiências vividas pelas crianças em uma cidade pequena, característica que representa 90% dos municípios brasileiros.

Melo (2008, as cited in Soares & Melo, 2010), aponta para a necessidade do campo dos estudos urbanos ampliar seu olhar para as particularidades das cidades pequenas, ao afirmar que

Os processos e as formas espaciais urbanas, estudados nas grandes e médias cidades, não encontram correspondentes iguais nas pequenas cidades.[...] São, geralmente, ao mesmo tempo, espaços de residências, de lazer (frequentemente, em torno da praça principal), do comércio e do serviço existentes, locus dos órgãos da administração pública, da igreja e da escola principais, das agências bancárias e dos hospitais (quando existentes). Por outro lado, todas as pequenas cidades em estudo apresentam, também, em seus espaços, a presença de conjuntos habitacionais, em geral localizados um pouco distantes do que pode ser chamado de “centro” (as cited in Soares & Melo, 2010, p. 238).

Assim, se percebe que o conjunto de cidades pequenas não pode ser lido com a mesma lente das grandes cidades e também informam novas lógicas nas relações entre a infância e a cidade.

⁵⁷ Realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

O interesse em estudos que relacionam crianças e cidades tem grande relevância no âmbito dos chamados Childhood Studies, mas, em sua maioria, parte das experiências das crianças que vivem em metrópoles. Diante disso, é possível indagar se as experiências urbanas vividas pelas crianças das cidades pequenas são atravessadas pelos problemas presentes nas grandes cidades, como mobilidade, moradia, participação, desigualdade, gentrificação, dentre outros.

Nesse texto serão apresentados parte do processo de construção do problema da pesquisa e as questões que irão sustentar a análise dos dados, como também elementos sobre os estudos com crianças em contexto urbanos peculiares como o das cidades pequenas.

A Cidade de Alegre

Tomando como base a conceituação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE que para definir o tamanho das cidades utiliza os critérios populacionais, no caso das cidades pequenas são aquelas que possuem até 100.000 habitantes, aliada a outros aspectos utilizados por diferentes estudiosos da Geografia, como a oferta de serviços, a presença na rede urbana nacional e mundial, densidade demográfica, conjuntamente colabora para a compreensão das características da cidade de Alegre como uma cidade pequena.

Alegre é uma cidade brasileira, localizada na Região do Caparaó no Estado do Espírito Santo, próxima da divisa de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Popularmente chamada de cidade-jardim⁵⁸, por conta das inúmeras praças espalhadas pelo centro da cidade. Com uma população estimada em 30.768 habitantes, conta com cerca de 70% de residentes na área urbana e 30% na área rural do município, distribuídos nos sete distritos da cidade. Segundo os dados do IBGE (2011), a população estimada de 0 a 14 anos de idade corresponde a aproximadamente 18,7% da população da cidade, sendo 2.187 de 0 a 5 anos de idade.

No que se refere ao aspecto da vulnerabilidade social, segundo os dados disponíveis para consulta no site do Ministério da Cidadania referente ao CadÚnico⁵⁹, a cidade possuía

⁵⁸ Provavelmente não por conta da experiência da cidade de Letchworth na Inglaterra no início do século XX, considerada a primeira cidade-jardim. Ebenezer Howard, o idealizador desse conceito que influenciou vários contextos urbanos no mundo, propunha uma cidade com avenidas largas e arborizadas, prédios integrados à áreas verdes, com um cinturão verde ao seu redor, sendo a união entre a cidade e o campo num único espaço. Essas características ligadas ao conceito de cidade-jardim não são claramente percebidas na organização espacial de Alegre.

⁵⁹ O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) visa identificar e caracterizar as famílias de baixa renda através de parceria entre governo federal, estadual e municipal, sendo o principal instrumento para inserção das famílias em programas de benefício social.

1.385 famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família no ano de 2020. A última atualização detalhada por grupo etário disponível é de outubro de 2019 e apresenta um total de 754 crianças de 0 a 6 anos de idade e 1003 de 7 a 15 anos de idade atendidas pelo programa⁶⁰. Esses dados sugerem que em torno de 26% das crianças e adolescentes de até 15 anos de idade se encontram em vulnerabilidade social.

Acompanhando as transformações das cidades brasileiras na segunda metade do século XX, que dentre outros fatores contou com o crescimento da população urbana, fruto principalmente do êxodo rural devido às condições sociais e econômicas da população do campo, surgiram em Alegre, a partir da década de 1960, alguns bairros periféricos com pouca estrutura de serviços e acesso a saneamento básico. A cidade conta com três bairros que se assemelham as periferias das grandes metrópoles brasileiras pelo precário acesso aos serviços públicos, como saneamento, unidade de saúde, áreas de lazer, condições de moradia, escolas, entre outros. Vila Alta e Morro do Querosene são bairros periféricos próximos ao centro que se formaram principalmente em decorrência do êxodo rural e da precarização da mão de obra. Ambos se localizam em áreas de ocupação irregular e de encostas. O Loteamento Boa Fé, popularmente conhecido como “Casinhas”, se trata de um conjunto habitacional com 50 casas populares localizado na divisa com uma área de proteção ambiental sendo o mais afastado do centro da cidade⁶¹.

Nenhum dos três bairros conta com equipamentos públicos de saúde, assistência social, praças e escolas que atendem crianças com idade de matrícula obrigatória. O Querosene e a Vila Alta possuem uma quadra de esportes, e apenas esse último conta com uma creche que atende crianças de 0 a 3 anos de idade em tempo integral. As crianças a partir de 3 anos de idade necessitam se deslocar diariamente para suas escolas e com uma certa frequência para atendimentos de saúde, utilização da biblioteca pública, das praças, escolas de música⁶² e do Centro de Referência de Assistência Social⁶³ que se localizam na região central da cidade, como é possível observar na Figura 1. Essa oferta de serviços concentrada em uma região da

⁶⁰ Informações detalhadas em <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-completo.html>

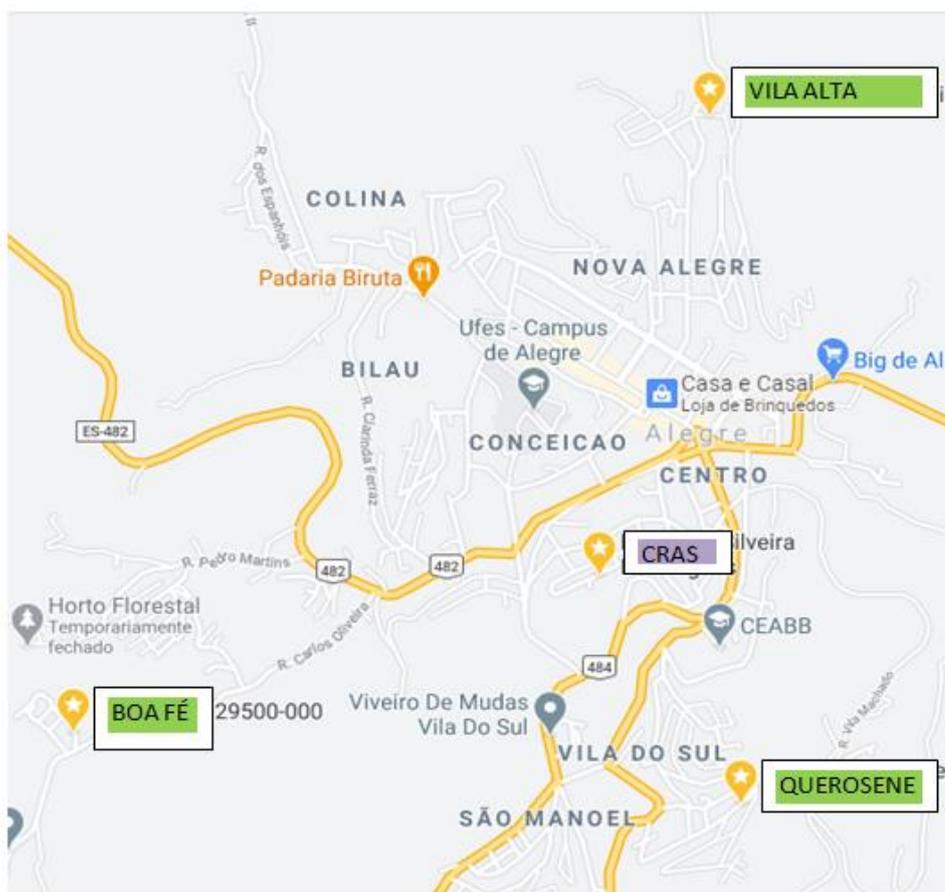
⁶¹ Foi criado no intuito de atender a população que ao se deslocar do campo para a cidade residiam em áreas de encostas e alagamentos e com maior vulnerabilidade social.

⁶² A cidade conta com duas entidades sem fins lucrativos que oferecem aulas gratuitas de coral e instrumentos musicais

⁶³ Localizada em uma região residencial de classe média próxima ao centro da cidade

cidade e distante dos três bairros mencionados promove uma maior circulação das crianças, trajeto feito quase sempre a pé.

Figura 1: Localização dos Bairros Periféricos da cidade de Alegre



Fonte: Elaboração própria a partir do Google Earth (2021)

Pensar na relação da criança com a cidade é pensar nas diferentes infâncias que habitam e transitam pelos espaços públicos, levando a questionar: Como as crianças experimentam esses deslocamentos? Como o contexto da cidade pequena influencia suas rotinas e interações e que sentidos constroem sobre os usos do espaço público?

O processo de construção do problema da pesquisa

Esse trabalho surge a partir de experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, ao observar a circulação das crianças pela cidade sem a companhia dos adultos. Em Alegre, as crianças fazem seus trajetos de casa para a escola em grupos de diferentes idades, às vezes sob

a guarda de um adulto, e muitas vezes só entre elas mesmas ou sozinhas, situação rara nas grandes cidades, ainda que presente em contextos específicos. Essa dinâmica leva a refletir sobre como essas circunstâncias seriam distintas caso ocorressem em uma grande cidade, fazendo questionar quais os tipos de interações são vividos entre as crianças de uma cidade pequena, e como isso conforma as suas diferentes infâncias. É a partir dessas inquietações iniciais que esse trabalho é proposto.

Uma observação ainda preliminar aponta que as crianças se relacionam de diferentes formas com a cidade: grupos que brincam nas ruas, nas calçadas em frente de suas casas, nas praças, circulam de bicicleta e frequentam a biblioteca pública, sendo muitas vezes identificadas pelo lugar que residem ou pelas famílias a que pertencem, evidenciando uma dimensão de classe nos usos da cidade. Apesar de utilizarem os mesmos espaços públicos e equipamentos de lazer e cultura, isso se dá em dias e horários distintos. Interrogamos, portanto, os significados dessa diferença e como os distintos grupos de criança se apropriam desses espaços.

As crianças parecem conhecer e se apropriar da cidade, por exemplo, ao circular e interagir com as pessoas e/em diferentes espaços públicos sem a companhia de um adulto responsável por elas, criando regras de convívio e utilização dos espaços. Porém, não se identifica em Alegre o que se denomina nas grandes cidades de “crianças em situação de rua”⁶⁴, caracterizadas como aquelas que residem nas ruas da cidade e nelas garantem seu sustento muitas vezes.

Supõe-se que em Alegre, tal como Lansky (2012) aponta em sua pesquisa realizada em uma praça de Belo Horizonte, é possível que as crianças percebam as diferenças presentes nas variadas formas de morar, se locomover, consumir e utilizar os espaços públicos. Entretanto, isso não impede a utilização cotidiana dos mesmos espaços pelas crianças de locais distintos, mas não necessariamente da mesma forma e ao mesmo tempo.

⁶⁴ Os estudos apontam que desde o Brasil Colônia já se percebia a existência de crianças e adolescentes em situação de rua (Leite, 2001), mas a visibilidade desse grupo fica evidente a partir do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR que surge na década de 70 a partir de um processo da organização da sociedade civil a favor dos direitos humanos. O MNMMR teve intensa participação política através da criação do Fórum de Defesa da Criança e Adolescente – Fórum DCA (1987), da luta na Constituinte com as campanhas “Criança Constituinte” e “Criança Prioridade Nacional” (1988), aprovação do Estatuto da Criança e Adolescente (1990), a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda (1992).

A percepção de que as crianças de áreas urbanas experienciam menos os espaços públicos, como também destacam que o afastamento das crianças desses espaços limita seu autoconhecimento sobre a cidade, como alguém que vive, participa e intervém na vida comum (Castro, 2004; Müller, 2007; Sarmiento, 2018). Diante dessas características peculiares da cidade de Alegre, que conta com poucos espaços especializados para as crianças, questionamos em que medida isso pode contribuir para a possibilidade de novas experiências e diferentes contatos inter e intrageracionais, promovendo o que Tonucci (2005) chama de sentimento de concidadão, gerado a partir da convivência comunitária das crianças, que ao se relacionarem com os adultos nesses espaços, estes se sentem responsáveis por elas. Outro ponto a se indagar seria quais lugares lhes são significativos e como são explorados pelas crianças.

Ao propor um convite às crianças para que façam parte dessa pesquisa se demonstra a intenção de dar visibilidade a meninos e meninas e suas formas de viver e apreender a cidade. Pensar sobre a presença das crianças e o lugar dado a elas no espaço público pode nos ensinar sobre o ato de desejar outra cidade, pois como afirma Harvey (2012) o tipo de cidade que desejamos é inseparável ao tipo de pessoas que queremos nos tornar.

Um trabalho percussor no Brasil relativo a essa temática é de Fernandes (1979), a pesquisa realizada na década de 40 retrata as dinâmicas e interações de grupos infantis formados a partir do desejo de brincar nas ruas da região do bairro do Bom Retiro em São Paulo. Nele, Fernandes aborda aspectos relativos à cultura infantil, identificando questões que envolvem a participação das crianças no espaço da rua como local privilegiado para as brincadeiras do grupo, ao mesmo tempo em que se apropriam desse espaço ao delimitarem a ocupação de cada “trocinha” a uma rua em específico (Fernandes, 1979)⁶⁵.

Outro trabalho que inaugura essa discussão temática no Brasil, no final da década de 60, é o de Lima (1989), que traz mais elementos para o início do campo ao voltar seu olhar de arquiteta para a relação das crianças com os espaços. Ao afirmar que “Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão” (Lima, 1989, p.30), sendo possível perceber que diferente dos adultos, para as crianças os espaços da cidade estão associados a questões

⁶⁵ Vale destacar que as formas de organização e funcionamento dos grupos são permeadas por questões de gênero, o papel da menina é diferente do dos meninos, étnico-raciais, dentre outros aspectos era motivo de xingamentos entre eles, e sociais, a maioria das “trocinhas” são formadas por crianças pobres e de classe média, enquanto os ricos ficam isolados sob o cuidado constante de adultos (Fernandes, 1979).

que constituem suas experiências infantis. Apesar de ter se dedicado mais aos prédios escolares, Lima não dissociava as crianças da vida da cidade. Fazendo uma análise da rua como espaço tanto dos adultos como das crianças, ela apontava que naquele período a rua já era vista como um lugar de insegurança para as crianças, passando a limitar sua função apenas para circulação, especialmente para as crianças de maior poder aquisitivo. Entretanto, a autora destaca as estratégias das crianças das periferias para ampliar sua participação nas ruas da cidade.

Ao analisarmos as diversas características que compõem os estudos iniciais desse campo no Brasil é possível levantar algumas indagações sobre a vida das crianças nas cidades na atualidade. De que maneiras as crianças de hoje se apropriam e circulam nas cidades?

Se antes as crianças ocupavam as ruas e praças das cidades, com o processo de institucionalização da infância (Carvalho, 2015) aliado ao aumento da urbanização, esses espaços passam a ser vistos como hostis para elas⁶⁶. Ainda que se observe alguns movimentos no Brasil, especialmente de famílias de classe média, para organização e ocupação de alguns espaços públicos de lazer para as crianças em seus bairros⁶⁷, bem como a utilização dos espaços fora do ambiente doméstico por crianças de bairros populares, vilas, favelas e ocupações, o acesso aos espaços da cidade de forma geral ainda não são reconhecidos como acolhedores e permitidos a todas as crianças da mesma maneira.

Por outro lado, o interesse em estudos direcionados à relação das crianças com as cidades vem ganhando mais espaço na produção acadêmica nos últimos anos, mas em geral partem das experiências das crianças nas grandes cidades. Apesar do objetivo desta pesquisa não se pautar na comparação entre cidade grande e cidade pequena, mas se valer de alguns aspectos como referência para análise, cabe questionar se as experiências urbanas vividas pelas crianças das cidades pequenas são atravessadas pelos problemas presentes nas grandes cidades, como mobilidade, moradia, participação, desigualdade, gentrificação, dentre outros, que também afetam a vida das crianças desse contexto específico.

No processo de construção da pesquisa foi realizada uma revisão de literatura do campo dos estudos da infância e dos estudos urbanos. Tal exercício almejou compor a base teórica e

⁶⁶ O debate sobre o direito à cidade tem origem nos estudos do filósofo francês Henri Lefebvre (1969), que deu início a uma série de publicações endereçadas ao estudo sobre o espaço urbano, com destaque para *Du rural à l'urbain* (Lefebvre, 1970a), *La révolution urbaine* (Lefebvre, 1970b), *La production de l'espace* (Lefebvre, 1974)

⁶⁷ Como exemplo, o Movimento Boa Praça. Para maiores informações consultar: <https://criancaenatureza.org.br/noticias/uma-praca-para-chamar-de-sua/>

os pressupostos conceituais do projeto, que relacionam infâncias, crianças e cidades (Christensen & O'Brien, 2003; Müller & Nunes 2014; Lopes & Fernandes, 2018; Aitken, 2018), em especial aspectos relacionados à participação infantil nas cidades (Tonucci, 2005; Carvalho & Gouvea, 2019), mobilidade (Horton et al., 2014; Müller, 2018) e apropriação dos espaços públicos pelas crianças (Gülgönen & Corona, 2015). No levantamento sistemático das publicações foi possível observar que a maioria dos trabalhos retrata as crianças que vivem em grandes cidades, ainda que alguns não deem ênfase a essa característica. Uma hipótese a ser explorada por esse trabalho é a de que o campo de pesquisas sobre infância e cidade venha se constituindo a partir de pesquisas em metrópoles ou grandes cidades.

Podemos apontar a hipótese de que, no contexto de uma cidade pequena, os marcadores sociais e raciais, que poderiam afastar as diferentes crianças e limitar suas possibilidades de interação, estão em alguma medida difusos. Se nas grandes metrópoles as crianças pobres, em geral, têm acesso a espaços muito distintos das crianças das classes médias, em Alegre aparentemente existe uma democratização desses espaços. Por outro lado, ocorre uma dualização na organização do espaço urbano, que está intimamente associada à estratificação social, assim em ambos os casos a infância pobre pode estar relacionada a ameaça ou invisibilidade. Sarmiento (2018) indica que tais aspectos podem restringir a cidadania das crianças ao oferecer oportunidade de experiências na cidade de forma desigual em detrimento das suas condições socioeconômicas, afetando todos os grupos, mesmo de maneira desigual. Para as crianças, a cidade pode ser um espaço de restrição, exclusão, medos e interdições assim como um espaço de lazer e autonomia. Dessa forma, nessa pesquisa pretende-se explorar cada um desses elementos a partir das experiências concretas das crianças e a partir de seus pontos de vista, analisando as peculiaridades da relação das diferentes crianças com espaços urbanos em uma cidade pequena.

Assim, se busca também compreender como os marcadores sociais, de raça, classe e gênero interferem nas diferentes formas de explorar a cidade e como as distintas infâncias se relacionam com os espaços públicos de uma cidade pequena.

Baseando-se na abordagem qualitativa, de orientação etnográfica e prevendo a utilização de métodos participativos e visuais, com uso de técnicas e instrumentos de modo combinado, tais como fotografia, filmagem, desenho e cartografia. Esse estudo terá como foco os espaços e experiências cotidianas das crianças na cidade de Alegre.

Nesse sentido, a perspectiva etnográfica permitirá o estudo de grupos sociais distintos (as crianças), em tempos e locais específicos (a cidade de Alegre, uma cidade pequena), através de suas práticas culturais estabelecidas na vida cotidiana (a circulação e apropriação dos espaços públicos) lendo, interpretando e construindo significados. Ao se propor uma abordagem etnográfica, é importante destacar que

O trabalho etnográfico envolve uma abordagem de pesquisa que não pode ser completamente planejada a priori, mas que constitui a base para a configuração (design) da pesquisa que se delinea a partir de decisões tomadas nos diferentes tempos e ventos. (Green et al, 2005, p.48)

Dessa forma, a ida a campo não prevê hipóteses e questões pré-determinadas, mas parte de uma contextualização e impressões iniciais a partir da captura de imagens e leituras da cidade, buscando-se ao longo do campo registrar e interpretar as percepções das crianças sobre os espaços públicos da cidade de Alegre.

A proposta é realizar esse estudo *com* as crianças (Carvalho & Müller, 2010; Corsaro, 2005), reconhecendo sua capacidade de participação ativa e potente para construção e geração dos dados, sem abrir mão do lugar da pesquisadora. Sendo essa uma das premissas da pesquisa participativa com crianças, ao se considerar que ela “... é activa na observação, na descrição, na explicação, na interpretação, assumindo-se como um sujeito activo, cuja voz e acção social são relevantes e fundamentais para o processo de investigação” (Santana & Fernandes, 2011), assumindo assim um papel de destaque no processo de tomada de decisões ao longo da pesquisa. Ao mesmo tempo, será importante considerá-las como pertencentes a um grupo vulnerável, o que não deve resultar em uma visão reducionista de suas atuações, mas que necessita ter seu bem-estar preservado em qualquer circunstância.

Considerando que o objetivo desse estudo é analisar as formas pelas quais as crianças se apropriam e circulam nos espaços públicos na cidade de Alegre, a proposta é acompanhar primordialmente os deslocamentos autônomos das crianças em sua rotina, considerando os diferentes modais que utilizam, buscando identificar os locais que circulam, as motivações, horários, tempo de permanência em determinados espaços, bem como analisar e seus pontos de vista sobre esses aspectos. Por se tratar de uma pesquisa de perspectiva etnográfica, os locais da cidade que serão investigados serão definidos pelas crianças no decorrer do trabalho,

serão elas a guiar e apresentar os diferentes espaços da cidade a partir de suas experiências cotidianas, visando identificar e analisar situações de interação das crianças nos e com os espaços da cidade de Alegre.

É importante ter clareza que uma das características das cidades pequenas é justamente a pessoalidade, as pessoas estabelecem uma proximidade umas com as outras. Dessa forma, será muito importante estar atenta a como lidar com questões que possam expor as crianças e suas famílias. Como a proposta é acompanhar as crianças nos diferentes espaços da cidade, dificilmente passaremos despercebidas pelos moradores que estão sempre atentos a novos movimentos.

Cabe também destacar que ao realizar uma pesquisa em um espaço não institucional, público e ao ar livre, se dificulta o controle do processo. A imprevisibilidade possivelmente será parte do campo com uma certa frequência, precisando estar muito atenta principalmente à segurança e proteção das crianças. Kramer (2002) problematiza a condição da criança como sujeito da pesquisa e suas implicações para o exercício da autoria, autonomia e ao mesmo tempo à proteção indispensável delas, necessitando assim se ter clareza do meu lugar de adulta nesse processo, buscando sempre um equilíbrio entre a garantia de proteção das crianças e dos seus interesses, estando estes acima dos objetivos da pesquisa.

Considerações finais

Como primeiros resultados tematizamos a questão da mobilidade das crianças e as diferentes formas pelas quais crianças se deslocam na cidade, construindo significados e memórias através das experiências nos lugares e espaços, contribuindo para construir e compreender sua biografia pessoal (Müller, 2018). Aliado a isso, apontamos a necessidade de estudos em diferentes contextos que considerem as diversas inclusões e exclusões que marcam as experiências das crianças como pedestres na cidade, considerando os marcadores de idade, sexo, classe, etnia, deficiência, família e amizade (Horton et al., 2014).

Alguns estudos (Fernandes, 1979; Trevisan, 2014; Lansky, 2012; Campos, 2019) apontaram, ainda, modos de como as crianças participam e se apropriam dos espaços das cidades. No contexto das cidades pequenas a participação e a apropriação foram temas centrais, discutindo principalmente as formas que as crianças se fazem presentes nos

diferentes espaços da cidade através de variadas formas de utilização dos espaços públicos, dando-lhe novos significados (Santos & Silva, 2015; Gemino, 2018). Cabe ressaltar ainda trabalhos que relacionam a infância, educação e cidade (Carvalho, 2013; Campos, 2019), que colaboram para compreensão da cidade como um espaço de aprendizagem através das experiências cotidianas das crianças.

Por fim, reafirmamos a necessidade de estudos endereçados à relação das crianças com as cidades pequenas para que seja possível analisar a especificidade desse contexto, bem como apontar possíveis tensionamentos com pesquisas relacionadas às crianças nas grandes cidades.

Os resultados preliminares indicam a necessidade de se ampliar os estudos sobre as crianças nas cidades pequenas. A compreensão pelas crianças que vivem em cidades pequenas, das formas de participação e circulação pelo espaço urbano, inspira esse trabalho, compondo uma análise em dupla escala, a perspectiva infantil e a escala urbana em cidades pequenas, onde o deslocamento, a interação e agência infantil assumem contornos peculiares a serem decifrados.

Referências

- Aitken, S. C. (2018). Children's geographies: Tracing the evolution and involution of a concept. *Geographical Review*, 108:1, 3-23.
- Campos, T. (2019). A escola e a cidade: experiências de crianças e adultos em excursões na Educação Infantil. Tese de Doutorado em Educação - Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Carvalho, L. D. (2013). Educação (em Tempo) Integral na Infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. Tese de Doutorado em Educação - Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Carvalho, L. D. (2015) Educação integral e institucionalização da infância: o que as crianças dizem da/na escola. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*, v. 1, p. 45.

- Carvalho, L. D. & Gouvea, M. C. S. (2019). Infância Urbana, Políticas e Poéticas: Diálogos sobre a Experiência da Cidade de Rosário/ Argentina. *Cadernos de Pesquisa em Educação -PPGE/UFES*, v. 21, n. 49, Jan/Jun, p. 151 – 170
- Carvalho, A. F. & Müller, F. (2010). Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. Fernanda Müller (Org.). São Paulo: Cortez, p. 65-84.
- Castro, L. R. (2004). *A Aventura Urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Christensen, P. & O'Brien, M. (eds) (2003). *Children in the City: home, neighbourhood and community*. London: Routledge Falmer.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, Calif; London: Pine Forge.
- Fernandes, F. (1979). As 'trocinhas' do Bom Retiro. In: _____. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 153-258.
- Gemino, L. A. (2018). *Relatos interiores, experiências cotidianas: A educação não- escolar em uma cidade pequena*. Mestrado em Ensino. Universidade Federal Fluminense.
- Green, J. L.; Dixon, C. N. & Zaharlick, A. (2005). A etnografia como uma lógica de investigação. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 42, dezembro.
- Gülgönen, T., Corona, Y. (2015). Children's Perspectives on Their Urban Environment and Their Appropriation of Public Spaces in Mexico City. *Children, Youth and Environments*, Vol. 25, No. 2, *Child-Friendly Cities: Critical Approaches* (2015), pp. 208-228
- Harvey, D. (2012). *Rebel cities*. Londres: Verso.
- Horton, J; Christensen, P.; Kraftl, P. & Hadfield-Hill, S. (2014). Walking ... just walking': How children and young people's everyday pedestrian practices matter. *Social & Cultural Geography*, vol.15, n.1, pp 94-115

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sinopse do censo demográfico 2010 [Internet]. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php> Acesso em: 08 dez 2020.
- Kramer, S. (2002). Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, jul.
- Lansky, S. (2012). Na cidade, com crianças: uma etno-grafiaespacializada. Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Lefebvre, H. (1969). O direito à cidade. Tradução de T. C. Netto. São Paulo: Documentos.
- Lefebvre, H. (1970a). Du rural à l'urbain. Paris: Anthropos.
- Lefebvre, H. (1970b). La revolution urbaine. Paris : Gallimard,.
- Lefebvre, H. (2000). [1974]. La production de l'espace. 4 a ed. Paris: Anthropos.
- Leite, L. C. (2001). Meninos de Rua: infância excluída no Brasil. São Paulo, SP: Atual.
- Lima, M. S. (1989). A Cidade e a Criança. Coleção Cidade Aberta. São Paulo: Nobel. Lopes, J. J. M. & Fernandes, M. L. B. (2018). A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. *Educação*, vol. 41, núm. 2, Maio-Agosto, pp. 202-211.
- Müller, F. (2007). Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre. Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Müller, F. & Nunes, B. (org). (2014). Dossiê: "Infância e cidade: perspectivas analíticas para as áreas de Educação e Sociologia". *Educação & Sociedade*, vol. 35 (128), Julho-Setembro.
- Müller, F. (2018). Mobilidade urbana de crianças: agenda de pesquisa e possibilidades de análise. *Educação*, vol. 41, núm. 2, Maio-Agosto, pp. 177-188.
- Santana, J. P. & Fernandes, N. (2011). Pesquisas participativas com crianças em situação de risco e vulnerabilidade: possibilidades e limites. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais.
- Santos, P. O. S. dos & Silva, A. L. da. (2015). A cidade dos adultos ocupada pelas crianças: a ressignificação infantil dos espaços urbanos a partir de Catingueira – Paraíba. *Política & Trabalho* Revista de Ciências Sociais, no 43, Julho/Dezembro, p. 167-184.

