

A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESAFIO NAS SÉRIES INICIAIS.

Jucirema Quinteiro – UFSC – jquinteiro@ig.com.br – CAPES

Diana Carvalho de Carvalho – UFSC – dianacc@terra.com.br

Maria Isabel Batista Serrão – UFSC – belserrao@uol.com.br

Maria Isabel Ferraz Pereira Leite – UNESC – isabeleite@unesc.net

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar algumas reflexões e resultados de um projeto de pesquisa em desenvolvimento desde 2003, que integra um convênio estabelecido entre duas universidades, uma situada no Brasil e outra em Portugal, no modo de cooperação internacional, e que exige, entre outros aspectos, da parte dos pesquisadores brasileiros, o exercício do princípio de indissociabilidade capaz de articular as atividades de pesquisa, ensino e extensão universitária.

Tal projeto busca investigar as condições, possibilidades e potencialidades da participação da criança nos primeiros anos do ensino fundamental, tendo como objetivo específico a análise das práticas educativas, entendidas como realizações interativas - parcialmente convergentes e parcialmente conflituais - de crianças e adultos e sua articulação com a construção de representações sobre os direitos das crianças e com o exercício de práticas políticas participativas no âmbito escolar.

Certamente, o fenômeno da *participação da criança na escola*, não é novo! Constitui-se uma das mais reivindicadas dimensões do discurso pedagógico da Modernidade - sobretudo a partir de autores como Rousseau, Ferrière, Dewey, Freinet, entre outros, tendo em vista a desejada *formação para emancipação* do sujeito. Diante disto, e sob uma conjuntura política marcada pela proclamação da Convenção dos Direitos da Criança - CDC, somado a renovada atenção às dimensões participativas das crianças nos planos político e educacional, e a exigência do confronto da escola com as condições da sua própria crise, coloca-se no centro do debate pedagógico contemporâneo a questão da *participação da criança na ação pedagógica*. Como escreveu Sarmiento (2002, p.696), a construção de realidades organizacionais escolares

fundadas “na lógica dos direitos das crianças constitui neste final do século, uma das mais interessantes propostas reabilitadoras da missão cívica da escola pública”.

Embora as crianças tenham conquistado para si um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis aos quais se associaram praticamente todos os países do mundo, o Relatório sobre a Situação Mundial da Infância – 2004, elaborado pelo UNICEF, mostra que a condição social da criança não é animadora sob nenhum aspecto. O conjunto de direitos abarcados nos princípios de proteção, provisão e participação não foi e não está sendo suficiente para que as crianças e jovens obtivessem, nas últimas quatro décadas, uma melhoria substancial nas suas condições de vida e de existência. No Brasil, pesquisas mostram que o aprofundamento das desigualdades sociais faz das crianças o grupo etário onde há explícitos indicadores de pobreza e de violência¹.

Até o final da década de 80, nenhuma constituição havia ainda se referido aos direitos específicos da criança. Historicamente, tais direitos aparecem relacionados e justificados no Direito da Família e da Assistência e quando se referiam à infância, os termos utilizados eram “cuidar”, “assistir” ou “amparar”. Somente na Constituição de 1988 apareceram os direitos específicos da criança. Logo depois, o Governo brasileiro sancionou a Lei N° 8.069 de 13 de Julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e, através do Decreto Legislativo n.º 28 de 14 de setembro 1990, aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança - CDC, adotado pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em novembro de 1989².

Assim é que, a despeito de tais legislações, o respeito à criança e, especialmente, o respeito ao direito à participação desta na escola está longe de ser uma realidade contemporânea mundial e nacional, já que a tomada de decisões por parte dos estudantes, tanto no nível das políticas educacionais, como no nível da organização

¹ Confira QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos**. Tese de Doutorado. Campinas: FE/UNICAMP, 2000, especialmente a bibliografia temática que consta do Anexo II, com destaque para ADORNO, Sérgio. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, José de Souza (org). **O Massacre dos Inocentes** : a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993, pp.181-208; e ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Lúcia do Prado. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. In: **Boletim bibliográfico e informativo de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: ANPOCS. n. 26, p. 3-43, 2º sem. 1988.

