



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES (CEAM)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

CRISTIANE FERNANDES GUIMARÃES

**INFÂNCIA, EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS: A
CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS**

Brasília

2019

CRISTIANE FERNANDES GUIMARÃES

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS: A CRIANÇA COMO
SUJEITO DE DIREITOS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Direitos Humanos e Cidadania, do Centro de Estudos
Avançados Multidisciplinares, da Universidade de Brasília,
como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em
Direitos Humanos e Cidadania.

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

BRASÍLIA

A reprodução e divulgação deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, está autorizada para fins acadêmicos, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

GUIMARÃES, Cristiane Fernandes. Infância, educação em e para direitos humanos: a criança como sujeito de direitos. Brasília: Departamento de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, 2019.

074 fls.

Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Brasília (UnB).

Orientadora: Prof^a Dr^a Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

1. Educação em e para Direitos Humanos. 2. Infâncias. 3. Protagonismo Infantil.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES (CEAM)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Direitos Humanos e Cidadania.

Aprovada por:

Prof^ª.Dr^ª. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente
Universidade de Brasília – UnB

Prof^ª. Dr^ª. Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Membro
Universidade de Brasília/Faculdade de Educação

Prof^ª. Dr^ª. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Membro
Universidade de Brasília – UnB

Prof^ª. Dr^ª. Nair Heloísa Bicalho de Sousa – Suplente
Universidade de Brasília – UnB

Brasília-DF, 2019

Às crianças e às professoras, pois são delas as palavras e as infâncias sobre as quais escrevi.

AGRADECIMENTOS

Várias pessoas me ajudaram na escrita, na pesquisa, no mestrado e na vida para que chegasse até aqui; sem o apoio, o carinho, a paciência e a parceria delas, com certeza não teria conseguido.

Agradeço a Deus, pela oportunidade de viver e por me acompanhar em todos os momentos.

A minha família, meu pai, Rubens Alberto Guimarães, minha irmã, Mariana Fernandes Guimarães, minha mãe, Marinalva Fernandes Guimarães (*in memoriam*) por serem companheiros fiéis, por estarem comigo, sempre me colocando para cima e mostrando que se desesperar só piora a situação.

À família Guimarães Pereira – decorrente de minha união com meu esposo, Vinicius Guimarães Pereira, e ampliada por meu filho, Theo Guimarães Pereira, esse tripé que com certeza ganhará novos membros –, minha razão para continuar, para não me abater e seguir enfrentando as dificuldades da maneira mais positiva e saudável possível.

A minha orientadora, Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino, por me apoiar desde o princípio, compreender meu tempo e processo de criação, respeitar minhas limitações, mostrar outros caminhos possíveis e fazer da filosofia sua potência de vida!

À Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues, que me acompanha desde o início da graduação, me mostrando que é possível fazer uma educação inovadora, em e para os direitos humanos, seja na escola ou em praça pública, no Brasil ou na América Latina, muito obrigada por tudo!

A Profa. Dra. Regina Sucupira Pedroza, por estar presente desde o processo seletivo do mestrado, estar na minha banca de qualificação e sugerir autores tão ricos e críticos sobre a participação, o brincar e a criança.

À Profa. Dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa, que, também presente desde o processo seletivo do mestrado, deu importantes contribuições ao trabalho na qualificação, sempre acreditou e militou pela a educação em e para os direitos humanos, a cidadania e a cultura de paz dentro da Universidade de Brasília, acreditando e investindo na formação dos sujeitos.

À quinta turma do Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania, pelas conversas, trocas, contribuições, choros e risos ao longo desses anos.

A Suzie Marques Balbino e a Amanda Balbino, avó e tia do Theo, assim como a minha irmã, que cuidaram do pequeno nos finais de semana enquanto eu escrevia e o pai estava trabalhando, muitíssimo obrigada!

A Ednalva Fernandes e Enamar Fernandes, minhas tias, pelas contribuições, conversas e dicas acadêmicas.

A Luciana e a Tatiana, diretoras do Cepi-Gavião, por concordar com a realização de minha pesquisa na escola, por me acolher e lutar diariamente por uma educação mais feliz e plural.

Às professoras do turno vespertino da escola, por aceitar participar da pesquisa e compartilhar conosco as ricas experiências de suas infâncias.

Às crianças que participaram da pesquisa, por me surpreender com suas perguntas, palavras e expressões.

A todos os familiares e amigos que compreenderam minhas ausências nos eventos.

A todas as escolas nas quais trabalhei, Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, Escola Classe 416 Sul, Escola Classe 304 Sul, Escola Classe 304 Norte, Jardim Ipê Amarelo, Céu de Brasília e atualmente Centro de Ensino Especial 01 de Brasília, experiências que me formaram, me sacudiram, dando-me a cada dia mais esperança de que uma educação pública de qualidade e para todos é possível.

A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (NOVOA, 2007, p.17)

RESUMO

Este trabalho contribui para uma reflexão sobre o processo de construção dos direitos das crianças, por meio de experiências filosóficas com alunos/alunas e professoras/professores de uma escola pública de educação infantil do Distrito Federal em 2018. A pesquisa justifica-se pelo fato de reconhecer as crianças enquanto sujeitos de direitos, seres ativos, capazes de opinar sobre diversos assuntos, expressar seus desejos, suas angústias e reivindicações. Parte de uma breve contextualização histórica sobre crianças e seus direitos no Brasil, discutindo teoricamente quais eram os direitos e as concepções de criança até o processo de redemocratização do país, e apresentando pesquisas recentes sobre as infâncias e as crianças como sujeitos ativos, capazes de participar politicamente dentro e fora dos espaços escolares. Objetivou-se proporcionar espaços para as manifestações das expressões orais e gráficas das crianças em relação aos direitos humanos e a seus direitos, por meio de suas falas, brincadeiras, movimentos e desenhos; e analisar por meio das narrativas das professoras sobre suas infâncias, os espaços, as brincadeiras e o que mudou em relação às infâncias atuais. A pesquisa é qualitativa e se baseia no método de pesquisa Espaço Aion (Pulino, 2007), que permite aos sujeitos envolvidos na investigação filosófica criar perguntas e brincar com seus pensamentos sobre práticas sociais e assuntos sobre os quais pouco se questiona. Foram realizadas na escola: observações participantes, três oficinas de investigação filosófica com as crianças e uma oficina com oito professoras da escola. A partir das falas das crianças e das professoras nas oficinas surgiram as seguintes temáticas para análise: 1. O direito e os espaços do brincar; 2. Escola: que espaço é esse? e 3. O direito à segurança e liberdade dentro e fora de casa. Ficou evidenciado que os direitos das crianças e suas práticas cidadãs na escola constroem-se por meio de suas vivências com as outras crianças e com os adultos, podendo surgir conflitos e contradições que as mobilizam a fazer perguntas, escolhas individuais e coletivas, falar e relacionar-se de maneira a se constituir como sujeito de direitos. Pretende-se, por fim, que a partir deste trabalho, sejam realizadas novas pesquisas com crianças sobre protagonismo infantil e educação em e para os direitos humanos.

Palavras-chave: infâncias, educação, sujeitos de direitos e direitos humanos.

ABSTRACT

This work contributes for a reflection on the process of construction of children's rights, through philosophical experiences with students and teachers of a public school for early childhood education in Distrito Federal in the year of 2018. The research is justified by recognizing children as subjects of rights, as active beings, able to express opinions on different subjects, express their desires, their anxieties and their demands. It starts on a brief historical context about children and their rights in Brazil, theoretically discussing the rights and conceptions of children up to the country's re-democratization process and presenting recent research on childhood and children as active subjects capable of participate politically in and outside school spaces. Specifically, the objective was to provide spaces for manifestations of oral and graphic expressions of children in relation to human rights and their rights, through their speeches, games, movements and drawings; and to analyze through the autobiographical narratives of the teachers about their childhoods the spaces, the games and what has changed in relation to the present childhoods. The research is qualitative and based on the Aion Space research method (Pulino, 2007) that allows subjects involved in philosophical research to ask questions and play with their thoughts about social practices and issues which are little discussed. These were carried out in the school: participant observations, three philosophical investigation workshops with the children and a workshop with eight teachers of the school. From the speeches of the children and the teachers in the workshops, the following themes were analyzed: 1. The right and spaces of playing; 2. School: what is this space? and 3. The right to security and freedom within and outside the home. It was evidenced that children's rights and their practices in school are built through their experiences with other children and with adults, and conflicts and contradictions can lead them to ask questions, individual and collective choices, speak and to be related as a subject of rights. It is intended, finally, that it is part of the work, the new research with children on children's protagonism and education in and for human rights.

Key words: childhood, education, subjects of rights and human rights.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Beneficente Evangélica

CEPI – Centro de Primeira Infância

CEPI-Gavião – Centro de Primeira Infância-Gavião

CF/88 – Constituição Federal de 1988

DF – Distrito Federal

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FENASP – Frente Nacional das Sociedades Pestalozzi

FNDDC – Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças

FNDE – Fundo Nacional de Educação

INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

ONG – Organizações Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

RA – Região Administrativa

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

| | |
|---|--------------------------------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 11 |
| 2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A CRIANÇA E SEUS DIREITOS NO BRASIL. | 14 |
| A criança como sujeito de direitos | 24 |
| 3. OBJETIVOS..... | 27 |
| 4. METODOLOGIA | 30 |
| Espaço Aion..... | 30 |
| Contexto | 31 |
| Escola | Erro! Indicador não definido. |
| Plenarinha | 34 |
| Participantes | 36 |
| Crianças | 36 |
| Professoras | 37 |
| Recursos | 37 |
| Procedimentos | 37 |
| 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PESQUISA | 41 |
| O direito e os espaços do brincar..... | 41 |
| Escola: que espaço é esse?..... | 52 |
| O direito à segurança e liberdade dentro e fora de casa. | 61 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 65 |
| 7. REFERÊNCIAS | 71 |
| 8. ANEXOS..... | 75 |

1. INTRODUÇÃO

Necessitamos do outro enquanto outro. (KOHAN, 2000, p.36)

As pessoas mais experientes em pesquisa com crianças sabem como é difícil selecionar as reflexões que irão compor o relatório final; fica aquela sensação de que mais poderia ser feito, buscado e refletido. Infâncias, educação, sujeitos de direitos, direitos humanos, crianças são temas tão amplos, que não é possível esgotar. Dito isso, quero com este trabalho contribuir com os estudos e as pesquisas com crianças sobre seus direitos e sobre direitos humanos, na expectativa de ampliar o campo com a experiência aqui relatada.

Meu interesse pelo tema surgiu quando entrei no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania e relembrei minha trajetória escolar. Em meu primeiro ano do ensino médio, em meados de 2009, tive meu primeiro contato com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 19 anos depois de sua promulgação, quando participei de um projeto intitulado “Onda – adolescentes em movimento pelos direitos” promovido pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc). Esse projeto foi criado em 2008 com o intuito de incluir os adolescentes das escolas públicas do Distrito Federal na discussão sobre direitos e cidadania.

Ao longo do projeto vivenciei encontros com base nos princípios da educação popular e da arte-educação, com oficinas que tratavam questões referentes à participação democrática, organização do Estado, educação de qualidade, comunicação e às noções de justiça ambiental. Participar desse projeto mudou minha relação com os aspectos referentes à escola e à sociedade. Ali, eu tinha consciência dos meus direitos enquanto adolescente e estudante de uma escola pública do Distrito Federal.

Essa experiência me marcou de uma maneira tão profunda e intensa, que ao terminar o ensino médio, entrar na graduação de pedagogia na Universidade de Brasília, voltar meu curso para o Projeto de Práticas Pedagógicas Inovadoras, ser educadora na Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo, concluir a graduação e um ano depois entrar no mestrado em direitos humanos, o projeto Onda ressurgiu em minha mente como questionamentos para minha pesquisa de mestrado.

Retomando, conheci o ECA 19 anos após sua promulgação; pouco se ouvia e se ouve falar sobre esse estatuto, e comecei a me questionar: por que ele ainda é pouco divulgado na sociedade e nas escolas? Se as crianças e os adolescentes fossem fazer seu próprio estatuto, como ele seria? Essas foram as perguntas iniciais que me motivaram a fazer a pesquisa.

A partir desses questionamentos e dos estudos nas diferentes disciplinas aprofundei meu interesse em fazer a pesquisa com crianças sobre direitos humanos e sobre seus direitos, entender o que elas pensam sobre o assunto, o que seria para elas direitos humanos, o que elas compreendem como seus direitos e de que modo elas podem participar na construção de seus direitos. Fazer a pesquisa na educação infantil tornou-se um desafio, entendendo que desenvolver pesquisa com crianças é diferente de fazê-lo com adultos e adolescentes, pois as crianças precisam de espaço, de elementos que as envolvam na temática, de modo ativo, participativo e que usem diversas linguagens.

Assim, escolhi a metodologia de investigação filosófica Espaço Aion (PULINO, 2007), que permite aos sujeitos envolvidos na pesquisa criar perguntas e brincar com seus pensamentos sobre práticas sociais e assuntos sobre os quais pouco se questiona, por exemplo, os direitos das crianças.

A dissertação percorrerá alguns temas que considero relevantes, como sujeitos de direitos, crianças, infâncias, o direito de brincar, educação e direitos humanos. São temas vastos, complexos e que estão interconectados, de maneira que procurei refletir sobre eles ao longo do trabalho.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. Inicialmente, faço uma breve contextualização histórica sobre crianças e seus direitos no Brasil, discutindo teoricamente quais eram os direitos e as concepções de crianças até o processo de redemocratização do país, e apresentando pesquisas recentes sobre as infâncias e as crianças como sujeitos ativos, capazes de participar politicamente dentro e fora dos espaços escolares.

A seguir, apresento os objetivos que nortearam a pesquisa. O intuito geral deste trabalho é compreender o processo de construção dos direitos das crianças, por meio de experiências filosóficas com alunos/alunas e professores/professoras de uma escola pública de educação infantil do Distrito Federal em 2018. De maneira mais específica, objetivei proporcionar espaços para as manifestações das expressões orais e gráficas das crianças em relação aos direitos humanos e a seus direitos, por meio de suas falas, brincadeiras, movimentos e desenhos; e analisar por meio das narrativas das professoras sobre suas infâncias, os espaços, as brincadeiras e o que mudou em relação às infâncias atuais

A partir daí, começo a conceituar e a apresentar o percurso metodológico. Conceituo a metodologia de pesquisa Espaço Aion (PULINO, 2007) e descrevo as estratégias metodológicas que me permitiram o acesso às falas das crianças e aos relatos autobiográficos das professoras, necessários à realização das análises temáticas.

No quarto capítulo, portanto, articulo a descrição dos resultados com a análise e discussão dos dados à luz do referencial teórico escolhido, visando compartilhar reflexões sobre as temáticas: 1. O direito e os espaços do brincar (BENJAMIN, 1984; KORCZACK, 1981; MOYLES, 2002; PEDROZA, 2005; VIGOTSKY, 2007); 2. Escola: que espaço é esse? (ARROYO, 2013; FREIRE, 1996; 2005; FREIRE, 2017 SCHILLING, 2014); e 3. O direito à segurança e liberdade dentro e fora de casa. (BRAGAGNOLO e BARBOSA, 2008; CANDAU, 2013; FOUCAULT, 1979; KOHAN, 2000; PULINO, 2001; ROSA, 2018; SOUSA JR, 2000).

Por fim, nas considerações finais, destaco as principais contribuições deste trabalho e traço alguns apontamentos relevantes para novas pesquisas com crianças.

2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A CRIANÇA E SEUS DIREITOS NO BRASIL

O passado é aquilo que não passou. É aquilo que permanece em forma de influência, de lembrança, de conselho, de saudade, de lição, de arrependimento e de inspiração.

(PERISSÉ, 2011, p.42)

A história do Brasil muitas vezes começa a ser narrada a partir da chegada dos portugueses. É sabido, contudo, que aqui existiam outros povos, os indígenas. Nessa terra tropical, quente, cheia de árvores, animais diversos e belezas naturais, nasciam crianças indígenas e, em suas tribos, aprendiam por meio da tradição oral, tudo aquilo que seus ancestrais lhes ensinavam.

A tradição oral é algo que perpassa diferentes grupos étnicos; os mais velhos contam suas histórias e suas lutas para os pequenos, que vão sonhando, imaginando e aprendendo com cada uma dessas histórias. Ao mesmo tempo, banham-se nos rios, pescam os peixes e brincam com outras crianças e com os animais, de maneira a aproveitar as delícias e os riscos que o viver essa infância na natureza lhes permite.

Uma terra repleta de indígenas reunidos em grupos, cada qual com sua língua, seus ritos e formas de viver. Ser criança indígena nessa época era ser livre, viver em plena conexão com a natureza e com seus familiares. Existem poucos dados históricos sobre como viviam os indígenas antes da chegada dos portugueses no Brasil. O documento mais citado para descrever esses povos é a célebre carta de Pedro Vaz de Caminha à Coroa portuguesa. Se são poucos os relatos sobre como os povos indígenas viviam então, sabe-se que as crianças indígenas aprendiam tudo com seus pais.