Sarmiento, M.(2018). Infância e cidade: restrições e possibilidades. Educação. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317>

Soares, B. R. & Melo, N. A. de. (2010). Cidades médias e pequenas: Reflexões sobre os desafios no estudo dessas realidades socioespaciais. In: Lopes, Diva Maria Ferlin; Henrique, Wendel (org.). Cidades médias e pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso. Salvador: SEI.

Trevisan, G. de P. (2014). Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós. Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Tonucci, F. (2005). Quando as Crianças Dizem: agora chega! Porto Alegre: Artmed.

Os tempos e os espaços da educação infantil: práticas de organização do trabalho pedagógico nas instituições educativas do distrito federal

Lourenço Silva Teixeira

Universidade de Brasília

lorenco88@gmail.com

Monique Aparecida Voltarelli

Universidade de Brasília

mvoltarelli@unb.br

Introdução

A Educação Infantil (EI) brasileira se tornou a primeira etapa da Educação Básica com a promulgação da Lei N° 9394 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Desde então, conquistas e direitos diversos foram adquiridos para as crianças de até 5 (cinco) anos de idade. Em 2009, a Emenda Constitucional 59/2009 tornou obrigatória a matrícula de crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, aumentando, assim, o número de instituições que passaram a ofertar essa etapa de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a recente Base Nacional Comum Curricular (2017) reconhece a educação infantil como fundamental para a construção da identidade e da subjetividade desses indivíduos, valorizando as diferentes linguagens, e abordando o cuidar e o educar como indissociáveis, o que é um avanço significativo.

A gestão e organização da EI pública do Distrito Federal (DF), campo de pesquisa deste estudo, se difere em vários pontos dos outros Entes Federados. No restante do país, existe um acordo cooperativo onde os Estados e municípios dividem entre si a oferta das etapas da educação básica. Prioritariamente, os municípios se responsabilizam pela oferta de EI e da primeira etapa do ensino fundamental e os Estados pela oferta da segunda etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como o DF não se divide em municípios, é o próprio governo que realiza a gestão de todas as escolas e instituições educativas públicas que ofertam a educação básica, sendo responsável pelo financiamento, currículo e calendário de todos os espaços educativos públicos.

Vem sendo discutido as tendências de antecipação da escolarização das crianças, o que vem empurrando e sufocando a educação infantil que deveria ser organizada de uma forma

diferente do Ensino Fundamental. Além dessa tendência, é comum no DF que etapas diferentes da educação básica dividam o mesmo prédio em uma instituição. Essa oferta de EI em instituições que também ofertam outras etapas da Educação Básica, trazem toda uma cultura, rotina e organização escolarizada para as crianças menores. Essa mistura de etapas no mesmo prédio no DF se deu principalmente pela obrigatoriedade das matrículas de crianças de 4 e 5 anos na Educação Básica em 2009, e pela meta 1 estabelecida no Plano Nacional de Educação (2014) e da também meta 1 no Plano Distrital de Educação (2015) que previu a universalização da Educação Infantil de 4 e 5 anos até o ano de 2016. Como a demanda era muito alta e antes muitas destas crianças estavam fora de instituições, foram improvisadas salas de referências em escolas que já existiam.

Dentro de uma instituição, cada espaço e mobiliário que está disponível para as crianças, precisam conter intencionalidades pedagógicas e estar devidamente apropriadas para o uso. Considerando as diversidades de organização do trabalho pedagógico, e a importância dele para a educação das crianças, o presente estudo focaliza a garantia dos direitos das crianças a partir da forma como se organizam os tempos e espaços das instituições de educação infantil no DF.

Sendo nortada pela Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal, a organização dos tempos e espaços das instituições públicas que oferecem Educação Infantil dentro do DF, se dá de diferentes maneiras. Os Projetos Políticos Pedagógicos dão pistas dessas organizações e registram em seus documentos os espaços e mobiliários dessas instituições. Este estudo, que está em andamento, está verificando essas diferentes organizações de tempos e espaços para posteriormente poder conhecer o cotidiano dessas instituições e verificar se os direitos das crianças estão sendo respeitados e como elas estão vivendo ali suas infâncias. Compreendendo que as crianças são sujeitas de direitos e produtores de cultura, salienta-se a importância de se compreender as relações que as crianças assumem com os diferentes espaços a partir de suas próprias vivências e contextos (Quintero, 2002).

Além da importância de discutir essa temática, é preciso considerar que recentemente entramos em um período de pandemia e a Educação Infantil passou a ser mediada por tecnologia, algo novo onde muitos direitos das crianças não puderam ser assegurados por

conta da falta de espaços e rotinas cotidianas que só são possíveis dentro da instituição escolar. Definitivamente, a interação exclusivamente por meio tecnológico dificultou a promoção e mediação de muitas atividades e a falta de espaços dentro das casas das crianças, é importante que ao realizar uma pesquisa de contemporaneidade, se leve em consideração esses contextos e a importância dos espaços da instituição para a garantia dos direitos das crianças.

É importante que se organize os espaços, as rotinas das Instituições de Educação Infantil, levando em consideração as necessidades e os direitos das crianças, para que possam viver suas infâncias e não fiquem alheias as decisões a respeito do cotidiano que estão inseridas. As Instituições devem proporcionar que as crianças manifestem as suas diferentes linguagens, e que sejam cuidadas e acolhidas nas suas individualidades.

As crianças e os tempos e espaços da educação infantil

Quando pensamos e discutimos dentro da academia sobre os espaços de criança, logo nos remetemos e encontramos estudos relativos à instituição educativa. Esse espaço é um dos únicos lugares que elas podem frequentar sem a vigilância de seus pais, vigilância essa que vem sendo substituída pela dos professores e demais adultos das instituições. Oliveira (2018) aponta para o seguinte fato: os estudos sobre infância privilegiam, em sua maioria, as instituições educativas, a instituição familiar, seguidos de pesquisas realizadas em hospitais e em espaços públicos. Mesmo as pesquisas em espaços educativos sendo volumosas, ainda são poucas as consideram as suas vozes e olhares dos pequenos.

Nesses processos na instituição, as relações sociais entre pares sobressaem como um elemento fundamental para a construção das culturas infantis nesses espaços. Partilhando os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se assim um sentimento de pertencimento a um grupo – o das crianças – e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si. (Borba, 2008, p. 5).

Barbosa e Horn (2001, p. 73) apontam que os espaços físicos e sociais que os pequenos frequentam, são essenciais para os seus desenvolvimentos, “na medida em que, ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais”. Como as crianças possuem diferentes linguagens para se comunicar e se relacionar com o mundo, o espaço físico de uma instituição educativa deve favorecer essas manifestações dos pequenos, permitindo que tenham liberdades de expressão, de comunicação, de brincadeira e de produção de suas culturas. Espaços artísticos, parques, quadras, hortas, cozinhas, brinquedotecas, são espaços essenciais numa instituição, que muitas vezes não os possuem ou o grande número de crianças limitam as suas utilizações:

O cotidiano de uma Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organiza da mesma forma para crianças maiores e menores. Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras – os jogos diversificados – como o faz-de-conta, os jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráfico e plástico – os livros de histórias, as atividades coordenadas pelo adulto e outras. Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, devem permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas. (Barbosa & Horn, 2001, p. 68).

Portanto, as rotinas da educação infantil devem atender tanto os seus direitos de aprendizagem quanto as suas necessidades fisiológicas. E como as crianças pequenas possuem necessidades diferentes das crianças maiores, não se pode trazer limitações nos espaços a serem frequentados (como parquinhos e brinquedotecas) e deve se respeitar as suas necessidades, como comer, dormir, higienizar-se.

Mesmo com o avanço de discussões, e com diretrizes curriculares que privilegiam os eixos brincar, cuidar, educar e relacionar no ambiente educativo, as crianças estão deixando de viver suas infâncias para se submeter ao “ofício de aluno” (Marchi, 2010), tendo penosos prejuízos ao seu desenvolvimento, deixando de participar das decisões, de manifestar vontades próprias e vivenciar as suas culturas infantis para serem submetidas às regras escolares. Essa tendência de antecipação da escolarização das crianças, é ainda mais

acentuada no DF, agravada pelo fato de turmas de EI estarem dentro de escolas de ensino fundamental, dividindo espaços com crianças maiores e com estudantes adolescentes.

Em um ambiente escolarizado, existe uma grande desvalorização das atividades lúdicas, livres ou auto-organizadas pelas crianças. O brincar é deixado em segundo plano, dando lugar a lições e atividades conteudistas. Essas atitudes acabam por contaminar a Educação Infantil, uma vez que a cultura escolar valoriza o ensino aprendizagem de códigos e linguagens e desvaloriza as experiências e outras linguagens que deviam estar sendo exploradas. O momento de ruptura da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, também tem trazido uma escolarização para os pequenos, que são cada vez mais cedo preparados para a transição, como se precisassem de pré-requisitos escolares,

A estrutura de uma instituição de IE, e o mobiliários, banheiros, espaços de brincadeiras, precisam ser planejados e construídos pensando nos tamanhos e nos corpos das crianças, a falta de espaços organizados ou a utilização de espaços de crianças maiores é prejudicial até mesmo para o desenvolvimento da autonomia e no sentimento de pertencimento das crianças pequenas. Mesmo com a existência de espaços que não são próprios para a Educação Infantil, o CMDF (2018) discute a necessidade da organização desses espaços pensando nelas:

Os ambientes da Educação Infantil têm como centro a criança e precisam ser organizados em função de suas necessidades e interesses, inclusive com mobiliário adequado. É interessante que os ambientes, seja dentro dos espaços da instituição de Educação Infantil ou fora de seus muros, permitam explorações individuais, grupais, simultâneas, livres e/ou dirigidas pelos profissionais da educação, não limitando a intencionalidade das atividades propostas. É importante que as crianças vivenciem experiências diversificadas em espaços que disponibilizem uma variedade de atividades, percebendo os formatos, cores, texturas, odores, dentre outros aspectos que podem ser sentidos e compartilhados entre as crianças. (Distrito Federal, 2018, p. 34)

Assim, além de considerar os pequenos na organização dos espaços Quintero (2002) afirma que precisamos desenvolver novos olhares sob as crianças, além de compreender a diversidade de contextos em que estão presentes e se constituem. Desta forma elas também

podem participar das “discussões e definições de políticas programas sociais dirigidos à criança”. (Quintero, 2002, p. 156).

Quando tratamos de permissão em uma instituição educativa, o que é permitido que as crianças façam? Elas podem brincar, se manifestar e opinar em todos os espaços que frequentam? O próprio CMDF, discute a importância de oportunizar que as crianças participem da organização dos tempos e espaços fazem parte:

Quando a criança tem a oportunidade de participar de situações cotidianas que lidam com duração, periodicidade e sequência, ela consegue antecipar fatos, fazer planos e elaborar sua noção de tempo. Neste espaço, cabe uma breve consideração sobre as possíveis denominações que um currículo pode comportar em relação à organização do trabalho pedagógico: atividades, temas geradores, projetos, vivências, entre outras. (Distrito Federal, 2018, p. 34)

Sendo assim, se faz necessário permitir que as crianças se relacionem, participem, brinquem e façam parte dos espaços que frequentam, principalmente no espaço educativo onde passam grande parte do seu tempo. As culturas de proibições dos adultos e a ausência de escuta dos desejos e necessidades das crianças as colocam em posições de frequentadores e não de pertencentes a esses espaços da instituição. Por fim, é importante que os estudos e discussões a respeito dos espaços e instituições da infância considerem o ponto de vista das crianças e a forma com que elas se relacionam com esses espaços para que elas próprias também contribuam na garantia dos seus direitos.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa, de natureza qualitativa, está sendo desenvolvida em Instituições de Educação Infantil do DF, estando em fase inicial. Nessa primeira fase, está sendo verificado quais as instituições que ofertam Educação Infantil publicam, verificando nos documentos oficiais da rede distrital de ensino, e em projetos políticos pedagógicos dessas instituições. Posteriormente, ainda nessa fase da pesquisa, serão realizadas visitas nesses espaços físicos a fim de verificar como estão organizados os espaços e os tempos para as crianças.

Em um segundo momento serão realizadas entrevistas com professores, supervisores e coordenadores pedagógicos das instituições educativas, objetivando ampliar a compreensão acerca dessa organização e verificar se há garantia dos direitos das crianças de viverem suas infâncias nos planejamentos. Pretende-se, ainda, caso o os desdobramentos da pandemia de COVID 19 permita, realizar observações participantes no cotidiano dessas instituições com a finalidade de identificar as relações que as crianças desenvolvem com os espaços vivenciados.

Os tempos e espaços da educação infantil pública no Distrito federal

No Distrito Federal, a Educação Infantil pública é ofertada em diferentes instituições⁶⁸: Jardins de Infância (JI), Escola Classe (EC), Centro de Educação Infantil (CEI), Centro de Educação de Primeira Infância (CEPI), Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), além de Centro Educacional (CED) e Centro de Ensino Fundamental (CEF). Existem também creches particulares parceiras do Governo Distrital, que ofertam vagas para suprir as carências e atender as crianças que não conseguiram acesso as instituições públicas.

Segundo o Censo Escolar DF (2019), existem 376 instituições vinculadas à Secretaria de Educação do Distrito Federal que ofertam Educação Infantil. Dessas, 270 são unidades de ensino públicas ou particular conveniadas que ofertam Educação Infantil gratuita. Quanto a localização, elas estão em sua maioria na zona urbana (80%) e o restante na zona rural (20%). A pesquisa apresenta que das 376 instituições com educação infantil, 121 delas (32,28%) ofertam creches e 322 pré-escola. Considerando o tipo de rede das instituições, 270 (71,81%) são públicas e 106 (28,19%) são da rede particular conveniada (Distrito Federal, 2019).

A creche é ofertada principalmente nos CEPI, que são instituições administradas por organizações sociais, algumas dessas instituições também ofertam a educação infantil obrigatória de 4 e 5 anos. As crianças ficam diariamente de 8 a 10 horas dentro do prédio. Já os CEI e os JI ofertam principalmente a educação infantil de 4 e 5 anos, mas também existem algumas dessas instituições que ofertam vagas de creche, nessas instituições, as crianças

⁶⁸As EC, CAIC, CED e CEF são instituições de educação básica da rede pública de ensino do Distrito Federal voltadas para a oferta de turmas de Ensino Fundamental, ainda assim, muitas delas também são responsáveis pelo atendimento de crianças da Educação infantil.

pequenas (4 e 5 anos) permanecem apenas em um turno por 5 horas e os bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos) ficam em tempo integral.

As EC e os CAIC ofertam educação infantil juntamente com turmas da primeira etapa do ensino fundamental no mesmo prédio, o horário que as crianças permanecem na escola é de 5 horas/dia, e algumas escolas oferecem tempo integral. Quanto aos CED e aos CEF, principalmente os localizados em áreas rurais, ofertam várias etapas de ensino juntamente com a Educação Infantil por 5 horas/dia. Essa variação de horários das escolas do DF considera alguns fatores: aspectos de vulnerabilidade da comunidade escolar, disponibilidade de vagas, estrutura física, entre outras. Barbosa (2000) reflete que essas diferentes organizações de tempo é uma peculiaridade dessa etapa:

Outra característica peculiar às instituições de educação infantil é que elas apresentam uma característica temporal diferenciada, em relação às escolas elementares. Podem funcionar como atendimentos pontuais com uma duração breve diária ou semanal, em regime de meio turno ou período integral. Também há nelas uma descentralização e um menor controle explícito do Estado, ficando diluída a responsabilidade em diferentes instâncias, como a saúde, a educação e a assistência social. O espaço para a diferença esteve mais resguardado, pois a legislação sobre creches e pré-escolas é, em grande parte dos países, recente. O que as une é sua função social de educar as crianças, enfatizando também os aspectos de guarda e cuidados. (Barbosa, 2000, p. 108).

Considerando essas características apontadas pela autora, já não temos uma unicidade de oferta do tempo nas instituições brasileiras, e existem particularidades da educação infantil que vão além do aspecto educacional. Dentro de uma instituição a rotina e os horários de lanche, recreio e recreação nem sempre dependem somente do preparo, experiência e da organização do professor, e sim de uma organização externa da equipe pedagógica da instituição. Essas instituições que partilham dos mesmos espaços físicos entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental, trazem culturas escolarizadas e rotinas pouco flexíveis para toda a instituição, como por exemplo, a limitação do tempo da utilização dos espaços externos pelas crianças pequenas. Essas crianças precisam de espaços para manifestarem as suas diferentes linguagens e não ficarem presas somente a salas de referências, mas na

maioria das instituições mistas, precisam seguir rotinas estabelecidas para as crianças maiores. O CMDF, discutindo essas diversidades de rotinas, dispõe:

No caso da jornada em tempo integral, sugere-se que, no período da manhã, sejam incluídas atividades físicas, observando o tempo e a intensidade de calor ou frio. Já no período da tarde, podem ocorrer atividades como sono ou repouso e banho, ou seja, práticas sociais que envolvem as necessidades vitais dos seres humanos. Nas jornadas de tempo parcial, por serem mais curtas, tais práticas sociais aparecem com menor frequência, ainda que também estejam presentes. É essencial abrir espaço e reservar tempo para as brincadeiras, sejam livres ou dirigidas, isso em contextos de Educação Infantil de tempo integral ou parcial. (Distrito Federal, 2018, p. 35)

Mesmo prevendo essas organizações, a presença da EI em ambientes escolarizados podem não garantir os eixos norteadores dessa etapa educativa. Ainda que as instituições sejam geridas por uma única Secretaria, tendo uma mesma fonte de financiamento e norteadas por um mesmo currículo, a diversidade de espaços e tempos que coexistem nessas instituições são muito diversas. Algumas instituições foram pensadas e construídas pensando integralmente nas crianças, outras foram adaptadas, outras seguem não oferecendo espaços mínimos para que as crianças brinquem e vivam suas infâncias.

Sabendo que o uso desses espaços e a organização de rotinas promovem muitas aprendizagens, é preciso que as rotinas e o planejamento considerem as crianças e seus direitos e necessidades. As organizações dos tempos e espaços não devem impedir que as crianças manifestem suas linguagens. Para além dos espaços, as crianças devem se relacionar com a instituição de forma que ali se torne o seu lugar, e isso fica impossibilitado com as rotinas que reservam pouco tempo para que elas vivenciem todo o cotidiano da escola. Entendendo que esse cotidiano abrange as atividades rotineiras e inesperadas (Barbosa, 2000), pode-se perceber que as aprendizagens ocorrem em todos os espaços e momentos que a criança vivencia as experiências:

Não podemos, tendo em vista a idade das crianças, estabelecer horários para determinadas aprendizagens, pois isso significaria desconectar as crianças das ações e aprendizagens significativas. Então, convém não desvincular as atividades de cuidado e atenção básica das atividades de expressão nas

diferentes linguagens, de exploração, de conhecimento e de intervenção no mundo físico, natural e sociocultural. (Barbosa, 2009, p. 104).

Dentro do que a autora coloca, as atividades básicas de cuidados das crianças de 4 e 5 anos, como as de higiene, momento do sono, tempo maior de alimentação, não ocorrem nas EC, CAIC, CED, CEF, pois as crianças pequenas não possuem ali espaços próprios para essas atividades, que são escolas e não instituições de educação infantil. Como o brincar é um direito das crianças, é preciso verificar, por exemplo, se, nessas instituições de crianças maiores e adolescentes que ofertam turmas de EI, existem espaços para as crianças brincarem, como parque e brinquedotecas.

Quando inseridas em espaços escolares, a educação infantil e a crianças são prejudicadas pela falta de espaços próprios. Com a divisão de tempo para a realização de atividades externas entre as turmas, as instituições têm estipulados caixinhas de horários para as aprendizagens, o que é prejudicial para o desenvolvimento das crianças. Tendo em vista algumas práticas cotidianas em algumas escolas do Distrito Federal, foi observado preliminarmente que a organização dos tempos e dos espaços ocorre de diferentes maneiras, e o tempo destinado às atividades voltadas para essa etapa de ensino, varia muito de uma instituição para outra. Algumas priorizam as atividades de sala, enquanto outras reservam tempo todos os dias para atividades externas, algumas deixam as crianças irem para o parquinho todos os dias, outras tem dias e horários determinados.

Ficam então vários questionamentos a respeito de toda essa diversidade de instituições, de organizações e de tempos destinados à educação infantil. A educação infantil ofertada em instituições não próprias desta etapa de ensino, garantem os direitos das crianças? Após a universalização da educação de 4 e 5 anos, e a improvisação de espaços para atender essas crianças, o DF investiu em novas instituições de educação básica?

Considerações finais

Considerando essas tendências de antecipação da escolarização das crianças pequenas, que ocorrem também no DF, é preciso garantir que as crianças tenham seus direitos respeitados e que a educação infantil esteja considerando permitindo as crianças brincar, aprender e relacionar-se. Para tanto, compreender como as instituições públicas de educação

infantil têm organizado e planejado espaços e tempos permitirá verificar as possibilidades de as crianças viverem suas infâncias.

As discussões a respeito da organização dos tempos e espaços, como o da organização do trabalho pedagógico dos professores de EI precisa estar presentes nas instituições para que as rotinas já estabelecidas sejam sempre revistas e discutidas a fim de considerar as crianças em toda a sua organização. Além disso, políticas públicas e programas de formação de professores devem ser destinados aos profissionais dessa etapa para que não sejam apenas contaminados com visões equivocadas de escolarização das crianças pequenas.

Se espera que as discussões a respeito dos tempos e espaços das infâncias considere as crianças, deixando de lado apenas o olhar adutocêntrico e permitindo que as crianças participem das tomadas de decisões, e que tenha espaços garantidos para que expressem suas linguagens e vivam suas infâncias. Sendo a participação um direito, as instituições precisam organizar espaços e momentos para oportunizar que os pequenos expressem, dentro das suas linguagens próprias, as suas vontades e opinem sobre a organização, disposição e utilização dos espaços destinados a elas.

O Distrito Federal, precisa atender as necessidades das crianças na oferta das vagas de educação infantil. Com a presença de turmas em espaços escolares, é preciso que nesses espaços seja garantido estruturas para que os direitos de aprendizagem e as experiências previstas para essa etapa da educação básica aconteçam, bem como haja propostas em consonância com o que tem sido proposto pela legislação vigente, que considera as crianças enquanto atores sociais, produtores de culturas e sujeitos de direitos. É preciso também ampliar a oferta de vagas em espaços próprios para essa faixa etária, construindo prédios que considerem os pequenos em toda a sua elaboração, e não improvisar espaços para atender as obrigações legais de qualquer forma.

Este estudo, que está em sua fase inicial, pretende avançar ainda mais nas discussões e verificar nas instituições públicas do DF, como se dá essa oferta de EI e as diferentes formas de organização dos tempos e espaços, além de considerar e verificar as formas que as crianças vivem suas infâncias e se relacionam com os lugares que foram pensados pelos adultos. Para além desta pesquisa, é preciso que se amplie cada vez mais, e se discuta em vários âmbitos essa temática.

Levando em consideração os aspectos apresentados, e o contexto próprio das instituições públicas do DF, espera-se que essas e outras discussões possam contribuir para a melhoria da educação pública, e para a garantia dos direitos das crianças e consolidação de uma educação infantil que considere as crianças em todos os seus processos.

Referências

Barbosa, M.(2009). *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: Ministério da Educação.

Barbosa. M.C.S. & Hornm. G. (2010). A organização do espaço e tempo da Educação Infantil. In: Crady. M.C. & Kaercher. G. E. P. S (Org.), *Educação Infantil: pra que te quero?* (67-79). Artmed Editora.

Borba, A. M. (2008). Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento- Diálogos em Educação*, 18(1), 35–50. <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/749>.

Brasil (2009). *Resolução nº5, 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

Brasil. (2009). *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência de programas suplementares para todas as etapas da educação básica. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

Brasil. (2010). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

Brasil.(2017). Base nacional comum curricular: educação é a base. Ministério da Educação. Http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Marchi, C. R. (2010). O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417089009.pdf>

Distrito Federal. (2019). Censo escolar do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal. <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/>

Distrito Federal .(2018). Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil. Governo do Distrito Federal. <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>

Quinteiro, O, J. (2002). Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*. 20(1), 137-162. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282>

Políticas Públicas para a Infância: Mário de Andrade, Diretor do Departamento de Cultura da Cidade de São Paulo (1935-1938)

Rosângela Francischini

CIEC/UMINHO (Pesquisadora colaboradora) e IEB/USP (Pesquisadora voluntária)

rofrancischini@gmail.com

Resumo

Em 1935, Mário de Andrade, poeta, escritor, crítico de arte, professor de música, pesquisador, dentre outros atributos, assumiu a função de Diretor do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, equivalente à Secretaria de Educação e Cultura, cargo em que permaneceu até 1938, quando suas propostas foram abortadas com a instauração e vigência do Estado Novo. Dentre as inúmeras funções que o cargo exigia, destacamos, neste trabalho, aquelas relacionadas ao planejamento de Políticas Públicas para a Infância, com projetos ambiciosos de implantação das bibliotecas infantis, bibliotecas de bairros, circulantes/ambulantes; da Rádio-Escola; dos Parques Infantis que, naquele contexto histórico, caracterizado pela formação de uma cidade que vinha incorporando, desde o início do século, imigrantes de diversas nacionalidades, mostrou-se de especial importância no acolhimento de crianças das classes trabalhadoras. Experiência inédita e pioneira, os Parques Infantis, segundo Faria (1999), se propuseram a ser espaços onde as crianças das classes operárias pudessem vivenciar o direito à Infância. O objetivo deste trabalho é analisar as propostas do referido escritor, poeta, crítico de arte, gestor de políticas públicas em Educação e Cultura para crianças, materializadas nos Parques Infantis. A leitura e análise do corpus da pesquisa dialoga com os pressupostos dos “Novos Estudos” sobre as Crianças e Infâncias. O material fonte dos dados, presente no acervo de Mário de Andrade e distribuído em diversos espaços acadêmicos- culturais na cidade de São Paulo, principalmente no IEB/USP, consiste em documentos, livros

do próprio autor, cartas, registros fotográficos, entrevistas publicadas em periódicos, publicações acadêmicas resultantes de estudos já realizados, dentre outros. A análise dos dados revela-nos um entendimento sobre as propostas de intervenção com crianças nos espaços dos Parques Infantis, pautadas na integração entre atividades de recreação, educação e assistência, ainda que precária, esta última, naquele contexto histórico. A proposta incluía, assim, atividades em amplos espaços abertos; brincadeiras as mais diversas com ou sem o recurso a brinquedos; ensino pautado em atividades artísticas e culturais, incluindo brincadeiras acompanhadas por músicas. Assim, podemos afirmar que as propostas de Mário de Andrade direcionadas às crianças, além de pioneiras, situava-se bastante à frente das práticas observadas naquele contexto histórico. Além disso, mesmo que sem acesso às produções teóricas de determinados autores estrangeiros - Vygotsky e Walter Benjamin, por exemplo -, MA se fundamenta em uma concepção de infância e de criança que tem, neste segmento da população, o lugar privilegiado para produção, internalização e difusão da cultura.