² Conferir PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: CED/UFSC, 2003. Para um estudo mais aprofundado sobre a história dos direitos das crianças no mundo ver SOARES, Natália. Direito das crianças: Utopia ou realidade? In: **As crianças: contexto e identidade**. Braga: Universidade do Minho, 1997 e _____. Os Direitos das crianças: nas encruzilhadas da proteção e da participação. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, 2003 (mimeo).

pedagógica, não tem apoio explícito, tampouco, encontra-se contemplado na cultura da escola, seja no planejamento de ensino ou na prática pedagógica. Mesmo em contextos escolares considerados inovadores, orientados pelos princípios da chamada Pedagogia Ativa, o direito à participação aparece reconhecido apenas como um direito das crianças matriculadas de quinta a oitava séries. As crianças, estudantes das séries iniciais, geralmente são desconhecidas por serem compreendidas como incapazes para exercitarem, em especial, o direito à participação política. Deste modo, pode-se afirmar que a participação é didatizada e, portanto, banalizada, principalmente, no interior das atividades pedagógicas.

Na História da Educação brasileira, o conceito de Pedagogia Ativa esteve relacionado ao Movimento da Escola Nova, especialmente por meio das iniciativas inovadoras propostas, tanto na legislação, como nos discursos oficiais das diferentes províncias brasileiras nas décadas de 1920 e 1930. Carvalho (2002, p.380), ao analisar como a Pedagogia da Escola Nova produziu uma “natureza infantil” e enfatizou o controle doutrinário da escola, demonstra que, apesar da criança ser o centro das preocupações educativas na Escola Nova, “as implicações desse pedocentrismo não vão muito além”, uma vez que “o intuito de objetivar as lições é ainda central e trata-se de treinar e exercitar o espírito e o físico da criança, de modo a promover a saúde e o equilíbrio das idéias e dos sentimentos” (idem p.380). Assim, pode-se denotar que a defesa da presença ativa da criança na escola não se apresentava na perspectiva política de defesa dos direitos sociais da criança, como aqui se trata.

Diante disto, a proposição do direito à infância na escola, com ênfase na sua participação efetiva, desafia tanto o caráter homogeneizador, quanto disciplinalizador desta instituição, já que, "sendo as escolas construídas para as crianças - nos níveis político e organizacional e nos planos histórico e das políticas educativas - elas também são - no plano da acção concreta - construídas (sobretudo) pelas crianças” (Montadon *apud* Sarmiento 2002, p. 696). Tal proposição desafia, principalmente, as relações de poder existentes entre crianças e adultos, isto é, entre o estudante e o professor, já que este tem uma dolorosa lição para apreender, que é a de “servir-se do seu poder para emancipar o aprendente” (Perrenoud 1995, p.228). No âmbito desta proposição, este é considerado um dos mais terríveis paradoxos!

Tendo por base a produção cultural das crianças das escolas brasileiras objetiva-se, no âmbito da pesquisa, analisar as representações sociais destes sujeitos que se encontram *subsumidos no aluno* bem como contribuir na formação continuada e

universitária do professor e, ainda, no debate e na definição de políticas sociais para a infância³.

No Brasil, tal investigação se materializa em dois níveis: um, refere-se ao plano empírico, e o outro, ao plano filosófico e político. O nível empírico consubstancia-se em duas escolas de Educação Básica, situadas na cidade de Florianópolis, estado de Santa Catarina: uma de caráter público – aqui chamada *Escola do Porto*, e outra de caráter associativo – a que chamamos *Escola do Riso*. O projeto envolve, no total, 243 crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e 20 professoras. Os nomes das escolas são fictícios e os dados fornecidos acima se referem ao número de crianças que se dispuseram a realizar o intercâmbio com as crianças de Portugal, por meio do uso da correspondência como estratégia para uma apropriação, não só da leitura e escrita, mas também de uma formação cultural e política. No plano político e filosófico, as ações são traduzidas em encontros, estudos e discussões da equipe brasileira de pesquisadores, sobre questões e dilemas existentes no âmbito das relações entre Modernidade X Educação X Infância X Escola.