Assim, quando nasciam os bebês eram carregados pelas mães para onde fossem. Segundo Del Priore (2010) ao longo dos primeiros meses de sua vida, enquanto a mãe amentava a criança, uma e outra estavam sempre juntas, envolvidas em um pano conhecido como *typoia*, em que os pequenos curumins eram carregados nos braços ou nas costas. A autora acrescenta ainda que a forte ligação entre pais e filhos chamou a atenção dos europeus que afirmaram: “são obedientíssimos a seus pais e mães e todos muito amáveis e aprazíveis”.

Os poucos vestígios a respeito de como viviam as crianças indígenas não só nessa época, mas ao longo do período colonial brasileiro, são imagens dos brinquedos confeccionados pelos índios para suas crianças. Altman (1999, p.234) os descreve como brinquedos toscos e

grosseiros, em sua maioria reproduzindo o formato de animais, feitos de madeira ou de barro. Outros elementos também transformados em brinquedos eram o arco e flecha, as cascas secas de frutas ou cabaças, que serviam de chocalhos para os bebês.

Os povos indígenas vivem de maneiras diversas; são diferentes formas de viver e de falar, e cada grupo cria sua forma de brincar e educar suas crianças. Não é possível, portanto, fazer generalizações; cada etnia recebe a criança e a educa de acordo com suas crenças e culturas.

Outra parte da história do Brasil pouco narrada e estudada diz respeito às viagens marítimas dos portugueses para as terras brasileiras. No capítulo “A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI”, Fábio Pestana Ramos (1999) com base em registros portugueses sobre as embarcações que saíram de Portugal em direção ao Brasil, narra brevemente como as crianças que embarcavam nas naus eram vítimas de diferentes formas de abusos. Embarcavam nos navios crianças conhecidas como grumetes, pajens, meninas órfãs do rei e os filhos dos marinheiros.

Os grumetes eram normalmente crianças entre nove e dezesseis anos de idade, abandonadas ou negociadas com seus responsáveis em troca de dotes, levadas para trabalhar nos navios, na ilusão de algum dia tornar-se marinheiros. Os pajens eram as crianças responsáveis por arrumar a mesa e servir os oficiais. As meninas denominadas “órfãs do rei” eram sequestradas para os navios tão logo perdessem o pai. As crianças consideradas passageiros, por sua vez, eram os filhos dos oficiais da Marinha portuguesa ou de algum membro da Coroa que os pais levavam para conhecer a vida marítima em sua companhia.

A vida em alto mar para essas crianças era marcada por decepções, explorações, fome e medo, pois elas eram os principais alvos de abusos sexuais dos marinheiros a bordo, sobrevivendo à base de comida podre, restos de pessoas que morriam, e dificilmente chegavam vivas às terras brasileiras. Há registros de embarque, mas não se sabe quantas crianças sobreviveram aos maus-tratos da longa viagem na nau portuguesa.

Isso demonstra em certa medida o modo como os portugueses viam então as crianças órfãs e abandonadas; chegando no Brasil, estenderam essa perspectiva às crianças que encontraram embora integradas a núcleos familiares completos. As crianças indígenas logo foram consideradas objetos de fácil dominação, por ser pequenas, frágeis e sem a força e a habilidade de luta de um índio adulto. Nesse sentido Chambouleyron (1999, p.58) afirma que as crianças indígenas para os jesuítas eram como “cera virgem” ou “papel branco”, as quais poderiam doutrinar segundo os princípios da Igreja católica e os costumes europeus.

Esta estratégia adotada pelos jesuítas de evangelizar primeiro a criança foi traçada também com o intuito de que os filhos os auxiliassem na doutrinação de seus pais, de forma a se tornar mão de obra mais facilmente explorável. As crianças conseguiam ajudar suas famílias quando começavam a aprender a língua portuguesa, pois assim conseguiam traduzir para seu povo o que os portugueses estavam falando.

Essa cera virgem, entretanto, não era assim tão maleável e fácil de manusear como os jesuítas inicialmente acreditaram que seria. Segundo Chambouleyron (1999, p.69), “tanto os problemas com os meninos, como a própria evangelização dos adultos, levaram os padres a optar cada vez mais por uma conversão pela ‘sujeição’ e ‘temor’”, prática que não era adotada nas tribos – as crianças indígenas não eram castigadas, submetidas a tapas e violência física, mas sim educadas pelo exemplo, na prática, no cotidiano das aldeias e matas brasileiras. Daí as dificuldades em obedecer a um adulto que, além de obrigar seus pais a trabalhar, queria lhes ensinar algo que para elas não tinha sentido e, pior, por meio de castigos, tapas e beliscões.

Com essa dificuldade na evangelização das tribos indígenas, os portugueses precisaram trazer para o Brasil outras pessoas que constituíssem a mão de obra que o trabalho demandava e o fizessem de maneira menos resistente; assim começou o tráfico negreiro para as terras tupiniquins. Da mesma forma como iludiam e raptavam as crianças abandonadas na Europa, especialmente em Portugal, fizeram isso também nos países africanos.

Sob maus-tratos e violência, homens, mulheres e crianças foram raptados no continente africano. Em geral os portugueses preferiam homens, fortes, jovens e saudáveis, que sustentassem por mais tempo o trabalho braçal que seriam obrigados a fazer.

As mulheres negras eram trazidas em sua maioria para ser servas da casa-grande e amas de leite para os bebês de suas donas. Já as crianças trazidas junto com os adultos logo iriam lhes servir; mesmo quando protegidas, entretanto, muitas crianças africanas também não suportavam a viagem de vinda para o Brasil. As que porventura desembarcavam nos portos brasileiros dificilmente se tornavam adultos; inúmeras morriam prematuramente devido à desnutrição e a doenças da época. Aquelas que sobreviviam perdiam seus pais, segundo Goes & Florentino (1999, p.180), e, “antes mesmo de completarem um ano de idade, uma em cada dez crianças já não possuía nem pai nem mãe anotados nos inventários”. Esses dados, analisados pelos autores a partir dos inventários dos proprietários mortos nas áreas rurais do Rio de Janeiro, demonstra que aquelas que não morriam nas viagens marítimas ou que nasciam em terras brasileiras logo ficavam órfãs.

As crianças dos escravos eram rotineiramente dadas como companhia para os filhos dos fazendeiros; juntos cresciam e ao mesmo tempo em que eram amigos, era comum ver a criança branca castigando ou colocando a criança negra em situação de subjugação. Ao longo de todo o período colonial e imperial a criança negra era tida como mercadoria, propriedade, patrimônio cuja mão de obra era explorada, e sua existência ou vida pouco ou nada valia.

De acordo com Faleiros (2009, p.206), essas crianças contavam com os vínculos afetivos de suas famílias ampliadas, os escravos, que lhes ofereciam proteção, afeto, amor, cuidados e referências culturais que as mantinham vivas. Devido às mortes frequentes dos escravos, quando uma criança nascia, já lhe designavam padrinho e madrinha, um tio ou uma tia, que a iriam proteger e criar caso os pais morressem. Existem poucos relatos sobre o modo como as crianças negras brincavam entre si, já que isso não lhes era permitido; sabe-se, entretanto, que a prática da capoeira constituía um momento de resgate, entretenimento e libertação para todos da senzala, e as músicas que sempre eram cantadas na roda com certeza alegravam e davam novo alento de vida e esperança para crianças e adultos.

As crianças portuguesas brincavam com suas bonecas de porcelana, usufruíam de tempo livre para correr pelo quintal quando não estavam nas aulas particulares. Essas crianças eram cuidadas desde bebês pelas amas negras, que deixavam de amamentar exclusivamente seus bebês para manter vivas as crianças brancas; não lhes era permitido tampouco cuidar de seus filhos, que eram escravizados pelos senhores de engenho enquanto elas cuidavam da casa e das crianças desses senhores. Ainda assim, com toda a dor, embalavam as crianças brancas antes de dormir, ensinavam as primeiras palavras, eram amáveis e por elas amadas.

Segundo Arantes (2009, p.192), na sociedade colonial brasileira não existia “a criança” como uma categoria universal, pois não havia preceitos de igualdade e sim uma construção social com base na desigualdade entre senhor e escravo – havia antes “os meninos da terra”, “órfãos”, “abandonados”, “filhos de escravo”, “filhos legítimos do legítimo matrimônio” e “os mendigos”.

No período imperial surge a primeira Constituição Política do Império do Brasil, em 25 de março de 1824, em cujo oitavo título, das disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, no artigo 179 são enumeradas as formas de garantia à inviolabilidade desses direitos.

Nesse artigo os incisos XXXII e XXXIII, tratam da instrução primária e gratuita a todos os cidadãos e da garantia de colégios e universidades, nos quais serão ensinadas ciências, letras e artes. Essa lei torna-se importante, pois nessa época a maioria das normas e decretos criados

estavam relacionadas com a organização do Estado e com a divisão das propriedades privadas nos grandes centros urbanos. Até esse momento não havia lei que apresentasse algo mais concreto em relação à criança; apenas essa Constituição, a qual cita a instrução primária, o colégio e a universidade como um direito de todos. Infelizmente, é sabido que esse ensino, em verdade, era para poucos.

Com a abolição da escravidão em 1888, o número de crianças abandonadas e de moradores de rua cresce alarmantemente. A abolição possibilita a liberdade para homens, mulheres e crianças negros, contudo não lhes dá condições materiais para sobreviver e exercer sua cidadania. Logo, as crianças que não continuaram sendo exploradas nas fábricas, engenhos, fazendas ora eram abandonadas em instituições de caridade, ora viviam perambulando pelas ruas, esmolando ou cometendo pequenos furtos para sobreviver.

Dessa forma inicia-se o processo de higienização da infância, pelo qual essas crianças que se encontram nas ruas precisam sair dela. Então, a República, em vez de acolher, começa a criminalizar essa criança, reduzindo, pelo Código Penal de 1890, a idade penal para nove anos. Rizzini (2006, p.2) informa que no início do período republicano brasileiro deu-se mais destaque à infância, principalmente à parcela empobrecida da população infantil, que precisava ser retirada das ruas de maneira a manter a ordem e o progresso.

Segundo Kuhlmann Jr. (2016, p.477) em 1889, primeiro ano do período republicano brasileiro, é criada a primeira creche brasileira, ligada à Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Nessa época de intenso crescimento populacional e industrial, as creches eram consideradas “asilos para a primeira infância” e destinadas apenas às mães que necessitavam trabalhar, ou seja, recebiam exclusivamente os filhos das mulheres pobres e operárias.

As creches eram então vistas como mal necessário, e os médicos, preocupados com os altos índices de mortalidade infantil, investiam seus conhecimentos em vacinas, remédios e tratamentos que pudessem otimizar a sobrevivência dessa parcela da população. Sem condições, as mães começavam a buscar empregos com os quais pudessem melhorar suas situações de vida, e muitas delas, não tendo com quem deixar seu filho, o abandonavam. Assim, para auxiliar essas mães de forma que pudessem conciliar trabalho e maternidade, a Igreja, os órgãos de saúde pública, as instituições assistenciais e as indústrias encontraram na creche a solução: a mãe continuaria trabalhando e cuidando de seu filho sem o abandonar.

Kuhlmann Jr. (2016, p.471) acrescenta que essas creches eram inspiradas nos modelos franceses: a escola primária atendendo crianças de três a seis anos de idade, e a creche, crianças de até dois anos. Nessa época investiu-se em matérias nos jornais e nas rádios que tratavam dos

cuidados com as crianças, informando que o ideal seria o bebê ser criado no seio familiar, sob a dedicação materna; quando isso não fosse possível, entretanto, nos casos em que as mães precisassem trabalhar, era aconselhado que essas mães procurassem as creches.

Essas instituições, em sua maioria dirigidas pelas igrejas locais, tinham como professoras mulheres que se voluntariavam para o trabalho; assim, devido à falta de instituições que acolhessem essas crianças e famílias, a creche passa a ser uma benesse e não um direito de todos. Isso ainda acontece nos dias atuais, em que as creches que atendem à população mais pobre da sociedade continuam muitas vezes ligadas a uma instituição confessional, e, somadas, as poucas instituições públicas não atendem a toda a demanda.

É nesse sentido que Tonucci (2005, p.27) afirma que existem espaços escolares pensados para atender às necessidades das mães trabalhadoras; essas escolas, contudo, abrigam mais crianças do que seu espaço físico comporta, além de reter as crianças por muito tempo – de cinco a sete horas por dia, na escola, em geral ambientes barulhentos, sem a possibilidade de alguma criança fugir, se esconder ou brincar sozinha.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2016, p.477) o primeiro jardim de infância público brasileiro foi construído em 1896, no estado de São Paulo e anexo à Escola Normal Caetano de Campos. Essa etapa da escolarização, segundo o autor, tinha como função moralizar a cultura infantil, no sentido de controle da vida social das crianças, tendo em vista que durante as brincadeiras elas representavam papéis sociais, como os do capoeirista, do capitão do mato, do negro fugido – o que era interpretado como ameaça, no sentido de que as crianças estariam demonstrando solidariedade às pessoas exploradas da população.

Enquanto isso, no cenário internacional, o primeiro documento a fazer menção sobre os direitos das crianças foi a Declaração de Genebra, aprovada em 1924. Foi, contudo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, que conferiu assistência social às crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, além de destacar a proteção à maternidade.

No Brasil, em meados de 1926, foi publicado o primeiro Código de Menores, substituído um ano depois por uma normativa conhecida como Código de Mello Mattos, que fixava poderes ao juiz para julgar crianças e adolescentes expostos ou abandonados que estivessem envolvidos em ilegalidades.

No ordenamento jurídico brasileiro a infância passou a ser dividida em duas: o menor, que simboliza aquela criança pobre e perigosa, e a criança que, ainda sob os cuidados de seus familiares, deveria ser educada para tornar-se o futuro da nação. Restringia-se dessa maneira o acesso à educação apenas a essa parcela da população. Às crianças tidas como “menores”

cabiam leis que as controlassem e punissem, além de instituições assistenciais que as mantivessem e corrigissem. Nesse sentido a Constituição de 1937 ampliou a proteção a crianças e adolescentes, criando programas de assistência social voltados para jovens infratores, na tentativa de inserir a criança e o adolescente nos mais diversos vínculos familiares com a intenção de recuperá-los, ainda que afastados da família de origem.

Em 1946 foi criada a entidade Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) com a missão de auxiliar os países mais afetados pela Segunda Guerra Mundial em sua reconstrução e na promoção de direitos voltados para a proteção e o desenvolvimento de crianças e adolescentes, tendo em vista que após a Segunda Guerra Mundial milhares de crianças ficaram órfãs e sem condições de garantir suas sobrevivências.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada em 1959, conferiu princípios basilares à criança, como direito à proteção especial; à igualdade; a um nome e uma nacionalidade; a brincar e se divertir; à proteção e ao desenvolvimento em condições de liberdade e dignidade; a utilizar os benefícios relativos à seguridade social, incluindo adequada nutrição, moradia, recreação e serviços médicos; à educação e a ser protegida contra todas as formas de negligência, crueldade e exploração.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases-(LDB), de 1961, destacava a educação pré-primária, destinada a crianças com menos de sete anos e ministrada em escolas maternais ou jardins de infância, e previa que as empresas que empregassem mães de crianças nessa faixa etária, fossem estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação como o governo, instituições de educação pré-primária. Além disso, as empresas industriais, comerciais ou agrícolas com mais de 100 empregados ficavam obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os servidores e seus filhos.

Em face disso, é possível compreender as inúmeras dificuldades e empecilhos que a mulher, na condição de mãe, encontrava para se inserir no mercado de trabalho. O Estado até então não compreendia a educação infantil como sua responsabilidade e prioridade. Uma década depois, em 1971, a nova LDB afirma que os sistemas de ensino velarão para que as crianças com menos de sete anos recebam educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. Foi diante desse quadro de descaso político e social, com essa lenta expansão da educação infantil brasileira, que as mulheres de diferentes frentes começaram a se reunir nos diversos segmentos da sociedade e nos movimentos sociais, colocando em pauta seus direitos trabalhistas, e entraram na luta por creches e jardins de infância para seus filhos.

Durante o regime militar no Brasil (1964-1985), o Código de Menores foi publicado, com o objetivo de garantir assistência, proteção e vigilância a crianças e adolescentes em situação irregular, aplicando-se apenas a vítimas de maus-tratos; autor de infração penal; menores com desvio de conduta em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária e àqueles privados de condições essenciais a sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, por falta, ação ou omissão dos pais ou responsável. Além disso, as decisões continuavam centradas no juiz de menores.

Nesse sentido, por seu turno, a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (1969), também conhecida como Pacto de San José da Costa Rica, fixou aos Estados-partes o dever de proteger as crianças.