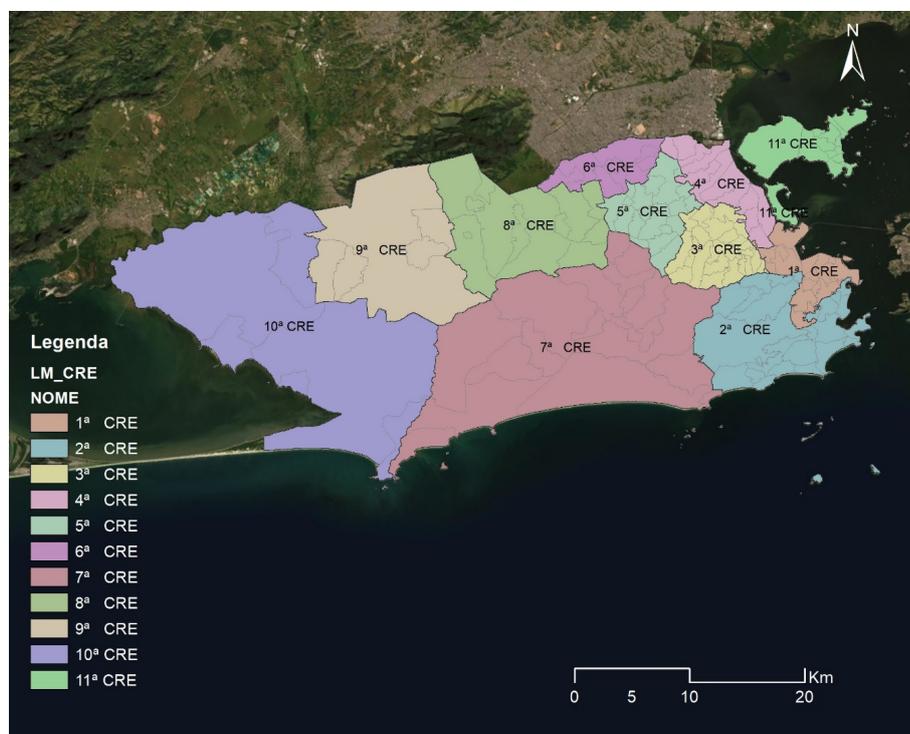
Palavras-chave: educação infantil, políticas públicas, Mário de Andrade

“(…) já me esqueci completamente de mim, não sou, sou um departamento da Prefeitura municipal de S. Paulo. Me apaixonei completamente” (Mário de Andrade (2010), em carta a Luiz da Câmara Cascudo, de 1936)

Introdução

A epígrafe acima, título de uma publicação organizada por Carlos Augusto Calil e Flávio Rodrigo Penteadó (Imprensa Oficial, 2015), é uma afirmação do poeta, escritor,

Figura 01 - Localização da 11ª CRE na zona norte do município do Rio de Janeiro.



Fonte: A autora, 2021 sob imagem Google Earth (2021).

pesquisador/etnógrafo, crítico de arte, professor de música Mário de Andrade, em carta dirigida ao amigo potiguar Luiz da Câmara Cascudo, que reflete a dedicação integral do poeta Modernista ao Departamento de Cultura e Recreação do município de São Paulo. Criado pelo Ato nº. 861, em 30 de maio de 1935, do então prefeito de São Paulo, Fábio Prado, o referido Departamento, bem como as propostas políticas mais amplas, foram resultado da organização de um grupo de jovens intelectuais que se reuniam, entre 1926 e 1931, no apartamento de Paulo Duarte. Este, posteriormente, assumiu a função de Chefe de Gabinete do Prefeito Fábio Prado. A convite e Paulo Duarte, Mário de Andrade assume, em 1935, a função de Diretor do

Departamento de Cultura e de Recreação desse município, do qual este artigo se ocupa, com ênfase para a implementação dos Parques Infantis.

As fontes principais de pesquisa foram: *Me esqueci completamente de mim, sou um Departamento de Cultura* (Andrade, 2015); *Legislação dos Parques Infantis* (Departamento de Cultura – divisão de Educação e Recreio (1936); *Parques Infantis – documentação fotográfica* (Departamento de Cultura – divisão de Educação e Recreio (1937); *Direito à Infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935-1938)*. (Faria, 1994); *Parques Infantis de Mário de Andrade*. (Abdanur, 1992; 1994); *Em busca da alma brasileira: biografia de Mário de Andrade*. (Tércio, 2019); *Mário de Andrade por ele mesmo*. (Paulo Duarte, 1971)

A proposta do Departamento de Cultura e de Recreação

Primeiramente, é importante levar em consideração que o grupo de intelectuais a que nos referimos acima defendia um projeto político para o país, a partir da liderança do estado de São Paulo, em que a Educação e a Cultura figuravam como elementos essenciais na perspectiva da construção de uma unidade nacional. A esse grupo ainda se atribui, também, a criação da Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933 e da Universidade de São Paulo, em 1934. Mário de Andrade, um dos principais protagonistas do Movimento Modernista, como é amplamente conhecido, dedicou-se, desde a década de 1920, à construção de um projeto cultural para o Brasil. Portanto, seus ideais encontraram um lugar privilegiado nas reuniões do grupo dos jovens intelectuais e nos desdobramentos resultantes, dentre os quais a proposta e efetivação do Departamento de Cultura se destaca.

Conforme apontado acima, este Departamento foi criado na gestão municipal de Fábio Prado, em que Paulo Duarte era Chefe de gabinete do prefeito. Como chefe de gabinete Paulo Duarte foi responsável pela elaboração de uma reforma administrativa na prefeitura na qual a criação do Departamento Municipal de Cultura e de Recreação teve lugar privilegiado. Nas palavras do Prefeito, o Departamento de Cultura “iria colocar São Paulo numa situação de grande evidência em relação às outras metrópoles” (Abdujar, 1992: 46). Elaborado pelo próprio Paulo Duarte e por Mário de Andrade, o projeto teve a leitura, análise e sugestões de vários intelectuais, alguns deles “membros” do grupo dos intelectuais que se reuniam, na

década anterior, na casa de Paulo Duarte. A versão final, de responsabilidade de Paulo Duarte, Mário de Andrade e Paulo Barbosa de Campos, e encaminhada ao prefeito e por ele aprovada, incorporou várias sugestões que foram feitas pelos leitores a quem ele foi encaminhado, principalmente as sugestões do pedagogo Fernando de Azevedo, que foi o autor do projeto de criação da Universidade de São Paulo. Assim, em maio de 1935 Mário de Andrade é nomeado, através de Portaria Municipal, Diretor do Departamento de Cultura e de Recreação do Município de São Paulo e Chefe da Divisão de Expansão Cultural. O Departamento comportava quatro divisões (de Expansão Cultural; Bibliotecas; Educação e Recreios; Documentação Histórica e Social). Essas divisões, por sua vez, eram compostas por seções, todas subordinadas à Diretoria. Os Parques Infantis estavam entre as seções da divisão Educação e Recreios.

Mário de Andrade – gestor de políticas públicas para a Infância

Projetos ambiciosos foram gestados e implementados por Mário de Andrade e sua equipe, no período de 1935 a 1938, quando ficou à frente da Direção do Departamento de Cultura. Apesar de tratar-se de uma administração/experiência local (SP), sua repercussão foi tamanha que nos é lícito pensá-la inserida no panorama histórico nacional, relacionado às políticas públicas voltadas para a cultura.

Nas palavras de Rubin: “Sem pretender esgotar suas contribuições, pode-se afirmar que Mário de Andrade inova em: 1. estabelecer uma intervenção estatal sistemática abrangendo diferentes áreas da cultura; 2. pensar a cultura como algo “tão vital como o pão”; 3. propor uma definição ampla de cultura que extrapola as belas artes, sem desconsiderá-las, e que abarca, dentre outras, as culturas populares; 4. assumir o patrimônio não só como material, tangível e possuído pelas elites, mas também como algo imaterial, intangível e pertinente aos diferentes estratos da sociedade; 5. patrocinar duas missões etnográficas às regiões amazônica e nordestina para pesquisar suas populações, deslocadas do eixo dinâmico do país e da sua jurisdição administrativa, mas possuidoras de significativos acervos culturais (modos de vida e de produção, valores sociais, histórias, religiões, lendas, mitos, narrativas, literaturas, músicas, danças etc.).” (Rubin, 2007: 15)

Dentre os vários projetos elaborados e/ou implementados na gestão de Mário de Andrade e sua equipe, temos:

1) Bibliotecas infantis. Criação da primeira biblioteca infantil do Estado – Biblioteca Infantil Municipal -, que serviu de modelo para outras que foram sendo criadas no Brasil. Constitui-se enquanto espaço privilegiado e de referência, de formação educacional e cultural e de promoção de eventos nessas áreas. Destaco a criação, em 1936, nessa biblioteca, do Jornal *A voz da infância*, proposta inédita de produção de um jornal cuja composição, escrita e ilustração era realizada pelas crianças (de 11 a 16 anos). (Andreotti, 2004).

A voz da infância configura-se, portanto, como uma iniciativa em que a voz das crianças é considerada e tem lugar de expressão. Reconhecida, no campo científico interdisciplinar de estudos da criança, como ator social (Prout and James, 1990), ou seja, como alguém que precisa ser ouvida e que tem papel ativo nos vários contextos em que está inserida, a criança tem, ao longo da história, sido subjugada. Conforme Hardman (1973), as perspectivas e posicionamentos das crianças em relação aos vários aspectos da sociedade em que vivem sempre foram silenciados e/ou ignoradas pelos adultos, justificadas pela posição de poder e de autoridade que os adultos ocupam nos contextos do cotidiano das crianças.

2) Estruturação de Bibliotecas de Bairros, circulantes, para que o acesso à livros, os mais diversos, pudessem ser uma realidade para a população residente nos bairros distantes do centro da cidade, onde se concentravam as poucas bibliotecas existentes até então.

3) Criação da Rádio-Escola

4) Implementação dos Parques Infantis, que mais de perto nos interessa neste trabalho. Essa iniciativa foi de importância ímpar naquele contexto histórico, caracterizado pela formação de uma cidade que vinha incorporando, desde o início do século, imigrantes de diversas nacionalidades; mostrou-se, portanto, de especial importância no acolhimento de crianças das classes trabalhadoras. É importante reafirmar, no entanto, que os Parques Infantis, assim como as demais iniciativas, estavam inseridos em uma proposta mais ampla, do Departamento de Cultura, projeto este de políticas públicas voltadas para a cultura (políticas culturais) como direito básico, em sua proposta mais ampla, e que contemplavam projetos de educação extraescolar onde o operariado pudesse ter acesso aos bens culturais.

Experiência inédita e pioneira, “primeira experiência brasileira pública de Educação”, os Parques Infantis, segundo Faria (1999), se propuseram a ser espaços onde as crianças das

classes operárias pudessem vivenciar o direito à Infância. Ao fazer esta afirmação a autora aproxima-se das investigações que foram se configurando a partir da década de 1970 e que constituem o campo interdisciplinar a que me referi acima. Assim, são compreendidos, dentre outros, o direito de exercitar o lúdico, nas suas mais diversas expressões, o direito de não exercer atividades de trabalho, o direito à livre manifestação de suas formas de interpretar e de representar os objetos e eventos de seu contexto, incluindo o direito a manifestar-se, quando de decisões que dizem respeito aos seus interesses, garantido, principalmente, pelo artigo 12 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989).

Direcionando, agora, a atenção para a dinâmica e funcionamento dos Parques Infantis, conforme exposto nos documentos fontes de nossa pesquisa, destacamos:

- a importância da convivência com a natureza, materializada no desenvolvimento das atividades em amplos espaços abertos, previstos nas plantas arquitetônicas;

- o enfoque pedagógico pautado por atividades lúdicas com ou sem recurso ao brinquedo e normalmente acompanhadas de música;

- a perspectiva de que a dimensão cultural seja norteadora das atividades, com recurso ao folclore e à diversidade cultural decorrente das raízes múltiplas de cultura brasileira. Aqui, a marca de Mário de Andrade etnógrafo, que realizou excursões para o Norte e Nordeste do Brasil e que organizou as Missões de Pesquisas Folclóricas (Toni, 1985; Andrade, 1938), para o registro das tradições populares se faz evidente. Jogos e brincadeiras populares eram privilegiados dentre as atividades pedagógicas direcionadas às crianças. Igualmente, atividades que abordavam aspectos da cultura brasileira e das tradições de povos de várias regiões do país se faziam presentes. Dois exemplos que atestam essas afirmações são recorrentes nas produções que abordam os parques infantis na gestão de Mário de Andrade no Departamento de Cultura. O primeiro deles é a encenação, que foi feita pelas crianças do Parque Dom Pedro II, das “Seis lendas amazônicas”, com base em material colhido por Mário de Andrade em suas “viagens etnográficas” pelo norte e nordeste do Brasil. O segundo exemplo é a montagem e apresentação, pelas crianças, do bailado Nau Catarineta (em Portugal, Nau Catrineta). Trata-se de um poema anônimo, romanceado, recolhido por Almeida Garret, que narra a viagem tumultuada da Nau Santo Antônio, que transportava o filho do donatário da Capitania hereditária de Pernambuco, de Olinda para Lisboa.

Nesses exemplos, assim como em outras atividades recorrentes nos parques infantis, registradas em documentos e em fotografias, podemos observar a valorização do protagonismo das crianças. Nesse sentido, a aproximação com o pressuposto fundamental dos estudos sociais interdisciplinares sobre as crianças e a infância, qual seja, as crianças são atores sociais (agentes, em alguns teóricos), é evidente. As crianças, enquanto seres sociais e históricos, criam e recriam universos de significação em seus cotidianos, nos múltiplos contextos de socialização. Como seres sociais, as crianças são sujeitos que comparecem em práticas sociais, principalmente as práticas discursivas, em sua maioria circunscritas ao universo institucional (família, escola, e demais políticas públicas a elas destinadas), que têm no adulto a representação do poder e da autoridade, a quem a criança deve obedecer, subordinar-se às suas decisões. Portanto, prevalece uma visão unilateral dos processos de socialização, na qual à criança é reservado o papel, restrito, de receptor passivo das imposições do adulto. (James and James, 2004; James and James, 2008; Sarmiento, 2009) Converte, neste contexto de discussão, uma outra prática presente nos Parques Infantis: o respeito à liberdade e valorização do conhecimento espontâneo que a criança demonstra em suas atividades.

Ainda em relação às práticas presentes nos Parques Infantis e que merece destaque aqui acrescentamos a valorização das produções de desenhos feitos pelas crianças. Durante a gestão de Mário de Andrade, foram realizados, pela Biblioteca Infantil, vários concursos de desenhos produzidos pelas crianças frequentadoras desses Parques. Os educadores eram instruídos para anotarem, no verso dos desenhos, a idade da criança, o Parque Infantil que frequentava e a nacionalidade de seus pais, como elementos que contribuiriam para a compreensão do universo cultural das crianças. O Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP) guarda, em seu acervo, uma coleção de desenhos infantis colecionados por Mário de Andrade e que foi objeto de uma exposição – Mostra Mário de Andrade e a Criança -, em 1988, por ocasião dos 25 anos do Museu de Arte Contemporânea (MAC/USP) e do IEB/USP. Várias reflexões foram feitas por Mário de Andrade a partir de seus estudos dos desenhos de crianças, que subsidiaram, inclusive, os cursos de Filosofia e História da Arte ministrados por ele no Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal. Os manuscritos deste curso, aos quais tive a alegria de poder lê-los, encontram-se no Arquivo do IEB/USP e constituem um extenso e rico material para investigadores.

São vários os aspectos relacionados aos Parques Infantis na gestão de Mário de Andrade que poderiam ser abordados aqui. No entanto, selecionamos aqueles que julgamos mais importantes e finalizamos com um outro aspecto, relacionado à formação das crianças através das propostas dos Parques Infantis, recorrendo a um segmento de uma entrevista do então Prefeito Fábio Prado ao jornal *O Estado de S. Paulo*, reproduzida no livro organizado por Calil (2015): “Simultaneamente com a educação social, são instituídas certas atividades que visam, também à formação moral da criança. Muito se tem conseguido, neste ponto, com os clubes de crianças que, organizados, dirigidos e conduzidos quase exclusivamente por elas, lhes inculce suasoriamente a ideia de autogoverno da qual os pequenos se tornam os mais fervorosos adeptos. A disciplina do parque é assim assegurada pelos próprios frequentadores.” (pag. 75). Novamente, a aproximação com os pressupostos dos estudos interdisciplinares sobre a infância e as crianças se evidencia.

Considerações Finais

Este trabalho emergiu da necessidade de estabelecer um diálogo entre os Estudos da Criança, que marcam meu percurso profissional como professora e pesquisadora em Instituições de Ensino Superior, com as reflexões de Mário de Andrade relacionadas à cultura popular e as crianças, no contexto de minhas atividades atuais de pesquisa em Etnomusicologia. Como Pesquisadora Voluntária no IEB/USP desde 2018, estou “percorrendo” os caminhos das viagens etnográficas que Mário de Andrade fez ao Norte e Nordeste do Brasil, registrando e estudando as manifestações da cultura, principalmente as danças populares, caracterizando-as em sua música, seus cantores e instrumentistas, seus dançarinos, suas alegorias e vestimentas, seus enredos. No acesso aos manuscritos, documentos, correspondências, registros fotográficos etc., principalmente no acervo dos Arquivos do IEB/USP, fui surpreendida com a “presença” de crianças em vários desses registros: no Curso de História da Arte, ministrado por Mário de Andrade na UFRJ, onde aborda a evolução do desenho na criança; no acervo de partituras há várias com temas infantis; nos contos, há lembranças de sua infância; no acervo dos desenhos que ele coletou nos Parques Infantis em São Paulo; nos documentos e demais registros de 1935 a 1938, quando Mário foi Diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, responsável pela

implementação dos Parques Infantis e pela coordenação das Missões de Pesquisas Folclóricas, ambas iniciativas inéditas.

Dessa forma, elaborei um projeto de investigação, submetido e admitido na Fundação para a Ciência e Tecnologia, de Portugal, “que tem por objetivo principal identificar, analisar e discutir, a partir das produções teórico-metodológicas no campo científico interdisciplinar em Estudos da Criança, as representações de infância e de criança, no percurso etnográfico de Mário de Andrade e na Etnografia Portuguesa por ele referenciada”. Com desenvolvimento de atividades previstas para serem realizadas no Brasil e em Portugal, o desenvolvimento deste projeto está contemplando, no momento, as atividades previstas para serem realizadas no Brasil.

Como resultado dos estudos que venho desenvolvendo desde 2019 e que convergiram para a proposta do projeto de pesquisa acima referenciado, comecei a investigar as ações de Mário de Andrade junto ao Departamento de Cultura do Município de São Paulo, com ênfase para a compreensão das propostas de implementação e de ação nos Parques Infantis, destinados às crianças. Assim, este trabalho reflete uma parte dessas investigações.

Exemplo de mais um dos pioneirismos de Mário de Andrade, as propostas direcionadas às crianças, materializadas em várias ações, situava-se bastante à frente das práticas observadas naquele contexto histórico; fundamentam-se em uma concepção de infância e de criança que tem, neste segmento da população, o lugar privilegiado para produção, internalização e difusão da cultura. Na expressão dos estudos interdisciplinares sobre as crianças e a infância, as crianças são “atores sociais”. Assim, interpretam e agem em sua realidade, constroem essa realidade e seus saberes, em suas relações com as pessoas e os espaços de seu cotidiano.

Referências

Abdanur, E. (1992). Os ilustrados e a política cultural em São Paulo. *Dissertação de Mestrado*. Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UNICAMP.

_____. Parques Infantis de Mário de Andrade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, SP, (36): 263-270. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i36p263-270>

Andrade, M. de; Cascudo, L. da C. (2010). *Cartas, 1924 – 1944*. Estabelecimento de texto, notas e posfácio por Marcos Antônio de Moraes. São Paulo: Global.

Andrade, M. de (1938). *Missão de Pesquisas Folclóricas – Música tradicional do Norte e Nordeste*. São Paulo: SESC, Secretaria Municipal de Cultura/Prefeitura Municipal de São Paulo, Centro Cultural São Paulo. Registro sonoro e textos de 2007.

_____. (2015). *Me Esqueci Completamente de mim, sou um Departamento de Cultura*. C. A. Calil e F. R. Penteadó (orgs.) Imprensa Oficial. SP. 215. p 336.

Andreotti, A. L. (2004). A formação de uma geração: a educação para a promoção social e o progresso do país no jornal “A voz da infância” da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo (1936 – 1950). *Tese de Doutorado*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP.

Prefeitura Municipal de São Paulo, Departamento de Cultura – Divisão de Educação e recreio. (1936). *Legislação dos Parques Infantis*. São Paulo.

Prefeitura Municipal de São Paulo, Departamento de Cultura – Divisão de Educação e recreio. (1937). *Parques Infantis – documentação fotográfica*. São Paulo.

Duarte, P. (1971). *Mário de Andrade por ele mesmo*. Edart – São Paulo Livraria Editora Ltda. São Paulo.

Faria, A. L. G. de. (1994). Direito à Infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo. *Tese de Doutorado*, FE-USP. São Paulo.

_____. (1999). A contribuição dos Parques Infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*. Ano XX (69), dez. São Paulo.

Hardman, C (1973). Can there be an anthropology of children? *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 4 (1): 85-99.

James, A. & James, A. (2004). *Constructing childhood. Theory, police and social practice*. London: Palgrave Macmillan.

James, A. & James, A. L. (2008). *Key concepts in childhood studies*. London: Sage.

Merhej, M. (2017). Ler, verbo transitivo: o jornal “A voz da infância” na gestão Mário de Andrade. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. SP.

Prout, A. and James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provence, promise and problems. In A. James and A. Prout (eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Basingstoke: Palmer Press.

Rubim, A. A. C. (2007). Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios. Salvador: EDUFBA.

Sarmiento, M. J. (2009). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, In M. Sarmiento & M. C. S. Gouvea (org), *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes (17-39).

Tércio, J. (2019). Em busca da alma brasileira: biografia de Mário de Andrade. Rio de Janeiro: Estação Brasil.

Toni, F. (1985). A missão de Pesquisas Folclóricas do Departamento de Cultura. São Paulo: Centro Cultural São Paulo.

O habitar da infância na vizinhança escolar e as desigualdades urbanas nos contextos escolares da Ilha do Governador /RJ

Giselle Cerise Gerson⁶⁹

Programa de Pós-graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro

gisellecerise@gmail.com

Introdução

No sentido ontológico de existência, o termo habitar pode ser compreendido como a relação mais íntima entre as pessoas e o ambiente que experienciam, assim como o estabelecimento de laços de afetividade com o local e com seus habitantes ou frequentadores. Em meio a essas apropriações e territorializações comuns dos modos de ser e habitar as cidades, a escola e seu entorno podem vir a ser fortes ativadores urbanos, com destaque para os deslocamentos peatonais das crianças entre suas casas e escolas. Assim, o habitar da infância nos espaços livres públicos estimula a ludicidade, a criatividade das crianças nos processos de ressignificação da cidade, além de contribuir na inclusão social e na formação da cidadania.

Na construção de cidades mais inclusivas e democráticas, as crianças precisam ser estimuladas quanto ao desenvolvimento do seu protagonismo na sociedade, nos espaços livres públicos e nas suas escolas. Diante dessa demanda, a abordagem da Sociologia da Infância explora uma maior visibilidade às crianças, considerando-as como sujeitos ativos que agem no mundo, de modo a superar as relações de submissão e controle pelos adultos (Sarmiento, 2005; Qvortrup, 2014). Além disso, destacamos que as investigações sobre as infâncias devem considerar os diferentes contextos urbanos e nesse sentido, as escolas públicas brasileiras estão inseridas, muitas vezes, em cenários com desigualdades socioespaciais. Portanto, buscar compreender como as crianças percebem os ambientes urbanos e que significados e usos atribuem aos espaços livres públicos ao redor de suas casas e escolas pode contribuir para novos caminhos ao planejamento urbano. A continuidade por debates sobre as mudanças e transformações na sociedade e seus impactos nas diversas infâncias se torna necessária e pode fortalecer a luta pelos direitos às crianças.

⁶⁹ Este trabalho é fruto da tese de doutorado “Território Educativo e infâncias: vivências das crianças nos percursos entre a casa e a escola” que contou com o apoio da agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa parte do contexto da cidade do Rio de Janeiro - Brasil, que possui uma das maiores redes escolares da América Latina, com cerca de 1600 unidades escolares de ensino municipal, dividida em 11 Coordenadorias Regionais de Educação-CREs (Fig. 01). A Ilha do Governador, localizada na Baía da Guanabara, na Zona Norte da cidade, pertence à 11ª. CRE e possui 33 escolas, que ficam sobrecarregadas com a demanda de estudantes e que sente a disputa do território por vários agentes de produção do espaço urbano, como: o mercado imobiliário; as associações classistas; o Estado; as forças armadas e os grupos sociais excluídos.

Objetivos e Quadro Teórico

Ao resguardar as crianças nas casas, longe do convívio com a sociedade, diminuimos a construção de vínculos, de empatia e cidadania. Entretanto, quando se deslocam a pé pela cidade, as relações sociais tendem a ser ampliadas com a incorporação dos habitantes que vivem ao longo dos percursos realizados, na medida em que se incorporam ao convívio das crianças.

Para ampliar os significados do habitar no entorno escolar, através da experiência das crianças nos caminhos escolares, recorreremos a um entrelaçamento interdisciplinar da sociologia da infância, sociologia da educação, geografia urbana e pedagogia crítica com a arquitetura e urbanismo. Esse entrelace possibilitou evidenciar que os espaços livres públicos onde ocorrem os caminhos escolares podem ser compreendidos como facilitadores da autonomia, criatividade e cidadania (Freire, 1996; Tonucci, 1996; Jacobs, 2000).

Direcionando o olhar aos estudantes de escolas públicas no Brasil é preciso considerar que de um modo geral, eles enfrentam uma desconexão entre o contexto que vivem e o cotidiano escolar. O uso limitado dos espaços livres do intramuros escolar entra em contradição com suas realidades e muitas vezes, desconecta-se do modo como aprendem entre si fora desses ambientes, nos espaços livres do extramuros da vizinhança de suas casas e das escolas. Assim, essa interação com a cidade se configura como uma necessidade de porosidade ou permeabilidade de saberes, onde o diálogo e a troca entre culturas pode viabilizar projetos educativos (Gadotti, 2006; Trilla Bernet, 2014).

A voz das crianças é essencial na construção da cidadania ativa e a participação dos estudantes nas suas escolas é um processo de empoderamento geral que pode repercutir na construção do espaço livre público como espaço de debate e representatividade (Freire, 1996). No entendimento dos contextos de desigualdades socioespaciais e de suas influências nas formas de apropriação do ambiente escolar e nas relações com a vizinhança nas experiências urbanas dos estudantes de escolas públicas, é conveniente atentar para os múltiplos modos de sua convivência cotidiana.

Outra questão presente nas cidades brasileiras é a segregação socioespacial, que afeta os contextos urbanos que as escolas estão inseridas, podendo ser vista na construção da paisagem urbana. Assim, algumas marcas desse processo poderiam ser atribuídas a presença de muros altos, a ausência de interação visual entre o interior e exterior do ambiente escolar, ou pela ausência de investimentos em seu entorno, o que impacta na experiência do caminhar das crianças à escola.

A partir dessas considerações sobre o deslocamento dos estudantes de escolas públicas, importante destacar que muitos deles precisam estudar em bairros diferentes dos que moram, devido à falta de vagas nas escolas próximas ou a má fama do funcionamento dessas ou o medo do seu entorno. Nesse sentido, entendemos o quão desgastantes podem ser esses deslocamentos – considerando a quantidade de modais diferentes e a distância a ser percorrida.