A metodologia adotada é a pesquisa participativa, caracterizada pela intervenção direta na realidade, inspirada nos pressupostos presentes em Fernandes (1980), Ezpeleta e Rockwell (1986), Sarmiento (2000), André (1995), Sirota (2001) e Montandon (2001), que vem sendo desenvolvida por ações coordenadas de ensino e extensão – que incluem, também, a formação de professores *da e na* escola, tendo como eixo central a democratização das relações de poder na escola e a humanização dos espaços escolares, favorecendo seu uso pelas crianças e, ainda, para a melhoria da qualidade do ensino, procurando dotá-lo de expressão e autoria. O foco final de todas as ações empreendidas, como não poderia deixar de ser, recai na ampliação da participação da criança na escola. Nesta perspectiva, tais ações foram organizadas em diferentes âmbitos e momentos.

Um **primeiro âmbito** refere-se ao refinamento teórico-metodológico, já que estamos diante de um campo em construção como já afirmaram Sarmiento e Pinto (1997), Sirota (2001), Montandon (2001), Quinteiro (2002) e Plaisance (2004). Neste

³ Neste texto estamos trabalhando apenas com dados e informações relativos às escolas brasileiras de modo abrangente, porém, resguardadas as especificidades das mesmas. Quanto à produção das crianças das escolas portuguesas, esta encontra-se em fase de seleção e organização para posterior análise comparativa entre estas duas realidades e contextos sociais, culturais e econômicos distintos.

sentido, foram realizadas reuniões de planejamento das ações gerais do projeto de pesquisa e discussão sobre aspectos e questões apresentadas.

No **segundo âmbito**, o da formação universitária de professores, estudantes do curso de Pedagogia da referida universidade pública, foram desenvolvidos e avaliados projetos de ensino visando difundir os direitos sociais das crianças junto às próprias crianças das escolas mencionadas.

O **terceiro âmbito** abrangeu dois conjuntos de ações, denominadas como extensão universitária. Um, voltado à formação continuada das professoras das duas escolas no próprio local de trabalho e outro envolvendo reuniões mensais junto aos pais/comunidade, com o objetivo de formação cultural e política, no sentido de garantir a participação efetiva destes.

Historicamente, exercitar o princípio da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária é um desafio ainda não superado que se impôs para a universidade pública brasileira desde o final da década de 1960. Apesar das dificuldades encontradas na articulação, tanto das instâncias Universidade X Secretarias de Educação e Escola, bem como, das ações realizadas nos diferentes âmbitos deste projeto, o desenvolvimento do mesmo tem indicado limites e possibilidades que vêm se constituindo em objeto de discussão da equipe brasileira.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Basil Bernstein (*apud* Sarmiento 2002, p. 696) ampliou a compreensão sobre os direitos da criança no campo educativo, ao considerar o direito à participação, tendo em vista três dimensões: 1) o direito à realização pessoal, por meio do qual se realiza a compreensão crítica do mundo e se descobrem novas possibilidades; 2) o direito à inclusão social, intelectual, cultural e social, que permite a cada criança ser autônoma no interior da respectiva comunidade, sendo nela aceita e acolhida; 3) o direito à participação na prática e decisões coletivas. Estes direitos, segundo o autor, situam-se nos níveis individual, interativo e social e neles se realizam as dimensões da confiança, da autonomia e da prática cívica, respectivamente.

Certamente, defender o direito à infância na escola, em geral, e o da participação, em particular, exige a mudança da escola, tanto na sua essência, quanto na

sua aparência, abordando tal fenômeno sob outros parâmetros⁴. Um primeiro exige a valorização da *cultura escolar*, no sentido de respeitar o seu papel social de universalizar o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade para as novas gerações, pois como escreveu Forquin, “educar e ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa a sua identidade intelectual e pessoal em função deles” (1993, p.167-168).

Neste sentido, a escola é também,

um mundo social, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. E esta **cultura da escola** (no sentido em que se pode também falar da cultura da oficina ou da cultura da prisão) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por **cultura escolar**, que se pode definir como um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (idem p.167, grifo do autor).