Segundo Del Priore (2010, p.293), no final dos anos 80, surgiram as palavras mundialização e globalização que, no começo da década de 1990 foram empregadas para revelar muitas realidades escondidas. Desse modo, com elas surgiram importantes discussões internacionais e nacionais no tocante aos direitos humanos – a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989), por exemplo, teve mais adesão no âmbito do sistema global dos direitos humanos.

Em meio a esse cenário de intensa discussão mundial a respeito da proteção e dos cuidados com a infância, bem como em decorrência do início da redemocratização do país, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, os movimentos sociais ampliaram suas reivindicações, lutando pela reforma da Constituição e pela proteção dos direitos da criança e do adolescente. Entre eles cabe citar o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), a Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças (FNDDC), a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp). Durante esse período esses movimentos sociais conseguiram conquistas importantes em relação à defesa e promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes, tanto na reforma constituinte quanto na discussão, elaboração e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Constituição Federal de 1988 marca o início de uma mudança paradigmática no que diz respeito à conceituação de crianças e adolescentes, tendo em vista que todas as crianças e os adolescentes, sem distinção, passaram a ser considerados sujeitos de direitos e tendo seus direitos assegurados pelo Estado em conjunto com a família e a sociedade, com absoluta prioridade e levando-se em consideração sua situação peculiar de pessoa em desenvolvimento. É o que afirma o artigo 227 da CF/88:

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.

Esse artigo, assim como o artigo 228, que tornou inimputáveis os menores de 18 anos, foi fruto dos movimentos sociais citados, que inspirados no texto do Projeto da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, redigiram a Emenda Popular “Criança Prioridade Nacional”. Segundo Pires (2007, p.89) no Diário da Assembleia Nacional Constituinte (BRASIL, 1987, p.108) consta que três crianças, Luzimar, Argemiro e Orlando, fizeram seus pronunciamentos na reunião da Subcomissão da Família, do Menor e do Idoso. Eles disseram para os constituintes como as crianças e os adolescentes se mobilizaram, realizando vigílias, manifestações, discutindo as propostas e levantando problemas, com a intenção de enviar uma mensagem aos parlamentares pedindo que tratassem com atenção especial esse artigo constitucional. Essas crianças eram representantes do MNMMR, e foi a primeira vez que crianças e adolescentes participaram de uma assembleia constituinte.

Com o advento da nova Carta Magna brasileira e ainda envolvidos na discussão mundial entre especialistas, governantes e ONGs a respeito dos direitos das crianças, assim como observando a situação na qual a infância brasileira se encontrava, os movimentos sociais continuaram sua mobilização em prol dos direitos infantojuvenis.

Durante as discussões do projeto de lei que deu origem ao ECA, ocorreu a formação de dois polos, um defendendo o Código de Menores, e o outro, o novo Estatuto. Nesse sentido Campos (2009, p.19) afirma que foram realizados inúmeros debates, seminários e manifestações; além disso também foram produzidas e debatidas mais de 20 versões nas esferas estadual e federal até a criação de um projeto que fosse levado para a avaliação da Câmara e do Senado. Consta que durante a aprovação do atual Estatuto inúmeras crianças estavam presentes no Plenário da Câmara dos Deputados.

Nessa perspectiva Campos (2009, p.78) observa que “em se tratando de promoção e defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Brasil foi o primeiro país da América Latina – e um dos primeiros do mundo – a ter em sua legislação princípios norteadores, buscando o melhor na normativa internacional”.

A aprovação do ECA trouxe mudanças importantes para a sociedade brasileira; expressões pejorativas, como, por exemplo, “menor” e “de menor”, hoje já não são mais usadas

para definir a criança. Em vez de um marco legal punitivo, temos um estatuto que garante a todos proteção integral. Se as demandas judiciais antes ficavam concentradas nos juízes de menores, agora o ECA estabelece uma série de políticas públicas a ser desenvolvidas pelos entes federativos, dando importante destaque aos municípios, de modo a aproximar o Conselho Tutelar e o Ministério Público da comunidade. Estabelece também regras para que os adolescentes possam trabalhar a partir dos 14 anos, na condição de aprendiz, tendo todos os seus direitos trabalhistas resguardados e sem deixar de frequentar a escola, tornando crime a exploração infantil no trabalho e permitindo o desvelamento de abusos, torturas e violências contra as crianças nos diversos espaços e contextos, seja na família, na escola ou na rua.

Diante dessas mudanças históricas, políticas, culturais e sociais em relação à criança e ao adolescente brasileiro, conquistadas por meio da luta dos movimentos sociais, é importante ressaltar que o Estatuto ainda é pouco divulgado e conhecido pela sociedade, especialmente por crianças e adolescentes. Mesmo a lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – cujo artigo 26 §9º estabelece a inclusão nos currículos escolares de conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente –, ainda é recurso e tema pouco trabalhados nas escolas.

O passado de certa forma se faz presente, mostrando que uma parcela da sociedade não quer que as crianças tenham consciência de seus direitos; muitos ainda veem as crianças como “cera virgem”, como “menor” e não as aceitam enquanto sujeitos de direitos.

Com 29 anos completos desde sua promulgação, no texto do ECA ainda existem pontos a ser trabalhados, questionados e revistos, como, por exemplo, o direito de participação política das crianças e dos adolescentes no contexto governamental. Sempre que são colocados em pauta os direitos das crianças e dos adolescentes, entretanto, as mudanças propostas são para que a idade penal seja diminuída, ressaltando apenas o caráter punitivo da lei.

A criança como sujeito de direitos

Se não se nasce pronto, também a vida, por si, não apronta. (CARBONARI, 2010, p.175)

Philippe Ariès em suas análises a partir do estudo iconográfico que ilustrou como a criança era representada pela sociedade francesa na Idade Média, revela que as crianças eram mantidas em anonimato até que sobrevivessem à fase da paparicação, considerada por Ariès (1978) a fase dos primeiros anos de vida da criança. Inicialmente, se a família perdesse um bebê, o que era comum, como demonstram as altas taxas de mortalidade da época, não alimentava o sentimento de luto, pois aquela criança poderia ser, rapidamente, substituída por outra.

Ao tratar das “idades da vida”, Ariès (1978) destaca que as idades não só marcam o tempo biológico, mas determinam as funções sociais dos sujeitos. Nesse sentido, o sentimento de infância está diretamente relacionado com a dependência. Criança, em francês, *enfant*, significa aquele que não fala; justifica o porquê de a infância ser relacionada com o sentimento de dependência, já que, ao nascer, a criança precisa de alguém que compreenda e supra suas necessidades. Sem esse suporte, sobretudo nos primeiros anos de vida, a criança dificilmente sobreviveria.

É sob essa perspectiva desenvolvimentista que a natureza das crianças foi sendo formada como incompleta, estando sua trajetória de vida resumida em trabalhar agora para alcançar futuramente sua existência social. Consideradas um “ainda não”, as crianças não estão aptas a participar das atividades políticas; precisam esperar chegar seu momento de ingresso, determinado para idade próxima dos 18 anos, quando, do ponto de vista legal, já não são mais crianças (CASTRO, 2013, p.91).

A imagem social da criança vem historicamente sendo construída ora como se elas fossem anjos, seres dotados de pureza, ingenuidade ou mesmo salvadoras da pátria, ora como seres diabólicos, difíceis de cuidar e compreender, seres inacabados, perigosos. Nessas projeções falta o olhar sobre “a energia criadora de cada ser” (PIORSKI, 2016, p.43), não havendo espaço para a exceção, para o diferente, para a individualidade.

As crianças passam a ser vítimas quando têm sua alteridade negada, inferiorizada, submetida, silenciada. Mesmo sendo um ser ativo, criador, acaba sofrendo as mais diversas violações. Assim, para fazer emergir o sujeito de direito faz-se necessário fazer da criança

concreta, aquela que mora na rua, que é vítima de violências dentro e fora de casa, não um objeto de estudo, uma estatística ou um dado, mas um sujeito no processo educativo (CARBONARI, 2010).

A criança é esse *outro* que fala, cria; é a novidade; é o novo; é a experiência; é a descoberta. Nesse sentido, Larrosa (1999, p.187) nos diz que “uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios”. Da mesma forma, Pulino (2001, p.34) ressalta que a criança é “um outro que vai ser recebido entre nós como um de nós, não para o dissolvermos em sua alteridade e o reduzirmos à condição de mesmo, de igual, mas abrindo espaço para que, à sua maneira, se introduza em nós”.

As crianças enquanto sujeitos estão inseridas em uma cultura que tanto pode afirmar quanto negar sua subjetividade. É nesse território de disputa que se constroem os caminhos e os processos da constituição de suas identidades, de seus reconhecimentos (CARBONARI, 2010, p.178).

De acordo com Abramowicz (2009, p.192-193),

Criança e infância são conceitos que têm sido configurados como unívocos. Juridicamente, com base também nas ciências biológicas, considera-se criança toda a pessoa na faixa etária entre 0 e 12 anos. Já a infância tem sido construída como um bolsão de sentidos que se sobrepõe a todas as crianças. Trata-se, então, de um conjunto de sentidos normativos que, de maneira geral, prescrevem o seu brincar, o seu tempo, a sua sociabilidade, a estética, a higiene, os hábitos, etc. e enfatizam o caráter disciplinar do que é ser criança.

Nessa relação, a infância é o conjunto de sentidos, educacionais, sociais, culturais, psicológicos, biológicos, que tenta criar significados e definições para as crianças. Nessa relação uma não existe sem a outra. Dito de outro modo, a infância é uma experiência, visto que não é algo cronológico, temporal, linear, gradativo e cumulativo, mas está ligada à arte, à criatividade, ao inesperado. Assim, enquanto experiência – termo que vem do latim *experientia*, *ex* que indica procedência e *peri* que indica “movimento que atravessa” –, pode atravessar, ou não, os seres humanos. A experiência da infância é esse *devenir* não no sentido de vir a ser, mas como “potência de vida”. Por isso, por mais que tentemos conceituar o que é ser criança ou o que é infância, as experiências desses *outros* sempre serão subjetivas, atemporais e enclausuráveis (KOHAN, 2000, p.31; ABRAMOWICZ, LEVCOVITZÇ, RODRIGUES, 2009, p.195).

Isto posto, para que as crianças em suas infâncias se reconheçam como sujeitos de direitos, faz-se necessária uma formação que as conscientize de seus direitos em âmbito tanto individual quanto coletivo. Faz parte desse processo *empoderar* as crianças para que elas comecem a participar, a falar, rompendo com a *cultura do silenciamento* e participando ativamente da sociedade civil. Outro aspecto relevante é o processo de transformação a partir do resgate histórico de nossa sociedade, de modo que esses sujeitos não voltem a ser inferiorizados (CANDAUI, 2010, p.405).

Cabe destacar aqui algumas pesquisas recentes desenvolvidas com crianças sobre a criança como sujeito de direitos: Castro (2010); Pires (2007); Marchiori (2012) e Mascioli (2012).

Em sua pesquisa, “Falatório: participação e democracia na escola”, Lúcia Rabello de Castro, junto com seus/suas colaboradores/colaboradoras, realiza uma investigação coletiva nos anos de 2006 a 2009 no estado do Rio de Janeiro, da qual participaram cerca de 2.600 crianças e jovens, 180 adultos educadores e 96 escolas (42 municipais, 29 particulares, 23 estaduais e 2 federais). Objetivou-se com esse estudo, compreender como é e como pode ser a participação das crianças e dos jovens nas escolas.

Por meio dos dados da pesquisa a autora reflete sobre qual é a participação infanto-juvenil que se quer nas escolas e na sociedade, tendo em vista, que durante a investigação encontrou ambientes com uma forte resistência em relação à relevância de se aumentar os espaços de participação dos/das estudantes nas escolas. Dessa forma, as crianças e os jovens participantes da pesquisa revelam que não se sentem ouvidos, suas opiniões, propostas e reivindicações muitas vezes são compreendidas pelos adultos, contudo, suas falas não são reconhecidas e acolhidas de forma a gerar uma ação ou mesmo um enfrentamento em relação ao conflito ou sugestão colocada pelas crianças e adolescentes.

Assim, a autora destaca que os/as estudantes sentem que suas falas, sugestões e reivindicações não são levadas a sério, ou seja, eles/elas não encontram nos ambientes escolares adultos interlocutores interessados em acolher, apoiar e buscar ações para resolver seus problemas ou ajudar a enfrentar as dificuldades presentes na escola.

Sergio Fernandes Senna Pires, em sua tese de doutorado, intitulada: “Protagonismo infantil e promoção da cultura de paz: um estudo sociocultural construtivista”, realiza sua pesquisa em uma escola pública do Distrito Federal, com o objetivo de investigar como as crianças do 5 ano do Ensino Fundamental, os/as professores/professoras e os técnicos

administrativos concebem, promovem e vivenciam a participação (ou protagonismo) infantil no contexto escolar.

Em sua pesquisa-ação, Pires (2007), identifica que as crianças têm pouca consciência de que podem influir na escola, assim cria-se um Conselho de Classe de acolhimento e empoderamento das crianças. Com os encontros do Conselho as crianças avaliaram que por mais que os adultos lhes ouvissem, a decisão final sempre cabia aos adultos.

Ao longo da pesquisa as crianças passam a participar mais do conselho, não só com sugestões e propostas como também assumem compromissos, estabelecem prazos para que os problemas sejam solucionados e cumprem com o combinado. Dessa forma, as crianças começam a caminhar junto com os adultos e se sentem mais participes do processo.

Diante disso, o autor traz em seu trabalho importantes reflexões sobre como se dá o processo decisório na escola, quais são os compromissos assumidos entre as partes e de que maneira o que foi coletivamente negociado pode ser executado, aponta também para que se crie em sala de aula espaços de construção e negociação exclusivo para as crianças e que envolva os adultos somente quando elas compreenderem que precisam do auxílio de um adulto para resolver a questão.

Marchiori (2012) busca investigar em sua pesquisa a apropriação da criança como sujeito de direitos e as implicações desse reconhecimento no cotidiano da Educação Infantil. Realiza a pesquisa em uma escola municipal do Espírito Santo e também ressalta que ainda não encontrou nas escolas uma abordagem educacional pró ativa que desvele para as crianças seus direitos. Destaca que na escola pesquisada os direitos dos professores e das famílias estão relacionados ao reconhecimento dos direitos das crianças, na medida em que passam por processos de negociação com as crianças, nos quais sobressai os direitos dos adultos em detrimento aos direitos das crianças.

No mesmo sentido, Mascioli (2012) destaca em sua tese os olhares e as percepções infantis das crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no estado de São Paulo, sobre a escola. Ressalta que existe um descompasso entre essas duas etapas da educação básica, de forma que se eleva o grau de exigência e de produtividade das crianças, sem levar em consideração a imaginação, a arte e a ludicidade no processo educativo. A autora destaca ainda que as ações pedagógicas não são compatíveis com a legislação e nem com as expectativas das crianças, dessa forma afirma que o cotidiano escolar está voltado para a submissão e passividade dos sujeitos.

Essas recentes pesquisas retratam as dificuldades que as crianças têm em participar mais do cotidiano escolar. Demonstram que em diferentes estados brasileiros as crianças não se sentem sujeitos de seus processos educacionais, não existe espaço no qual suas opiniões sejam de fato ouvidas, acolhidas e legitimadas.

É nesse sentido que se não se nasce pronto, a vida, por si só não apronta, faz-se necessário empoderar as crianças sobre os seus direitos, de forma que tenham mais autonomia e liberdade nas escolas para que possam à sua maneira, participar e sugerir mudanças para o cotidiano escolar.

3.OBJETIVOS

Objetivo geral

Compreender o processo de construção dos direitos das crianças, por meio de experiências filosóficas com alunas/alunos e professoras de uma escola pública de educação infantil em 2018.

Objetivos específicos

- 1.** Proporcionar espaços para manifestações das expressões corporais, orais e gráficas das crianças em relação aos direitos humanos e a seus direitos, por meio de suas falas, brincadeiras, movimentos e desenhos;
- 2.** Analisar por meio das narrativas das professoras sobre suas infâncias os espaços, as brincadeiras e o que mudou em relação às infâncias de agora.

4.METODOLOGIA

Espaço Aion

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se alinha aos pressupostos da pesquisa participante, uma vez que a pesquisadora e os/as pesquisados/pesquisadas são sujeitos do mesmo trabalho, embora com atribuições diferentes, e por se tornar uma ferramenta a mais de reconquista popular (BRANDÃO, 1981, p.11).

A metodologia de pesquisa deste trabalho, inspira-se no Espaço Aion, desenvolvido atualmente na Universidade de Brasília; surge inspirada no projeto Filosofia na Escola (Filoesco), o qual tem como intuito propiciar momentos de diálogo filosófico com crianças, adolescentes, adultos e professores das instituições públicas do Distrito Federal. Esse projeto se desenvolveu a partir da crítica ao Programa Filosofia para crianças, baseado nas novelas de Mathew Lipman.