Ao debaterem a eficácia da escola em promover mobilidade e igualdade social, à luz da sociologia, Luís Ribeiro e Mariane Koslinski (2010) reforçam a necessidade de investigação dos efeitos dos contextos sociais extraescolares. Nesse contexto, as dinâmicas urbanas das metrópoles brasileiras, como a cidade do Rio de Janeiro, além da segmentação e da segregação residencial nos contextos escolares é possível observar também, a influência da configuração física do ambiente urbano - a topografia, o traçado urbano, a existência de vegetação e de recursos hídricos de potencial paisagístico, uso do solo, densidade demográfica, relação espaços privados x públicos etc., principalmente quando se investiga a caminhabilidade das crianças.

No Rio de Janeiro, a diferenciação na divisão social do território urbano produz uma “geografia social das oportunidades educacionais” (Ribeiro; Koslinski, 2010, p.128), onde os efeitos dos distanciamentos físico e social incidem sobre a comunidade escolar. Ribeiro e

Koslinski (2010) consideram o território onde as escolas estão inseridas como zonas intermediárias dos locais de moradia dos estudantes, possibilitando socializações coletivas que também dependem das características do local.

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa foi: compreender os entendimentos das crianças, sobre os problemas e potenciais urbanos dos percursos entre as casas e as escolas no contexto da Ilha do Governador-Rio de Janeiro. Para isso, buscamos principalmente: analisar os aspectos que sensibilizam as crianças em suas caminhadas; identificar os elementos de referência na paisagem urbana que facilitam a caminhabilidade e a leitura do território educativo.

Metodologia e Instrumentos de Investigação

Essa pesquisa contou com cartografia interescalar de vizinhanças de escolas municipais de ensino fundamental na Ilha do Governador, que atendem crianças entre os 06 e 12 anos. A ferramenta funcionou como um diálogo que possibilita o entrecruzamento dos aspectos ambientais e socioculturais que podem influenciar o caminho das crianças pelos espaços livres públicos.

A seleção das vizinhanças escolares foi realizada como uma amostra dos resultados da pesquisa interinstitucional *Mapeamento afetivo dos territórios educativos da cidade do Rio de Janeiro* – promovida por uma parceria entre os grupos de pesquisa: Grupo Ambiente-Educação (GAE), Lugares e Paisagens (ProLUGAR) e Sistema de Espaços Livres no Rio de Janeiro (SEL-RJ) do Programa de Pós-graduação em Arquitetura (PROARQ) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com a Secretaria Municipal de Educação e a Casa Civil da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. A atividade foi aplicada no Dia Mundial do Urbanismo – 8 de novembro de 2019, com os estudantes da rede municipal de ensino público. O questionário tinha duas perguntas abertas sobre as percepções e desejos acerca do caminho escolar, que podiam ser respondidas através de desenhos ou relatos escritos: *Como é o caminho que você faz da sua casa até a escola?* e *O que você deseja para esse percurso?*

O processo de análise e tabulação dos dados foi realizado entre novembro de 2019 a março de 2020, com uma equipe de 71 pesquisadores, voltados à análise dos 13.500 documentos coletados das 734 escolas municipais participantes da pesquisa. Desse total,

foram selecionados para o desenvolvimento desta pesquisa: 470 questionários, de 25 escolas localizadas na Ilha do Governador (11^a. CRE). Durante esse período, houve etapas de: digitalização do material; triagem de dados; análise e discussão sobre os dados; tabulação de informações; produção de relatórios e devolutivas.

Os dados coletados foram tabulados e analisados através do método *Análise do Conteúdo* (Bardin, 1977) com a identificação de categorias que abordam aspectos sobre: infraestrutura; equipamentos; comércio e serviço; industrial; aspectos urbanísticos; espaços livres; acessibilidade; mobilidade urbana; mudanças climáticas; conforto ambiental; conforto afetivo/cognitivo; recreação e lazer; aspectos sociais, econômicos e culturais; segurança e violência e ações sustentáveis. Cada uma dessas categorias foi debatida previamente entre os pesquisadores participantes, o que possibilitou a identificação dos elementos que incidem nas respostas das crianças.

O processo de leitura das informações buscou não interpretar os dados, mas identificar os elementos que estavam explícitos, visto que foi uma atividade *a posteriori*, realizada sem a presença do respondente. Após esse momento, foi realizada a espacialização das informações coletadas, com o auxílio de programas de georreferenciamento, identificando as temáticas mais recorrentes e as vizinhanças escolares prioritárias por intervenções urbanísticas e políticas públicas.

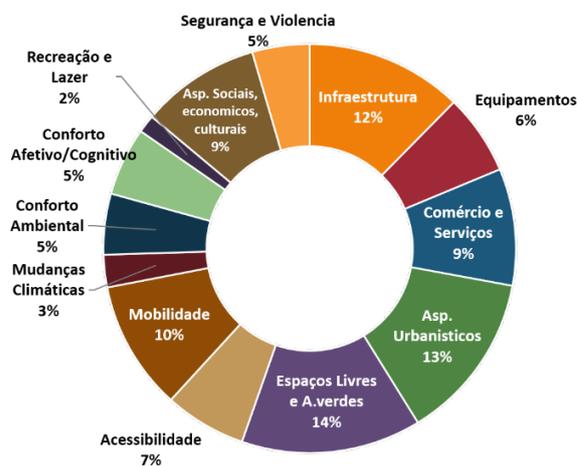
A cartografia foi adotada como método que possibilita explorar e aprofundar o diálogo com os agentes, no caso as crianças. Para facilitar a espacialização e a divulgação dos dados levantados, as tecnologias do Sistema de Informação Geográfica – SIG foram incorporadas a esses processos cartográficos e, foram ampliados os potenciais de análise e de visualização de informações. A elaboração da cartografia se deu em várias escalas que se articularam constantemente, com o propósito de compreender os aspectos físicos, ambientais, socioculturais que influenciam a caminhabilidade no entorno das escolas.

Resultados

Como resultados gerais, apontamos a ênfase aos espaços livres como principais potenciais na recreação e contemplação no caminho dos estudantes e as reclamações sobre a infraestrutura (pavimentação e esgotamento) e limpeza urbana (Fig. 02). Em relação aos

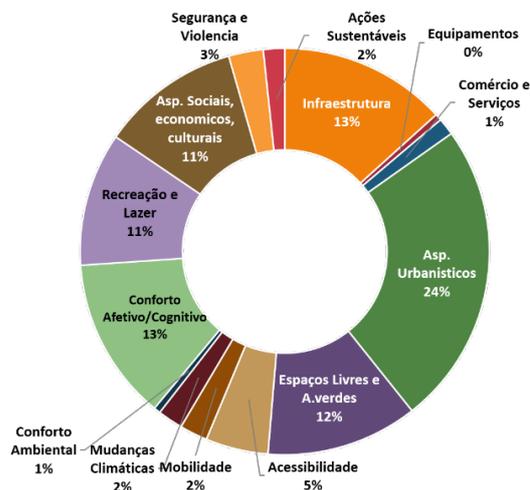
desejos, se sobressaem pedidos por sanar as questões apontadas, por uma maior arborização das vias e praças e pela destinação de mais espaços livres públicos para recreação (Fig. 03).

Figura 02 - Gráfico Percepção geral no caminho casa-escola (11^a. CRE).



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo PCRJ/UFRJ.

Figura 03 - Gráfico Desejos em geral no caminho casa-escola (11^a. CRE).



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo PCRJ/UFRJ.

No caminho casa-escola, os elementos estruturantes da região que chamam a atenção das crianças são: a Ponte Rio-Niterói, por cortar a paisagem litorânea e pela grande quantidade de veículos e o Aeroporto Internacional Galeão, que pelo barulho emitido, desperta o imaginário sobre o lançamento de foguetes. Além disso, foram mencionados como elementos de referência da paisagem local: os comércios locais e serviços, praças, outras escolas, campos de futebol, igrejas e edificações de baixo gabarito.

Apesar dos relatos das crianças não demonstrarem a presença de criminalidade no território como um todo, observamos que ao redor de algumas escolas há uma maior menção sobre os traficantes e criminosos nas ruas, principalmente, as que possuem vizinhança em estado de vulnerabilidade socioeconômica (Vila Joaniza, Favela do Guarabu, Favela do Dendê etc.). A seguir, relatos de estudante que apresentam esse cenário de criminalidade ao longo do seu caminho.

No percurso da minha casa até a escola eu passo por três becos. Aí depois desses três becos, eu passo por uma rua onde chamam de “retão”, onde há vários traficantes, onde faz de nós, moradores de favela, de escudo para não ser morto ou ser preso. Depois dessa rua, eu paro por um ponto de ônibus,

onde nós que mora no ‘bancários’ tem esse privilégio de pegar ônibus de graça. Depois eu chego em outro ponto de ônibus onde tem bastante árvore viro a esquerda sigo andando viro a direita e chego a escola. Nesse percurso eu me sinto meio triste por não ter tantos bueiros da forma que deve quando chove na ilha (Relato de uma estudante do 8ª. ano).

Bom...a primeira coisa que vejo quando saio de casa é os bandidos de onde eu moro fumando maconha, com fuzil e armas vendendo droga e isso não me traz uma energia boa depois vejo pessoas com pressa para chegar em seus trabalhos, crianças correndo e sorrindo enquanto a mãe leva para a escola, motos passando fazendo barulho, carros soltando muita fumaça, lixo nas ruas, moradores de rua, pessoas mal educadas...e isso dá um cansaço, preguiça, um peso nas costas, sono...me sinto triste e com vontade de sumir naquele momento, não sei porque sinto isso eu simplesmente sinto (Relato de uma estudante do 8o. ano).

Sobre esse aspecto, destaca-se ainda o desejo das crianças pela reinserção social das pessoas envolvidas na criminalidade, como modo de redução dos danos sociais. Dentro disso, propõem aumento de empregos, inserção de mais equipamentos socioculturais na região e ampliação de ações educativas (Figs. 04 e 05).

Figura 04 - Percepção de ponto de vendas de drogas no caminho casa-escola - estudante do 4º. Ano.



Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Figura 05 - Desejos para a melhoria do caminho casa-escola - estudante do 4º. Ano.

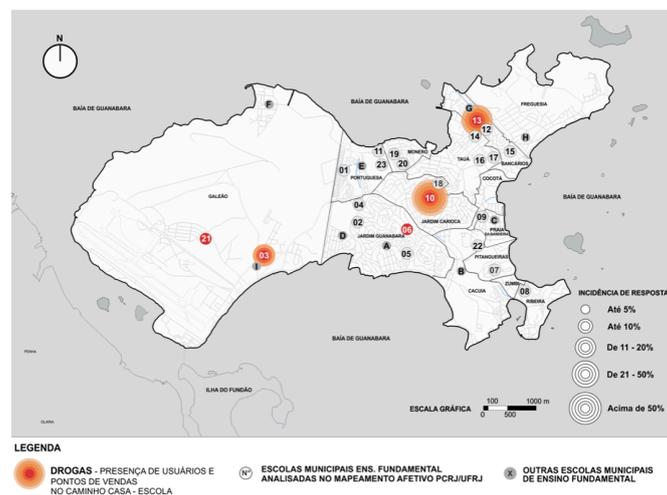


Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Dando continuidade, segue mapeamento (Fig. 05) com as escolas que os estudantes indicaram a presença de pontos de vendas e de usuários de drogas no caminho casa-escola.

Assim, observamos que os entornos das escolas EM 03, 10 e 13 foram os mais mencionados, que se referem às escolas localizadas próximas à pontos estratégicos da Ilha, Estrada do Galeão, o alto do Morro do Dendê e o Estaleiro da Ilha, respectivamente.

Figura 05 - Mapa sobre a percepção da segurança e a violência (Pontos de vendas e usuários de drogas) no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Essa vivência e percepção do espaço público ao longo do caminho escolar pelas crianças apontam a segregação e desigualdade socioespacial que a cidade do Rio de Janeiro está estruturada, podendo impactar os desempenhos educacionais e de formação cidadã, como Ribeiro et al. (2010) analisam os “efeitos da vizinhança” quanto ao acesso ou não da rede de oportunidades.

De um modo geral, na Ilha predominam relações de sociabilidade com a vizinhança, contudo, há escolas que apresentam conflitos sociais em seus entornos, brigas e manifestações de preconceitos entre estudantes, destes com a vizinhança e da vizinhança entre si. A presença de animais abandonados nas ruas é marcante no entorno de algumas escolas, aspecto que chama a atenção das crianças e é expresso nos desenhos e relatos como um motivo que as deixam tristes e desmotivadas sobre a sociedade. Além disso, a presença das pessoas em situação de rua também desperta a curiosidade das crianças quanto aos motivos para isso acontecer. Nesse sentido, elas desejam que a população tenha mais empatia, respeito e se esforcem para ajudar as pessoas que precisam de abrigo e cuidados do poder público.

A escassa sinalização viária (semáforos, placas e faixas de pedestres) também é observada pelas crianças como um aspecto que prejudica a travessia nas ruas e as expõe aos acidentes de trânsito. Outros problemas somam-se a esse, como: a falta de manutenção das

calçadas e a falta de sinalização e travessias adequadas. O estacionamento de carros nas calçadas também é bem recorrente nas descrições, tanto nos bairros nobres quanto nas áreas com vulnerabilidade (Figs. 06 e 07). Essa é uma questão que precisa da intervenção e fiscalização do poder público, pois, somada à má qualidade da pavimentação e a grande quantidade de lixo, dificultam às caminhadas das crianças, colocando a vida delas em risco. e prejudicam ainda mais a habitabilidade dos espaços livres para circulação.

Figura 06 - Percepção e Desejo sobre a ordenação do espaço público no caminho casa-escola.



Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Figura 07- Fotos de carros parados nas calçadas das proximidades das escolas.

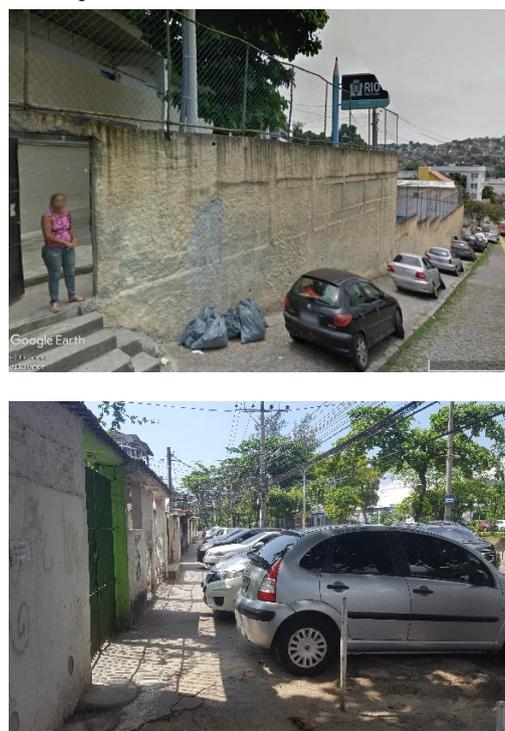


Foto superior - Fonte: Google Street View (2020) / Foto inferior: Acervo da autora (nov.2018).

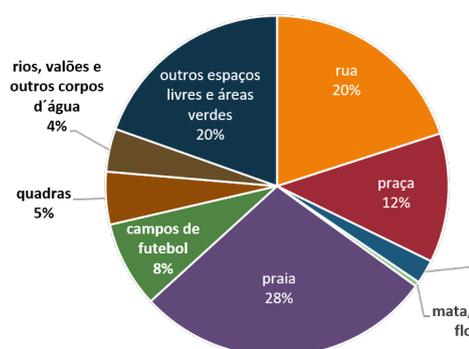
Em alguns bairros da Ilha, em que a topografia é acentuada e o traçado urbano acompanha as curvas de nível, configurando-se como sinuoso (como o Jardim Guanabara, Jardim Carioca e Pitangueiras), os problemas no trânsito são intensificados (escassez de travessias seguras e à alta velocidade dos veículos em descidas de terrenos íngremes) comprometendo a segurança dos pedestres nas travessias. Os desenhos das crianças apontam o desrespeito aos pedestres, pedindo de modo objetivo a faixa e sinalização de pedestres.

A Ilha do Governador possui potencial paisagístico decorrente de sua extensão territorial cercada pela Baía da Guanabara, com paisagens emolduradas por orlas marítimas e

morros com extensas áreas vegetadas. Assim, um ponto de destaque nos relatos sobre os espaços livres se refere aos registros das crianças de ambientes contemplativos no percurso para as escolas próximas às praias da região (Figs. 08, 10 e 11), o que confere um potencial de atratividade à caminhabilidade e vitalidade urbana, como tratam Gehl (2013) e Speck (2017). A orla marítima aparece como parada para brincar/recrear ou uso contemplativo.

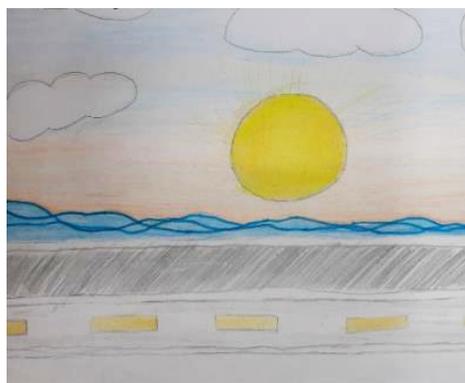
Quanto ao desejo, as crianças apontam a necessidade de mais espaços de recreação infantil e parquinhos próximos às escolas (Fig. 09).

Figura 08 - Gráfico percepção sobre os espaços livres no caminho casa-escola.



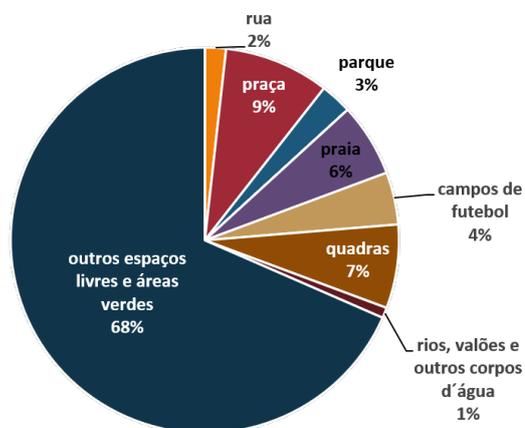
Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

Figura 10 - Percepção da orla marítima no caminho casa-escola - estudante do 6º. Ano.



Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Figura 09 - Gráfico desejos sobre os espaços livres no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

Figura 11 - Percepção de ambiente contemplativo no caminho casa-escola - estudante do 6º. Ano.



Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Essa é uma característica local e peculiar da Ilha, ao compararmos com as demais CREs, observamos que esse aspecto possui destaque na cidade e merece atenção na leitura dos territórios educativos desta região. Entretanto, também aparecem alguns problemas ambientais, como desmatamentos, queimadas e a poluição hídrica como agravantes ao caminho dos estudantes, revelando que há um esforço de conscientização e educação ambiental na rede escolar e que pode haver melhorias na postura das novas gerações.

Considerações Finais

A cartografia se mostra como um processo que pode visibilizar e valorizar as demandas e vozes dos agentes da comunidade escolar, tornando-se mais importante que o próprio produto (Kastrup, 2015). Assim, os resultados obtidos na atividade do mapeamento afetivo podem alimentar os processos de planejamento urbano da cidade do Rio de Janeiro, visto a importância das crianças quanto agentes políticos.

Observamos através de alguns desenhos, que as crianças entendem a estrutura que os envolve, identificando o local e tipo do problema, e possuem uma compreensão objetiva do que poderia mudar no ambiente para melhorar o aspecto apontado. Com isso, reforçamos a importância das crianças enquanto agentes políticos a serem engajados no planejamento da cidade.

Aproximar a escola dos anseios e necessidades da sociedade é compreender que existe um processo de troca e interdependência entre a estrutura socioeconômica e o sistema educacional. Desse modo, ao cartografarmos as vizinhanças escolares através da junção do nosso olhar e da escuta das crianças, apontamos fragilidades e potenciais dos espaços livres públicos que podem tornar-se insumos ao redirecionamento das políticas públicas e ao processo de empoderamento dos estudantes quanto à sua formação cidadã.

Referências

Bardin, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

Christovão, A. C; Santos, M.M. (2010). A Escola na Favela ou a Favela na Escola? In: L.C. de, Ribeiro; M.C., Koslinski; F., Alves; C., Lasmar (orgs). **Desigualdades Urbanas**,

Desigualdades escolares. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das metrópoles: IPPUR/UFRJ, pp.277-297.

Freire, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2006). A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 1, maio de 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Gehl, J. (2013). **Cidades para pessoas.** São Paulo: Perspectiva.

Jacobs, J. (2011). **Morte e vida de grandes cidades.** Tradução Carlos S. Mendes Rosa. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Kastrup, V. (2015). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: Passos, E.; Kastrup, V.; Escóssia, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, pp. 32-51.

Qvortrup, J. (2014). Visibilidades das crianças e da infância. Trad. Bruna Breda. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, pp. 23-42, jan./abr.

Ribeiro, L. C. de Q.; Koslinski, M. C.; Alves, F.; Lasmar, C. (2010). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das metrópoles: IPPUR/UFRJ.

Ribeiro, L. C. DE Q.; Koslinski, M. C. A. (2010). metropolização da questão social e as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil. In: L.C. de, Ribeiro; M.C., Koslinski; F., Alves; C., Lasmar (orgs). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital, pp. 33-66.

Sarmiento, M. J. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, pp. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 02 de julho de 2020.

Speck, J. (2017). **Cidade Caminhável.** Tradução Anita Dimarco. São Paulo: Perspectiva.

Tonucci, F. (1996). **La Ciudad de los Niños**. Barcelona: GRAÓ.

Trilla Bernet, J. (2004). Los alrededores de la escuela. In **Revista española de pedagogía**. Año LXII, n.º 228, maio-agosto, pp.305-324.

Educação Infantil no Campo: Políticas Públicas e o Direito das Crianças

Iolanda Ferreira Lopes Batista

Universidade de Brasília
iolandaferreiralopes@gmail.com

Monique Aparecida Voltarelli

Universidade de Brasília
mvoltarelli@unb.com.br

Resumo

Este trabalho refere-se a uma pesquisa de mestrado, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e busca investigar as políticas públicas da Educação Infantil e as relações para a Educação do Campo do Distrito Federal no contexto brasileiro. O conceito de Educação do Campo surgiu por meio da luta dos movimentos sociais do campo contra a situação de desigualdades sociais, econômicas que se traduzem também em desigualdades educacionais. Nesse sentido, o conceito de Educação do Campo transpassa a dicotomia rural/urbana, trazendo o significado do campo como lugar de vida, educação, cultura e lazer. Assim como a Educação do Campo, a Educação Infantil é também marcada pela luta dos movimentos sociais. Essa etapa da educação básica, inserida na modalidade do campo, foi por muito tempo negligenciada pelas políticas educacionais, o que resultou em dificuldades que vão desde o acesso à matrícula, a falta de formação adequada dos profissionais da educação. Nessa perspectiva, esta pesquisa é uma reflexão a respeito das políticas públicas para a Educação Infantil do Campo, pensando a respeito dos processos educativos institucionalizados. Objetiva analisar a importância das políticas públicas no contexto educacional e suas contribuições para a Educação do Campo do Distrito Federal e sua relação com a realidade das escolas do campo.

Introdução

As reflexões aqui apresentadas fazem parte da pesquisa em desenvolvimento enquanto estudante de mestrado em educação⁷⁰, tendo como eixo central da pesquisa as políticas públicas e o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos que vivem no Campo.

No decorrer da construção da pesquisa observou-se a baixa quantidade de trabalhos acadêmicos que tratam das políticas públicas para a Educação Infantil do Campo, o que demonstra a invisibilidade acadêmica deste público.

⁷⁰ No Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional da Universidade de Brasília (PPGEMP/UnB) sob a orientação da Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli.

Durante os últimos semestres dos anos de 2020/2021 foram realizadas leituras de autores que discutem a Sociologia da Infância, a Educação Infantil e do Campo, as Infâncias do Campo, bem como Políticas Públicas para a Educação Infantil do Campo. Foram analisados ainda relatórios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a fim de contextualizar o cenário da Educação Infantil no Distrito Federal, localidade alvo do estudo.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a partir da contribuição de autores como Paulo Freire, a Educação Infantil do campo foi percebida a partir do viés da educação libertadora e emancipatória, que atenda as necessidades das crianças que vivem no campo e o direito a uma educação de qualidade no lugar onde vivem. No entanto, observou-se que a Educação Infantil do Campo ainda enfrenta vários desafios, desde a garantia de acesso até a infra-estrutura das instituições educativas que atendem estas crianças.

Ao analisar as legislações que garantem a universalização da Educação Infantil, as produções acadêmicas a respeito do tema e comparando com os dados do IBGE, observa-se uma diferença entre o que é proposto na legislação e o que de fato acontece nas instituições públicas brasileiras que ofertam Educação Infantil.

A população do campo, especialmente as crianças, foram por muito tempo esquecidas pelas políticas públicas educacionais brasileiras, num sistema educacional pautado na escola urbana e que não atendia os interesses destas pessoas no que diz respeito a uma educação de qualidade no lugar onde vivem. As crianças pequenas que vivem no campo, experimentam um “processo de ocultamento, omissão e distribuição desigual de políticas públicas”, Ministério da Educação [MEC] (2012), e enfrentam dificuldades que vão desde o acesso à formação adequada dos profissionais das instituições educativas.

Recentemente, no Brasil, ocorreram importantes alterações na legislação para o atendimento institucional das crianças de 0 a 6 anos. A primeira delas, a lei nº 11.274 de 2006, que altera a idade de ingresso no Ensino Fundamental, passando de 7 para 6 anos. A segunda mudança, emenda constitucional 59 de 2009, torna obrigatória a matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e tinha como objetivo a universalização do atendimento até o ano de 2016.

Apesar da legislação inovadora no sentido de reconhecer o dever do Estado perante o direito das crianças, ainda observa-se um cenário de desigualdades sociais e educacionais que

dificultam o exercício da plena cidadania das crianças de 0 a 6 anos de idade. Ainda que com garantia legal, a Educação Infantil do Campo enfrenta problemas como a falta de escolas na área rural, infra-estrutura inadequada para o atendimento de crianças pequenas, bem como professores sem qualificação para atender a realidade das crianças do campo.

Se o contexto da Educação Básica das escolas do campo já é bastante desafiador, no que se refere à Educação Infantil, essa questão torna-se ainda mais preocupante. As crianças pequenas que vivem no campo sofrem um processo duplo de exclusão, tanto por serem crianças como por serem do campo. Esse processo foi fundamentado num contexto histórico de vulnerabilidade no que diz respeito ao atendimento educacional de crianças de 0 à 6 anos.

A ideia de infância, no tocante aos direitos e proteção, como conhecemos atualmente nem sempre existiu, esse conceito foi reformulando-se e apresentando-se de diferentes maneiras de acordo com o contexto histórico e sociocultural vigente. Por muito tempo as concepções de infância foram marcadas por violações de direitos fundamentais das crianças.

No Brasil, durante um longo período, a educação de crianças pequenas foi pautada numa perspectiva assistencialista, voltada para o cuidado. Com o passar dos anos, com a luta dos movimentos sociais que culminaram em melhorias na legislação, a Educação Infantil foi reconhecida nos últimos anos como direito da criança e dever do Estado.

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas. (Brasil, 2003; 07)

No entanto, apesar dos avanços no campo legal, as crianças do território rural ainda não tem a garantia de direitos na mesma proporção que as crianças que vivem na cidade:

A história internacional tem mostrado que a educação infantil não tem escapado à lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas: as crianças mais pobres, de área rural, mesmo em países desenvolvidos, tendem, via de regra, a frequentar instituições de educação infantil de pior qualidade que as crianças não pobres e de área urbana. Em países com desigualdades sociais intensas, as desigualdades que atingem a educação infantil são ainda mais intensas. (MEC, 2012; 19)

Em contraposição à Escola Rural, surge no final da década de 90 o termo Educação do Campo. A ideia de Educação do Campo diz respeito a uma educação de qualidade no campo e do campo. Ou seja, representa o direito à educação de qualidade no lugar onde vivem, bem como uma educação voltada para a sua cultura e necessidades sociais. Sendo assim, o campo é então compreendido como “lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, ética, cultura, ambiental dos seus sujeitos” de acordo com a Lei nº 5.999/2015.