Um segundo parâmetro aponta para a necessidade de redefinição das relações sociais, políticas e pedagógicas aí estabelecidas, voltada à superação do tipo de relação de poder que se estabelece entre o adulto e a criança, entre a professora e o (a) aluno (a), caracterizado por uma *cultura da escola* responsável pela expulsão de milhares de crianças,

fundada em mitos, preconceitos, hábitos rotineiros, segregadores - enfim, crenças travestidas de conhecimentos científicos. É comum no discurso das professoras o argumento de que as crianças não aprendem porque são pobres, sujas, desnutridas, imaturas, negros, nordestinos, não aprendem porque seus pais são analfabetos, alcoólatras, e as mães trabalham fora. (Moysés e Collares 1993, p.12).

Este conjunto de valores e crenças revela o caráter marcadamente ideológico das representações que a professora tem sobre as crianças, alunos do Ensino Fundamental manifestando, entre outros aspectos, uma concepção idílico e idealista de criança que, por sua vez, influencia e caracteriza a prática pedagógica.

A investigação participativa em que assenta a orientação deste projeto, num formato metodológico de estudo de caso, acompanha e cria as condições para que a participação da criança, estudante do Ensino Fundamental, possa se realizar, especialmente, em decisões curriculares que incidem no planejamento, na organização e

⁴ A proposição do direito a infância na escola encontra-se detalhada em QUINTEIRO, Jucirema. O Direito à infância na Escola: por uma educação contra a barbárie. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA Editores, S.A., 2004, pp. 167-174.

no desenvolvimento de atividades de ensino, de aprendizagem em temas transversais e na avaliação. As técnicas e procedimentos de investigação compreendem a observação participante e entrevistas semi-estruturadas, individuais e coletivas, com as crianças e adultos das escolas; além de filmagens, registro fotográfico e recolha de material gráfico e plástico elaborado por eles.

As questões que orientam a pesquisa são: os projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária realizados têm contribuído para a veiculação dos direitos sociais das crianças e para a democratização das relações de poder que se estabelecem no interior da escola, ampliando e aprofundando a participação nas atividades pedagógicas que aí se desenvolvem? Têm favorecido a humanização dos espaços e tempos escolares? Promovem a melhoria da qualidade do ensino? Contribuem para a diminuição da repetência escolar? Afinal, qual tem sido a natureza da apropriação simbólica dos sujeitos envolvidos, o nível e grau de participação das crianças/estudantes e dos adultos/professores?

Como organização social complexa, a escola é um sistema concreto de ação política, que vem promovendo a submissão, que cala, poda e castra; que se desvincula da cultura e da vida (Tragtenberg 1982). A escola de Ensino Fundamental que aqui se defende é aquela que contribui para a formação do sujeito concreto, capaz de ser crítico, autor e autônomo, que respeita os direitos sociais das crianças; escola das múltiplas linguagens e expressões. Uma escola como espaço privilegiado de apropriação e produção de conhecimentos não apenas científicos, mas também estéticos e poéticos. Vista deste modo, a escola pode vir a se tornar um “lugar privilegiado da infância nos nossos tempos”, mediante um processo de socialização orientado pelos princípios da democracia participativa, respeito, diálogo, ensino e aprendizagens diversas.

Em síntese, tal pesquisa inspira-se nas perspectivas teóricas da sociologia da infância, emergentes em Portugal e no Brasil, em consonância com o recente desenvolvimento do campo da Sociologia da Infância nas Ciências Sociais em nível mundial, em combinação com outras ciências de referência tais como a Psicologia, a História, a Antropologia, a Filosofia e, ainda, com as teorias da Pedagogia Progressista e da Arte. Importa reafirmar que a revisão bibliográfica sobre o tema indica ser um campo de pesquisa em construção.

3 A PARTICIPAÇÃO E OS DIREITOS SOCIAIS DA CRIANÇA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: UM CAMPO QUE REQUER INVESTIGAÇÃO

A idéia central da participação enfrenta, sobretudo, a ausência de uma cultura democrática no âmbito da sociedade brasileira, bem como, no das ações escolares.