O Projeto Filosofia na Escola Pública busca libertar os seres humanos “do peso das questões morais e saberes instituídos” para que, dessa forma, exerçam sua liberdade no pensamento e na ação. Nesse sentido, as perguntas são colocadas para que se reflita sobre elas, de maneira que o pensar e o agir não fiquem restritos ao que é certo ou errado, a um ponto fechado, mas que se façam propostas abertas (KOHAN, 2000).

É nesse sentido que a metodologia de pesquisa Aion se relaciona com a filosofia na escola, posto que pretende abrir portas, deixar entrar todos aqueles que estavam excluídos, para que possam participar, possam “brincar em praça pública”, pensar sobre questões nunca antes pensadas, questionadas ou debatidas na coletividade. Assim, o Aion não segue manuais, ele se faz na relação entre seres humanos, lhes possibilitando “brincar” com seus pensamentos. Não está tampouco restrito ao ambiente escolar; a proposta é que possa ser feito em praça pública, na cidade, no parque em qualquer espaço-tempo em que as pessoas queiram participar (KOHAN, 2000; PULINO, 2000).

De acordo com Pulino (2007), o “Espaço de reflexão, prática e divulgação de filosofia, artes e humanidades: Espaço Aion” é um espaço-tempo de experiência coletiva, que se constitui como um ambiente multiuso que inclui livros, CDs de música, vídeos, obras de arte, fotografias, materiais para desenho, jogos, pintura, entre outros recursos que promovam reflexão filosófica sobre questões éticas, estéticas, políticas, epistemológicas, relacionadas ao tema e expressas em propostas apresentadas pelos participantes, mediados pelos educadores/pesquisadores. O que se busca nessa metodologia de pesquisa é a ação de fazer perguntas não para encontrar uma

resposta assertiva, mas que cada um responda do seu jeito, participando da discussão, reformulando propostas e criando novas indagações.

Desse modo, “este tipo de abordagem permite que as pessoas envolvidas na investigação filosófica pensem com autonomia, numa prática coletiva, sobre coisas que são geralmente consideradas como imutáveis. Dessa forma, as pessoas podem desenvolver sua imaginação de modo a explorarem as várias possibilidades de viverem em sociedade” (PULINO, 2007, p.6).

Nesta pesquisa, o Espaço Aion será o espaço-tempo de experiências e reflexões filosóficas a partir de um “pretexto motivador”. Com as crianças foram utilizadas imagens recortadas de revistas e jornais que representavam lugares (parques de diversões, quadras, casas, cozinhas, rua); pessoas (crianças e adultos trabalhando); uma maquete semimontada da escola e o livro de Ruth Rocha *Os direitos das crianças*. Com as professoras foram utilizadas suas fotos de quando eram crianças. Desse modo, a pesquisa permitiu a todos vivenciar o tempo do *aión*, “o tempo da criança criando”, que é inumerável, não sucessivo, o tempo do acontecimento e da experiência (HERÁCLITO, Fragmento 52).

Nesse sentido a abordagem utilizada com as professoras propiciou a reflexão filosófica a partir de suas infâncias numa perspectiva (auto)biográfica de pesquisa que, segundo Nóvoa (2007, p.18), “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”. Dessa maneira, com elas refletimos sobre nossas infâncias e as infâncias presentes na escola.

Já com as crianças refletimos sobre ser criança e seus direitos, trazendo questionamentos e reflexões sobre trabalho, segurança, moradia, vida familiar, educação e desigualdade social. Desse modo, o tempo da experiência proporcionou o pensar sobre ser criança na escola e na sociedade.

Contexto

Escola

A pesquisa foi desenvolvida em 2018, em uma escola pública de educação infantil localizada na Região Administrativa do Lago Norte, no Distrito Federal, e foi escolhida pelo fato de estar participando da Plenarinha, cujo tema foi Universo do brincar: a criança do Distrito Federal e o direito de brincar.

O Centro de Educação da Primeira Infância Gavião (Cepi-Gavião), de acordo com o projeto político pedagógico da escola, foi construído em 2014 e 2015, em lote pertencente à

Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde a década de 1980, sendo a primeira escola de educação infantil pública do Lago Norte. Com o advento do Programa Nacional de Restauração de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil (Programa Proinfância), instituído em 2007, tornou-se possível a ampliação significativa de unidades de educação infantil públicas (creches e pré-escolas) no país. Por meio do financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e do Programa de Ações Articuladas (PAR), materializou-se a construção dos Centros de Educação da Primeira Infância (Cepis) no DF, em 19 estados da federação e em cerca de 200 municípios brasileiros. Dos 110 previstos para o DF, em 2013, foram construídos 54, distribuídos em dez regiões administrativas (RAs); nos estados, 3.000 unidades das 7.000 previstas.

Quando estava sendo planejada e divulgada a construção de dois Cepis (Cepi-Gavião e Cepi-Perdiz) na RA do Lago Norte, uma parcela da comunidade e representantes públicos divergiram em relação à necessidade de construção desses equipamentos públicos na região. Alguns moradores e lideranças questionaram e se opuseram, defendendo outra destinação para o terreno, como a construção de um centro de lazer ou de atividades para idosos. O governo do Distrito Federal, junto à gestão da SEEDF, reafirmou a construção e a liberação de recursos do Proinfância, entendendo que os trabalhadores da região necessitavam desse atendimento escolar para os/as seus/suas filhos/filhas.

Em 2016, o Cepi-Gavião foi inaugurado e começou a funcionar como uma creche de período integral, administrada, como os demais Cepis no Distrito Federal, por uma entidade conveniada denominada Associação Beneficente Evangélica (ABE). Foram atendidas, nesse primeiro ano, crianças de seis meses a cinco anos de idade. No final do ano, a entidade conveniada ABE decidiu encerrar o atendimento nessa região administrativa. A SEEDF, pressionada pela grande demanda de crianças sem acesso à escola nas regiões do Paranoá e Itapoã, e não dispondo de outra conveniada para assumir a oferta, integra o Cepi-Gavião à rede de ensino público com gestão pública. Em 24/04/2017 é reinaugurado, com a chegada das crianças, agora como unidade escolar de educação infantil pública do DF.

É importante destacar que dos 50 Cepis inaugurados no DF, 48 são instituições conveniadas; de acordo com a LDB as instituições escolares podem ser públicas, ou seja, criadas, mantidas e administradas pelo poder público, ou privadas, as quais são criadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado com fins lucrativos. No rol das instituições privadas existem ainda as instituições sem fins lucrativos que são as comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Dito de outra forma, as instituições comunitárias são aquelas que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade, as confessionais são aquelas que seguem orientações e ideologias religiosas específicas, e as filantrópicas são aquelas que possuem Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social. Todas essas instituições devem ter capacidade de autofinanciamento, além disso contam com o auxílio financeiro e técnico do poder público, de organizações não governamentais e outras entidades privadas.

Os nomes dos centros foram definidos pela Subsecretaria de Educação Básica (Subeb), de acordo com as espécies de aves e árvores do cerrado presentes na região em que foram construídos. No caso da região do Lago Norte, por exemplo, é comum ver os gaviões-cabloco ou gavião do cerrado sobrevoando essa área e pousando em suas árvores; assim o nome da escola ficou definido como Cepi-Gavião.

Quando a escola reinaugurou, em 2017, iniciou o ano letivo em abril, com apenas seis turmas de crianças vindas das RAs do Itapoã e Paranoá, alcançando, entretanto, o número de vagas previsto (362). O acesso da maioria das crianças à escola é garantido pelo transporte escolar. Para as crianças residentes no Itapoã e Paranoá o percurso chega a 30km.

A estrutura física da escola é composta por oito salas de aula, quatro solários, seis banheiros, uma biblioteca, uma sala de vídeo, o parque de areia, o parque da floresta e o parque da árvore. São 30 servidores, assim distribuídos: 16 professores efetivos, oito professores temporários, diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, psicóloga e duas secretárias.

A rotina da escola inclui momentos de acolhida com todas as crianças no pátio da escola; em três dias na semana, rodas de conversas nas turmas (calendário, quantos somos e conteúdos diversos, a depender do planejamento do professor); hora do lanche; higiene; atividades de mesa; brincadeiras livres ou dirigidas nos parques da escola; narração de histórias; limpeza e organização da sala; e saída. Em dias e horários específicos são incluídos na rotina momentos especiais, como dia da fruta, hora do conto durante a acolhida, atividades no solário, psicomotricidade, sala de múltiplas funções e dia do brinquedo.

A hora do conto é um momento da rotina da escola em que as professoras leem ou apresentam um conto para todas as turmas reunidas no pátio. Na quarta musical, as crianças cantam diferentes canções e às vezes utilizam instrumentos confeccionados por elas em sala. Toda sexta-feira as crianças trazem os brinquedos de casa para a escola e brincam com eles em sala.

A escola realiza alguns projetos pedagógicos comuns a todas as turmas: a hora do conto, a quarta musical, sexta brincante, sustentabilidade e saúde, passeio cidadão, diversidade e

inclusão, eleitor do futuro (parceria com o TRE) e a Plenarinha. A escola preza a alimentação saudável, e as crianças são incentivadas a cultivar a horta, cuidar do meio ambiente, do lixo que produzem e a comer frutas e legumes na merenda escolar. Por isso, além do leite e dos sucos, toda quinta-feira as crianças tomam chás, feitos com ervas colhidas da horta.

O projeto Passeio Cidadão tem como objetivo permitir que os/as alunos/alunas da escola conheçam diferentes espaços públicos e vejam a cidade como território educativo. Lugares em que elas podem transitar e brincar, cuja história possam conhecer, lugares que elas possam ocupar. Sempre que possível as turmas saem da escola e fazem algum passeio seja pelos parques da cidade, no jardim botânico ou zoológico. Durante o projeto da Plenarinha as turmas visitaram o Memorial Indígena quando estavam pesquisando e vivenciando as brincadeiras, os brinquedos e outros elementos da cultura indígena.

A escola incentiva a diversidade e a inclusão, pautando-se pelo respeito mútuo e à história de cada ser humano com os quais convivem no espaço educativo. Compreendem que a escola é um espaço multicultural, composto por todos que nele interagem ensinam e aprendem, espaço esse que deve ser livre e plural, um ambiente de respeito à diversidade e educação.

Além disso, a instituição também participa da Plenarinha, instigando os/as professores/professoras a ouvirem e encorajarem as crianças a participarem das discussões da escola. Todos os dias as professoras fazem uma roda no início da aula a fim de conversar com as crianças sobre seus finais de semana, sobre os cuidados com o ambiente escolar, entre outros assuntos sobre os quais as crianças queiram falar.

Plenarinha

Em 2013 a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal iniciou o projeto pedagógico intitulado “Plenarinha na Educação Infantil”¹ em toda a rede pública e conveniada. Esse projeto tem como principal objetivo incentivar os docentes a desenvolver práticas pedagógicas de modo a exercitar sua escuta sensível de maneira a considerar as percepções das crianças sobre as situações que vivenciam na escola e na cidade.

A cada ano um tema é escolhido para ser trabalhado nas escolas participantes de educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental. Os temas geradores do projeto

¹ Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/>

Plenarinha até agora foram: A percepção das crianças sobre o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil; Eu-cidadão – da Plenarinha à participação; Uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola; A cidade e o campo que as crianças querem; A criança e a natureza: por um crescimento sustentável; e Universo do brincar: a criança do Distrito Federal e o direito de brincar.

A Plenarinha da Educação Infantil torna-se relevante por incentivar os/as professores/professoras a ouvir as crianças e ao mesmo tempo estimula a participação e o protagonismo infantil dentro das escolas. Acompanhando o desenvolvimento da temática sobre o universo do brincar em uma escola de educação infantil, vi todo o engajamento das escolas, professoras e estudantes em explorar e trabalhar o brincar com as crianças.

De início, a escola fez várias rodas de conversas com as crianças sobre o que é brincar, como as crianças brincam, do que elas gostam de brincar, quais os espaços da escola em que elas brincam, e as crianças deram sugestões a respeito do que gostariam de brincar na escola. A partir disso, a direção junto com a equipe elaborou o dia das estações brincantes, no qual as crianças teriam várias estações com diversas brincadeiras, faz de conta de hospital, polícia e ladrão, faz de conta de casinha, imagem e ação, entre outras brincadeiras que poderiam inventar naquelas ocasiões.

Algumas turmas da escola estudaram e vivenciaram brincadeiras indígenas, então visitaram o Memorial dos Povos Indígenas, foram ao Parque das Garças, oportunidade na qual brincaram, cantaram e molharam seus pés na beira do Lago Paranoá. Após esse momento, a equipe pedagógica da escola também achou relevante que as famílias participassem de um sábado brincante com as crianças no espaço escolar. E, assim, as famílias também tiveram a oportunidade de vivenciar esse momento do livre brincar com seus/suas filhos/filhas na escola e participar de brincadeiras indígenas propostas pelas professoras.

Além disso, no dia 4 de setembro de 2018, todas as turmas de ambos os turnos foram para o evento final da “VI Plenarinha Universo do Brincar: a criança do Distrito Federal e o direito de brincar”. Nesse evento, as crianças puderam contemplar os trabalhos feitos por crianças de outras escolas do DF; alguns estandes eram mais vivenciais, e, além de olhar, as crianças podiam brincar com os brinquedos. As professoras, por sua vez, trocaram entre si as experiências que vivenciaram com as crianças em suas salas de aula e escolas, as diversas brincadeiras que aprenderam e criaram. Foi uma experiência muito rica, tanto para as professoras quanto para as crianças. Era possível ver nos estandes, filmes e desenhos com as

falas das crianças sobre o brincar, os brinquedos que confeccionaram, as brincadeiras que inventaram ou que aprenderam com seus familiares.

Essas trocas de saberes entre escolas, professores, comunidade e crianças permitem uma formação rica de experiências; seria interessante se, depois desse dia de evento, os/as professores/professoras de todas as escolas pudessem se reunir para conversar sobre como foi toda essa construção com a participação ativa das crianças, como conseguiram envolver as famílias nessa discussão, o que mudou a partir desse projeto nas escolas e compartilhar desafios e possibilidades de garantir o universo do brincar na escola e na cidade.

A Plenarilha está crescendo dentro das escolas do DF; aos poucos mais escolas se interessam e começam a participar. Esse que inicialmente era um projeto voltado apenas para a educação infantil já conta com a participação de algumas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental também.

Participantes

Crianças

A partir das observações e anotações no diário de bordo a pesquisadora selecionou previamente dois estudantes de cada turma, sendo uma menina e um menino; foi enviado para as famílias dessas crianças o TCLE e o Termo de autorização de uso de som e imagem.

Oito famílias assinaram o termo aceitando que seus/suas filhos/filhas participassem da pesquisa, porém o grupo não teve quórum paritário, ficando sete meninas e um menino.

| Nomes das crianças | Idades | Turma |
|--------------------|--------|--------|
| Patrícia | 5 anos | 2º ano |
| Lara | 4 anos | 1º ano |
| Olívia | 6 anos | 2º ano |
| Sônia | 6 anos | 2º ano |
| Rodrigo | 5 anos | 1º ano |
| Quézia | 4 anos | 1º ano |
| Maria | 5 anos | 2º ano |
| Norma | 4 anos | 1º ano |

Professoras

As professoras de cada turma participaram da pesquisa juntamente com a diretora da escola.

| Professoras | Ordenamento cronológico | Enquadramento geográfico de suas infâncias | Tempo de trabalho nessa escola |
|-------------|-------------------------|--|--------------------------------|
| Ana | 42 anos | Brasília-DF | 1 ano |
| Carla | 37 anos | Brasília-DF | 1 ano |
| Daniela | 47 anos | Brasília-DF | 1 anos |
| Ester | 45 anos | Tocantins | 1 ano |
| Flávia | 40 anos | Itabira-MG | 1 ano |
| Gabriela | 41 anos | Maranhão | 1 ano |
| Iara | 38 anos | Brasília-DF | 1 ano |
| Júlia | 35 anos | Brasília-DF | 1 ano |
| Bruna | 46 anos | Brasília-DF | 2 anos |

Recursos

Os recursos utilizados foram: uma filmadora digital, um tripé, um gravador digital, vídeo, computador, imagens de jornais e revistas com cenas cotidianas de adultos e crianças, uma maquete da escola construída coletivamente pela pesquisadora e pelas crianças; o livro infantil *Os direitos das crianças*, de Ruth Rocha, ilustrado por Eduardo Rocha. O livro será usado com o intuito de continuar o debate sobre os direitos das crianças e foi escolhido por ter linguagem simples e trabalhar de modo poético a temática dos direitos humanos e dos direitos das crianças; fotografias de quando as professoras eram crianças. Além disso, foram utilizados materiais escolares diversos como papel, cartolina colorida, lápis de cor, giz de cera, cola branca, etc.