O conceito de Educação do Campo, construído através de movimento de trabalhadores camponeses, traz um novo olhar sobre o campo, percebendo- o além da produção agrícola. Sendo o campo produção de relações entre o rural e urbano, pessoas e a natureza, a Escola do Campo propõe se a fazer da educação oportunidade de transformação da realidade social dos sujeitos do campo (Barbosa, 2012).

Ainda com a luta dos movimentos de trabalhadores do campo, para a melhoria da qualidade da educação, o atendimento das crianças camponesas ainda deixa a desejar. De acordo com o Ministério da Educação, as crianças de localidades rurais têm menos acesso à educação em relação às que vivem nas cidades:

Como em qualquer país, as crianças das áreas rurais brasileiras têm menos acesso à educação do que as que vivem nas cidades. A taxa de freqüência a instituições de educação infantil nas áreas rurais, na faixa de 0 a 6 anos, foi de 27% em 2003, contra 40% nas áreas urbana (MEC, 2009; 48).

Além da dificuldade de acesso, às crianças pequenas que vivem no campo enfrentam também a falta de infra-estrutura nas instituições educativas, falta de qualificação de profissionais da educação para lidar com as peculiaridades do campo e a invisibilidade diante das políticas públicas, apesar do reconhecimento legal do direito das crianças a uma educação escolar gratuita que favoreça sua cultura.

O entendimento da criança como um sujeito de direitos e a garantia legal dos mesmos é recente no Brasil. Um novo modelo de atendimento às crianças pequenas começou a partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 1959, e posteriormente com a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, 1989, e foi implementado no Brasil

pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90). Estes marcos legais tornaram-se referências para os movimentos sociais que buscavam atendimento para crianças pequenas. A partir de então, a Educação Infantil passa a ser compreendida para além de um espaço de assistência e cuidado para os mais pobres, mas como parte dos direitos das crianças à educação, independentemente de sua classe social.

Embora a legislação tenha avançado tanto no âmbito nacional quanto nos acordos entre as nações, ainda existe um abismo entre o que é garantia legal dos direitos e cumprimento dos mesmos. Nessa perspectiva, este estudo procura trazer considerações sobre a formulação e implementação das políticas públicas educacionais para o atendimento da população que vive no campo, e ainda tecer discussões a respeito da ideia de infância, das concepções de crianças e da Educação Infantil na perspectiva do campo considerando a criança como sujeito de direitos.

A pesquisa, devido a sua especificidade é de natureza qualitativa, realizará uma pesquisa de campo, a partir da revisão bibliográfica, observação participante, registros em diário, entrevistas semi-estruturadas com professores e direção das instituições investigadas, análise de dados do Censo Escolar e da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios os quais possibilitarão conhecer os processos educativos destas instituições, observando como as políticas públicas afetam o trabalho pedagógico das Escolas do Campo do DF, a fim de contribuir para um melhor atendimento e refletir sobre a garantia dos direitos das crianças da Educação Infantil que vivem no campo.

Observando a necessidade de expandir as discussões no âmbito acadêmico sobre Educação Infantil do Campo na perspectiva dos direitos, foi decidido considerar estudos, pesquisas e produções que abordam a infância do campo, a infância como fenômeno social, bem como as políticas públicas para a educação infantil e direito das crianças. Foram utilizados também, documentos oficiais que versam sobre esta etapa da Educação Básica e a modalidade do campo.

As Políticas Públicas Brasileiras para a Educação Infantil do Campo

O reconhecimento da infância enquanto categoria social e a existência de uma pluralidade de infâncias tornaram-se mais expressivos a partir da segunda metade do século

XX, impulsionando movimentos sociais de luta pela garantia dos direitos das crianças. A atuação desses movimentos resultou em muitos avanços no que se diz respeito à proteção e ao bem estar das crianças. Sendo a promulgação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, em 1989, bastante representativa. As crianças passaram a ser compreendidas como sujeitos de direitos, saindo da invisibilidade histórica e social para tornarem-se objetivo das políticas públicas (Dias et. al, 2016).

O entendimento da pluralidade das infâncias e o reconhecimento da infância como categoria social se manifesta na compreensão de que as infâncias são compostas por uma variedade de contextos históricos, sociais e culturais. Para que as políticas públicas sejam efetivas, sua atuação deve considerar o processo de formação do público a que se destina. Portanto, deve-se considerar a compreensão das infâncias do campo, considerando seus espaços, tempos e saberes.

A Educação Infantil enquanto dever do Estado com a Educação e direito da criança concretizou-se com a promulgação da Constituição de 1988. O processo de reconhecimento legal foi fortemente influenciado pelos movimentos comunitários, de mulheres, de redemocratização do país e dos profissionais de educação. Desde então, a Educação Infantil vem construindo uma nova identidade, procurando superar o caráter assistencialista.

No entanto, a maneira de ver a criança e conseqüentemente sua educação, foi se modificando. Por meio de influências de pesquisas e estudos realizados nas universidades brasileiras e internacionais, foi sendo transformada a maneira de entender a educação infantil. Assim, com a aprovação da LDB 9394/96 cuidar e o educar tornam-se indissociáveis e essenciais para o trabalho com as crianças pequenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em dezembro de 1996, consolidou o atendimento de crianças pequenas em instituições educativas, compondo o sistema educacional brasileiro enquanto primeira etapa da Educação Básica, se constituindo, portanto, como a formação inicial do cidadão brasileiro.

Em meados dos anos 2000, as políticas educacionais tiveram um avanço a partir dos programas de governo do então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva. Após anos de ditadura militar e mais de uma década de reformas neoliberais, a educação passou a ser destaque nos programas do governo. Nesse sentido, o governo iniciado por Lula promoveu políticas

públicas voltadas para melhor distribuição de renda e o acesso da população mais pobre aos direitos fundamentais. (Gentili; Oliveira, 2013; 254).

Nesse período, as políticas educacionais sofreram mudanças significativas, que impactaram a sociedade brasileira:

Durante a última década, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas mudanças têm sido originadas em processos complexos, às vezes ambivalentes ou mesmo contraditórios. Seja como for, nesses pouco mais de dez anos, importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica e sua melhoria e à democratização do acesso à educação superior. (Gentili; Oliveira, 2013; 254)

No que se refere à educação básica, pode-se destacar a ampliação da obrigatoriedade escolar, por meio da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para os brasileiros entre quatro e dezessete anos de idade, inclusive aos que não tiveram acesso na idade apropriada. Essa expansão da obrigatoriedade tem sido um desafio para os Estados e municípios, visto que a ampliação do atendimento se deu tanto na Educação Infantil, como no Ensino Médio, exatamente nas etapas da Educação Básica que foram mais penalizadas nos governos anteriores, pois o financiamento público era voltado para o ensino fundamental.

Outra medida que podemos destacar é a Emenda Constitucional, n. 53, de 19 de dezembro de 2006, por meio dessa emenda foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb). A medida representou avanço no sentido da ampliação do financiamento da educação básica por abranger todas as etapas, incluindo a educação infantil. (Gentili; Oliveira, 2013; 255)

Por muito tempo as crianças do campo foram negligenciadas pelas políticas públicas educacionais. A educação do campo era pautada no modelo de educação urbana, que não respeitava as necessidades da população camponesa. Esse modelo de educação contribuiu para o surgimento de um estigma em relação a população camponesa, resultando num processo de desvalorização das pessoas do campo em relação às pessoas da cidade.

Nesse sentido, uma das principais reivindicações da educação do campo tem sido a garantia de uma educação no e do campo, ou seja:

Assegurar que as pessoas sejam educadas no lugar onde vivem e sendo partícipes do processo de construção da proposta educativa, que deve acontecer a partir de sua própria história, cultura e necessidades. Educação do Campo é mais do que escola, mas inclui a escola que é, ainda hoje, uma luta prioritária, porque boa parte da população do campo não tem garantido seu direito de acesso à Educação Básica. (Lei nº 5.499, 2015)

A elaboração de políticas públicas para a educação do campo deve considerar a relação entre o rural e o urbano que se construiu no Brasil ao longo dos anos. Pois, até o final do séc. XIX o Brasil foi um país praticamente rural, com apenas 10% da população residindo na área urbana. A partir do processo de industrialização, no séc. XX houve um aumento da população urbana. Posteriormente a modernização agrícola ‘revolução verde’ resultou na migração para a área urbana, desencadeando o crescimento desordenado das cidades o que aumentou o abismo entre o campo e a cidade, evidenciando relações de desigualdades entre o urbano e o rural.

Os movimentos sociais dos trabalhadores do campo engajaram o surgimento de políticas públicas voltadas para a educação do campo de modo a contemplar as peculiaridades do campo, observando sua cultura, ligada ao mundo do trabalho e a luta pela terra.

Outro marco legal no que se refere ao respeito à identidade do campo a fim de promover ações em prol do combate à precariedade das condições de ensino no contexto rural, refere-se à Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica de nº 2, de 28 de Abril de 2008, que dispõe sobre diretrizes complementares, normas e princípios para a expansão de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e do Decreto de nº 7.352, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 04 de Novembro de 2010, que estabelece referências sobre a política de educação do campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

De acordo com o Decreto, a modalidade de educação do campo abrange da Educação Básica ao Ensino Superior e sua oferta é de responsabilidade da União em regime de colaboração dos Estados, municípios e Distrito Federal. Em seu texto, a multiplicidade da população do campo é validada:

Entende-se por populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (Decreto de nº 7.352, 2010)

O Decreto representou um avanço para as políticas públicas educacionais no sentido de prever a ampliação de ações que promovam o desenvolvimento da educação na educação na localidade rural, de modo a vencer a situação de defasagem de acesso vivenciada pela população camponesa, denunciada pelos movimentos sociais.

No que se refere ao Distrito Federal, ente da federação no qual se realiza este estudo, considera-se o Plano Distrital de Educação, um avanço no que se refere à legislação. A meta 8 do Plano Distrital de Educação (Lei nº 5.499, 2015) visa:

Garantir a Educação Básica a toda população camponesa do DF, em Escolas do Campo, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudos, no último ano de vigência deste Plano, com prioridade em áreas de maior vulnerabilidade social, incluindo população de baixa renda, negros, indígenas e ciganos. (Lei nº 5.499, 2015)

A educação do campo embora venha ganhando espaço no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil, ainda enfrenta muitos desafios e não abrange de fato todas as modalidades de ensino da Educação Básica. As crianças pequenas não foram observadas de forma particular pelas políticas públicas voltadas para a educação do campo. São poucas as menções no que diz respeito a essa faixa etária.

O documento intitulado Educação Infantil do Campo- propostas para expansão da política (Brasil, 2014) faz uma síntese da produção do Grupo de Trabalho Interinstitucional – GTI - para a Educação Infantil no Campo, instituído pela Portaria Interministerial nº 6, de 16 de maio de 2013 e busca apresentar propostas e critérios para as expansão das políticas públicas para a educação infantil do campo. O documento considera o direito das crianças do campo a serem consideradas a partir de sua diversidade populacional “filhos/as de agricultores/as familiares, extrativistas, pescadores/as artesanais, ribeirinhos/as, assentados/as

e acampados/as da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, das águas” bem como consideradas também pela especificidade de sua faixa etária (0 a 6 anos), considera também o direito das mulheres do campo ao acesso a condições dignas de trabalho. Algumas das propostas são:

- Garantir a construção de creches e centros de educação Infantil no campo;
- Assegurar condições de acesso à educação infantil compatíveis com as especificidades do campo, por meio da ampliação da rede física e da infraestrutura das instituições de Educação Infantil no campo (BRASIL, 2014)

Já o documento Oferta e Demanda da Educação Infantil do Campo (Brasil,2012) representa um trabalho realizado em cooperação técnica entre Ministério da Educação – MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, trazendo um panorama sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos moradoras da área rural e buscando o desenvolvimento da pesquisa “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”. A pesquisa traz as condições de oferta da educação formal para as crianças de 0 a 6 anos de idade, considerando as tabulações e análise de micro-dados coletados pelo Censo Demográfico 2010 (IBGE) e Censo Escolar 2010.

De acordo com a pesquisa, os dados demonstram a precariedade nas condições de oferta da educação infantil para as crianças moradoras de áreas rurais, em se tratando de acesso e qualidade, especialmente para a faixa etária de 0 a 3 anos. O documento revela ainda que embora exista todo um debate público em torno do direito das crianças a uma educação pública de qualidade e o reconhecimento legal desses direitos, a realidade ainda é muito diferente dos parâmetros para a efetivação desse direito.

Resultados Parciais

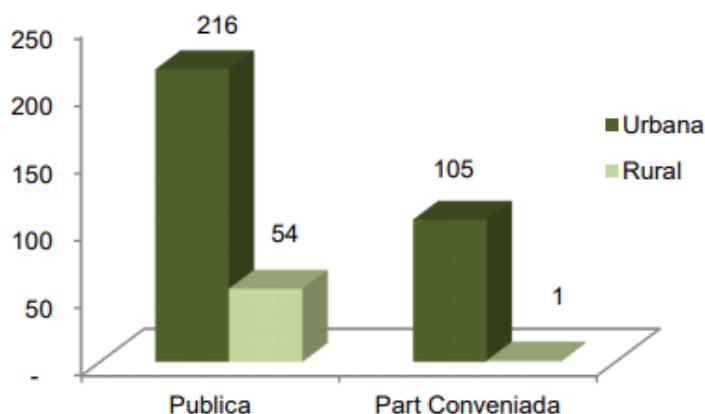
Para contextualizar o cenário da Educação Infantil do Campo no Distrito Federal (DF) vamos utilizar dados do Censo Escolar de 2019. Os dados têm como referência a data de 20/03/2019 e consideram as escolas públicas estaduais vinculadas e as escolas particulares conveniadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Sendo que a

rede pública de ensino oferta todas as etapas e modalidades da Educação Básica e as conveniadas oferecem educação infantil e educação especial.

De acordo com dados do último Censo Escolar (2019), a rede pública de ensino conta com 683 instituições de ensino, destas 80 estão localizadas na área rural, representando 11,71% das escolas públicas do DF.

Em se tratando da oferta de Educação Infantil no DF, 376 unidades de ensino associadas à SEEDF oferecem educação infantil, destas, 270 são da rede pública e 106 da rede conveniada. Levando em consideração a localização das Unidades⁷¹ de Ensino da rede pública, a grande maioria 80% (216) estão na área urbana e 20% (54) na área rural. Sendo uma particular conveniada como demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Quantidade de unidades de ensino vinculadas à SEEDF com oferta de educação infantil por tipo de rede e localização.



Fonte: Análise das Unidades de Ensino conforme Censo Escolar 2019

No que se refere à oferta de Educação Infantil, analisando a CRE de São Sebastião, 10 instituições ofertam educação infantil e destas, 03 estão localizadas na zona rural. O resultado do Censo (2019) mostra que a Regional de São Sebastião é aquela com a menor oferta de educação infantil (2,93%). A modalidade creche é oferecida apenas por 1 (uma) instituição de ensino particular conveniada.

⁷¹ Uma mesma unidade de ensino pode oferecer mais de um tipo de estrutura e de etapa/modalidade de ensino.

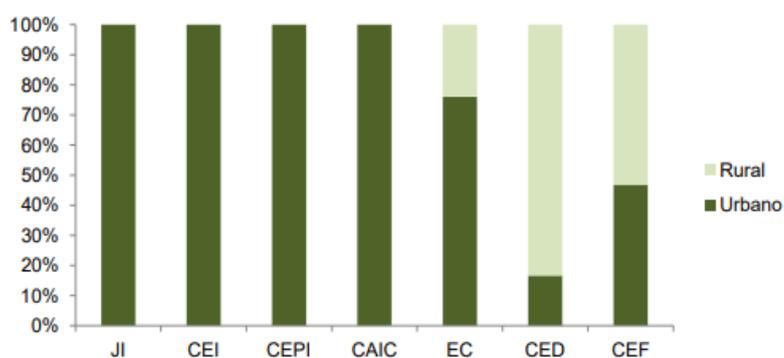
Para uma melhor contextualização da oferta de educação infantil no Distrito Federal, cabe trazer aqui o Estudo dos Retratos Sociais do DF 2018, esse estudo, publicado em maio de 2020, traz uma análise da população infantil do DF a fim de subsidiar políticas públicas a partir de dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2018 (PDAD 2018).

De acordo com o referido estudo, considerando as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, 90% desse grupo frequentam instituições de ensino no Distrito Federal. Em algumas Regiões Administrativas (RA) como Candangolândia, Santa Maria, Lago Norte e Varjão, a frequência chega a ultrapassar os 95%. A RA de São Sebastião está entre as regiões com menor frequência (78,9%), ficando atrás da Fercal (66,7%), SCIA/Estrutural (72,2%).

Tais dados demonstram que ainda é necessário maior empenho do poder público para a universalização da Educação Infantil no Distrito Federal. Principalmente nas RAs de renda média-baixa (renda domiciliar média R\$3,101) que é o caso da RA de São Sebastião e baixa (renda domiciliar média R\$ 2,412), Fercal e SCIA/Estrutural. Observa-se ainda que o DF ainda não atingiu a meta do Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024 que previa a universalização do atendimento da Educação Infantil, para as crianças de 4 e 5 anos (pré escola) até o ano de 2016.

Em relação a oferta de creche, dados do Censo Escolar (2018) demonstram que no Brasil, as creches atendem menos de 30% das crianças de 0 a 3 anos. Já no Distrito Federal, dados do PDAD revelam que 22% das crianças de 0 a 3 anos frequentam a creche. Esse percentual aumenta proporcionalmente à renda das regiões administrativas. Nas RAs de maior renda, a frequência das crianças à creche chega a 40%.

Gráfico 2: Quantidade de Instituições de Ensino da Rede Pública do DF em 2019.



Fonte: Análise das Unidades de Ensino conforme Censo Escolar 2019

De acordo com o Censo Escolar (2019), observa-se que a educação infantil (pré-escola) na zona rural é oferecida nas Escolas Classe, nos Centros de Ensino Fundamental e nos Centros Educacionais. Não existe no DF nenhum Centro de Ensino Infantil (CEI), isso evidencia o descaso com a educação de crianças pequenas que vivem no campo. Visto que muitas vezes o atendimento em instituições de ensino que não foram preparadas para receber as crianças da EI fica aquém do ideal em termos de qualidade, pois falta infra-estrutura adequada, parque, banheiros próximos às salas, refeitório, dentre outros espaços importantes para o desenvolvimento das crianças.

Considerações finais

Observa-se ao fazer a análise dos dados do Censo Escolar e PNAD que ainda faltam esforços por parte do poder público para a universalização do atendimento da educação infantil. Embora a legislação faça referência a multiplicidade das infâncias em nosso país e a garantia de uma educação de qualidade, ficam evidentes as discrepâncias entre o que está escrito e a realidade das escolas públicas. Se a realidade da Educação Infantil no geral, já não é a esperada em níveis de acesso e qualidade, a realidade da EI do campo, que foi por tanto tempo esquecida pelas políticas educacionais, é ainda inferior.

Ainda de acordo com a análise dos dados do Censo Escolar do DF (2019), percebe-se uma falha no que diz respeito ao acesso e à garantia do direito à educação das crianças pequenas que vivem no campo. Os dados apresentados revelam a importância do planejamento de ações que visem não somente a oferta de Educação Infantil no Campo, mas que garantam a qualidade do atendimento.

Sem dúvidas houve muitos avanços nas políticas públicas para a Educação Infantil, porém a garantia legal da obrigatoriedade da Educação Infantil (4 e 5 anos) e as metas em prol da ampliação do atendimento em creches (0 a 3 anos) não asseguram a inclusão de todas as crianças pequenas. Embora o Estado amplie o acesso das crianças à educação infantil, não oferece a mesma educação para todas, deixando a desejar em níveis de acesso e parâmetros de qualidade. Segundo Costa e Oliveira (2011), tais políticas têm provocado um processo de ‘exclusão modernizante’, em outros termos, as pessoas são excluídas dentro do sistema.

Considerando que as mudanças são processos que dependem de muitos fatores, econômicos, políticos e sociais. Dessa maneira é importante que exista a intencionalidade do Estado no sentido da formulação de políticas públicas educacionais mais eficientes para a EI na modalidade do campo. Políticas que venham a favorecer a melhoria do acesso, qualidade e valorização dos profissionais que atuam na área, a fim de priorizar a qualidade no atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

Referências

Aguilhar, A. C. L. (2009). *Educação no e do campo: muito mais que luta, uma nova proposta de educação*. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil.

Barbosa, A. I. C. (2012). *A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar*. Dissertação (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal, Retratos Sociais, 2018, *A população infantil do DF*. <http://www.codeplan.df.gov.br/publicacoes-da-diretoria-de-estudos-e-politicas-sociais/>

Costa, A. M. & Oliveira, M.C. (2011). *As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo*. <https://aprender3.unb.br/mod/page/view.php?id=30052>

Dias, Adelaide Alves, Soares, Maria do Carmo de Moura Silva, & Oliveira, Maria Roberta de Alencar. (2016). Crianças do Campo: da invisibilidade ao reconhecimento como sujeito de direito. *Revista Psicologia Política*, 16 (37), 379-396. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2016000300010&lng=pt&tlng=pt.

Gentili, P. & Oliveira, D. (2013). *A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil In SADER, Emir: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo, SP: Boitempo. Rio de Janeiro: FLACSO, 253-263.

Ministério da Educação da Educação, Brasil (2012). *Oferta e demanda da Educação Infantil do Campo*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12465-oferta-demanda-educacao-ampo-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação, Brasil (2009). *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&Itemid=30192

Lei nº 5.499/2015, Brasília. *Dispõe sobre o Plano Distrital De Educação, 2015-2024*. <http://escolas.se.df.gov.br/fde>

A cidade e seus lugares de potência para os sujeitos e sua aprendizagem: a experiência do Movimento BrincaCidade

Juliana Brum Simões

Universidade Federal do Espírito Santo

juliana.brum2@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa desenvolvida em âmbito do Curso de Mestrado em Educação, a qual tem por objetivo realizar uma revisão bibliográfica integrativa definida a partir de Botelho et al. (2011). Teve como inspiração a experiência do Movimento BrincaCidade - iniciado no Rio de Janeiro - e orienta-se pela concepção de que a educação ocorre também nos espaços, territórios, nos encontros e relações e que ocupar a cidade com as crianças, oportunizando a convivência entre pessoas de diferentes idades e gerações, pode ser um passo importante para pensarmos o educar de forma responsável conosco, com as crianças e com o nosso mundo comum. As relações que envolvem a educação, a cidade e as crianças encontram-se analisadas segundo os estudos de Gómez-Granel e Villa (2003) em seus escritos sobre as cidades educadoras e Sarmiento (2007, 2018) acerca das crianças nas suas diferentes infâncias, como produtoras de cultura e suas relações com o espaço urbano. As pesquisas de Araújo (2017, 2018), embasam a concepção de educação como corresponsabilidade pública e Arendt (2016, 2020) apoia a dimensão da educação como aposta ético-política. Serão apresentados os resultados preliminares da pesquisa, bem como uma reflexão acerca das possíveis relações entre infâncias, cidade e educação, na perspectiva dos teóricos e teóricas anteriormente citados/as.

Palavras-chave: educação, cidade, infâncias, corresponsabilidade pública.

Introdução

A pesquisa⁷² ora apresentada, tem como primeiras inspirações o projeto denominado *Movimento BrincaCidade* iniciado na cidade do Rio de Janeiro em 2014, com ações na Cidade das Artes⁷³, equipamento de cultura à época administrado pela Secretaria de Cultura do Município.

Os encontros do BrincaCidade reuniam bebês, crianças e adultos, na Cidade das Artes, a fim de possibilitar encontros diversos, promovendo reflexões acerca da nossa

⁷² Pesquisa desenvolvida em âmbito do curso de Mestrado Acadêmico, no Programa de Pós-Graduação em Educação, com financiamento concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES.

⁷³ A Cidade das Artes é um equipamento de cultura situado na Barra da Tijuca, administrado à época pela Secretaria de Cultura do Município do Rio de Janeiro. A Barra da Tijuca é um bairro da zona oeste do Rio de Janeiro, tendo em seu entorno os bairros de Jacarepaguá, Cidade de Deus, Recreio dos Bandeirantes, São Conrado (onde está a Rocinha) e integrado a um importante terminal rodoviário da cidade.

responsabilidade junto às crianças, bem como a escuta delas neste processo, entendendo a educação como uma responsabilidade que não se restringe à escola e como um processo que se dá nesta instituição, mas também para além dela, nos espaços, territórios, encontros e relações na (e com a) cidade.

Como dispositivos disparadores utilizava-se a exibição de filmes e a promoção de rodas de conversas temáticas, das quais participavam ativamente os adultos presentes. As crianças e os bebês o faziam como e quando desejassem, sem a imposição de que repetissem comportamentos adultos, apenas proporcionando-lhes proximidade, atenção e um espaço seguro ao brincar, aos seus movimentos e expressões, de maneira que pudessem desfrutar do encontro usufruindo do seu direito a um espaço compartilhado.

A experiência foi mobilizadora de algumas inquietações, descritas como objetivos em um projeto aprovado no Curso de Mestrado em Educação no ano de 2019, que pretendia investigar em que medida os encontros promovidos pelo Movimento têm contribuído para a construção de cidades educadoras, menos hostis às infâncias, e de que maneira a experiência do BrincaCidade colabora para que a cidade - como possibilitadora de encontros diversos e sendo palco dessas discussões - se (re)conecte com a sua potencialidade educadora e como esta perspectiva pode estar aliada à concepção e aplicação de políticas públicas.

Obstáculos, desafios e readequações

Em 2020, o avanço da pandemia da COVID-19 trouxe significativos obstáculos ao desenvolvimento da pesquisa, uma vez que as reuniões presenciais e o acesso aos espaços públicos foram devidamente restringidos, impedindo a ocorrência dos encontros do BrincaCidade. Foi necessária uma readequação do projeto inicial, mantendo, contudo, o olhar para as possíveis relações entre infâncias, cidade e educação como tema central, porém, investigadas a partir de uma revisão bibliográfica integrativa, baseada nas descrições de Botelho et al. (2011). Também serão considerados os registros e ações do Movimento BrincaCidade como referência, que permeará o processo investigativo.

Objetivos

A partir deste estudo, pretende-se identificar e categorizar os trabalhos selecionados desde a revisão bibliográfica de publicações que tragam as relações entre infância, cidade e educação elaborando, posteriormente, uma análise dos mesmos. Com isto, investigar possíveis lacunas, ou mesmo temas que possam ser explorados em maior profundidade, a partir da perspectiva aqui apresentada, considerando a educação como algo que se dá nos espaços, encontros e relações - na cidade e também com ela - assim como uma corresponsabilidade pública. Busca-se contribuir para a produção de um banco de dados e informações úteis em pesquisas futuras.

Quadro teórico

Seguindo a perspectiva de Arendt (2016), mundo é um lugar comum a todos, porém, o lugar de um, não é o mesmo lugar de outro. Todos veem e ouvem de lugares diferentes, trazendo sua singularidade e sua perspectiva a partir do seu discurso e da sua ação. Essa perspectiva é singular, uma vez que cada um apreende o mundo desde o seu lugar. Ao nos encontrarmos, nos olharmos, ao falarmos e ouvirmos, vemos e nos deixamos ver, deixando visível também a singularidade que marca a vida de cada um de nós, adultos e também crianças.

A iniciativa de reunir pessoas, oriundas de diferentes bairros, num espaço público na cidade tinha como intenção possibilitar os mais diversos encontros, embora a construção de uma esfera pública, propriamente, esteja além disto, passando pela ação dos sujeitos - reconhecidos como iguais - não pelo fato de nascerem iguais, mas a partir da equalização das suas diferenças. Para que sejam reconhecidos como dignos de participação, é preciso que os mesmos tenham acesso ao direito que a lei enuncia. Igualdade para Arendt (2020) associa-se a uma construção política e não uma imposição jurídica.