Jobim e Souza et al (1997, p.102) destacam com preocupação que “as condições culturais da contemporaneidade não criam condições para que crianças e adultos compartilhem da construção de experiências e, portanto, possam, ambos, ser agentes de um processo de transformação recíproca”. Sem discordar de que as condições concretas são adversas, busca-se ressignificar e ampliar a participação das crianças nas escolas de Ensino Fundamental. Apesar das autoras ressaltarem que, “cristalizados os comportamentos, os desempenhos e as atitudes em torno dos devidos ‘papéis sociais’ de professor e de aluno, **inviabilizam-se os embates e os confrontos que poderiam dar origem a processos de transformação subjetiva e cultural, através da educação**” (idem p.103, grifos nossos), aqui neste projeto, rechaça-se a idéia de inviabilidade, pois o processo de transformação social exige, entre outros aspectos, a criação e ampliação de canais de participação efetivos. Para tanto, o conhecimento sobre as chamadas “culturas infantis” é fundamental e adquire maior significado e relevância pautado na construção de vínculos de confiança, legitimados pelo respeito mútuo, em que o pesquisador com olhos e ouvidos atentos, com disponibilidade interior para superar a visão adultocêntrica, procura capturar a lógica, o ponto a partir do qual as crianças estão se posicionando, quebrando com o paradigma que norteia, como criticam as autoras, o “projeto político-cultural da nossa era – crianças de um lado, adultos de outro”. Busca-se minimizar a ausência de uma cultura democrática, acima referida, ao defender a “construção de uma experiência compartilhada por adultos e crianças, e que guarde as marcas dos embates resultantes deste encontro” (ibidem, p.104).

Os dados empíricos desta pesquisa indicam, até o momento, que o verbo participar, tal qual na sociedade, parece não estar sendo conjugado de modo efetivo na escola, pois, participar neste contexto parece ser o oposto de “ficar parado”. Participar limita-se a “mexer-se com bons modos” – levantar o dedo para perguntar, para ir ao banheiro, ir ao quadro, ajudar a professora, obedecer as regras etc. Neste sentido, a escola escancara seu potencial de reprodutora da ideologia dominante quando imprime

na *cultura da escola* a lei do “manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Assim, a participação da criança ainda requer, sobretudo, uma qualificação da escuta para o diálogo.

Falar em participação da criança na escola hoje requer uma análise da criança concreta, portanto exige considerar a complexidade de sua ação, bem como suas representações como um sujeito de direitos, que, ao se socializar, apropria-se do conhecimento e valores existentes, ao mesmo tempo que também produz cultura (Fernandes 1979; Martins 1993).

Todas as crianças envolvidas nesta pesquisa são estudantes de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental – crianças marcadas historicamente por sua época; socialmente por sua estrutura familiar, etnia, religião, classe social, gênero; que, recorrendo às suas experiências e mostrando apropriação dos conhecimentos ali postos, produzem cultura na medida em que re-constroem significados, dão significação e expressam-se de forma autônoma e autoral, além de serem consumidoras críticas da cultura circundante. Por meio de intensa pluralidade de linguagens, a criança não só apresenta sua visão de mundo, mas a materializa. Ela produz cultura porque estabelece relações em seu processo de produzir-se humana, isto é, a produção de sua própria existência desencadeia a produção cultural da criança. É com esta criança – alguém diferente de nós, professores-pesquisadores-adultos – que estabelecemos trocas, ouvimos, falamos, aprendemos e ensinamos.

Para compreender as relações entre criança/escola, criança/ensino é preciso entender, basicamente, que estas se alicerçam na apropriação – a criança é alguém que se apropria da cultura e, assim, esta passa a “fazer parte dela”, ao mesmo tempo em que passa a ter também possibilidades de produção cultural. De acordo com Leontiev (1978, p.180), a apropriação “é processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie”. Portanto, ao se apropriar da experiência humana das gerações passadas, à criança se abre um leque de possibilidades de humanização jamais vistas.

Fundamentalmente, sob a dimensão pedagógica da participação, a criança deixa de ser simplesmente destinatária do conhecimento, já que é a participação que possibilita dar significação à sua aprendizagem. A partir daí, dão-se todos os desdobramentos das culturas da infância – compostas por formas diferentes, processos

diversos de construção de significados, por meios variados de utilização da linguagem, no sentido alargado da cultura.