Procedimentos

Visitas a escola – observação participante

O primeiro contato com a escola foi realizado no final do mês de julho de 2018. Nesse encontro a pesquisadora apresentou seu projeto de pesquisa para a direção da escola, composta pela diretora e a vice-diretora. Nessa ocasião as diretoras sugeriram para a pesquisadora que em vez de escolher oito crianças de apenas uma turma, seria mais interessante que constituísse um grupo com uma criança de cada turma; desse modo, crianças de diferentes regiões administrativas do DF poderiam participar, o que tornaria a discussão do grupo mais rica.

A direção da escola explicou que, como algumas crianças que entraram na escola naquele ano haviam sido transferidas de uma creche, optou por não as separar, deixando-as em um mesmo grupo, e, assim, durante o período de matrícula e montagem das turmas, algumas crianças de uma mesma região administrativa acabaram ficando juntas.

A pesquisadora acatou a sugestão da direção e escolheu um aluno por turma. Essa escolha se deu por meio das observações participantes feitas na escola a partir de 6/8/2018 até 22/9/2018.

Durante a primeira semana de observação, de 6 a 10 de agosto de 2018, a pesquisadora participou dos momentos da Plenarinha no qual duas turmas se reuniam em roda no pátio da escola e conversavam sobre o brincar. Durante as rodas fiz perguntas como o que é brincar? quem brinca com as crianças? todos brincam? do que as crianças gostam de brincar? em quais lugares brincam na escola? adultos brincam?, entre outras indagações que surgiam ao longo da discussão.

Após essa fase de observação e escuta nas plenárias, a pesquisadora observou as crianças também em sala de aula, ou nas atividades no parque, em que as crianças brincam livremente.

Passada essa fase de observação, com o assentimento das crianças e de seus responsáveis para que pudessem participar da pesquisa, iniciaram-se os encontros do Espaço Aion.

Aion com as crianças

No primeiro encontro todos nós nos apresentamos e reconhecemos nossos/nossas colegas de outras turmas; algumas crianças já se conheciam, pois no horário do parque brincam juntas. Explicada a pesquisa como um espaço de brincadeira, investigação e escuta das falas das crianças, iniciamos a oficina dispondo no chão diversas imagens representando crianças trabalhando, moradores de rua, um dentista, um parquinho, uma cozinha, crianças brincando na rua e uma família composta por mãe e vários filhos.

As crianças olharam as imagens atentamente, e a pesquisadora começou a incentivar um diálogo investigativo sobre o que estava acontecendo com os seres humanos naquelas imagens.

A partir do nosso diálogo, as crianças fizeram um desenho coletivo sobre as imagens e nossas reflexões.

No segundo encontro lemos o livro de Ruth Rocha *Os direitos das crianças* e, ao longo da leitura, conversamos sobre algumas palavras novas cujo significado as crianças queriam saber, e depois cada criança fez um desenho representando seus direitos.

No terceiro encontro a pesquisadora levou para o grupo uma maquete da escola semimontada, a proposta era que as crianças terminassem de montá-la nessa oficina; enquanto montávamos a maquete conversamos sobre a escola, o que as crianças gostavam, o que não gostavam e o que fariam se a escola fosse delas.

Todos os encontros foram transcritos, e as falas das crianças que foram pertinentes à pesquisa são debatidas no capítulo 4.

Aion com as professoras

Para a pesquisa com as professoras, primeiramente perguntei se elas gostariam de participar, concordei com a ideia de que seus nomes não seriam divulgados no trabalho, e, mesmo sendo uma oficina na qual elas narram uma etapa de suas vidas, pediram para que sua identidade não fosse revelada por uma questão ética e de segurança. Desse modo, a pesquisadora atribuiu nomes fictícios a cada professora.

Para essa etapa da pesquisa a pesquisadora solicitou que as professoras trouxessem uma foto delas crianças, impressa ou digital; essas imagens não estão no trabalho, pois as professoras tinham significativa memória afetiva com relação a elas e não quiseram que fossem reproduzidas no trabalho.

As fotografias de quando eram crianças foram utilizadas para mobilizar as professoras a narrar suas infâncias. Durante a oficina com as professoras a pesquisadora pediu para que as professoras olhassem para as imagens que haviam trazido de quando eram crianças e fechassem os olhos recordando onde essa criança costumava brincar, o lugar onde ela mais gostava de ficar, quem eram os adultos que estavam por perto, do que ela gostava de brincar, quais eram seus sonhos, o que ela costumava dizer quando perguntavam o que ela queira ser quando crescesse. Foi pedido que as professoras reconhecessem essa criança, agradecessem sua existência, tudo o que ela viveu, as brincadeiras, os aprendizados, as pessoas que brincaram com ela, os amigos e os familiares. A pesquisadora solicitou que as professoras abraçassem essa criança, e então iniciaram a conversa sobre suas histórias, suas infâncias.

A oficina foi realizada no decorrer da reunião coletiva das professoras na escola, com o intuito de rememorar essa infância vivida, para que pudesse reaproximar o grupo docente de suas infâncias e das infâncias com as quais trabalham diariamente no contexto escolar.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PESQUISA

O direito e os espaços do brincar

As crianças crescem, não é verdade? Seus corpos e espíritos amadurecem. Gostaria de provar cientificamente que isto acontece com maior intensidade em horas de recreio, como esta. (KORCZAK, 1981, p.63)

Ao olhar para as fotos dispostas, as crianças reconheceram o parquinho de uma das imagens dizendo que brincavam nele e o conheciam, e logo começamos a conversar sobre quem brinca com elas nesse espaço. A seguir apresento um trecho desse diálogo com as falas e reflexões das crianças.

Com a palavra as crianças

Patrícia: Tia, olha essa. O parquinho!

Pesquisadora: O parquinho. Vocês brincam muito no parquinho?

Sônia: Eu brinco, e esse daqui que ela está falando é perto da minha casa.

Pesquisadora: É? Você conhece esse parquinho?

Rodrigo: Conheço!

Pesquisadora: Vocês já viram adultos no parquinho?

Sônia: Não.

Quézia: Não.

Patrícia: Tia, eu já vi!

Pesquisadora: Não?

Patrícia: Só criança brinca no parquinho.

Pesquisadora: Só criança brinca no parquinho?

Quézia: Criança brinca no parquinho, mas os pais fica vigiando.

Pesquisadora: E os pais não brincam com as crianças?

Rodrigo: O meu pai brinca comigo.

Durante a leitura do livro de Ruth Rocha *Os direitos das crianças*, os/as participantes da pesquisa estranharam o direito a ter brinquedos e conversaram um pouco sobre isso. Apresento abaixo parte do diálogo das crianças.

Pesquisadora: Tem direito à atenção, direito de não ter medo, direito a livros e a pão e direito de ter brinquedos.

Lara: Direito de ter brinquedo?

Pesquisadora: É, olha aqui (apontando para o brinquedo no livro).

Patrícia: Para brincar!

Lara: Eu tenho brinquedo, uma boneca que fala, anda e chora.

Com a palavras as professoras

Professora Ana

“Me fez lembrar do tempo de criança que a gente fazia brincadeira no quintal de casa. Éramos eu, minhas duas irmãs e mais três colegas vizinhas, e a gente fazia, separava o caminhozinho fazia a sala, aqui é o quarto, aqui a cozinha. **A gente não tinha brinquedo, nosso brinquedo era confeccionado com caixinha de fósforo.** Ali a gente fazia caminha, guarda-roupinha. A gente sempre improvisava qualquer coisa, boneca, a gente não tinha, nenhuma das seis. Mas, nós eramos crianças muito felizes, pois todo dia a gente brincava, todo dia a gente tinha alguma brincadeira, ou era pular corda, ou pique, era bandeirinha e a gente ia para a escola junto e voltava. A gente passava tocando a campainha da casa de todo mundo e saía correndo, inclusive da casa da diretora, que era do lado, tocava e saía correndo. **A gente não precisava de ter tanto brinquedo para se divertir, sempre era no improviso.** Mas, me fez lembrar tudinho, eu vi minhas amigas e minhas irmãs, tudo criança brincando no quintal.”

Diretora Bruna

“Meu pai gostava muito de levar a gente para lugares na natureza, nós acampávamos, fazíamos piquenique no meio do Eixão, saía nas quadras como se fosse uma caminhada de criança descobrindo as coisas. Então, as melhores lembranças que eu tenho era quando eu estava na natureza, com adultos ali e brincando muito com minhas irmãs; a gente tem diferença de um ano. Então, a gente brincava e brigava muito. Eu lembro desse dia assim, dessa sensação de virar e ficar se desafiando corporalmente.” (Na foto, Bruna está com as mãos no chão e os pés no ar, plantando bananeira.)

Professora Daniela

“Assim, as brincadeiras era da época, né? As mais simples possíveis, era o que tinha na natureza e me lembrou assim a diferença quando eu morava em apartamento, e o meu pai alugou uma chácara. Eu e meus irmãos, somos quatro, na época eram três e foi uma fase feliz e tranquila. E as pessoas que me remete, meu pai já se foi; meu pai gostava muito de levar a gente para passear, levava a gente para *camping*. **Levava a gente, não era nem rio, um córrego já secando e a gente fazia a festa, buscar lenha no mato, pequi... Era assim subir em pé de árvore aí “desce!” e “Eu não!”** foi um momento bem ativo e feliz; só agradeço.”

Professora Ester

“Sexta-feira chega da escola e vamos para roça. Lá na roça eu lembro de dois momentos, de manhã na hora que acordava e de noite na hora de dormir, porque a gente entrava para aqueles matos da natureza e ficava lá inventando, **brincava igual Tarzan, tudo era brinquedo, um cipó que era aquelas, não sei como chama aquilo uma parte do galho mesmo, era uma corda, então era brinquedo, o coquinho a gente quebrava no meio e fazia as panelinhas, lata de sardinha, tudo era brinquedo era panelinha, colherzinha.**”

Professora Iara

“Então minha infância foi assim, estilo de antigamente que **a gente brincava na rua, mãe não precisava ficar, adulto não precisava ficar, e a gente conhecia a rua toda, todo mundo ia para o quadradão lá...** Brincava de bete [bola de tênis], de carrinho de rolimã, comia cagaita, quebrava o vidro do vizinho, para comer cagaita, porque não acertava a pedra direito. Meu pai era muito habilidoso e minha mãe; eles fizeram uma mesa de pingue-pongue para a rua, então perto da minha casa só tinha uns 40, 50 meninos, e todo mundo queria era jogar pingue-pongue. Mesa de pingue-pongue naquela época não tinha. **Um chamava “fulano vem tomar banho” aí era em cascata. Parece que uma mãe adivinhava, uma gritava as outras gritavam. Então, não tinha aquela coisa de ficar vigiando, porque era perigoso, porque poderia aparecer alguém e pegar a criança, sequestrar... Não. Às vezes 22:30 e 23h tinha menino na rua e era supertranquilo.** Foi assim uma infância muito gostosa.”

Professora Carla

“Tinha muitas brincadeiras que a gente fazia em casa, então assim, nessa foto a gente está desenhando então eu lembrei de uma coisa que **a gente brincava muito, meu irmão pegava papel ou cartolina grande e fazia joguinho, desenhava aqueles joguinhos, sabe? Tipo joguinho de casinha que você vai... E aí em uma casinha que você caía você avançava tantas, na outra voltava, e tinha escadinha, escorregador, buraco, tudo desenhado naquele negócio, ele ficava horas elaborando o jogo aí chamava eu e minha irmã, a gente brincava o tempo todo, dividimos quarto. A gente brincava demais em casa de tudo, apagava todas as luzes e era pique-esconde no escuro, desenhava, pegava tapete desenhava no chão, quando estava chovendo jogava bolinha de gude dentro de casa. A gente brincava na rua também, mas as brincadeiras dentro de casa eu achava muito divertido.”**

Professora Flávia

“As brincadeiras eram essas de rua, o tempo todo na rua, o meu melhor lugar era rua. Tocar a campainha dos outros e sair correndo também, queimada, pique-bandeira. Eu lembro que assim meu pai... naquela época trabalhador não tinha muito direito, e a folga era só no domingo. **E aí domingo era o dia de a gente ir ao barranco, tinha muitas vias de terra e um desfiladeiro perto, cada um ia com seu balde de água assim, para jogar e descer no barranco. Voltava todo mundo limpinho para casa. Era muito gostoso, brincava muito de cabaninha com as primas, de boneca, fazia o próprio forno, as panelinhas. Cozinhava os tatus-bolinha e as borboletas. Enfim, era bem legal. E eu dava aulas e aulas para todo mundo...**

Professora Júlia

“A gente saiu, passeou bastante e sempre brinquei muito com meus primos, muito contato com homem também, muitas viagens para o Rio de Janeiro e brincadeiras na praia.”

Compartilhando experiências

É possível compreender, a partir dos relatos das professoras, como brincavam na sua infância, os lugares e os brinquedos; como, com o passar dos anos, com o crescimento das cidades e com o aumento da violência nas ruas, as crianças foram perdendo as ruas e as cidades, brincando cada vez mais dentro de casa, das brinquedotecas, das escolas, em lugares fechados.

E quando brincam em lugares abertos, normalmente os pais estão sempre por perto, vigiando, como disse Quézia.

A professora Iara afirma que ficavam até tarde da noite brincando na rua, que brincavam sozinhas, sem nenhum adulto vigiando e que quando uma mãe chamava para banhar, logo todas começavam a chamar também. Não são apenas as crianças que estão perdendo a rua, mas toda a sociedade. Todos que querem passear, caminhar nos parques, ir à padaria caminhando, evitam fazer isso à noite, pois é mais perigoso, e às vezes ouvimos relatos de assaltos que acontecem durante o dia. Todos estamos perdendo nossa liberdade, nosso direito de ir e vir em segurança.

Korczak (1981) chama atenção para a importância dos momentos de brincadeiras livres, nos quais as crianças aprendem a se relacionar com o outro, interpretam o contexto em que vivem, descobrem novas formas de resolver um conflito, exploram todos os sentidos de seus corpos. De acordo com Walter Benjamin (1984, p.64) não há suspeitas de que brincar consiste em liberdade. Segundo o autor, por meio da brincadeira as crianças criam o seu próprio mundo.

Além disso, Benjamin (1984, p.75) ressalta que “a essência do brincar não é ‘fazer como se’ mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação de experiência mais comovente em hábito”. Dessa forma, o essencial do brincar não é apenas a imitação do mundo adulto como muitos imaginam, e sim o fazer novamente que vai transformando e ressignificando a experiência do brincar.

As crianças acabam ficando mais dentro de casa, brincando com seus familiares, em vez de vivenciando a experiência de brincar na rua. Em casa, como relata a professora Carla, inventam jogos de tabuleiro, brincam de pique-esconde, bolinha de gude e também se divertem; mesmo tendo um espaço limitado é possível criar brincadeiras e se divertir. Algumas crianças, entretanto, preferem assistir à televisão, jogar videogames, entrar na internet e buscar no mundo digital outros entretenimentos mais silenciosos, sem ficar correndo pela casa nem atrapalhando o sono ou o estudo/trabalho das pessoas que moram com elas.

É preciso refletir sobre o barulho e a bagunça que as crianças fazem enquanto estão brincando. Como brincar em silêncio? Sem rir? Sem conversar? Sem mover os móveis do lugar? Sem tirar os brinquedos até encontrar aquela boneca ou aquela bola com a qual se quer brincar? O barulho e a bagunça são saudáveis, permitem que as crianças se soltem, extravasem suas energias, troquem informações importantes sobre a brincadeira, criem regras, espaços imaginários, histórias.

O brincar é uma ação, e toda ação é um movimento, é um agir, que gera reação. Engana-se quem pensa que o brincar gera somente satisfação e alegrias; Bruna nos mostra que o brincar

e o brigar andam bem próximos. Vigotsky (2007) afirma que conforme a atividade do brincar vai se desenvolvendo, a criança passa a querer alcançar determinados objetivos nas brincadeiras e pode ocorrer que, mesmo se esforçando, ela não alcance, sendo para ela um exercício doloroso e que não gera prazer. Quando a criança está brincando com um lego e uma peça não se encaixa na outra, ela pode se frustrar. Quando ela está correndo, brincando de pega-pega, tropeça e machuca o joelho, ela pode sentir dor. Quando ela está subindo em uma árvore, pode ficar com medo da altura ou até mesmo de cair. Quando a criança brinca, ela lida com todos esses sentimentos ao mesmo tempo, ela se desafia, se supera, aprende, cria.

A sociedade evoluiu e com ela os brinquedos infantis. Os relatos das professoras mostram que quando algumas delas eram crianças confeccionavam seus próprios brinquedos, o coco partido era uma panela, com uma caixinha de palito de fósforo construía uma casa inteira, com uma cartolina faziam um jogo de tabuleiro e, assim, exercitavam suas mentes e imaginações para criar seus próprios brinquedos. Com o passar do tempo, novos brinquedos vão surgindo nos relatos, mesa de pingue-pongue, bolas de tênis (bete) e bolinhas de gude. Lara conta que tem uma boneca que fala, anda e chora, e assim se evidencia como os brinquedos infantis também acompanharam a evolução da sociedade, cada vez mais prontos e tecnológicos.