O Movimento BrincaCidade, através dos encontros na cidade, convida as crianças a estarem juntas, entendendo que a educação ocorre nos espaços, territórios, encontros e nas relações. Ocupar a cidade com essas discussões poderia ser então, um passo importante para pensarmos a educação de forma responsável conosco, com as crianças e com o mundo. Segundo a Constituição Federal (1988), no seu Art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Tais encontros caminham no sentido de sensibilizar os mais diferentes atores sociais para a importância do brincar como expressão das infâncias e do educar como uma responsabilidade a ser compartilhada entre família, Estado e sociedade (BRASIL, 1988), não sendo tarefa apenas da escola. Isto nada tem a ver com retirar da escola o seu protagonismo, mas ampliar a sensibilização dos demais atores sociais e cidadãos para a seu comprometimento quanto ao cuidado e à educação das crianças que habitam a cidade conosco. Trata-se ainda de não alimentar a sobrecarga da escola, enquanto instituição que já assume responsabilidades que estão para além das funções para as quais foi criada, cuidando de minimizar problemas estruturais da sociedade brasileira, em que, ir à escola, para algumas crianças, constitui-se como única possibilidade de receber alimentação, cuidado e proteção.

A partir do exposto, é possível inferir que as práticas que visem ao atendimento das crianças na sua educação, cuidado e proteção devam estabelecer-se como experiência que diz respeito à vida de todos. Constituem-se, na perspectiva arendtiana, como a preparação para a formulação de juízo entre certo e errado, justo e injusto. A autoridade dos adultos nesse sentido, segundo Telles (1990), é fundada na confiança e condiz com o respeito pelo passado e compromisso com o futuro compreendendo a responsabilidade com as crianças e com o mundo comum como uma aposta ético-política.

A autoridade dos cidadãos adultos e dos professores, como aqueles que estão no mundo há mais tempo é algo de extrema importância, no sentido de conduzir e orientar as crianças que chegaram a um mundo preexistente. Não cabe, todavia, um sentido de diminuição da importância das crianças, mas de adequação às suas possibilidades de compreensão e atuação até mesmo para o exercício da cidadania, considerando-as como sujeitos, nas suas diversas dimensões e culturas, atravessadas por questões de raça, classe e gênero (Santiago, 2019). O respeito pela dignidade humana implica o reconhecimento de todos como sujeitos, como construtores ou coautores de um mundo comum (Arendt, 2020).

Acerca desta concepção de autoridade, Carvalho considera a educação como:

ato de acolher e iniciar os jovens no mundo tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública. Mas, por se tratar de uma herança cuja significação social e o caráter simbólico são compartilhados, a única forma de termos acesso a ela e dela nos apropriarmos é a aprendizagem. Podemos herdar, de forma imediata, um quadro ou uma casa, mas não a compreensão do que representam ou os meios de construí-los, que precisam ser aprendidos (Carvalho, 2008, p. 419).

O papel da educação, dos educadores e dos cidadãos adultos nessa perspectiva, traz à cena a reflexão sobre a responsabilidade do educar – na escola e para além dela – sobre a “obrigação que a existência das crianças impõe a toda a sociedade humana” (ARENDT, 2016, p. 234) como algo que se relaciona diretamente à construção do nosso mundo comum, de uma cultura pública, do amor pelas crianças e por esse mundo.

Pensando a infância como uma construção histórica e, a partir de Sarmiento (2007), observa-se que as imagens construídas das crianças em cada período histórico não encontram-se encerradas ou superadas, mas “coexistem e sobrepõem-se, por vezes, de forma tensa” (Sarmiento, 2007, p. 30). As imagens sociais das crianças, por estranhas, arcaicas e ultrapassadas que possam parecer, continuam a moldar nossas ações e práticas. Tal afirmação já nos leva a refletir e problematizar o fato das crianças estarem matriculadas na escola como uma garantia direta de que estarão, desta forma, recebendo a educação e o cuidado previstos nas leis e diretrizes.

Torna-se necessário manter à vista a importância de problematizar o direito à educação no sentido do acesso pleno a este direito. Entendendo a sociedade brasileira na sua diversidade, suas intensas contradições socioeconômicas e espaciais, suas históricas desigualdades raciais, o capacitismo e a falta de equidade de gênero, compreende-se que tais metas poderão não ser alcançadas apenas pelas ações da escola para a educação das crianças, mas supõe-se uma integração entre os diferentes atores sociais, considerando a educação como uma corresponsabilidade pública, tendo como horizonte a construção do nosso mundo comum.

Para além do direito sustentado juridicamente, as crianças, nas suas múltiplas infâncias, precisam ser educadas no seu sentido amplo devendo ser olhadas, ouvidas, acolhidas, protegidas e, sobretudo, respeitadas em todos os espaços seja em âmbito público ou privado.

Para Auer (2021, p. 31), “mesmo que os direitos sejam pré-escritos, eles não são dados e materializados apenas por seu reconhecimento legal”. Ou seja, ainda que a descrição da lei indique a educação das crianças, como responsabilidade a ser compartilhada, para efeito da pesquisa, procura-se compreender de que forma esse direito e essa responsabilidade vêm sendo percebidos pela sociedade, também para além da escola.

Isto posto, analisa-se a possibilidade de pensar a relação entre educação, infâncias e cidade, com a escola e para além dela, não reduzindo de forma alguma o protagonismo e a importância desta instituição, mas cuidando de iluminar a responsabilidade de todos os cidadãos adultos/cidadãs adultas sobre a educação das crianças, que chegam a um mundo preexistente. Compreendendo que tais caminhos não estão prontos, nem concluídos e que o olhar de cada sujeito sobre esta construção torna-se fundamental, podemos colocá-los a partir da perspectiva de Arendt, retomando, assim, a educação como aposta ético-política.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade sobre ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2016, p. 247).

O brincar, elemento fundamental às iniciativas do Movimento BrincaCidade, é compreendido neste trabalho a partir de Fernández (2001, p. 127), como algo “que se faz porque sim”, sem a demanda do outro e sem a exigência da necessidade, corroborada por Borba (2007), que concebe o brincar como um modo da criança ser e estar no mundo e também a partir de Piorski (2016), que reflete quanto ao uso dos termos *brinquedo*, *brincar* e *brincadeira* em

Considero o brinquedo como um território atemporal, um lugar. Assim, o objeto brinquedo não existe sem a brincadeira, não se faz sem o corpo e a imaginação, não tem o caráter de narrativa sem o brincar. Brincadeiras corporais fazem do corpo brinquedo. Materiais colhidos na natureza entram no campo da criança para brincadeiras. Assim, brincar é o vínculo obrigatório que a criança estabelece entre o mundo objetivo (até mesmo seu próprio corpo) e o mundo imaginal (Piorski, 2016, p. 61).

Desta maneira, compreendia-se que os encontros na cidade em espaços públicos e, preferencialmente, ao ar livre seriam possibilitadores de expressões genuínas das crianças, na sua pluralidade, podendo nos ensinar sobre elas, sobre a construção de uma cidade que também educa e sobre nós mesmos.

A relação entre educação, infâncias e cidade pensada neste trabalho contempla os sujeitos e suas relações com o território, onde são manifestadas e entrelaçadas as múltiplas culturas e dinâmicas sociais. O território também reúne saberes construídos a partir das experiências que, por vezes, não adentram explicitamente a escola. Assim, quando os sujeitos “utilizam, circulam, encontram-se e apropriam-se desse território, são descortinados conhecimentos diversos e ricos de significados, na medida em que, ao se estabelecerem no território, aproximam-se de suas vivências cotidianas” (Carvalho, 2014, p. 177).

Metodologia e resultados preliminares

Diante das já anunciadas adequações, a pesquisa manteve as inspirações e discussões teóricas do projeto inicial acerca das relações entre infâncias, cidade e educação, executando em seguida a revisão bibliográfica integrativa, construída com base nos estudos de Botelho et al. (2011) sobre este tipo específico de revisão bibliográfica que compreende a pesquisa, a seleção e categorização com posterior análise dos trabalhos.

Como recorte temporal, balizou-se a busca pelas publicações realizadas do período de 2014 a 2021, devido ao marco delimitado pelo Plano Nacional de Educação, o PNE - Lei Nº. 13.005/2014, que traz em suas diretrizes III, IV, V, VI, VII e X, a ênfase na formação para a cidadania, pautados nos valores éticos em que se fundamenta a sociedade (Brasil, 2014), além de ter sido o ano de início das atividades do Movimento BrincaCidade. A seguir, estão descritas as diretrizes mencionadas e compreendidas a partir da concepção de educação que não se restringem à escola, mas como corresponsabilidade pública (Brasil, 2014):

III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

IV – Melhoria da qualidade da educação.

V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.

X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Como resultados preliminares desta pesquisa, temos a conclusão da primeira etapa da revisão bibliográfica a partir de estudos disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES. A opção pelo referido banco de teses e dissertações ocorreu por reunir publicações produzidas nas principais universidades brasileiras. Como estratégia para a busca, foram utilizados os descritores “infância” AND “cidade” AND “educação” onde foram encontrados um total de 1.165 trabalhos. Tais operadores de busca possibilitaram a obtenção de resultados que relacionem os termos infância, cidade e educação. Para uma busca refinada, elencou-se os seguintes filtros: Ciências Humanas, para grande área de conhecimento e Educação para Área de Conhecimento; para Área de Avaliação; para Área de Concentração e para o Nome do Programa de Pós-Graduação de origem da publicação.

Esta busca resultou em 191 trabalhos, que tiveram seus títulos, resumos e palavras-chave lidos a fim de que fosse possível observar aqueles que considerassem as relações entre infância, cidade e educação como um tema central, com o objetivo de identificar e categorizar tais estudos elaborando, posteriormente, uma análise dos mesmos. Como resultado desta seleção, foram agrupadas 21 pesquisas, entre teses de doutorado e dissertações de mestrado.

Na etapa seguinte foi realizada uma nova busca utilizando os descritores: “infâncias” AND “cidade” AND “educação”, cujo objetivo era aprimorar a pesquisa em sua forma qualitativa. Tornava-se importante identificar trabalhos que trouxessem o tema em acordo com uma educação que considerasse a cidade e, sobretudo, que considerasse a infância na cidade; as crianças em suas múltiplas infâncias como sujeitos e como produtoras de cultura podendo identificar pesquisas que contenham as experiências das crianças na (e com a) cidade.

A nova busca trouxe um primeiro resultado de 92 trabalhos, sobre os quais foram aplicados os filtros: Ciências Humanas, para Grande Área de Conhecimento; Educação, para Área de Conhecimento, Área de Avaliação e Nome do Programa de Pós-Graduação de origem das pesquisas; Educação; Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais;

Educação e Contemporaneidade e Educação para Área de Concentração das publicações. Após o refinamento, foram reunidas 34 teses e dissertações, que tiveram seus títulos, palavras-chave e resumos lidos, de forma a obter uma seleção de 12 trabalhos. A leitura desse material nos indica preliminarmente, que as relações entre infâncias, cidade e educação apontam para questões emergentes de estudo.

Considerações finais

Pensar a cidade e seus lugares de potência para os sujeitos e sua aprendizagem passa por considerar a educação para além da escolarização, analisando o educar como a apresentação do mundo preexistente para as crianças, como forma de (re)aprender este mundo - onde já estamos adultos. É preciso pensar a partir das crianças e com elas, escutando suas vozes e contemplando as relações que tecem cotidianamente com os territórios e com o espaço urbano. Sua educação poderá ocorrer prioritariamente na instituição escolar, sobretudo, como forma de proteção e acolhimento diante de contextos sociais tão adversos e arriscados. Todavia, refletir e problematizar a ocupação da cidade com as crianças, garantindo-lhes o direito ao espaço público, aos espaços abertos, à cidade, à convivência com as diferentes categorias geracionais e, sobretudo, sendo consideradas como uma categoria geracional relevante (Araújo, 2018), poderá ampliar esse sentido do educar.

Nisso também residem questões ligadas à responsabilidade de educar e ainda que se considere a escola como espaço privilegiado para a educação, ela não deveria ser o único quando pensamos na proposta de construção de uma cidade educadora, do reconhecimento dos territórios educativos e dos lugares de potência para os sujeitos e sua aprendizagem. Pretender as cidades mais amigas, protetoras e educadoras para as crianças, deriva de uma mobilização social para a educação das crianças, pensando a sua construção por meio de ações a serem desenvolvidas com elas e a partir delas.

Se por um lado a pandemia trouxe restrições ao desenvolvimento deste trabalho como se apresentava inicialmente, por outro abriu possibilidades para olharmos a educação, como uma responsabilidade a ser compartilhada. Isso traz à tona a necessidade de se discutir o educar como algo que se relaciona diretamente à construção do nosso mundo comum, de uma cultura pública, do amor pelas crianças e por esse mundo.

Retomando os escritos de Freire (1970, 2011), o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, onde saber e conhecimento se redizem e se refazem a partir de suas vivências e experiências. Nesse sentido, compreendemos a educação como responsabilidade a ser assumida pelos diversos atores e grupos sociais, cidadãos adultos, educadores, nas mais diversas experiências educativas proporcionadas pelo encontro com as crianças na escola e também na (e com a) cidade.

Referências

- Almeida, A. G. de & Najar, A. L. (2012). Cidade Maravilhosa e Cidade Partida: notas sobre a manipulação de uma cidade deteriorada. *RUA* [online] 2012. Campinas, v.1, n.18, p. 119-132. ISSN 1413-2019. <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>>.
- Almeida, V. S. de. (2008). Educação e liberdade em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.3, p. 465-479, setembro-dezembro.
- Alves, A. R. & Brandenburg, E. J. (2018). *Cidades educadoras: um olhar acerca da cidade que educa*. InterSaberes.
- Araújo, V. C. de; et. al. (2018). Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade. *Educação*. v.41, n. 2, p. 212-222.
- Araújo, V. C. de. (2020). A impermeabilidade das “políticas” destinadas às crianças: por uma necessária ressemantização do direito. *Educação*, revista quadrimestral. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 405-412, setembro-dezembro. <http://iesc.pro.br/publicacoes/>.
- Arendt, H. (2016). *Entre o passado e o futuro*. (M. W. Barbosa - trad.). Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1954).
- Arendt, H. (2020) *A condição humana*. (R. Raposo - trad; A. Correia – rev. técnica e apresentação). Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1958).
- Auer, F. (2021). *Judicialização da educação infantil em tempo integral: um estudo de caso do município de Vitória-ES*. 2021. 153f. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo).

Borba, A. M. (2007). O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: MEC – Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* (pp. 13-23). MEC-SEB.

Botelho, L. L. R.; Cunha, C. C. de A. & Macedo, M. (2011). O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade.* v. 5, n. 11, pp.121-136, mai./ago.

BrincaCidade: movimento comprometido com a construção de cidades educadoras. (n.d). *Home* [Facebook page]. Facebook. Recuperado em: maio de 2021 de <https://www.facebook.com/brincacidade> <https://www.instagram.com/brincacidade/>.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2005) Serviços: *Banco de teses.* <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>.

Carvalho, P. F. L. de. (2014). *A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral.* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais].

Carvalho, J. S. F. de. (2015). Autoridade e Educação: o desafio em face ao ocaso da tradição. *Revista brasileira de Educação.* v. 20, n. 63, outubro-dezembro. pp. 975-993. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-0975.pdf>.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (2001). (21ª ed.). Saraiva.

Lei Federal 13.005, de 24 de junho de 2014. (2014, 24 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República.

Fernández, A. (2012). *A Atenção Aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional.* (N. R. O. Sordi. – Trad.). Penso. (Trabalho original publicado em 2012).

Fernández, A. (2001). *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.* (N. K. Hickel – Trad.). Artmed. (Trabalho original publicado em 2001).

Freire, P. (1970). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da Esperança.* Paz e Terra.

Gómez-Granel, C. & Vila, I. (Orgs.). (2003). *A Cidade como Projeto Educativo.* Artmed.

Lopes, J. J. M. & Vasconcellos, T. de. (2006). Geografia da infância: territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*. v.6, n.1, p.103-127, jan./jun.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2014). Territórios Educativos para Educação Integral. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Série: Cadernos Pedagógicos. Caderno 12*. Programa Mais Educação. http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/territorios_educativos_educacao_integral.pdf.

Piorski, G. (2016). *Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. Peirópolis.

Santiago, Flavio. (2019). Eu quero ser o sol! (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 a 3 anos em creche. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas].

Sarmiento, M. J. (2018). Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação*, 41(2), 232-240, mai-ago. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>

Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: Vasconcellos, V. M. & Sarmiento M. J. (orgs). *Infância (In)Visível*. Junqueira e Marin Editores. pp. 25-49.

Telles, V. da S. (1990). Espaço público e espaço privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. *Tempo Social, revista de Sociologia*. 2(1): 23-48, 1º semestre.

Tuan, YI-Fu. (2013). *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. Eduei. (Trabalho original publicado em 1977).

A Criança no Espaço Urbano: Participação e Produção de Conhecimento sobre a Cidade

Cristiane Theiss Lopes⁷⁴

Universidade Regional de Blumenau – FURB

theisslopes@gmail.com

Rita de Cássia Marchi

Universidade Regional de Blumenau – FURB

rt.mc@bol.com.br

Introdução

Este artigo é um recorte da pesquisa de Doutorado que está sendo desenvolvida vinculada ao Núcleo de Estudos da Criança e do Adolescente – NEICA, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Regional de Blumenau – FURB e propõe uma discussão a respeito da presença e participação das crianças no espaço público da cidade. O objetivo geral da tese é compreender os modos de presença e de participação das crianças nos espaços urbanos e os sentidos que elas atribuem a essas experiências. Diante do cancelamento das aulas presenciais e, portanto, com o maior afastamento das crianças dos espaços públicos, a partir das regras de quarentena social deflagradas pela pandemia da COVID 19, também são discutidas suas experiências em tempo de reclusão, na qual este presente artigo apresentará algumas análises realizadas.

Metodologia e instrumentos de investigação

O desafio que se colocou, considerando os objetivos deste estudo, foi o de ter como campo da pesquisa os espaços abertos da cidade, conhecendo crianças que ocupam as ruas de diferentes formas. Porém, só após a aprovação pelo comitê de ética⁷⁵ no primeiro semestre de 2020 foi obtida a autorização para, de fato, conversar e interagir com estas crianças.

⁷⁴ Bolsista Demanda Social CAPES.

⁷⁵ Número do Parecer: 4.006.037 CAAE: 29701920.8.0000.5370 Aprovado dia 04 de Maio de 2020.

Infelizmente com os acontecimentos da COVID-19⁷⁶ e seus impactos na organização social, principalmente no que se refere ao uso e permanência de pessoas nos espaços públicos, estabeleceu-se uma quarentena durante todo o ano de 2020, impossibilitando assim que, de forma segura, fosse possível interagir presencialmente com as crianças nestes espaços.

Diante desta conjuntura, por questões éticas e seguindo as normas de segurança da Organização Mundial da Saúde (OMS), foi tomada a decisão metodológica de utilizar as tecnologias para uma comunicação remota com as crianças. Segundo Gómez (2015, p.18) “a tecnologia da informação se converteu em um meio de participação provocando a emergência de um ambiente que se modifica e se reconfigura constantemente em consequência da própria participação que nele ocorre”. Desta forma, com a pandemia e a necessidade de manter um distanciamento ainda maior nas relações sociais, a internet proporciona a “onipresença da informação como entorno simbólico da socialização” (Gómez, 2015 p.17).

Destaca-se que nem todas as crianças têm acesso à tecnologia da mesma forma, havendo uma desigualdade sintomática nesse período de pandemia que impacta também no seu direito à educação. Assim, a “invisibilidade social” das crianças (Sarmiento, 2007) se torna significativamente maior no período de gestão da crise pandêmica. “Algumas crianças tornaram-se “invisíveis” para as escolas e os/as professores, distantes das comunicações virtuais em que se transformaram as atividades letivas.” (Serrão; Trevisan; Sarmiento, 2020 p.211)

Todo trabalho de campo demanda também uma discussão sobre ética na pesquisa, isto é, sobre as normas que asseguram o devido respeito e a proteção aos sujeitos participantes do processo. Com a pandemia, a decisão de realizar a pesquisa de forma remota se justifica no sentido de ter a responsabilidade social com os participantes, assegurando que eles não sofram nenhum risco referente à sua saúde.⁷⁷ Portanto, para o contato com as crianças foi utilizada a plataforma WhatsApp, onde criou-se um grupo com os contatos telefônicos dos participantes da pesquisa. A escolha desta plataforma se justifica por ser uma das que possibilitam uma

⁷⁶ “Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa” Acesso em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> .

⁷⁷Conforme a Organização Pan-Americana de Saúde “A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia”. Acesso em: <https://www.paho.org/pt/covid19>

comunicação rápida e de diversas formas, como por mensagens escritas, áudios, vídeos e/ou imagens/fotos. Além disto, esta plataforma alcança as diferentes classes econômicas, pois atualmente as operadoras de telefonia fornecem pacotes mais acessíveis que liberam a utilização do WhatsApp. Segundo pesquisa realizada pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil – CGI.Br, em 2018, “pela primeira vez na pesquisa, o número de crianças e adolescentes com contas no WhatsApp superou o número de perfis no Facebook.” (2019, p.27).

Diante disto, os contatos foram feitos inicialmente com adultos que tinham filhos com idade entre seis e doze anos⁷⁸ explicado o objetivo da pesquisa e enviados todos os documentos necessários para esclarecimento e participação na investigação. Após esse primeiro contato com os adultos foi exposta de maneira clara a importância de, para além deles, enquanto responsáveis, aceitarem e autorizarem a participação das crianças, também estas deveriam decidir se queriam ou não participar. Assim, teve-se como intenção a valorização da voz e ação das crianças sobre as quais teve base toda a investigação. Neste sentido, o objetivo era conseguir o consentimento informado das crianças, visto que “o *consentimento informado* é um dos momentos mais importantes [da pesquisa]. Considera-se aqui a informação dada à criança acerca da investigação em causa e o seu consentimento para participar da mesma.” (Soares; Sarmiento; Tomás, 2005, p. 58; Ferreira; Sarmiento, 2008, p.82). Há, portanto, de acordo com Fernandes e Marchi (2010, p.11), dimensões subjacentes mais densas, como de ordem ontológica e política, em toda relação de investigação e que devem ser “cuidadosamente mobilizadas e respeitadas”.

Nesse sentido, a relação de pesquisa que se vai construindo entre adultos e crianças deve ser reveladora de relações de negociação e parceria, de tomada de decisão conjunta, devedoras de imagens bem definidas da criança como sujeito ativo e político, com um papel central na construção de todo o processo da pesquisa (Fernandes; Marchi, 2020, p.11).

Tal problematização sobre a participação das crianças nas pesquisas tem matizes e graus variados de aprofundamento, indo de um nível mais inicial (mas não menos complexo) de escuta das suas vozes, até um estágio mais avançado na direção da plena participação destes

⁷⁸ Esta faixa de idade se estabeleceu seguindo o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo Art. 2º “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

atores sociais no processo da pesquisa. Neste último nível são levados ao limite os tradicionais papéis de sujeito e objeto (ou de investigador e investigado), rumo a uma horizontalização (relação sujeito-sujeito) das relações verticalizadas e assimétricas de poder comumente presentes no contexto das investigações. Portanto, é essencial

informar as crianças acerca dos objetivos e da dinâmica da investigação (se estes não foram definidos com elas) ... Importa assumir que a sua participação é voluntária e que têm toda a liberdade para recusarem participar a qualquer momento do processo; significa, outrossim, discutir com as crianças quais as técnicas de pesquisa que consideram mais adequadas, ou aquelas com que se sentem mais confortáveis. (Ferreira; Sarmiento, 2008, p.82).

Assim, foi realizado um vídeo, direcionado às crianças, de apresentação da pesquisa e seus objetivos, e onde também se convidava a participarem da investigação. Esse vídeo foi enviado para os contatos (os responsáveis pelas crianças) e solicitado que apresentassem o vídeo às crianças para que elas pudessem confirmar ou não seu interesse em participar da pesquisa e foi frisado que caso aceitassem participar poderiam escolher um nome para sua identificação na pesquisa. “Oi, Cris, aqui é o filho da (...), eu gostaria de participar desse seu projeto” (SR.VL, 10 anos). “Oi, sim, eu quero participar e o nome que eu queria né. é o meu segundo nome que é Carolina né, porque todo mundo me chama de Carol”. (Carolina, 12 anos). “Oi, Quis [tentando falar Cris], eu quero me chamar agora de Sofia”. (Sofia, 8 anos).

Foi criado, então, o grupo da pesquisa no WhatsApp e adicionados os contatos dos responsáveis, que fariam a ponte entre mim e as crianças, disponibilizando para elas o celular. Apenas uma das crianças participantes tinha celular próprio e seu número foi adicionado, sem necessidade da utilização do aparelho do responsável. A partir de então a comunicação com as crianças foi através de vídeos e mensagens de áudios. A possibilidade do vídeo facilitava a comunicação, pois havia no grupo crianças ainda não alfabetizadas. Os vídeos também se tornaram uma forma de tentar tornar mais próxima a relação da pesquisadora com as crianças, através da imagem desta. As crianças tinham a liberdade de responderem da forma que se sentissem mais à vontade, como também não responder, caso não quisessem. Após assistirem os vídeos enviados, a maioria respondeu através da gravação de áudios.

Além dos áudios das crianças, foram registrados, salvos e transcritos áudios e comentários dos responsáveis, que mantiveram contato por mensagens privadas no WhatsApp. Foi acordado, anteriormente à criação do grupo, que apenas as crianças responderiam no grupo da pesquisa criado, e que os adultos teriam total liberdade para se comunicar para esclarecimentos e sugestões através de mensagens à pesquisadora, no privado, também pelo WhatsApp.

O grupo de WhatsApp foi intitulado “GRUPO DA PESQUISA” e os contatos das crianças adicionados com os nomes que escolheram. Foi enviado o segundo vídeo com o questionamento sobre como elas estavam e se podiam e queriam falar um pouco sobre como se sentiam nesse novo contexto de quarentena, por conta da pandemia. Mas, após a postagem deste vídeo apenas duas crianças responderam, e então, após uma semana de espera, os responsáveis foram questionados, através de uma mensagem enviada no particular, sobre o motivo da não participação das crianças no grupo, se a justificativa era por ser a escolha da própria criança em não querer responder, o que seria compreensível e aceito, ou se ela nem teve a oportunidade de acessar o celular, ficando assim sem a possibilidade de participar. Todos os responsáveis responderam justificando a falta de tempo e o esquecimento, e confirmaram que as crianças não tiveram acesso ao celular para poder responder no grupo da pesquisa. Cabe destacar que todos os responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa são mulheres, mães das crianças, o que mostra a necessidade de ser ter um olhar mais atento para as questões relativas ao gênero, nesse momento. Segue uma das respostas:

Oi Cris, verdade, fui relaxada eu sei, pode brigar... [suspiro] é que é tanta coisa, eles têm aula o tempo inteiro, o tempo inteiro, vou te mandar uma foto daqui da minha mesa pra ti ter ideia, e eu voltei a trabalhar, não presencial, mas online, e ai estou com as minhas coisas e as coisas dela e tal, e eu deletei isso, desculpa, eu prometo que eu vou lá ouvir e fazer [risos] depois quando der tempo eu vou botar para ela ouvir o que tu falou para ela gravar... ela gosta, ela é faladeira, e daí dá que é dez horas da noite que a gente sai daqui da frente do computador, só toma banho e vai dormir, e de manhã acorda e já vai para as aulas de novo, e a gente tá nessa... nesse feriado eterno só fazendo isso, computador, ela, mas esses dias até ela a noite estava chorando, um tempo atrás, ai, “que a gente só faz isso que a gente não faz mais nada, eu já estou cansada, a gente só fica no computador” [falou como se fosse a

criança com voz de choro] sabe? Essa vida se resume a isso nesse momento, mas eu vou tentar ouvir, tá bom? Prometo! (Mãe da Ali).

Percebe-se na justificativa da mãe da Ali que a casa, considerada um espaço privado da família, se tornou um espaço híbrido onde ocorre, nas palavras dela, “aula o tempo inteiro”. Isso porque a mãe da Ali é também professora e está dando aulas online o que acaba por mesclar os dois lugares: casa e local de trabalho. Interessa ressaltar que ela se refere a esse momento da pandemia, de forma irônica, como um “feriado eterno”, já que o feriado é compreendido como um dia para descanso, ou seja, de ficar em casa sem a obrigação de ir trabalhar, mas, com a nova realidade estabelecida pela pandemia, as fronteiras de tempo e espaço foram borradas ou estão sendo reconfiguradas. Assim, estar sempre em casa deixa de ser sinônimo de descanso e passa a significar trabalho intenso.