Diante disso, faz-se necessário, também, redirecionar, não só a organização do ensino universitário, como também a formação continuada de professores no sentido de considerar a criança na perspectiva proposta. A escolha do eixo sobre o qual se encontra o processo de formação das professoras e estudantes universitárias baseia-se no objetivo central do projeto que vimos realizando: a participação da criança na escola.

O curso de Pedagogia, no qual as estudantes envolvidas nesta pesquisa estão matriculadas, apesar de advogar que sua finalidade formativa é a educação voltada à criança, pouco vem contribuindo para que uma concepção concreta de ser humano seja apropriada pelas estudantes. Este Projeto vem, de forma sistemática, contribuindo para que as relações entre infância e escola passem a se constituir não apenas em um campo de investigação, mas também, produzam conteúdos capazes de subsidiar a formação universitária de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental⁵. As ações, organizadas especificamente por meio da disciplina Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental: Séries Iniciais, do curso de Pedagogia, vêm abrangendo basicamente a elaboração, realização e avaliação de projetos de ensino junto às crianças, como já mencionado anteriormente. A defesa dos direitos sociais da criança, com ênfase aos direitos de brincar e de participar nas decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, tem se constituído na temática principal dos projetos de ensino desenvolvidos.

Uma vez que o professor de Ensino Fundamental é agente central na trajetória de participação de meninos e meninas nas escolas, mesmo reconhecendo a formação continuada como direito seu e perspectiva de melhoria de suas condições de trabalho, esta é, sobretudo no interior deste projeto, um investimento *na* criança, contribuindo com o professor no enfrentamento e na criação de estratégias de superação para as dificuldades cotidianas. Faz-se necessário inovar, reinventar e renovar pedagogicamente a escola de Ensino Fundamental de forma a romper com algumas estruturas disciplinadoras e homogeneizantes que dificultam a *participação* como categoria real de partilha de poder entre adulto/ criança.

⁵ Neste sentido, indicamos PINTO, Maria Raquel. **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: CED/UFSC, 2003; ANTUNES, Karine Maria. **Dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola; um estudo de tipo etnográfico**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: CED/UFSC, 2004; e SCHNEIDER, Maria Luísa. **Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: CED/UFSC, 2004.

Defende-se uma estratégia de formação capaz de ampliar e complexificar a visão de mundo, de criança e de infância do professor e demais trabalhadores da escola. Capaz de superar aquela visão centrada unicamente nos aspectos técnico-instrumentais, no livro didático, no exercício mecânico ou no utilitarismo dos conhecimentos escolares. O desafio é grande na medida em que a formação deve ter como base, não somente a trajetória de vida do professor, mas também, suas necessidades, anseios e dúvidas e, ao mesmo tempo, não trazer respostas prontas, externas, modas e modelos a serem copiados, encarando “o passado” como “uma roupa que não nos cabe mais”. Trata-se de incorporar novas possibilidades e superar os limites do senso comum, sem jogá-lo fora. Considerando o cotidiano e deixando de ser imediatista e servil, a formação passa a ser entendida numa perspectiva mais alargada: um professor com experiências mais variadas, plural, terá, também, maior possibilidade de oferecer / favorecer experiências diversas às crianças com as quais convive.

Assim, a formação de professores neste projeto vem sendo prioritariamente focada nas discussões acerca das relações entre educação, infância, escola e arte, sempre buscando construir bases para uma cultura escolar renovada, não monológica. A estruturação geral tem se dado em torno dos conceitos de tempo, espaço, cultura, identidade, autonomia e participação, em diálogo, como já foi escrito anteriormente, com os pressupostos teóricos da Sociologia, História, Psicologia, Pedagogia e Arte.

De todos os resultados do período, talvez o mais contundente tenha sido a tomada de posição da escola pública e de seus professores, em reunião de avaliação com os pesquisadores da equipe brasileira, de optar pelo investimento na criança, respeitando seus próprios ritmos, encarando as dificuldades vividas durante o ano e, sobretudo, entendendo que a reprovação, do modo como vinha sendo praticada e valorizada, é apenas uma forma a mais de discriminação, segregação e eliminação produzida historicamente e que, por isso, pode ser compreendida e superada.