Benjamin (1984, p.74) destaca que a sociedade da sua época não considerava o brinquedo criação *da* criança e sim uma criação *para* a criança. Diante disso, percebi pelos relatos das professoras que elas de fato criavam suas brincadeiras e seus brinquedos. E, analisando a fala de Lara com um brinquedo que é uma criação para a criança, é preciso refletir à luz do pensamento de Benjamin quando ele ressalta que em verdade é o conteúdo imaginário da brincadeira que determina a função do brinquedo. Assim, mesmo se tratando de uma boneca que anda, fala e chora, dependendo da brincadeira da criança, essa mesma boneca pode representar o papel de um pai, uma irmã ou uma amiga.

Pelos relatos tanto das professoras quanto das crianças durante as rodas nas plenarinas feitas no pátio da escola fica evidente que algumas brincadeiras atravessam gerações, como o pique-esconde, o pega-pega, o pular corda e o faz de conta. Deve-se levar em consideração que no contexto brasileiro, dependendo da idade ou do estado em que se vive, essas brincadeiras ganham nomes e até mesmo regras diferentes. Contudo, são brincadeiras coletivas, que demandam a presença de mais de três crianças, o que talvez justifique a forte presença dessas brincadeiras nas escolas.

A partir das plenarinas com as crianças sobre o universo do brincar a escola decidiu fazer uma quarta-feira brincante – as 180 crianças se dividiriam pelos espaços preparados pelas

professoras para brincar, e, para que elas pudessem aproveitar todas as brincadeiras, foi combinado que quando tocasse uma música, elas trocariam de brincadeira.

ESTAÇÕES BRINCANTES

Imagine que você é uma criança que chega na escola em uma quarta-feira e descobre que da hora da entrada até a hora do lanche você ficará brincando do que quiser. Uau! Que aventura!

Em cada estação uma brincadeira diferente, tinha uma casinha, com uma cozinha, um quarto com bonecas e carrinhos, um escritório com telefones e computadores e uma mesa com panelas e fogões.

Havia um hospital com luvas, máscaras, seringas, coletes, remédios, macas, esparadrapos, médicos, enfermeiros, grávidas, bebês recém-nascidos e uma fila enorme de pacientes aguardando o atendimento.

Uma sala com um quadro branco no chão, em que as crianças brincavam de imagem e ação, a professora lia a palavra da carta e a criança decidia se imitava ou desenhava aquela palavra.

No parque da árvore tinha jornal virando espadas e varinhas mágicas, futebol, polícia e ladrão.

Encontravam-se crianças no parque de areia, no parque da floresta, no balanço, na casinha, no hospital, na cozinha e até criança que não queria brincar.

Uma música tocava para nos lembrar de trocar de brincadeira; assim as crianças poderiam aproveitar todos os espaços.

Tinha também uma pesquisadora doida jogando futebol, ora fazendo espada, ora conversando com as professoras, ora ouvindo-as falar sobre os meninos que estavam adorando brincar na cozinha, ora observando a diretora sendo atendida pelo médico, ora ajudando as crianças a reencontrar suas salas para lanchar.

As professoras estavam ali, cada uma observando a sua estação, para que ficasse tudo em ordem para as próximas crianças que chegariam, e poucas estavam brincando com as crianças.

Algumas crianças aproveitaram para fazer novos amigos, já outras ficaram perdidas sem saber onde estavam os seus amigos. Que confusão! As professoras não sabiam onde estavam os seus alunos, e as crianças não sabiam onde estava a sua turma. Mas, todos sabiam que

estavam brincando pela escola. Que divertido foi esse dia! Não tinha ninguém atrapalhando a brincadeira, ninguém falando o que pode e o que não pode, passei por todas as estações até que a hora do lanche chegou.

Na plenária do dia seguinte a pergunta não poderia ser outra, como foi o dia ontem?, e, alegres, as crianças responderam “foi ótimo”; perguntei o que teve de diferente, e eles responderam, muitas brincadeiras, espada, varinha, hospital, casinha, futebol. E então perguntamos se adultos brincam, e novamente a maioria disse não, mas uma criança disse que sim, que para o adulto brincar era só pedir por favor, outras disseram que brincam só, outras com os amigos. Perguntamos se as crianças só brincam quando têm brinquedos, e uma criança lembrou que tem criança que mora na rua, não tem brinquedo e que brinca de pique-pega. Então, uma professora perguntou o que eles fariam com um cordão se quisessem brincar com ele, as crianças disseram que daria para fazer um coração, uma casa, uma bola, ferramentas, a professora disse que dava para ser também o rabo de um cachorro, e as crianças riram; terminamos a roda com uma música que a pesquisadora ensinou.

Em um sábado letivo, as professoras resolveram estender essa experiência convidando os pais para um dia brincante também; haveria algumas apresentações das crianças, um momento para brincar com seus filhos nos parques da escola e depois uma reunião sobre a importância do brincar na educação infantil. Nos momentos de brincadeiras, vimos muitos pais fotografando e filmando seus filhos brincando, outros vigiando e alguns poucos brincando com os filhos.

As professoras durante a quarta-feira brincante e nos dias em que eu observei as turmas no momento do parque, sentavam-se e observavam as crianças brincando. Na quarta-feira brincante, pediam para que deixassem o espaço organizado para as próximas crianças que viriam brincar. No sábado letivo, os pais filmavam e fotografavam as crianças enquanto elas brincavam, de igual modo sentavam enquanto conversavam com outro pai/mãe e olhavam as crianças, mas alguns deixaram o celular de lado e realmente entraram na brincadeira com seus filhos.

Diante disso, ocorrem-me as perguntas: por que os adultos não brincam com as crianças? Por que os adultos vigiam as crianças? Reconheço que ser adulto é complicado, muitas contas a pagar, trabalhar todos os dias, encarar o trânsito, pessoas estressadas.... Será que não brincam com as crianças porque estão cansados? No caso das professoras, não brincam porque podem se distrair e se algum acidente acontecer sem que elas consigam explicar para a família o que aconteceu com a criança, como foi o acidente... por isso elas devem ficar alertas? Será que

querem observar mais atentamente como as crianças se comportam enquanto estão brincando livremente? Ou será que estão também cansadas e querem apenas descansar?

Nesse sentido, Janusz Korczak (1981, p.19) declara que:

Ser criança é mil vezes melhor. Os adultos são infelizes. Não é verdade que eles podem fazer o que querem. Têm até menos liberdade do que as crianças. Têm pesadas responsabilidades. Têm mais aborrecimentos. É mais raro terem pensamentos alegres. É verdade que nós, os adultos, não choramos mais; deve ser porque não vale mais a pena chorar. Em vez disso, suspiramos fundo.

Vigiar a criança ou observar para que ela não se machuque, para que não seja sequestrada, para que não seja violentada, para protegê-la? Mas, será que as crianças querem ser observadas o tempo inteiro? Será que para as crianças apenas a presença física basta? E o afeto? E a participação? E o brincar junto ou aprender brincando? Nada disso importa? Quando a criança chama a atenção de seus familiares ou professores, ela não está solicitando só um olhar, mas o seu afeto. Ela pode querer que você participe, que você converse com ela, esqueça os problemas, as responsabilidades e brinque. A criança além de se sentir segura tendo um adulto por perto para ajudá-la também pode querer se sentir acolhida, amada, por alguém que dedica uma pequena parte do seu tempo para brincar com ela.

É nesse sentido que Pedroza (2005) em sua experiência “oficina do brincar” constatou que as professoras tinham dificuldades em brincar com seus alunos, pois consideravam que participar e compartilhar desses momentos de descontração com as crianças poderia ser interpretado como falta de compromisso com o trabalho pedagógico realizado no ambiente escolar.

O dia das estações brincantes na escola foi instigante, pois as crianças estavam soltas, não estavam separadas por turmas, não tinham apenas uma professora, não estavam apenas em um local determinado. Elas estavam com seus amigos, conhecendo outros colegas, brincando com diferentes crianças, reconhecendo as professoras da escola e vivenciando as diversas estações brincantes. Da mesma maneira as professoras estavam reconhecendo as crianças da escola, não sabiam onde seus alunos estavam e se preocupavam apenas com os alunos que estavam nas suas estações. Para as crianças esse dia foi ótimo, brincaram livremente, escolhiam do que queriam brincar, fugiram da rotina e do controle habitual da escola. Eram 180 crianças para 15 adultos. Os adultos vendo que estava tudo bem, que as crianças brincavam, felizes, entre as estações, também gostaram da atividade, tanto que sugeriram que fosse repetido em um sábado letivo com as famílias.

Esses dias de mudança de rotina também são importantes para as crianças; ter um ambiente no qual possam brincar livremente sem ter nenhum adulto observando também é enriquecedor para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Para que elas sejam independentes, façam suas escolhas, sintam-se seguras mesmo estando sozinhas, aprendam a resolver seus problemas, possam confiar em suas/seus colegas e se sintam capazes.

Nesse sentido, Korczack (1981, p.49) afirma que “Por isso é mais gostoso brincar entre nós, sem os adultos. O adulto logo determina como tudo deve ser, escolhe quem vai fazer o que, e fica nos apressando, como se quisesse economizar tempo”. Daí a relevância não só de as crianças terem um tempo e um espaço para brincar livremente sem a interferência dos adultos, como também a importância de o adulto se deixar levar pela criança, participando da brincadeira, sem definir as regras, mas deixando que a criança defina o seu papel e como ele deve participar.

É interessante compreender que as professoras brincavam em suas infâncias, se sentem felizes hoje ao recordar esses momentos, mas não os compartilham com seus alunos; que rico seria se as professoras mostrassem para as crianças como inventavam seus próprios brinquedos, se ensinassem as brincadeiras de rua e se pedissem para que cada criança ensinasse para a turma sua brincadeira preferida.

Desse modo Korczack (1981, p.51) destaca que “os adultos pensam que nos conhecem muito bem. O que pode haver de interessante numa criança? Viveu pouco, pouco sabe, pouco entende. Mas, todos esquecem como eram quando eram crianças, e pensam que de repente agora são inteligentíssimos”. Nós, adultos, muitas vezes menosprezamos os saberes e dizeres das crianças e realmente nos esquecemos de que um dia fomos crianças, nos esquecemos de que, assim como as crianças, estamos em constante crescimento, formação e aprendizado. Não estamos prontos e tampouco acabados.

Assim sendo, precisamos romper com essa relação de dominação etária e compreender que somos todos sujeitos de direitos, que somos todos um eterno *devenir*. O adulto tem, sim, mais experiências, já viveu muitos desafios, mas também não está fechado em si mesmo. Ele pode, assim como a criança, ser o que quiser; existem infinitas possibilidades do ser. Compreender esse *devenir* como potência de vida, em movimento e aberto, demonstra que o ser humano está sempre aprendendo, se reinventando, crescendo, e, enquanto seres coletivos, precisamos todos, sim, do olhar, do afeto e da troca de experiências com o outro.

Para Moyles (2002, p.181), o brincar na escola pode ser exploratório, livre ou dirigido, de forma que a criança possa ampliar e revisar seus conhecimentos, aprendendo e errando. A

autora debate ainda a importância do brincar para crianças e adultos, para ela “as crianças brincam para encontrar a realidade; os adultos brincam para evitá-la”, associando, dessa forma, o brincar do adulto aos esportes, jogos de cartas, tabuleiros, entre outras atividades, que funcionam como importante válvula de escape.

Os avós têm muito a ensinar, as professoras e as crianças também; é o movimento da troca de saberes que nos constitui. São as fugas da cidade para a roça, para a natureza, para os rios, que nos ensinam a nadar, a pescar, a pegar sapos, a conhecer os animais, a ouvir os sons da natureza, que nos ensinam a montar e desmontar uma barraca, a identificar as frutas e as suas árvores e, principalmente, a respeitar e a cuidar do meio ambiente. De igual modo são as fugas do campo para a cidade que nos ensinam a andar de ônibus, de metrô, a se locomover pelas ruas da cidade sem se perder, aprender a ir na padaria, a encontrar um alimento no supermercado, a conhecer bibliotecas, museus, experimentar comidas diferentes, conhecer pessoas e culturas diversas.

O direito de brincar perpassa todas essas experiências de brincar na rua, na escola, na cidade, na natureza, sozinho, entre amigos, com os familiares, com os/as professores/professoras e com os vizinhos. Garantir esse direito e essa liberdade para brincar tanto brincadeiras coletivas quanto brincadeiras livres dentro e fora da escola é uma maneira de vivenciar a infância.

Escola: que espaço é esse?

Com a palavra as crianças

Quando apresentei as diversas imagens para as crianças, uma em especial lhes chamou bastante atenção, a imagem das crianças trabalhando; elas ficaram confusas sem saber se aquela imagem representava um hábito do adulto ou da criança e começamos a refletir sobre o trabalho e o porquê de ir à escola. Segue-se o diálogo que essa imagem suscitou:

Pesquisadora: E por que essas crianças estão aqui?

Patrícia: É por causa que elas estão trabalhando, é de adulto.

Pesquisadora: Ahh, trabalhar é coisa de adulto. Todos os adultos trabalham?

Patrícia: Não. Nem todos trabalham.

Pesquisadora: Tem adulto que não trabalha?

Norma: Tem!

Pesquisadora: Por que a gente vem para escola?

Patrícia: Uai... porque tem que estudar.

Ruana: Estudar.

Pesquisadora: Estudar, para quê?

Patrícia: Para aprender.

Pesquisadora: Mas aprender o quê?

Ruana: Aprender as coisas.

Pesquisadora: Coisas?

Patrícia: Aprender a descer.

Norma: Aprender a escrever.

Olívia: Aprender a ler.

Pesquisadora: Que mais?

Ruana: Aprender...

Patrícia: Brincar.

Pesquisadora: Brincar? Vocês brincam na escola?

Patrícia: Eu brinco.

Pesquisadora: E vocês aprendem quando vocês brincam?

Patrícia: Eu aprendo.

Patrícia: Todo mundo tem que ir para escola, senão não aprende nada.

No segundo encontro levei para as crianças uma maquete da escola semimontada; o objetivo era que elas terminassem de montar e refletíssemos sobre esse espaço, o que elas gostam, o que não gostam e o que fariam se a escola fosse delas. A seguir destaco alguns trechos do diálogo com as crianças sobre a escola:

Pesquisadora: E o que os professores fazem na escola?

Lara: Eles trabalham! Eles ensinam...

Sônia: Ensinam...

Pesquisadora: E o que a diretora faz na escola?

Maria: Eu não sei.

Olívia: Ela expulsa.

Pesquisadora: E o que vocês não gostam na escola?

Rodrigo: Eu não gosto de ficar na direção.

Maria: Também não gosto de ficar na direção.

Pesquisadora: Por quê?

Rodrigo: Porque elas expulsam e chamam os pais.

Pesquisadora: Chama os pais?

Lara: Eu não quero que chame meus pais.

Pesquisadora: Por que você não quer que chame os pais?

Maria: Nem eu.

Norma: Nem eu.

Pesquisadora: O que acontece quando a diretora chama os pais?

Rodrigo: Não sei.

Patrícia: As crianças, elas brigam.

Quézia: Bate!

Pesquisadora: E as diretoras brigam ou conversam?

Rodrigo: Conversa!

Norma: Conversa!

Pesquisadora: Se essa escola fosse de vocês?

Patrícia: O que a gente ia fazer?

Pesquisadora: É; o que vocês iam fazer?

Rodrigo: Brincava na direção.

Olívia: Brincava aqui com as fantasias. Ia para o parquinho quando quisesse

Com a palavra as professoras

No relato de suas infâncias poucas professoras trouxeram a escola enquanto um espaço de brincadeira, apresento a seguir alguns trechos de suas falas:

Professora Gabriela

“Eu até falei para alguém que me recordava de uma única lembrança de escola que **um dia eu fui para um jardim e aí lá na rua tinha um monte de sapinho e eu enchi o bolso de sapo e quando chegou lá na rodinha eu soltei aquele monte de sapo. Aí eu falei: “acho que não foi tão legal”, imagina o desespero dos meninos correndo, eu sempre gostei dos bichos.**”

Diretora Bruna

“Eu passava, por exemplo, imagens de escola e eu não tinha vontade de trazer essa foto. Tinha eu com chapéu de pipoca, eu achava interessante a história de fazer o chapéu de pipoca, mas não tive vontade de trazer. Eu tinha outra foto vestida de indígena, com outras crianças, mas não quis trazer, porque eu pensei na infância como essa expressão livre desse ser que está em desenvolvimento e consegue sentir o mundo bom, assim a natureza, essa foi a foto que eu escolhi, um momento de liberdade, de exploração do próprio corpo com outras pessoas que eu gostava, então eu fico perguntando... Por que eu não queria trazer essas fotos de quando eu estava na escola, em geral a escola tradicional eu era feliz em tudo que acontecia apesar da escola, além da escola, roubar amora do pé (...) Então, que sentido a escola é e pode ser o espaço onde essa infância boa, porque infância acontece querendo ou não, com adultos que cuidam ou que não cuidam; elas estão acontecendo, mas em que sentido a escola pode ser um espaço dessa infância, e aí vendo todas essas infâncias, assim... eu sou contemporânea da Daniela na infância, você é de 71 eu sou de 72; eu vendo as fotos parece que eu vivi nesse tempo, mas a gente teve momentos diferentes, né? **Talvez dentro de um mesmo tempo você tem várias infâncias.**”

Professora Flávia:

“E eu dava aulas e aulas para todo mundo...”