Através dos relatos dos adultos no caso, as mães das crianças, é possível perceber a sobrecarga de trabalho (dupla jornada) a que as mulheres ainda estão submetidas e que, com a pandemia, foi aguçada, pois além da realização do trabalho doméstico (e o cuidado e responsabilidade pelas crianças) e do trabalho em home office, têm ainda o trabalho pedagógico, ou seja, serem as professoras dos seus próprios filhos. No caso da mãe da Ali, que já exerce a profissão de professora, há o conhecimento e a experiência pedagógicos, mas essa não é a realidade de todas as mães famílias.

Diante do fato desta sobrecarga de trabalho, foi acordado com as responsáveis um dia e horário fixo para as postagens, facilitando assim a sua organização. Foi decidido por uma postagem semanal, toda quarta-feira, entre 8h e 18h. Foi explicado que essa data seria para facilitar a organização familiar, mas as crianças poderiam também responder e interagir no grupo qualquer dia e hora, desde que se sentissem à vontade para isso. Após esse acordo, todas as crianças responderam, contando sobre o que sentiam falta e sobre como estavam lidando com a quarentena.

Oi, eu sou a Ali, e tá tudo bem? Aqui sim! Eu sinto falta de ir para escola, de ir ao parquinho, de ir na pracinha que tinha um negócio de rua pra gente andar de patinete e bicicleta, e agora não pode mais. E eu estou gostando porque eu estou conseguindo jogar com meus pais, brincar mais, eu também estou estudando mais. (Ali, 8 anos).

Oi, eu sou a Sol, tudo bem com vocês? Eu gosto de ir à cachoeira nos fins de semanas, eu gosto de ir à cidade do Baú nos fins de semanas eu gosto de ir na praia no fim de semana, eu gosto de ir na praça, no parquinho de passear em alguns lugares que era muito bonitos. Só que agora não pode, por causa dessa quarentena, com esse vírus [muda o tom de voz para mais agressivo]! Agora eu tenho que ficar estudando muito, fazendo provas, podia fazer isso na escola [muda o tom de voz para tristeza] sim, mas é, cada dia não, era em poucos, agora tem que ser tudo misturado! E é difícil saber, então agora mudou tudo. (Sol, 8 anos)

Estes relatos, além de possibilitar discussões acerca do objetivo da pesquisa, revelam a realidade que estamos vivendo com a pandemia, e os impactos na vida e rotina familiar. Em relação às crianças, os relatos ilustram o impacto causado nas suas experiências de infância, revelando a falta que elas sentem dos colegas da escola e das relações entre pares, bem como o aumento de “trabalho” escolar, mesmo à distância, isto é, a intensificação das tarefas referentes ao seu “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995). Se antes esse acesso já era bastante restrito, durante a pandemia se tornou ainda mais impossibilitado.

As análises das crianças mostram uma forma de ver o mundo e de se expressar, e marcam uma condição para que possam ser ouvidas em contextos sociais mais amplos. Ao encontro disto, Fernandes e Marchi (2020) defendem a participação das crianças nas pesquisas como método na produção de conhecimento *com* crianças, compreendendo esta ação também como uma ferramenta política no fortalecimento de uma escuta significativa de *suas vozes*. Como argumenta Sarmiento (2011), a pesquisa científica não é resultado do “solipsismo de um investigador isolado do mundo”, ela contempla a “produção discursiva a partir do (ou contra o) discurso científico pré-estabelecido”.

Portando, a abordagem interpretativa, utilizada na presente pesquisa, reconhece que qualquer versão teórica oferece um retrato interpretativo do mundo estudado, e não um quadro fiel. Tendo claro que não se pode negar a relação de poder que os adultos socialmente exercem sobre as crianças, essa relação com o “outro”, que pode ser a pesquisadora, ou os adultos responsáveis por elas, que participam da pesquisa de forma indireta, atuando sobre elas, deve ser levada em conta durante a pesquisa. A construção discursiva parte das experiências, ideias, angústias e (in)certezas dos sujeitos que falam.

As falas das crianças ou a ausência dessas falas, como o próprio silêncio ou recusa em falar, podem ser compreendidos como uma possibilidade na análise sobre a sua participação. Afinal, das dez crianças participantes do grupo da pesquisa apenas seis participaram ativamente, sendo elas: Sol, SrVI, Rosa, Tito, Monique e Carolina. Das quatro restantes, Sofia e Ali participaram em dois momentos, a Manu apenas uma vez e a Isa não se pronunciou, mesmo tendo acesso e visualizando tudo o que foi postado no grupo. Percebe-se que, mesmo dialogando com outras crianças no grupo, houve momentos em que elas se sentiam tímidas, como justificou a mãe da Isa: “ Oi Cris, minha filha não enviou mensagem, pois é muito tímida em questão de falar em áudio, mas aos poucos convenço ela, beleza? Beijinhos.”⁷⁹

De fato, se os celulares, na maioria das vezes, pertenciam aos adultos, ou seja, às mães, e se eram elas que possibilitavam o acesso das crianças ao grupo da pesquisa, não se pode negar que havia a possibilidade de direcionarem ou atuarem também sobre as respostas das crianças, não com o objetivo de impedir a originalidade ou negar uma ética, mas no sentido do senso comum de que há “respostas certas”. Assim, os discursos dos adultos têm um peso social diferente do das crianças, justificado pela lógica adultocêntrica que dificulta o reconhecimento das crianças como participantes ativos no processo de produção cultural.

Essa expectativa do adulto sobre a criança é visível quando é possível ouvir, nos áudios das crianças, a voz das mães ao fundo, ditando o que devem falar ou responder, principalmente nos áudios das crianças com idades menores, entre seis e oito anos, como mostra a transcrição a seguir:

Oi, eu sou a Maria Rosa, eu estou bem e vocês? [respiro e silêncio... enquanto uma voz de mulher fala ao fundo: “o que tá fazendo na quarentena?”] o que que eu estou fazendo na quarentena? Eu estou brincando, assistindo as vives. [querendo dizer lives] eu... [a voz de da mulher corta a fala da criança dizendo: “fazendo as atividades?”] eu estou fazendo atividades, estudando, brincando as vezes com meu irmão, e brigando as vezes [risos] eu gosto muito de ir no Ramiro com a minha mãe, no shopping com a minha mãe, eu adorava ir no cinema e na praia. [barulho de algo caindo e a voz do Tito, irmão mais velho e também participante da pesquisa, falando “ela me imitou em tudo” com tom de choro].(Rosa, 6 anos)

⁷⁹ Como a Isa se encontrava em processo de alfabetização foi sugerido que ela poderia desenhar e postar uma foto no grupo caso quisesse participar de outra forma que não áudio e vídeo, e que ela não precisaria postar nada se assim desejasse, mas não se teve mais respostas.

Assim, é possível perceber que, ao disponibilizar os aparelhos celulares para as crianças, as mães permanecem junto delas “fiscalizando” ou “orientando” o que vai ser dito. Mesmo que se suponha uma ideia de cuidado e proteção, isso reflete a chamada “«privatização» da infância (Wyness et al., 2004), [que] corresponde a um dispositivo de proteção das crianças, tanto quanto de subordinação a um regime de autoridade paternalista.” (Sarmiento; Fernandes; Tomás), 2007, p.188- destaque no original).

Desta forma, esta proteção significa também uma relação de poder do adulto sobre a criança (Müller; Nunes, 2014). Não se pode negar, no entanto, que essa proteção traz consigo efeitos benéficos na vida das crianças (acesso à educação letrada, habitação, saúde, alimentação etc.), e nas maneiras como os adultos se relacionam com elas, mesmo que esses efeitos não sejam universais, pois não são comuns a todas as crianças do mundo (Sarmiento; Fernandes; Tomás, 2007). Mas, essa justificada ação protetiva não deveria impedir todas as crianças de, efetivamente, como apontam estes autores, serem titulares de direitos e de terem reconhecida a sua capacidade de participação social. Participação vista como cidadania e que, segundo Sarmiento (2012 p.46),

só ganha sentido se ela se constituir como cidadania institucional, no interior das organizações e instituições onde as crianças agem, e, desde logo, na escola; cidadania cognitiva, enquanto reconhecimento da “voz da criança” como expressão de culturas infantis, através das quais as crianças interpretam e exprimem o mundo e que são válidas em si mesmas, nas suas múltiplas expressões, lúdicas, plásticas, verbais, etc., cidadania íntima (Plummer, 2004), enquanto expressão de aceitação e respeito no espaço familiar, que, sendo íntimo, não pode nunca ser excluído das obrigações e exigências que se consagram à condição mais geral, societária, da vida em comum.

Esta “cidadania cognitiva” e, também, “íntima”, citadas pelo autor acima, se apresenta pelo reconhecimento das vozes das crianças enquanto sujeitos capazes, e que costumeiramente a família e a própria escola negam a elas. Esta pesquisa ao destacar a necessidade de ouvir as crianças torna visível a insegurança dos adultos em aceitar a opinião delas e, assim, surge ou se evidencia a necessidade de “fazer *por* elas” ou “fazer *para* elas”, se distanciando cada vez mais do “fazer *com* elas”. Isto ocorre porque as crianças permaneceram

por muito tempo “invisíveis” nas pesquisas científicas, sendo retratadas sempre a partir das instituições socializadoras e, portanto, com papel passivo, numa invisibilidade tanto epistemológica, quanto histórica e cívica (Sarmiento, 2007).

O posicionamento e intervenção das mães sobre e durante a participação das crianças na pesquisa não pode ser entendido como um julgamento moral nem meu, enquanto pesquisadora, sobre as mães, e tampouco das mães sobre as crianças. Longe disso, é necessário reconhecer que nós, enquanto indivíduos fazemos parte de uma estrutura social que, não somente cria as condições de possibilidade para esta tutela e controle da infância como expressamente as recomenda. Em cada momento histórico, houve conjuntos de orientações normativas, tanto jurídicas e não jurídicas, quanto explícitas e implícitas, que constituíram, e no presente constituem, a chamada “administração simbólica” da infância. (Sarmiento, 2004). Desta forma, o objetivo é refletir e compreender essas relações sociais estruturadas a partir de concepções geracionais reconhecendo que ao mesmo passo que as pesquisas ampliam a compreensão sobre as diferentes infâncias, pode paralelamente criar condições para sua administração.

Em uma visão adultocêntrica, a criança não poderia ocupar o espaço acadêmico, ou seja, ela ser vista como produtora de conhecimento, porém, mesmo reconhecendo que o discurso científico é produzido pelos adultos, o que se propõe é uma forma possível de compreender a sociedade com a participação das crianças, ouvindo-as e refletindo com elas sobre isto. Afinal, “é principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância” (Sirota, 2001, p.9). No entendimento da Sociologia da Infância a criança é compreendida como um “ator social” e, desta forma, deve ter reconhecida sua participação na sociedade e como pensa sobre ela. O desenvolvimento biológico e psicossocial das crianças não pode limitar sua participação, pois “tanto crianças como adultos deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes” (Prout, 2010, p.737).

Portanto, esta pesquisa ao mesmo tempo que questiona as práticas sociais estabelecidas culturalmente, propõe uma metodologia que possibilite a transformação dessas práticas. Pretende-se afirmar a escuta das crianças e criar espaço para sua participação na produção de conhecimento. Mas, é assim, também, que se torna possível revelar as contradições e

dificuldades de se propor isso, não podendo ser garantido que, de fato, as crianças participaram ativamente da pesquisa, embora este fosse um objetivo. Nesse sentido, a pesquisa poderá contribuir, com seu artesanato metodológico, para que essa participação venha a acontecer cada vez mais de forma qualificada em pesquisas futuras.

... nenhum método de investigação é intrinsecamente participativo (Boyden e Ennew, 1997), sendo a natureza da investigação não uma questão de técnicas de recolha ou tratamento de informação, mas algo que se centra na orientação estratégica da pesquisa, isto é, algo que se relaciona com as concepções epistemológicas, políticas e éticas, com implicações técnicas. É de poderes – mais do que de “modus faciendi” – que se trata. (Ferreira, Sarmiento, 2008, p. 81)

Ao encontro disso, Fernandes e Marchi (2020 p.12), ao apresentarem as aproximações e diferenças entre a investigação participativa e a etnografia, destacam que não se trata de atribuir superioridade, seja metodológica ou ética, a este ou àquele método, “mas mobilizar, de modo crítico e reflexivo, o conceito de participação nas pesquisas realizadas com crianças, apresentando e interrogando os modos e os significados que esse conceito pode assumir nos processos de investigação”. Um exemplo dessa reflexão gerada a partir da prática de escuta das crianças é a fala de uma das mães das crianças participantes: “Ela gostou muito de discutir os assuntos propostos, eu como mãe também gostei de ver a opinião dela acerca de assuntos que geralmente não abordamos”. (Mãe da Sol)

A devolução das notas de observação às crianças permite confrontar pontos de vista e construir um conhecimento participado”. (Ferreira, Sarmiento, 2008,p. 82). São esses conhecimentos, esse *feedback*, possibilitados através dos áudios no grupo, onde cada um pode se ouvir e ouvir o que os outros dizem que, contextualizados conceitualmente, através das discussões teóricas, constituem a tese. E é no paradigma interpretativo, que surgiu como crítica ao positivismo (Sarmiento, 2011), que o trabalho de interpretação, possível pela interação entre os atores sociais e o investigador, pode reconstruir a complexidade tanto das ações como da representação das ações. “Este trabalho relacional é a condição da interpretação científica. Ora, toda a interação é já uma forma de ação. Assim, o ato de conhecer, ainda que seja autónomo, não é independente da ação social”. (Sarmiento, 2011, p.6).

Um outro paradigma que possibilita a interpretação dos dados é o crítico, que “procura articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da ação social” (Sarmiento, 2011, p.7).

Compreendendo esses dois paradigmas, interpretativo e crítico, é possível ao estudar as crianças e as infâncias entrelaçar as análises reconhecendo, tanto as crianças como agentes sociais, quanto tornar visível as estruturas de poder que agem sobre elas, admitindo, assim, um “interpretativismo crítico”(Sarmiento, 2011). Desta forma, neste quadro epistêmico do interpretativismo crítico deve-se considerar (de modo objetivo e subjetivo) as relações de poder, e com isso o reconhecimento da linguagem como uma forma de poder, ou seja, “o poder da linguagem envolve também a linguagem do poder” (Sarmiento, 2011, p.13).

Ter a consciência do poder da linguagem nas relações sociais faz com que enquanto pesquisadora, seja realizada constantemente uma reflexão sobre a metodologia, tanto teórica como na prática da pesquisa, para não reproduzir nenhum tipo de violência, pois “só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num ‘trabalho’, num ‘olho’ sociológico, permite perceber e controlar no campo, ... os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza”. (Bourdieu, 1983, p.694 aspas no original).

O ganho dessa consciência exprime-se, no trabalho de investigação, no princípio da reflexividade. Este é um dos pressupostos epistemológicos do interpretativismo crítico. ... dado que esse princípio é a principal barreira que pode impedir a transposição não vigiada dos viesamentos e preconceitos ideológicos do investigador sobre a sua observação e as suas interpretações. (Sarmiento, 2011, p.14).

Assim, é considerado o modo como os participantes, no caso, as crianças, apresentam suas ideias, os seus costumes e os seus relatos tanto no que diz respeito à cultura de um modo geral quanto em relação à cultura local da qual fazem parte. Portanto, há de se ter em mente a possibilidade de que elas não apenas se apropriam dessas culturas ou as reproduzam, mas, ainda, que elas fazem inovações para que sirvam aos seus objetivos imediatos. Do mesmo modo, os dados nunca serão totalmente puros visto que a nossa utilização da linguagem está relacionada à forma como cada um constrói sua interpretação do mundo.

Na presente pesquisa as categorias analíticas foram extraídas dos relatos (transcrições) gerados no grupo de WhatsApp e, a partir disso, conforme novos dados iam sendo gerados

com participação das crianças, as categorias eram verificadas e reafirmadas. Desta forma, cada categoria é uma reflexão dela própria (Charmaz, 2009). É nesse movimento de discussão, sistematização, reflexão e nova discussão que a compreensão vai ganhando forma e conclui ao atingir a máxima da reflexividade metodológica (Sarmiento, 2011).

Desta forma, as técnicas de pesquisa devem sempre considerar a multiplicidade de formas com que as crianças se expressam, considerando a “simetria ética entre adultos e crianças” em todo o processo da investigação (Soares, 2006 p. 31). Portanto, exige do investigador uma atitude de equidade, implicando estar atento à questão do poder que envolve toda e qualquer situação de pesquisa e, notadamente, a que está presente nas relações intergeracionais. Assim, no que se refere à ética na pesquisa com crianças e a sua participação como parceiras, se faz necessário o ato de *negociar*, o que implica “colocar-se do lado delas, quer dizer, respeitar a espontaneidade de cada uma delas, sem tolhê-las ou ofender as suas liberdades, mesmo quando suas falas desejam se calar e os nossos ouvidos só querem ouvir” (Carvalho; Müller, 2010, p.77). Afinal, se a proposta é desconstruir o papel adultocêntrico da produção da ciência é necessário o adulto reconhecer e respeitar a alteridade das crianças (Soares, 2006). Neste sentido, deve-se tomar cuidado com a tentativa de “adequar a realidade ao que a visão intenta projetar ... Na delicada arte da conversa e da escuta com as crianças envolvidas na pesquisa, devemos nos precaver acerca dos atos de projeção” (Carvalho; Müller, 2010, p.77).

Conclusão

A referida pesquisa de Doutorado está ainda em andamento, desta forma, o presente trabalho, sendo um recorte, propôs uma reflexão sobre as possibilidades metodológicas de diálogo com as crianças e que, no contexto pandêmico se tornou ainda mais desafiador. As análises feitas com as crianças sobre os espaços públicos da cidade de Blumenau são analisadas com mais profundidade na tese. No entanto, cabe destacar, como breve consideração, que ao dialogar com as crianças elas não tinham a intenção nem pretensões de fazer do seu discurso um saber científico. É necessário, ainda, deixar claro as relações de poder existente no processo e as intenções que esses escritos têm no contexto estrutural. Ao mesmo tempo que as crianças compartilham suas ideias e opiniões acerca da cidade revelando

o que teoricamente o campo da Sociologia da Infância defende, a escuta das crianças e seu reconhecimento como sujeitos competentes, não se pode tirar delas o direito de proteção. Assim, coloca-se em evidência as contradições e desafios de se propor uma participação efetiva das crianças na produção de saber sobre as infâncias e os espaços urbanos das cidades, considerando as condições estruturais das quais elas fazem parte na sociedade.

Referências

Blumenau. **Plano Municipal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes 2016 – 2026**. Parte I. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Prefeitura de Blumenau. Disponível em: < <https://www.blumenau.sc.gov.br/> >. Acesso em: 14, jan., 2020.

Bogdan, R. C. Biklen, S. K. (1994) **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Orientada por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela,ed. Porto.

Bourdieu, P. (1989) **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel.

BRASIL. Decreto-lei nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União: col. 2, p. 22256, Brasília, DF, 1990 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm> Acesso em: 28, jan, 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 1-80, 16 jul. 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 28, jan, 2020.

Carvalho, A. F. MÜLLer, F. (2010) Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez.

Charmaz, K. (2009) **A construção da teoria fundamentada**: uma guia prático para análise qualitativa / tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre : Artmed.

Delgado, A. C. C. MÜLLer, F. (2005) Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Rev. Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 96, p.351-360, mai./ago.

Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. Acesso em: <https://www.paho.org/pt/covid19> Último acesso em Jul., 2020.

Fernandes, N. Marchi, R.C. (2020) A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e da investigação participativa **Rev. Bras. Educ.**, vol.25 Rio de Janeiro, Epub June 05.

Ferreira, M. Sarmiento, M. J. (2008) Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v.2, n. 2, p. 60-91, nov. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

Gómez, Á. P. (2015) **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso.

Muller, F. Nunes, B. F. (2014) Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set.

PERRENOUD, P. (1995) **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Tradutores: Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto Editora.

Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil : TIC kids online Brasil 2018 Survey on internet use by children in Brazil : ICT kids online Brazil 2018 [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019 Acesso em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic_kids_online_2018_livro_eletronico.pdf Último acesso em Jul., 2020

Prout, A. (2010) Reconsiderando nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 40, n. 141, p.729-750, set./dez, p.737.

Sarmiento, M. J. (2008). “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”, in Sarmiento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes (17-39)

Sarmiento, O, M. J. (2011) A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos De Pesquisa Em Educação - PPGE/ME FURB**. V. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez.

Sarmiento, M. J. (2005) Crianças: educação, culturas e cidadania ativa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, vol.23, n.01, p.17-40, jan/jul, p.25.

Sarmiento, M. J. Fernandes, N. Tomás, C. (2007) Políticas Públicas e Participação Infantil. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, n. 25, p. 183-206.

Sarmiento, M. J. (2011) O Estudo de Caso Etnográfico em Educação In: N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação** (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina, p.586.

Sarmiento, M. J. (2007) Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; Sarmiento, M.J. (Orgs). *Infância (in) visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p.25-53.

Serrão, B; Trevisan, G. Sarmiento, M. J. (2020) Crianças Digital Influencers no combate à pandemia do COVID-19. *Otras Colaboraciones. Soc. Infanc.* 4: 185-288. Acesso em: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/69656/4564456554054> Ultimo acesso em 10/11/2020.

Sirota, R. (2001) Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 07-31, mar.

Soares, N. F. (2006) A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, Jan./Jun.

Soares, N. F. Sarmiento, M. J. Tomás, C. A. (2005) Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**. UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13: 50-64.

Participação de crianças na reinvenção dos espaços públicos em que se movem.

Ana Sofia Oliveira da Silva

Universidade do Minho

ana.sof.silva@hotmail.com

Sumário

O presente trabalho apresenta uma proposta de investigação participativa com crianças, proposta essa inserida num projeto mais global no âmbito do ProChild CoLAB e do Projeto “Guimarães, cidade amiga das crianças”, desenvolvido pela Câmara Municipal de Guimarães.

É um trabalho, norteado pela sociologia da infância, que vê a infância como uma fase que vale por si própria e considera as crianças como atores sociais com ‘direito à voz’, reconhecendo-lhes os direitos de proteção, provisão e participação, assenta numa investigação que considera a participação das crianças como aspeto fundacional de todo o processo de pesquisa.

Enquadramento teórico

Dentro do campo dos estudos da criança, a abordagem ao direito de participação das crianças nos espaços públicos, surge maioritariamente vinculado ao conceito de cidade. Todavia, para o nosso objeto de estudo, uma investigação participativa com crianças numa freguesia do concelho de Guimarães, o conceito de cidade não dá conta da caracterização do espaço em análise. Esta é uma localidade que faz parte integrante de um Território mais abrangente denominado por Território Vale do Ave. É um lugar “(...) em que as dicotomias da cidade/campo não se aplicam; são os lugares que se explicam mediante redes ilimitadas de conexão; onde um campo de batatas coexiste com uma grande empresa internacional; são os lugares «ordinários», e não os «extraordinários».” (Silva & Pereira, 2017: 10). É um lugar onde subsiste um modelo de pluriatividade, ou seja, a indústria, a agricultura e as atividades complementares associadas à habitação, modelo esse que carrega consigo modos de vida próprios, com raízes históricas e culturais profundas (*Ibid.*). Sendo um território urbano, o Vale do Ave constitui-se por dois modelos de ocupação, o modelo compacto, aliado às sedes de concelho, e o modelo difuso, aquele que caracteriza o entre cidades (Silva, 2008: 38). E

sabendo que neste território, as cidades “(...) não desempenham um papel forte enquanto “centro de gravidade” económica e demográfica da região.” (*Ibid.*), o território difuso continua a ser visto pelas lentes modelo compacto, levando a que impere um discurso de constante negatividade sobre este território o “(...) difuso não tem espaços públicos, não tem estrutura, não tem identidade, não tem ... e deve ter a oportunidade de vir a ter um sistema de espaços públicos, deve ser reestruturada, as estradas devem ser transformadas em ruas urbanas, deve ter (...)” (*Ibid.*: 39). E se, por um lado, se sabe que no modelo difuso habita o dobro da população comparativamente às sedes de concelho, se sabe que ele é composto por uma ampla rede viária, se sabe que predomina o triângulo da pluriatividade, por outro lado, sabe-se muito pouco sobre a sua conformação física e social, sendo que “(...) este desconhecimento leva à inexistência de uma representação mental que nos sirva de referência.” (*Ibid.*).

Assumindo assim que, por um lado, a região onde decorre o nosso estudo não é cidade, e que, por outro lado, existem autores que defendem que esse vocábulo não é competente para classificar o território atual (Françoise Choay, 1999, as cited in Silva, 2008: 37); que os progressos científicos, tecnológicos e da informação aproximaram o campo da cidade, tornando difícil a diferenciação entre o rural e o urbano (Meira & Alencar, 2019), não sendo mais assim tão “(...) claro onde termina um e começa o outro.” (Silva, 2008: 36); que a dicotomia campo/cidade não faz mais sentido, uma vez que hoje em dia não existem cidades, mas antes regiões urbanizadas, onde o centro da cidade tal como o imaginamos, com bairros antigos e parte histórica “(...) ocupará probablemente menos del uno por ciento de la superficie total.” (Corboz, 1994: 34); que a cidade não detém mais o “(...) monopólio da urbanização. A *civitas*, a *urbis* ou a *polis* deixaram de ser um “interior” nitidamente confinado no seu limite – a urbanização há muito que é um “exterior”, um processo que ocorre nos mais variados contextos, formas e extensões.” (Domingues & Travasso, 2015: 164); que a “(...) oposição do rural e do urbano está sendo superada neste momento (...) em virtude da extensão do urbano a todo o território.” (Corboz, 1983: 26); que o espaço urbanizado não tem tanto a ver com as construções, mas sim com a apropriação de uma mentalidade cidadina por parte dos seus habitantes (*Ibid.*); que modelo de urbanização perfeitamente delineado que continua a prevalecer nas nossas mentes, apenas existe nos manuais de geografia, ou seja, a realidade que conhecemos não vai de encontro a esse mesmo modelo, estabelecendo-se deste modo

“(…) um desfasamento entre um registo no papel, que se lê, e outro no território, que se percorre.” (Domingues & Travasso, 2015: 18); e, finalmente, que a ideia mental de cidade enquanto ideal-tipo é a maior barreira à compreensão da urbanização contemporânea (*Ibid.*); fará sentido continuar a defender a participação das crianças na cidade? Parece-nos que não. Parece-nos que o uso regular e acrítico deste conceito, por parte da sociologia da infância, para denominar todo e qualquer lugar ocupado pelas crianças não deve continuar a imperar. Torna-se assim, no nosso entender, essencial repensarmos o uso de “participação das crianças na cidade”. Para tal, é fundamental promovermos um diálogo interdisciplinar entre a sociologia da infância e uma área afim, o urbanismo, no sentido de podermos encontrar um termo competente, eficaz e suficientemente abrangente para denominar o espaço habitado pelas crianças, quando se discute a sua participação. A relevância desta parceria deve-se, por um lado, pelo facto de a sociologia da infância defender a participação das crianças nos espaços públicos, contudo, utilizando o termo cidade de modo indiscriminado e aligeirado para definir todo e qualquer território, e o território não é só cidade; e, por outro lado, pela discussão e caracterização do território contemporâneo, por parte do urbanismo, sem que seja considerada a participação dos sujeitos crianças no espaço que habitam. E foi este o caminho que encetamos, um diálogo entre estas duas áreas, no sentido de encontrarmos um conceito passível de ser utilizado pela sociologia da infância quando esta discute a participação das crianças nos espaços públicos. Este nosso trajeto permite-nos avançar com a proposta do conceito território.