Também percebeu-se um esforço por parte dos professores em avançar nas discussões e elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola e de adequar seus planos de ensino aos objetivos propostos pela pesquisa e demais atividades, criando mecanismos acessíveis para promover a participação das crianças na escola. Até mesmo a construção de materiais pedagógicos co-construídos pelas crianças e a produção de um *kit* pedagógico sobre pedagogia participativa constituem-se como produtos comunicáveis do que vimos realizando.

Nas *Escolas do Porto e do Riso*, a participação da criança ganhou destaque no que tange ao planejamento das atividades das professoras de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental, quando todas assumiram o desafio de planejar a *Semana da Criança-2003* elegendo, por meio do voto direto das crianças, aquilo que seria realizado na escola.

Em 2004, a *Semana da Criança*, em ambas as escolas, foi planejada *com* as crianças, a partir de seus interesses, juntando-os aos interesses das escolas. Haveria atividades para, com e entre crianças. Foi uma oportunidade concreta de exercitar a escuta, entendendo que “querer” não é sinônimo de “ser atendido em seus desejos...” Conhecer o que querem as crianças serviu, neste momento, para instrumentalizar as resoluções tomadas pelos adultos – no futuro, a proposta é ter as crianças, junto, nas tomadas de decisão. A idéia é que a *Semana da Criança* seja defendida nestas escolas como espaços privilegiados de participação de meninos e meninas, dando mais visibilidade a esta proposição e mais coerência ao projeto em desenvolvimento.

Um dos desafios postos pela pesquisa – a fim de fazer emergir a participação das crianças na escola e, ainda, analisar as representações sociais destes sujeitos – estava em estabelecer uma correspondência, um intercâmbio internacional Brasil / Portugal. Assim, foram desencadeadas inúmeras ações que abrangeram desde encontros, estudos entre professores das escolas envolvidas, professores e estudantes universitários, até a formulação e realização de projetos de ensino que contemplaram, não apenas os conteúdos específicos da língua portuguesa, mas principalmente a situação-problema apresentada: como realizar um intercâmbio cultural configurado fundamentalmente pela participação efetiva das crianças?

Na perspectiva de divulgar alguns aspectos da História do Brasil e, sobretudo, identificar-se e interagir como parte integrante desta cultura mais ampla, as professoras da escola pública envolvida, em 2003, decidiram pesquisar e conhecer a cultura portuguesa, em especial a açoriana, que é a base da colonização no litoral de Santa Catarina. Assim, diferentes facetas culturais, como artes plásticas, música, artesanato, moda, arquitetura, culinária, jogos e brincadeiras foram pesquisados com e pelas crianças, deflagrando um desfile para a comunidade destas diversas expressões. O resultado sensibilizou a comunidade, deu visibilidade de que algo diferente estava acontecendo, e, principalmente, mobilizou as crianças para uma participação efetiva.

Se o desfile cultural foi, de forma geral, positivo, o mesmo não aconteceu com as primeiras correspondências das crianças brasileiras para as portuguesas.

Guardadas as especificidades, tanto as cartas da *Escola do Porto*, como as da *Escola do Riso*, a despeito de todas as reflexões realizadas até então com a equipe sobre arte, alteridade, identidade cultural, autoria etc., tiveram suas maiores dificuldades centradas na superação de estereótipos e preconceitos, assim como na “infantilização estética” das manifestações das crianças e, sobretudo, na ruptura com o modelo. Foi muito difícil que as primeiras cartas escritas e enviadas rompessem com essa lógica tradicional e transbordassem em autoria, o que nos faz questionar a estratégia utilizada, uma vez que a correspondência não foi pensada para ser um “evento”, mas resultado de um processo; a tradução concreta de um projeto de pesquisa objetivando o estudo comparativo entre duas culturas. Analisá-las criticamente, em sua forma e conteúdo, assim como pensar em diferentes formas de garantir o fluxo de escrita / resposta das cartas – levando em conta o período letivo desencontrado e o número desigual de crianças lá e cá – tem sido mais uma questão desta pesquisa e tem, sobretudo, ajudado a perceber o nível e grau da participação de meninos e meninas nas escolas envolvidas. Desse modo, a efetivação da construção de um Parquinho, a atenção nos conteúdos expressos nas cartas enviadas e recebidas, bem como, na participação da criança na escola por meio do intercâmbio cultural entre Brasil e Portugal, vem compondo o eixo do conjunto das atividades realizadas pela equipe brasileira de pesquisadores e pelas estudantes universitárias especificamente junto às crianças, professores e pais/comunidade nas escolas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de estarmos investigando um tema transversal existente no currículo brasileiro denominado Ética/Direitos Sociais das Crianças, na realidade, tais objetivos não têm se mostrado de fácil alcance, dada a formação cultural, social e política da sociedade brasileira. Constata-se que a natureza, o nível e o grau de participação das crianças na escola relacionam-se diretamente às condições históricas e sociais das crianças e dos sujeitos que realizam e desenvolvem relações e interações com as mesmas.