Compartilhando experiências

A escola é um espaço de criação cultural, de troca geracional entre adultos-adultos, criança-crianças e adultos-crianças. Um ambiente de aprendizagem, no qual, como afirmam as crianças, aprendem-se várias coisas, ler e escrever, brincar; aprende-se brincando. As crianças entendem a função social da escola.

O espaço escolar é constituído por várias infâncias, crianças que moram nos abrigos, em casa com seus familiares ou parentes próximos, crianças que vivem nas ruas, crianças que trabalham vendendo balas no sinal, crianças que têm alguma necessidade especial, crianças que vieram de outro país e estão aprendendo uma nova língua, crianças que sofreram abusos, crianças que presenciam o uso de drogas, crianças que veem violência diariamente em suas casas ou nas ruas, crianças que brincam, crianças adotadas, crianças que moram só com os pais, crianças que são criadas por casais homoafetivos, crianças que vivem apenas com a mãe ou somente com o pai ou com os avós.

Existem múltiplas e diversas infâncias presentes na escola, esse ambiente que é para alguns um reprodutor da sociedade, no sentido de reproduzir, as violências, os preconceitos e a estrutura social. De acordo com Schilling (2014, p.16),

A escola, como meio de confinamento central (quando universalizada), que, ao definir e inventar um lugar – a infância e a adolescência – com seus tempos específicos de preparação (aposta no futuro), de modelagem dos imaturos em um meio separado dos adultos, ao concentrar, distribuir no espaço, com sua ordenação específica do tempo, como sua forma peculiar, com suas disciplinas/disciplina, tão eficazes em alguns momentos históricos na produção dos homens e mulheres necessários para uma sociedade, estaria passando por crises de seus modelos, parecendo hesitante, perdendo funções.

Desse modo, a estrutura escolar vem perdendo o seu objetivo, como complementa a autora: “se é verdade que o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades (e as injustiças) sociais, econômicas e culturais, esta reprodução nunca se faz sem conflitos e contradições”. Dentro da estrutura escolar existe um movimento de resistência por parte das crianças e dos adolescentes que muitas vezes denunciam e lutam contra as injustiças presentes no sistema educacional e na própria escola.

Ademais, existem movimentos que vão na contramão dessa lógica reprodutora das injustiças sociais, que acreditam e incentivam uma educação plural e mais igualitária. É o caso das escolas que assumem uma prática pedagógica inovadora, pautando a sua educação na diversidade, nos direitos humanos, na autonomia, na liberdade e no respeito.

Enquanto olhavam para uma imagem a qual representava crianças trabalhando, os sujeitos da pesquisa classificaram aquela cena como algo que pertence ao mundo adulto e não à realidade infantil, afirmando que os adultos trabalham, embora existam aqueles que não trabalham. Durante a discussão feita nessa oficina as crianças também relacionaram o trabalhar com ser rico ou ser pobre e chegaram à conclusão de que tem gente que trabalha e não é rica. Citando até os exemplos familiares, dos pais que trabalham, mas que não são ricos.

É nesse sentido que Paulo Freire (2005, p.34) questiona:

Quem melhor do que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

As crianças identificam que existe em nossa sociedade, uma realidade desigual, na qual muitas pessoas trabalham diariamente e mesmo assim não são ricas e existem aquelas não têm emprego. Olhando para as imagens as crianças reconheceram as suas famílias, na condição de “oprimidos” que, mesmo trabalhando, não são ricos. Nessa perspectiva, constato o quão falsa é a afirmação de que por meio da educação se terá um emprego e uma vida melhor, pois as crianças observando as vidas de seus familiares percebem que mesmo que os parentes mais próximos que pouco estudaram ou aqueles que com muita dificuldade conseguiram terminar seus estudos ou graduações atualmente se encontram desempregados, em empregos que pagam menos do que deveriam, estão apenas sobrevivendo e garantindo a sobrevivência da sua família.

Isso fica ainda mais evidente quando o olhar se volta para a condição do/da professor/professora no Brasil. Para Lara os/as professores/as trabalham e ensinam. Arroyo (2013, p.239) chama nossa atenção para olharmos para nós, professores/professoras de todos os níveis de ensino, olharmos para todos os vestibulares, concursos, cursos, todas as pós-graduações a que nos dedicamos, pelos quais passamos e no entanto, mesmo estando entre os profissionais mais escolarizados, seguimos sem um salário digno e fazendo greves para conseguir ajustes em nossos planos de carreira.

Paulo Freire (2005, p.44) ressalta que “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais nela se “inserem” criticamente”. Dito isso, podemos refletir sobre aquelas pessoas que passavam fome, com muito sacrifício conseguiram estudar e hoje trabalham, não são ricos, mas também já não estão mais na linha da extrema pobreza. Por isso, a afirmação de Paulo Freire nos faz refletir sobre a importância de as massas populares reconhecerem a sua condição e se engajarem criticamente nela, para assim em uma ação transformadora conjunta continuar nas lutas por mais oportunidades de emprego, por melhorias na saúde e na educação, para que não lhes falte a comida, a casa, o transporte e o saneamento básico. Para que possam estudar e quem sabe recuperar suas humanidades roubadas.

Ser professor, professora, educador, educadora, tio, tia, pedagogo ou pedagoga, em todos os níveis e modalidades da educação brasileira é um grande desafio. Arroyo (2013, p.24) ressalta que:

Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e as instituições que nos formarão através de um simples decreto.

Dependendo do cenário político no qual o país se encontra um outro estilo de ser professor/professora é traçado ou é o mais aceito, como se o ser professor/professora fosse uma argila que se pode moldar. É nessa perspectiva que nós, docentes, carregamos uma imagem social, histórica e culturalmente construída que a todo tempo é criticada pelo governo, pela sociedade e pela própria categoria.

É preciso reconhecer que existem inúmeras maneiras de ser professora e de ser professor dentro e fora dos contextos escolares; precisamos respeitar o perfil e a linha de trabalho que cada um segue, pois é assim que vamos “trabalhando os nossos ranços autoritários e espontaneístas, na tentativa, na busca da construção de uma relação democrática” (FREIRE, 2017, p.31).

A escola, segundo as crianças, é um local de trabalho para as professoras, que ensinam; já sobre as funções da direção elas demonstram que não sabem ao certo, mas que elas expulsam ou chamam os pais para conversar.

A figura social do/da diretor/diretora das escolas como alguém que pune e castiga é algo muito perpetuado dentro e fora das escolas; existem novelas e filmes infantis nos quais a diretora desempenha o papel de um ser humano cruel e mal-amado. Quem não se lembra do filme *Matilda*, em que a diretora castiga as crianças lançando-as pela janela ou prendendo-as na solitária, pelo fato de terem pisado fora da linha ou terem falado quando não lhes era permitido?

Essa figura de uma certa maneira continua presente no imaginário não só das crianças como também das professoras. Um dia, durante minhas observações, Bruna me relatou que as professoras estavam nervosas, pois quando mandavam a criança para a direção, tanto ela como a vice-diretora brincavam com as crianças, conversavam respeitosamente e depois as crianças retornavam para suas salas. Ela afirma que as professoras reclamavam, porque mandar os educandos para a direção estava se tornando um ato sem efeito e que elas preferiam, elas mesmas chamar a atenção das crianças.

As crianças afirmam que a diretora expulsa da escola e chama os pais para conversar, que elas não gostam disso, não querem que chamem seus pais, afirmam que querem brincar na direção e compreendem que durante a aula ou até mesmo enquanto brincam as crianças brigam, se batem e vão para a direção para conversar. Expressam dessa forma, seu posicionamento sobre a função punitiva associada à direção que “expulsa”, sem que isso tenha ocorrido na escola pesquisada.

É normal ver no cotidiano das escolas alguns conflitos, seja entre crianças na disputa de brinquedos, por algo que um colega falou e o outro não gostou, enfim, as crianças nessa idade de três a seis anos estão aprendendo a se comunicar, expressar seus sentimentos de alegria, raiva, tristeza; estão aprendendo a conviver em comunidade. Muitas vezes aquele é seu primeiro ano na escola, e, um ambiente em que tudo é novo e se tem vários amigos com quem brincar, os conflitos acontecem.

Em uma sala de aula com 25 crianças e uma professora, é necessário manter um diálogo em e para os direitos humanos, incentivar diariamente que os educandos negociem os brinquedos, conversem e entrem em consenso. Com o tempo as crianças vão compreendendo o poder da fala e passam a se autogerir enquanto grupo, mas sempre chamando a atenção da professora quando alguém está irredutível ou não está cumprindo o acordo do grupo. Chamar os pais para conversar, compreendendo a importância da participação da família na educação dos seus filhos, é algo basilar para a vida escolar da criança.

As famílias precisam saber como o/a seu/sua filho/filha está convivendo com o outro, como está aprendendo a viver em sociedade, o que tem aprendido, quais são as suas dificuldades e o que a família e a escola em parceria podem fazer para que a criança se desenvolva da melhor maneira possível.

Esse retrato social da direção escolar que se pintou na sociedade precisa mudar. Tanto em relação aos profissionais que continuam se colocando nesse local de diretor punitivo, fiscalizador do trabalho dos professores e ditador das penas em relação ao comportamento das crianças ou adolescentes quanto em relação à direção da escola pesquisada, que vai na contramão desse retrato, optando por uma postura mais acolhedora e dialógica dentro da escola.

A direção enquanto setor administrativo da escola, responsável por gerir as questões econômicas, políticas, financeiras, sociais e educativas da instituição, precisa ouvir e dialogar com todos com os segmentos da escola de forma cordial, alimentando o espírito de coletividade e de paz dentro do ambiente escolar.

Nos relatos autobiográficos das professoras, poucas trouxeram menções a cenas escolares: das oito professoras, apenas três relataram episódios relacionados ao espaço escolar. Flávia nos conta que gostava de brincar de ser professora, dava aulas e mais aulas, Gabriela narra que um dia juntou vários sapos e que os soltou na rodinha da sala de aula, e Bruna se mostra reflexiva, pois quando foi escolher sua foto, mesmo vendo várias fotos suas na escola, não as quis trazer, por não ver nelas a sua infância feliz.

O lema da escola para o ano letivo de 2018 foi “Bora ser feliz?”. Uma maneira de convidar as crianças, as diretoras, as professoras, as famílias e todos que convivem nesse espaço a ser felizes. É possível ser feliz na escola? Como fazer da escola, um ambiente no qual as crianças quando adultas possam se lembrar com saudades, com alegria, como um espaço de muito aprendizado e de boas histórias? Um local no qual os adultos trabalhem felizes? Uma escola em que as famílias se sintam acolhidas e felizes?

Arroyo (2013, p.148) destaca que

As normas escolares, os tempos e espaços, o trabalho e até o conhecimento disciplinado tornam restritas as possibilidades de prazer, não porque a ação educativa não possa ser prazerosa, mas porque o enquadramento disciplinar e normativo afoga os sonhos de cada mestre e educando. Afeta até o prazer de degustar, de saborear a sabedoria, o conhecimento e a cultura, como se degusta um bom vinho. Inovar é tentar driblar esses controles do próprio prazer de educar e educar-se. O prazer de ser pedagogos, sair de mãos dadas com as novas gerações e inventar a hora, ter o prazer de vivenciar experiências juntos.

Quando tudo está predefinido, que graça tem ser pedagogos? Como conduzir a infância por novos caminhos se as normas nos acorrentam?

Nessa perspectiva, Arroyo também acrescenta que a escola gasta mais tempo reprimindo os educandos do que liberando o que há de humano em cada um. Assim, devemos todos repensar as normas, as escolas e os sujeitos que nele aprendem e ensinam para que possamos ser felizes nesse ambiente, parar de reprimir tudo e todos e começar a destacar o que há de bom, de prazeroso e transformador, liberar os humanos inconclusos que há em nós.

O direito à segurança e liberdade dentro e fora de casa

Compreendo agora que a criança pode ser um músico amadurecido; e se penetrarmos mais a fundo no seu desenho e na sua fala, quando finalmente confiar em si mesma e começar a falar, e nós captarmos o que tem de especial e digno na sua expressão, encontraremos nela um mestre dos sentimentos, um poeta, um artista plástico. (KORCZACK, 1981, p.54)

A superabundância de eventos “assombrosos” promovidos pela mídia e o vertiginoso avanço tecnológico têm contribuído para naturalizar o diferente e, em consequência, para transformar o espanto em rotina. (KOHAN, 2000, p.53-54)

Com a palavra as crianças

Pesquisadora: Todo mundo tem o direito a ter uma casa?

Patrícia: Não todo mundo.

Lara: Nem todo mundo tem casa.

Lara: Tem uns que não tem e são pobres alguns.

Olívia: Tia, ela tem um monte de filho.

Pesquisadora: Ela tem um monte de filho. Como será que ela alimenta esse monte de filhos?

Rodrigo: Deixa eu ver, deixa eu ver...

Olívia: Eu não sei não...

Maria: Eu acho que ela faz muita comida e alimenta.

Pesquisadora: É, ela faz muita comida?

Maria: É, minha mãe também faz.

Pesquisadora: E se eles não tivessem o pai e a mãe, quem iria dar comida para eles?

Norma: Ninguém!

Pesquisadora: Ninguém? Eles ficariam com fome?

Olívia: Eu acho que sim.

Patrícia: Que seria ou a avó deles ou tios deles.

Pesquisadora: E se não tivesse a avó ou o tio?

Rodrigo: **Eles ficam morando na rua.**

Com a palavra as professoras

Professora Ester

“Você saía, eu morria de medo de adulto, mas assim, acontece que eu fui criada numa família religiosa, meu pai tinha um cuidado muito grande e às vezes esse cuidado dele partiu para um outro lado que os pais mesmo nunca imaginaram né? Por exemplo ele era da Igreja, eu nunca pude ver TV, minha mãe era do mesmo jeito. As meninas eram com meninas, com os meninos jamais. Era ali, tudo junto, em família, mas partiu para escola ou para outro ambiente era totalmente diferente.”

Professora Gabriela

“Eu não tenho memórias nem tristes nem felizes, mas aí esses dias apareceu uma amiga de infância, lá do Maranhão. Eu fui criada no interior do Maranhão e veio uma única lembrança, ela perguntou por mim e a lembrança dela foi horrorosa então; não tinha nada e eu não consigo. Ela falou “Sua amiga”, aí eu “não lembro”, “pô ela lembrou muito de você. E sempre que nossos pais brigavam (brigavam com sua mãe não tinha hora certa) e a gente ia para a rua. Aí ela falou “nossa que horrível ela não lembrou nada”. Porque meu padrasto não era nada legal e sempre que eles estavam brigando, ela ia lá pegava a gente e ia para a rua. Eu tenho uns 41 agora, acho que ela tem uns 44, por aí.”

Professora Júlia

“Minha infância já falei aqui, eu tive uma infância muito legal, muito agitada. Com coisas muito boas e coisas muito ruins. Vou começar pela ruim, mas assim, vou falar bem rápido. **Minha família por parte de mãe teve muito problema com droga.** Então eu vivi e convivi em várias festas de natal, não gosto de natal é uma festa que me traz muitas lembranças, mas estou mudando isso porque não pode ficar preso também, eu tinha aversão, toda vez que era natal eu nem queria participar. Eu sempre vivenciei muitas brigas. Então, isso me trazia e me traz muitas coisas ruins, mas também foi, meus tios também foram ao mesmo tempo muito felizes sempre foram brincalhões, quem conhece minha mãe e conhece um pouco da família porque são todos que falam bastante e sempre foram de brincadeira, mas tem problemas com álcool e drogas no geral, e alguns, maioria, não conseguiram sair até hoje. Minha mãe é uma vitoriosa, faço questão de falar isso. Vou falar da minha mãe porque ela é um ponto de apoio assim muito forte para mim. Eu realmente sem minha mãe, para mim me desestabiliza

totalmente, independente até da minha idade; tenho 35 anos, mas se minha mãe não estiver bem eu não estou bem. Então assim, a gente está assim, teve coisas muito boas, muito legais mesmo mantendo esse contexto meus pais sempre tentaram tirar a gente e ter muito contato com a natureza. Eu tenho uma avó, mãe da minha mãe que era indígena, então ela tem muito essa coisa de fazer coisa com planta, você tomar remédio assim mesmo, e coisas que são mais assim da natureza e isso sempre me despertou eu sempre gostei muito, eu sempre peguei muito bicho de pé, eu sempre tive muito piolho porque eu sempre gostei de ficar no mato, mas sempre fui assim tranquila, uma criança normal. Me lembro dessas brigas da família, mas também lembro do esforço dos meus pais para tirar isso, tentar mostrar pra gente que é legal também e claro que nossa vida é feita de... Vencer... Estou falando dos mesmos, porque é dia a dia na verdade, a luta é constante, é diária. Então, a gente teve muito, a gente saiu, passeou bastante e sempre brinquei muito com meus primos, muito contato com homem também, **dentro da família também tem histórias de abuso, têm tentativas, mas minha mãe e eu sempre conversamos muito, então com sete anos eu lembro do meu primo “tira aí a roupa” aí eu falei “não! mãe”. Então assim, foi um primo claro que a gente gosta... Assim, graças a deus né? Mas teve muitas coisas veladas.** Então assim, a minha mãe e meu pai a gente trabalha muito com verdade, gostando ou não a gente está lá falando a verdade. Então tem muita briga e também muita emoção.”