Território que “(…) vem do latim ‘territorium’ que é derivado de terra e que nos traçados de agrimensura apareceu com o significado de pedaço de terra apropriada.” (Costa, 1997, as cited in Meira & Alencar, 2019: 30); que sempre existiu, porém é “(…) impossível de definir à partida, de modo absoluto (…).” (Domingues & Travasso, 2015: 34); e que não é algo estabelecido, fixo, preciso, é antes algo que se vai construindo não só socialmente, uma vez que emerge da ação da sociedade, dos atores que nele habitam, mas também politicamente, na medida em que “(…) que exige avaliação, decisão e legitimação sobre o modo de pensar territorialmente, sobre quais são os assuntos relevantes e as prioridades.” (*Ibid.*: 182). Portanto, cada território é objeto de uma construção, é um produto, é único e para conseguirmos perceber o território que habitamos, temos de perceber as condições que o definem, como um produto social em contínua evolução (Corboz, 1983; e Domingues &

Travasso, 2015). Territórios são ainda representações “E são essas representações que estabelecem os protocolos que nos permitem conviver pacificamente e mediar os conflitos sempre existentes.” (Domingues & Travasso, 2015: 185). Finalmente, território tem “(...) o significado de pertencimento, de que a terra pertença a alguém, não necessariamente como posse, propriedade, mas devido ao caráter de apropriação sentimental, identificação com o espaço.” (Corrêa, 1996, as cited in Meira & Alencar, 2019: 30).

O território pode, a nosso ver, ser entendido, vivido e experienciado enquanto uma “casa comum” (Domingues & Travasso, 2015). Esta concepção de “território - casa comum” pressupõe um verdadeiro entendimento sobre as relações entre o território e o coletivo que o habita, pressupõe a aceitação e o respeito pela diferença, pressupõe uma ação comum, que inclua todos os habitantes, incluindo crianças, e não apenas alguns adultos e/ou representantes do poder político, pressupõe um entendimento compartilhado do que é território e do que se aspira que ele venha a ser (*Ibid.*).

“Partindo do princípio e da convicção que o território que habitamos pode ser entendido e vivido enquanto casa comum – enquanto espaço de vida e relação de um grupo social que aí se inscreve –, então esta casa deverá ser resultado da construção colectiva de um imaginário e de projectos comuns sobre o que somos enquanto sociedade e sobre as coisas e os lugares que podemos e devemos partilhar. Uma casa em construção.” (*Ibid.*: 26).

Propomos, pelo exposto, que os autores do campo dos estudos da criança reflitam, repensem e reconsiderem a utilização do termo cidade quando discutem a participação das crianças e o substituam por território, passando assim a haver um discurso sobre “participação das crianças no território”. A nosso ver, só deste modo ficará assegurada a participação de todas crianças, as que habitam e as que não habitam nas cidades. Só deste modo se ultrapassará a invisibilidade geográfica das crianças que não residem nas cidades.

Para as crianças terem direito ao seu território, para poderem experienciá-lo como uma casa comum, uma casa em construção, nós adultos temos de aceitar e acima de tudo promover a participação real e efetiva dos cidadãos mais novos nessa construção.

Nesse sentido, é preciso dirimir os obstáculos que as crianças encontram diariamente no usufruto dos espaços públicos do seu território e estes são vastos. Desde logo, fatores como o incremento exponencial do trânsito, o medo da violência e de ambientes perigosos, a falta de transportes apropriados ou de locais e de instalações públicas adequados, os riscos vastamente

divulgados, noticiados e ampliados pela comunicação social, o medo dos comportamentos e daquilo que pode emergir na ação das crianças, conjugados com um desinteresse da sociedade pelas inquietações e preferências destas (Bartlett, 2002; Lima, 1989; e Trevisan, 2014). Também o facto de que a escolha dos lugares que elas podem frequentar, os “espaços para as crianças” ser decidida pelos adultos e, muitas vezes, ir de encontro à sua própria noção de segurança e de conforto. E a verdade é que elas raramente são questionadas sobre o que sentem em relação aos locais onde vivem, sobre as melhorias que esses locais requerem e, mesmo quando são consultadas, poucas vezes conseguem produzir qualquer tipo de mudança, uma vez que são os adultos que detêm poder para o efeito (Bartlett, 2002; e Trevisan, 2014). Para além de tudo isto, o planeamento continua a ser responsabilidade de alguns adultos, o que leva, por um lado, a que os resultados das decisões tomadas atendam essencialmente às suas próprias necessidades (Müller & Nunes, 2014), e, por outro lado, leva a que tenham de ser as crianças a fazer o esforço de se adaptarem aos espaços criados (Arruda & Müller, 2010). Estas barreiras que impedem uma verdadeira relação das crianças com o meio que as rodeia, podem acarretar efeitos perversos para os mais novos, nomeadamente, a restrição do conhecimento e da frequência do espaço público; a limitação da sua autonomia; a criação de um sentimento de dependência em relação aos pais; o desinteresse em explorar o mundo que as rodeia; a ausência de convívio com grupos geracionais distintos, que limitam eventuais oportunidades de aprendizagem facilitadas pela interação, quer com meios quer com pessoas, com que normalmente não se relacionam; a delimitação das suas hipóteses de participação; e, por fim, a relação deste afastamento com o aumento de doenças resultantes da redução do exercício físico, como por exemplo, a obesidade infantil. (Baraldi, 2003; Farias & Müller, 2017; Gonçalves, 2015; Müller & Nunes, 2014; Sarmento, 2018; e Schonardie & Tondo, 2018).

É igualmente essencial considerar todos os benefícios que advêm da participação infantil nos processos de identificação de problemas e de elaboração e análise de propostas nos espaços públicos do seu território. Estes, muitas vezes erradamente percecionados como lugares perigosos ou violentos, terrenos de incerteza e de insegurança, são ambientes férteis em diversidade cultural e em oportunidades de socialização (Müller & Nunes, 2014; e Schonardie & Tondo, 2018). São igualmente espaços de educação não formal que oferecem aprendizagens variadas aos seus cidadãos quando estes se relacionam com a sua estrutura,

favorecem a interação, a comunicação e o encontro, a experimentação, a exploração e a aprendizagem sobre e com o meio (Farias & Müller, 2017). A participação das crianças nas decisões concernentes aos espaços públicos podem favorecer a otimização dos direitos das crianças (Sarmiento, 2018), permitir a estruturação de “(...) laços sociais pautados por valores partilhados.” (Sarmiento, 2019: 4), fomentando assim a condição política das crianças, dando ênfase às suas vozes (*Ibid.*). O incremento da participação infantil pode estimular o sentido de uma participação na comunidade e a preocupação não só com a atualidade, mas também com o futuro, ajudando a afirmar as crianças como cidadãs e membros ativos da sociedade (Sarmiento, 2018). E tendo em conta que “Freedom to roam, seek out peers, and explore public spaces helps young children prepare for the unpredictability of life.” (Gehl Institute, 2018: 5), e que as crianças aprendem verdadeiramente na sua interação com o ambiente, é fundamental que as políticas públicas projetem espaços capazes de disponibilizar às crianças oportunidades para se aventurarem, que promovam a confiança e o respeito entre as crianças e a comunidade, nunca descuidando a sua segurança (*Ibid.*), que haja efetivamente o “(...) desenvolvimento de políticas urbanas que permitam a concretização do reconhecimento e da participação das crianças. Políticas orientadas para o bem-estar das crianças e para a cidadania infantil (...).” (Sarmiento, 2018: 236).

Torna-se, por tudo isto, fundamental promover a apropriação do território “(...) pela sua população, para que esses espaços deixem de ser “espaços de ninguém” para se tornarem “espaços de todos”” (Schonardie & Tondo, 2018: 53). É fundamental arregar que as crianças têm direito “(...) a uma infância de qualidade e essa só pode existir para todos se as políticas públicas assumirem como princípio e obrigação, a propulsão da vida da criança, ou seja, além da sua condição biológica, a sua cultura, além do tempo escolar, o não escolar, além da casa, a trajetória livre (...).” (Tomás & Müller, 2009: 7).

E para isso é imprescindível compreender as experiências das crianças, perceber os seus gostos, as suas preferências, as suas brincadeiras, os sentidos que atribuem aos espaços que frequentam. Elas devem ainda ter espaços construídos com e para elas (*Ibid.*). Impera promover uma verdadeira democracia e cidadania de forma a suplantarem as práticas arbitrárias de direitos que se processam na vida das crianças (Araújo, 2019). É preciso abraçar a participação das crianças e dos adolescentes nos espaços voltados para os adultos. E este pode ser “(...) um grande desafio, uma vez que é preciso repensar a sua organização, de forma a se

tornarem espaços atraentes e respeitosos aos tempos e às demandas desse grupo social.” (Peréz et al., 2019: 85). Importa ouvi-las, inclui-las nos debates sobre o seu território, promover a sua participação e expressão sobre as mais diversas extensões da sua casa comum, desde a sua organização, passando pela mobilidade, pela agenda cultural, pelas prioridades no investimento, ou ainda pelos equipamentos e mobiliário urbano, envolvê-las nos processos de mudança e respeitar o seu ponto de vista, garantindo assim o bem comum (Müller, 2012; e Sarmiento, 2018). Torna-se ainda necessário promover políticas públicas participativas que compreendam as crianças como “especialistas”, ou seja, que aceitem o modo como elas se “(...) apropriam e transformam os lugares, em que o jogo, o risco e a aventura têm um papel predominante, fazendo deles “especialistas” dos espaços que ocupam.” (Barbosa, et al., 2020).

“Além do mais, como a investigação sobre as práticas participativas das crianças no espaço urbano vem comprovando, as propostas das crianças estão sempre profundamente enraizadas na experiência corpórea do lugar. Isto é, exprimem uma posição original, frequentemente inesperada e alheia ao sentido mais comum das preocupações adultas, sem que por isso percam pertinência.” (Sarmiento, 2018: 238).

Finalmente, importa mesmo acabar com a ideia de que a convivência com os espaços públicos ostenta mais perigos do que possibilidades para as crianças.

Enquadramento metodológico

A pergunta de partida que serviu de fio condutor para a nossa pesquisa foi “Como reinventar com as crianças os espaços públicos em que elas se movem?”. O nosso objetivo central consistiu em “Envolver ativamente as crianças no processo de reinvenção dos espaços públicos em que se movem”, sendo que também pretendemos, ao longo do percurso: sensibilizar os parceiros envolvidos no projeto ProChild CoLAB para importância da participação das crianças nas dinâmicas de projeto; mapear com as crianças os espaços públicos em que se movem; promover a reflexão crítica sobre esses espaços e a discussão sobre a sua reinvenção; e envolver crianças e adultos em dinâmicas de discussão e tomada de decisão participada e partilhada.

A nossa proposta de investigação implicou tomar algumas opções metodológicas que sustentassem, por um lado, a imagem de criança enquanto sujeito ativo de direitos e, por outro

lado, estratégias metodológicas que nos permitissem alcançar os objetivos estabelecidos. Assim, consideramos que o paradigma crítico e em específico o método investigação participativa, como as opções mais adequadas. Este método é orientado para um processo de planeamento e de condução da pesquisa com os indivíduos cuja vida e as ações estão em estudo e este tipo de investigação defende a possibilidade, a significância e a utilidade do envolvimento de parceiros de pesquisa no processo de produção de conhecimento (Bergold, 2007; Bergold & Thomas, 2012). À investigação participativa com crianças são reconhecidas já várias vantagens, entre elas: as crianças observam, fazem perguntas, tem preocupações, priorizam a agenda e recolhem os dados de modo bem diferente dos adultos; conseguem aceder rapidamente ao meio e à cultura dos seus pares, onde os adultos são considerados seres estranhos; este tipo de investigação contribui com dados e perspetivas válidas para a nossa compreensão da infância e dos mundos das crianças; e há uma orientação para uma perspetiva autêntica (Kellet, 2010; e Mann, *et al.*, 2014).

Ao longo de todo o processo fomos orientados pelos princípios éticos na investigação com crianças, na linha de pensamento de vários autores, como por exemplo, Alderson & Morrow, 2012; Christensen & Prout, 2002; Dornelles & Fernandes, 2015; Fernandes, 2016; Groundwater-Smith *et al.*, 2015; Grover, 2004; James, 2007; Kellett, 2010; MacNaughton & Smith 2005; e Smith, 2011. Foram salvaguardados princípios como: o consentimento informado; a consideração dos impactos sociais e culturais da investigação na vida dos participantes; a garantia da privacidade e da confidencialidade; a certificação de que os intervenientes têm acesso aos dados produzidos; a garantia de que lhes é facultado o direito de propriedade sobre os resultados da pesquisa; a consideração dos custos e dos benefícios envolvidos no processo; a seleção dos participantes na pesquisa, acautelando os princípios da não exclusão e do respeito por todos; a consideração das questões da disseminação dos resultados; o estabelecimento de uma relação de confiança, de respeito e de reciprocidade com todos os envolvidos; e o reconhecimento da autoria das crianças nos textos de pesquisa.

As técnicas de recolha de informação utilizadas foram o grupo focal, visitas pela freguesia, fotografias, vídeos, observação participante e entrevistas conduzidas pelas crianças. Devido aos motivos pandémicos que experienciamos desde março do ano transato, que implicaram dois confinamentos gerais e, por conseguinte, duas paragens na recolha de dados durante cerca de sete meses, tivemos de repensar o nosso trajeto e fazer alterações de fundo

nos nossos planos. Assim, em dois anos letivos, começamos o trabalho de campo com um grupo de vinte e cinco crianças que frequentavam o ATL e terminamos com um grupo reduzido de quatro crianças que tinham participado na fase anterior.

Na primeira fase, as crianças: *a)* identificaram os espaços públicos da freguesia, nomeadamente, a praça, as diferentes escolas e infantários, a biblioteca, as estradas, os passeios, o centro de saúde e os parques; *b)* propuseram melhorias para esses mesmos espaços, por exemplo, na *praça* haver mais mesas, bancos e caixotes do lixo e o coreto ser pintado; nas *escolas* ter sítios onde pudessem brincar quando chove, a internet ser de melhor qualidade e as escadas e as casas de banho serem arrançadas; a *biblioteca* ser maior, desenvolver atividades para crianças e ter um espaço onde as crianças pudessem ensaiar teatro; as *estradas* e os *passeios* serem reparados, haver mais passadeiras, as estradas terem lombas para os carros andarem mais devagar; o *centro de saúde* ser maior e ter um espaço próprio para as crianças brincarem, enquanto esperam para serem atendidas; quanto aos *parques*, sugeriram que os equipamentos estragados fossem substituídos, que houvessem mais equipamentos e mais diversificados, haver casas de banho públicas, o campo ser em relva sintética, ter um espaço em cimento para poderem andar de skate ou de patins; *c)* indicaram igualmente espaços que gostariam que houvesse na freguesia, designadamente, um jardim zoológico, uma parque de diversões, um parque aquático e uma praia fluvial; *d)* por fim, fizeram visitas ao centro da freguesia e ao parque, onde tiraram fotografias e sugeriram aperfeiçoamentos ou equipamentos que desejavam ver nesses locais. As propostas elaboradas aquando das visitas foram de encontro ao que tinha sido discutido nas conversas anteriores, contudo mais pormenorizadas e contemplaram aspetos que não tinham sido referidos, como é o caso de nas *estradas* as passadeiras estarem todas bem pintadas, haver mais caixotes do lixo pelas ruas, os sinais de trânsito estarem em boas condições, os muros limpos e sem grafitis; na *praça* o coreto não ter nada escrito e as suas luzes arrançadas; no *parque* a relva ser cortada regularmente, o campo ter bancadas para as pessoas assistirem aos jogos, os caixotes de lixo terem sacos para o lixo não ir parar ao chão, o rio estar limpo, haver hortas biológicas, uma churrasqueira, espaços cobertos para quando chovesse e nos parques de brincar haver bancos para os pais se sentarem, enquanto as crianças brincam.

Na segunda fase, contamos com a cooperação de um grupo composto por quatro elementos que tinham participado na recolha de dados do ano letivo anterior e que em

conjunto *a)* analisaram os dados recolhidos; *b)* elaboraram cartazes com fotografias e informação transmitida anteriormente; *c)* mapearam os percursos que fazem regularmente, tendo chegado à conclusão que os seus percursos habituais eram essencialmente casa/ escola/ ATL/ casa e quase sempre realizados de carro, à exceção de uma criança que vai a pé para a escola, todos os outros deslocavam-se sempre ou quase sempre de carro ou na carrinha do ATL. Numa conversa sobre este assunto, transmitiram que não costumam caminhar pela freguesia e quando o fazem é sempre na companhia de adultos, uma vez que são muito novos para andarem sozinhos. Contudo, referiram que gostariam de poder caminhar mais pela região, não sozinhos, mas na companhia de colegas. Também mencionaram que na altura do confinamento faziam mais caminhadas com os pais do que era habitual; *d)* cada uma das crianças identificou o espaço público da freguesia mais significativo para si, os lugares eleitos foram a escola EB 2,3, o parque Francisco Inácio, o coreto e a rua perto da casa de uma das crianças onde ela costuma brincar; *e)* visitaram a biblioteca e entrevistaram a bibliotecária, no sentido de perceber se o espaço era frequentado por muitas crianças e o que pensava a bibliotecária sobre ele; *f)* foram à sede do agrupamento de escolas que frequentam, entrevistar o diretor e expor as suas opiniões sobre os melhoramentos que são necessários; *g)* saíram à rua para entrevistar pessoas, adultos e crianças, para perceberem o que é que a população pensa da freguesia; *h)* foram à junta de freguesia descrever o trabalho que realizaram ao presidente e entrevistá-lo; *i)* reuniram com representantes do ProChild CoLAB, da Câmara Municipal e o presidente da junta de freguesia para apresentarem todo o trabalho que desenvolveram, ouvirem as suas opiniões sobre o mesmo e responderem a algumas perguntas destes adultos; *j)* por fim, preencheram um inquérito relacionado com todo este trabalho, onde lhes foi perguntado entre outras coisas, os momentos mais e menos significativos ou a importância que este projeto teve para elas.

Percebemos com este trabalho que as crianças são efetivamente capazes e possuem as competências necessárias para identificar problemas, sugerir soluções, ouvir e respeitar as opiniões dos outros e interagir com aqueles que detêm poder de decisão no sentido de expor as suas opiniões e visões, enfim, são cidadãs. E como podemos constatar através das suas sugestões, partir do princípio “(...) de que os jovens quando são chamados a participar em processos de planeamento irão pedir o impossível – “ask for a pie in the sky” ou mudanças irrealistas é um mito do planeamento urbano (Malone, 1999: 18, as cited in Trevisan, 2014:

456)”. Cabe-nos a nós, adultos, dar-lhes a conhecer os seus direitos de participação, ouvi-las, envolvê-las, dar-lhes as ferramentas necessárias e respeitar os seus pontos de vista.

Conclusão

Este trabalho teve sempre como foco promover a participação ativa das crianças em aspetos que lhes são efetivamente respeitantes, como é o caso dos espaços públicos em que elas se movem. Seguimos a linha de pensamento da sociologia da infância que vê a infância como uma fase que vale por si própria, que considera as crianças como seres ativos na sociedade, atores sociais com ‘direito à voz’ e o reconhecimento de que elas possuem pensamento e cultura particulares, o que lhes dá o direito a serem escutadas e a participarem como atores sociais de pleno direito. Procuramos desenvolver uma investigação comprometida com as crianças, que procurou compreender as suas experiências, perceber os seus gostos, as suas preferências, as suas brincadeiras, os sentidos que atribuem aos espaços públicos, as suas formas de interpretação da realidade, tratando-as sempre com respeito e considerando as suas preocupações e procuramos ainda sensibilizar a comunidade para importância da participação das crianças na produção de conhecimento.

Foi um trabalho longo, com muitos obstáculos pelo caminho, sendo o mais penoso as interrupções no trabalho de campo devido a motivos pandémicos e consequente estado de confinamento geral que assolou o país, mas para nós extremamente compensador. Atingimos todos os objetivos a que nos propusemos, mas acreditamos que é necessário fazer mais. Esta investigação é mais um passo na direção da promoção da participação infantil, contudo, julgamos que não basta envolver algumas crianças, de alguns territórios para que o direito de participação de todas as crianças fique assegurado. Há um longo caminho a percorrer para que este direito, proclamado pela Convenção sobre os Direitos da Crianças há já trinta e dois anos, seja efetivamente reconhecido e assegurado. Há que envolver as escolas, dar formação aos professores e a todos os profissionais que trabalham com crianças sobre os direitos de participação dos mais novos; garantir que a educação para os direitos das crianças é incluída nos currículos escolares; informar as crianças sobre seus direitos de participação e o modo como eles podem ser usados; asseverar ambientes propícios e protetores, que garantam uma participação baseada no respeito, na confiança e na compreensão; e apoiar as crianças no desenvolvimento das suas habilidades e competências comunicativas (Crowley *et al*, 2020).

Depois, sendo certo que as crianças conhecem efetivamente os seus direitos de participação, torna-se essencial envolver toda a comunidade na criação de oportunidades para que as opiniões das crianças sejam respeitadas; para que elas sintam que conseguem influenciar os processos de tomada de decisão mais variados e nas mais variadas instituições, por exemplo, as suas casas, as suas escolas e as suas comunidades; tenham o apoio necessário para se organizarem, identificarem problemas, proporem mudanças, realizarem pesquisas, desenvolverem estratégias de ação, fazerem campanhas e terem acesso àqueles que detêm poder de decisão (*Ibid.*). A participação tem de ser entendida por todos como uma questão central para o exercício da cidadania efetiva, mas não a participação “(...) entendida no como uma parcela que ocupa un espacio poco más que de entretenimiento y que se ejerce en espacios y modos tasados por los adultos.” (Gaitá n, 2018: 35). Participar inclui ter voz, ter influência em aspetos tão diversificados como a escola, a comunidade, as decisões económicas e políticas “(...) que afecten al presente y al futuro de la humanidad, que es más de los niños que de las generaciones adultas que está n decidiendo ahora por ellos.” (*Ibid.*).

Referências

- Alderson, P. & Morrow, V. (2012). *The ethics of research with children and young people – A practical handbook*. Sage.
- Araújo, V. (2019). Crianças em tempos sombrios e as possibilidades do (com) viver na cidade. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 16(49), 135–150. <https://doi.org/10.22535/cpe.v21i49.26106>
- Arruda, F. & Müller, V. (2010, abril 26 e 27). A Criança e a cidade: Da imposição adulta à participação infantil. *Seminário de pesquisa do PPE*. Universidade Estadual de Maringá.
- Baraldi, C. (2003). Planning Childhood. Children’s social participation in the town of adults. In P. Christensen & M. O’Brien (Eds.) *Children in the city. Home, neighbourhood and community* (pp. 184–205). Routledge.
- Barbosa, I.; Lopes, J.; Ferro, L.; Seixas, E.; Seixas, P. (2020). Nota de apresentação: Direitos das crianças: Abordagens críticas a partir das ciências sociais. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número Temático - Direitos das crianças:

Abordagens críticas a partir das ciências sociais, 5 – 14. <https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2020na>

Bartlett, S. (2002). Building better cities with children and youth. *Environment & Urbanization*, 14(2), 3–10. <https://doi.org/10.1177%2F095624780201400201>

Bergold, J. (2007). Participatory strategies in community psychology research - A short survey. In A. Bokszczanin (Ed.), *Poland welcomes community psychology: Proceedings from the 6th European Conference on Community Psychology* (pp. 57–66). Opole University Press.

Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Historical Social Research*, 37(4), 191–222. <https://www.jstor.org/stable/41756482>

Corboz, A. (1983). El territorio como palimpsesto. *Diògene*, 121, 14–35.

Corboz, A. (1994). El Urbanismo del Siglo XX. *Cultura / Ideas*, 33-35.

Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497. <https://doi.org/10.1177%2F0907568202009004007>

Crowley, A.; Larkins, C.; & Pinto, L. (2020). *Listen – Act – Change, Council of Europe handbook on children’s participation – For professionals working for and with children*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/children>

Domingues, Á. & Travasso, N. (Coords.). (2015). *Território: Casa Comum*. Faculdade de Arquitetura - Universidade do Porto.

Dornelles, L. & Fernandes, N. (2015). Estudos da criança e pesquisa com crianças:

Nuances luso-brasileira acerca dos desafios éticos e metodológicos. *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 65–78. <http://hdl.handle.net/1822/39721>

Farias, R. & Müller, F. (2017). A Cidade como espaço da infância. *Educação & Realidade*, 42(1), 261–282. <https://doi.org/10.1590/2175-623654542>

Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: Ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759–779. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>

Gaitán, M. (2018). Los derechos humanos de los niños: Ciudadanía más allá de las “3Ps”, *Sociedad e Infancias*, 2, 17–37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>

Gehl Institute. (2018). *Space to grow. Ten principles that support happy, healthy families in a playful friendly city*. Gehl Institute. https://gehl.institute.org/wp-content/uploads/2018/04/GehlInstitute_SpaceToGrow_single_pages.pdf.

Gonçalves, J. (2015). *O envolvimento de crianças e jovens num modelo de gestão territorial participada ao nível local*. [Tese de doutoramento em Engenharia Civil, Especialidade em Planeamento do Território e Ambiente. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto] Repositório-aberto.up.pt. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/80664>

Grover, S. (2004). Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*, 11(1), 81–91. <https://doi.org/10.1177/0907568204040186>

Groundwater-Smith, S., Dockett, S. & Bottrell, D. (2015). *Participatory research with children and young people*. Sage.

James, A. (2007). Given voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261–272. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>

Kellett, M. (2010). *Rethinking children and research – Attitudes in contemporary society*. Continuum International Publishing Group.

Lima, M. (1989). *A cidade e a criança*. Nobel.

MacNaughton, G. e Smith, K. (2005). Exploring ethics and difference: The choices and challenges of researching with children. In A. Farrel (Ed.). *Exploring ethical research with children* (pp. 112–123). Open University Press.

Mann, A., Liley, J. & Kellett, M. (2014). Engaging children and young people in research. In A. Clark, R. Flewitt, M. Hammersley & M. Robb (Eds.). *Understanding research with children and young people* (pp. 285–304). Sage.

- Meira, C. & Alencar, C. (2019). Campo e cidade, rural e urbano: Estudo sobre território e territorialidade. *Okara: Geografia em debate*, 13(1), 26–35. <http://www.okara.ufpb.br>.
- Müller, F. (2012). Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. *Educação Real*, 37(1), 295–318. http://www.ufrgs.br/edu_realidade.
- Müller, F. & Nunes, B. (2014). Infância e cidade: Um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação & Sociedade*, 35(128), 629–996. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-7330201435128129342>
- Peréz, B., Silva, B. & Coelho, C. (2019). Infância e cidade: Desafios da participação e da representação. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 21(49), 81–99. <https://doi.org/10.22535/cpe.v21i49.26102>
- Sarmento, M. (2018). Infância e cidade: Restrições e possibilidades. *Educação* 41(2), 232–240. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>
- Sarmento, M. (2019). Apresentação. *Cadernos de pesquisa em Educação – PPGE/UFES*. 21(49). <https://doi.org/10.22535/cpe.v21i49>
- Schonardie, E. & Tondo, A. (2018). A cidade contemporânea e o espaço da criança: Interações sobre a cidade, a infância e a apropriação do espaço público. *Direitos Humanos e Democracia* 6(12), 48–56. <https://doi.org/10.21527/2317-5389.2018.12.48-56>
- Silva, C. (2008). Dissipar equívocos: Saber ver o território contemporâneo. In A. Tavares & I. Oliveira (ed.) *Arquitetura em Lugares Comuns*. (pp.35-42). Dafne Editora.
- Silva, C. & Pereira, D. (eds). (2017). *On Being With-It – Diálogo Prospetivo sobre a Experiência de Aprendizagem Através do Território*. Universidade do Minho. Laboratório Paisagístico.
- Smith, A., (2011). Respecting children’s rights and agency – Theoretical insights into ethical research procedures. In D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (Eds). *Researching young children’s perspectives – Debating the ethics and dilemmas od educational research with children* (pp. 11–25). Routledge.

Tomás, C. & Müller, V. (2009). *Crianças, participação e cidades: Uma geografia da infância*. X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, pp. 1–9. Braga.

Trevisan, G. (2014). Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós. Infância e cenários de participação pública: Uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade [Tese de doutoramento, Universidade do Minho] Repositório da Universidade do Minho. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35121/1/Gabriela%20de%20Pina %20Trevisan.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35121/1/Gabriela%20de%20Pina%20Trevisan.pdf)

Edição

eventQualia, unipessoal Lda

Porto, Portugal, 2021

ISBN: 978-989-53545-1-1