Ao longo desta trajetória tem ficado claro que não é tarefa fácil romper com o modelo presente na prática pedagógica escolar... Porém, é este desafio que mobiliza e instiga a equipe brasileira: colocar em cheque o vigente; problematizar as crenças e práticas; conceber uma forma outra de fazer, diferente; enfrentar a difícil proposta de

romper com esses grilhões e escrever, aos poucos, uma outra História da Educação, marcada por conquistas reais, liberdade efetiva, respeito mútuo, cumplicidade, cooperação e participação de todos os sujeitos nela envolvidos: crianças, pais, professores, demais trabalhadores e comunidade.

Resumidamente, entre conformismos e resistências, a participação da criança tem caminhado a par e passo com a do adulto - um trabalhador precarizado e alienado que vem perdendo sua identidade profissional de professor, entre um governo e outro. Entretanto, apesar da aparente indiferença de muitos dos adultos envolvidos neste projeto, permanece o desejo de conquistar condições favoráveis que atenda às necessidades oriundas do processo de formação político, pedagógico e cultural de todos, por meio da articulação das instâncias competentes e, ainda, a de atender a mais uma demanda antiga e legítima da comunidade, que é a de efetivar o Projeto de Alfabetização de mães, pais, funcionários e demais pessoas, como meio de qualificar a sua participação na sociedade e melhorar as condições de vida das crianças da escola pública.

Finalmente, constata-se que as conquistas alcançadas até o momento nas duas escolas, em diferentes níveis e graus, resultantes de um processo de formação política, pedagógica e estética, são importantes passos na concretização de uma escola de Ensino Fundamental *como lugar privilegiado da infância*, onde a criança ao falar, ouvir, ver, sentir, pensar, resistir, concordar, discordar, desenhar, dramatizar, rir, gesticular, pintar, escrever, está tecendo sua história e a forma como a percebe e se percebe na história e na sociedade; onde meninos e meninas sejam compreendidos como sujeitos históricos, culturais e de direitos, viabilizando que se consiga *enxergar a criança que está subsumida no aluno*.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de Carvalho. Pedagogia da escola nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

FERNANDES, Florestan. As Trocinhas do Bom Retiro. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. **Fundamentos Empíricos da explicação sociológica**. 4 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

JOBIM e SOUZA, Solange et al. Mapeamentos para a compreensão da infância contemporânea. In: GARCIA, Claudia Amorim; CASTRO, Lucia Rabello de & JOBIM e SOUZA, Solange (orgs.). **Infância, cinema e educação**. Rio de Janeiro: Raval, 1997.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, José de Souza (org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MONTANDON, Cléopâtre Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 112, março, 2001, p 33-60

MOYSES, Maria Aparecida Afonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. In: **Idéias**. São Paulo: FDE, nº 19, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício do Aluno e Sentido do trabalho Escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PLAISANCE, Eric. Por uma sociologia da pequena infância. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, V. 25, nº 86, p. 219 - 242, janeiro/abril de 2004.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINE, Zeila de Brito F. e PRADO, Patrícia D. (org.). In: **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de Acção nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, dezembro, 2000.

_____. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: **Atas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. Lisboa: FPCE, 2002, pp. 691-698.

_____; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal: Editora Bezerra, 1997.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 112, março, 2001.

TRAGTENBERG, Maurício. A Escola como organização complexa. In: _____. **Sobre educação, Política e Sindicalismo**. São Paulo, Cortez, 1982.