Compartilhando reflexões

As crianças relatam que algumas pessoas não têm casa e moram na rua, que não têm comida e nem ninguém que possa cuidar delas. Essas pessoas, adultos e crianças que moram nas ruas, têm a sua infância e a sua humanidade roubada, por não ter casa, não ter família, e o Estado, assim como uma grande parcela da população que não olha e acolhe esses seres humanos. Eles aprendem a resistir, a se virar, seja pedindo esmolas, vivendo dos restos dos lixos, trabalhando ou furtando.

Algumas dessas crianças conseguem ir para escola, tendo dupla jornada, em um horário estudam e no outro trabalham, são seres que precisam de acolhimento, de informação, que precisam aprender para ter a esperança de algum dia conseguir sair das ruas. A escola enquanto ambiente formador que transita entre o movimento humanização-desumanização precisa compreender que essas crianças são sujeitos de direitos, são cidadãos e que, além de aprender, têm muito a nos ensinar (FREIRE, 2005).

Pulino (2001, p.37) ressalta que na atual sociedade brasileira existem crianças que estão nas escolas, as que trabalham, as que se encontram em situação de rua e as que vivem internas nos orfanatos, abrigos e prisões. Nesse sentido, tanto a educação como destaca a autora, quanto o Estado e a população devem levar em consideração as diversas formas de “ser-criança-na-sociedade”.

Ser-criança-na-sociedade abrange todas essas possibilidades e faz lembrar que na sociedade brasileira existem crianças que moram em casas, ruas, apartamentos, mansões, abrigos, orfanatos, hospitais e prisões. Nos centros urbanos, nas zonas rurais, nas favelas, no agreste, nos quilombos, nas tribos, nos assentamentos e nas fronteiras. Não se pode reduzir a criança a apenas uma imagem; o cenário infantil brasileiro é amplo e diverso.

Na escola encontram-se vários desses sujeitos, cada um com seu jeito de viver, seu contexto familiar, suas crenças e valores, seus sonhos, alegrias e tristezas. Daí a relevância de se educar em e para direitos humanos. Segundo Sousa Junior (2000, p.183) “Os direitos humanos são lutas sociais concretas da experiência de humanização. São, em síntese, o ensaio de positivação da liberdade conscientizada e conquistada no processo de criação das sociedades, na trajetória emancipatória do homem”.

Por esse ângulo, a luta social das crianças visa serem consideradas humanas, sujeitos de direitos, capazes de participar do cenário político, de se exercer enquanto cidadãos, atuar dentro das escolas como protagonistas de seus processos educacionais.

Cada família tem sua origem, seu modo de educar a criança e de se relacionar. Muitas vezes as crianças relatam casos de brigas entre seus pais, sejam discussões ou até mesmo casos de agressões, geralmente casos em que o pai bate na mãe. Em algumas circunstâncias essas agressões estão relacionadas ao uso de drogas, álcool, crack, entre outros entorpecentes. As crianças presenciam essas cenas de violência doméstica, umas chegam a ser agredidas na tentativa de proteger suas mães.

A professora Gabriela conta que as poucas lembranças que tem de sua infância, que é uma etapa de sua vida sob a qual não gosta de falar, são cenas de brigas entre seu padrasto e sua mãe, que não tinham hora para acontecer e que determinadas vezes uma amiga a levava com seu irmão para rua, de modo a que não presenciassem as brigas dos pais. Ela faz esse relato emocionada, diz que se tornou professora para oferecer a oportunidade de outro tipo de infância para seus alunos; é uma professora que traz a mala de fantasia, monta diversos faz de conta, é atenciosa, preocupada e compromissada com seus alunos. Quantas crianças no Brasil, presenciam diariamente brigas entre os pais? Como a escola pode auxiliar essa criança?

A professora Júlia relata que sua mãe sempre conversou muito com ela, que em sua infância vivenciou momentos bons e ruins, diz que na sua família as pessoas usam drogas, principalmente o álcool e conta um episódio de tentativa de abuso, em que seu primo mais velho lhe pede para tirar a roupa, ela diz que não e grita pela mãe, resolvendo a situação. Infelizmente, a maioria dos casos registrados de abusos sexuais infantis acontecem dentro de casa, por algum familiar. Os abusos sexuais infantis não acontecem apenas dentro de casa, como também na rua, nas instituições religiosas e até mesmo nas escolas.

Nesse sentido, é possível compreender um pouco mais os pais da professora Ester que, segundo seu relato, a superprotegiam, não a deixando assistir televisão e separando meninas e meninos. Relembrando, porém, as falas das crianças sobre os pais que vigiam, não basta vigiar e superproteger as crianças; é necessário orientá-las com relação ao cuidado com seu corpo, quem pode e quem não o pode tocar, onde pode, como buscar ajuda, a quem gritar ou chamar quando algo lhe parecer perigoso.

Além disso, é necessário denunciar esses casos não só às autoridades competentes, mas às pessoas que convivem com o agressor. Daí a importância de escutar a criança dando a devida atenção e respeito ao que ela diz. Nem tudo é imaginação ou criação da mente; as crianças denunciam abusos, violências e injustiças diariamente.

Nesse sentido Rosa (2018, p.191) destaca que “Se pensarmos no desenvolvimento infantil, perceberemos que as palavras ditas pelos pequenos não são jogadas ao vento, ainda que “fora de hora”, ainda que dotadas de “erros” ou inadequações lexicais. A criança é sujeito de palavra, sujeito que tem voz”.

Por isso, devemos considerar as falas das crianças, compreendendo que elas são seres humanos em formação como nós, sujeitos de direitos, sujeitos histórico-culturais e, portanto, merecem ser ouvidos, com atenção, cuidado e levando-se em consideração o que está sendo pedido ou por vezes denunciado.

Desse modo, é possível refletir sobre as infâncias que acontecem dentro e fora de casa, entre o público e o privado, e que imploram por segurança e liberdade. De forma que a rua volte a ser um ambiente seguro no qual se pode brincar até mais tarde, em que as crianças e os adultos possam circular sozinhos pela cidade.

Em casa, esse espaço, que deveria ser um recinto de paz e comunhão entre os pares, torna-se muitas vezes um espaço de violências, privações, abusos e humilhações. Nesse sentido, como ser feliz em casa? De que maneira ajudar as famílias e as crianças a conviver entre si respeitosamente? Como agir para que esses abusos e violências não aconteçam mais?

Para Candau (2013, p.141) “a violência não pode ser reduzida ao plano físico, mas abarca o psíquico e moral. Talvez se possa afirmar que o que especifica essa violência é o desrespeito, a coisificação, a negação do outro, a violação dos direitos humanos”.

Foucault (1979, p.75) ressalva que “se é contra o poder que se luta, então todos aqueles que o reconhecem como intolerável, podem começar a luta por onde se encontram e a partir da sua atividade (ou passividade) própria”. A partir do momento em que inúmeras pesquisas começaram a ser feitas e diversas camadas da sociedade deram início à luta sobre ser criança na sociedade, os seus direitos, a sua proteção integral e não só a educação, mas também a sociologia, a filosofia, a psicologia, entre outras áreas do conhecimento humano, permitiram que as crianças fossem aceitas enquanto sujeitos de direitos, criou-se espaço nos movimentos sociais, nas escolas e perante o parlamento para que as crianças falassem, nesse momento começou a nossa luta contra o poder dominante e silenciador desses sujeitos.

É nesse sentido que Bragagnolo e Barbosa (2008, p.199) destacam que:

Outra forma de intervenção junto às crianças para contemplar os direitos humanos dá-se no momento em que o/a educador/educadora possibilita à criança pensar em suas condições. Trazer para suas aulas temas considerados transversais, como sexualidade, gênero, etnia, raça, classe social, violências, direitos e deveres sob o enfoque do respeito à diversidade e às diferenças é uma das formas de mediatizar o olhar sobre a legitimidade e não legitimidade.

Dessa forma, a partir do momento em que nós, educadores/educadoras, passamos a estabelecer uma relação dialógica com as crianças, considerando-as protagonistas de seus saberes, questionando filosoficamente com elas a respeito do que a sociedade tem como verdade, como hegemônico, iniciamos um processo de emancipação e conscientização desses sujeitos.

De acordo com Nair Heloísa Bicalho de Sousa (2016, p.112),

Passo a passo, o processo de educação em direitos humanos se propõe a construir um alicerce sólido na estrutura social hierárquica, autoritária e discriminatória, de modo a difundir conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes capazes de garantir respeito aos direitos e às liberdades fundamentais. Trata-se de edificar uma sociedade pautada na tolerância, no diálogo com o outro, capaz de respeitar a igualdade, a diferença e a diversidade cultural.

Assim, percebemos que pouco a pouco, por meio de uma educação em e para direitos humanos, vamos mudando algumas mentalidades, vamos resistindo aos ataques autoritários e

criando novos cenários, novas formas de se fazer educação e principalmente transformando nossa sociedade. Essas mudanças requerem um posicionamento ético de todos os envolvidos, paciência e uma verdadeira permanência na luta.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância nos reeduca, porque consegue escapar até a barbárie dos adultos que tentam esmagá-la. (ARROYO, 2013, p.251)

O objetivo geral da pesquisa era compreender o processo de construção dos direitos das crianças, por meio de experiências com alunos e professores de uma escola pública de educação infantil do Distrito Federal em 2018. Assim, como elementos de análise as crianças trouxeram falas em relação ao direito de brincar, sobre ter brinquedos e poder brincar mais nos espaços da escola; também levantaram questionamentos em relação à escola, sobre os papéis dos/das professores/professoras e da direção escolar e questionaram as desigualdades sociais presentes na sociedade.

De maneira mais específica, para alcançar o objetivo geral foram traçados outros dois objetivos: 1) proporcionar espaços para manifestações das expressões corporais, orais e gráficas das crianças em relação aos direitos humanos e a seus direitos, por meio de suas falas, brincadeiras, movimentos e desenhos; 2) analisar por meio das narrativas das professoras sobre suas infâncias os espaços, as brincadeiras e o que mudou em relação às infâncias de agora.

O primeiro objetivo me proporcionou mais liberdade nos encontros com as crianças, de forma que eu consegui sensibilizá-las com relação à realidade de nossa sociedade, mostrando cenas de nossa vida cotidiana e criando espaço para que elas pudessem falar suas opiniões sobre o que estavam vendo, como aquilo se aproximava da realidade delas, sem que fossem julgadas como certas ou erradas, mas possibilitando que questionassem o que estavam vendo, ouvindo e sentindo. Dessa maneira, percebi que fazer pesquisa com as crianças requer uma metodologia mais ativa, que lhes permita se expressar oral, gráfica e corporalmente.

O segundo objetivo me permitiu aproximar-me mais das professoras das crianças, conhecer as suas infâncias, entender os contextos em que viveram e propiciar que elas se reaproximassem de suas crianças, para que pudéssemos refletir sobre as infâncias presentes na escola e quais são os espaços de liberdade e de brincadeiras que essas crianças têm na escola e na sociedade atual.

Dessa forma, os direitos da criança e suas práticas participativas na escola constroem-se por meio de suas vivências no cotidiano, na relação com seus iguais e com os adultos. Nessas

vivências podem existir conflitos, contradições que mobilizam as crianças a questionar, a fazer escolhas, pensar, falar, agir e relacionar-se de maneira a constituir-se como sujeito de direitos.

Os questionamentos das crianças se aproximaram dos relatos autobiográficos de suas professoras, na medida em que estas e aquelas falam sobre o brincar, seus espaços e brinquedos. De igual modo, também questionaram a escola e as desigualdades sociais, no caso das professoras nos relatos sobre presenciar brigas e uso de drogas nas suas famílias.

O relato das professoras sobre suas infâncias, alinhado com o que as crianças declararam sobre seus direitos, demonstrou como as crianças e a sociedade estão perdendo sua liberdade, seu direito de ir e vir nas cidades, como a violência tem restringido cada vez mais os horários e os espaços que podemos frequentar e, principalmente, os espaços nos quais as crianças podem brincar.

Na escola brincamos, aprendemos, ensinamos, trabalhamos, conversamos com as famílias e transformamos sujeitos. Nesse sentido, mesmo sendo um ambiente com contradições, conflitos e tensões, é socialmente transformador e pode abrir-se para uma educação em e para os direitos humanos. Apesar de a escola pesquisada ter três parques grandes, com árvores, areia e de as crianças terem o privilégio de brincar livremente durante uma hora todos os dias, elas reivindicam mais momentos de brincadeira dentro da rotina.

É uma escola nova que está se construindo coletivamente, que realizou as estações brincantes, promove eventos de formação para as famílias, chama a comunidade para participar das decisões da escola, e cuja direção tem uma postura atenciosa com todos. A escola tem como lema “bora ser feliz”, um compromisso ético com a felicidade de todos os sujeitos que dela fazem parte. Promove o Passeio Cidadão, porque acredita que a cidade é também um espaço educador, no qual as crianças devem estar. Realiza plenárias com as crianças no pátio da escola e participa do projeto Plenarinha.

É nesse sentido que Castro (2013, p.105) afirma que se faz necessário criar espaços interlocutórios, de modo a empoderar crianças e adolescentes como seres ativos, falantes, atores sociais, para que não fiquem mais na posição de silenciados e para que de fato participem não só do cotidiano escolar como também das discussões políticas do país.

Assim, este trabalho contribui para uma reflexão sobre as nossas infâncias, sobre as crianças enquanto sujeito de direitos, sobre acolher o/a professor/professora nas suas contradições, fraquezas enquanto sujeitos históricos e em formação que são atores sociais dentro das escolas e que muito mais do que julgar e traçar um perfil, precisamos acolher, trazer novas visões, leituras e contribuições.

Minha intenção com essa pesquisa sempre foi abrir muito mais do que fechar, questionar não para responder, mas para pensar, refletir, vivenciar e compreender a complexidade do processo de construção da criança como sujeito de direitos e da escola como lugar potencializador de educação em e para os direitos humanos.

As infâncias, com certeza, nos reeducaram e nos reeducam, pois dissolvem as nossas certezas, nos surpreendem e nos abrem para o novo. Dessa forma, a partir desta pesquisa surgem apontamentos para outras pesquisas com crianças, por exemplo, como criar espaços interlocutórios de participação ativa das crianças dentro e fora das escolas. De que maneira as crianças podem participar das discussões sobre o seu estatuto. Como atuar na formação das/dos professoras/professores para que se reconheçam enquanto atores sociais de transformação em e para direitos humanos dentro das escolas.

7. REFERÊNCIAS

ABROMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, 20, set.-dez. 2009. p.179-197.

ALTMAN, R. Z. Brincando na história. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p.231-258.

ARANTES, E. M. D. M. Rostos das crianças no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009. p.153-202.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1978.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 251p.

BARBOSA, R.; BRAGAGNOLO, R. I. Infância e direitos humanos: o que a escola tem a ver com isso? In: RIFIOTIS, T.; RODRIGUES, T. H. **Educação em direitos humanos**. Florianópolis: Ed da UFSC, 2008. p.193-202.

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: **Summus**, v.17, 1984. 119p.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado em 23 de dezembro, 2016, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Diário da Assembleia Constituinte (suplemento). Brasília, 1987.

CAMPOS, M. **Estatuto da criança e do adolescente: a proteção integral e suas implicações político-educacionais**. Araraquara: Dissertação de Mestrado, Unesp, 2009. 102 p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90260/campos_msvo_me_arafcl.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 maio 2018.

CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2013. 258p.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: GOGOY, R. M. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2010. p.399-412.

- CARBONARI, P.C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: GOGOY, R. M. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. p.169-186.
- CARLOS RODRIGUES BRANDÃO. Pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisar-participar**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982. p.9-16.
- CASTRO, L. R. D. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013. 225p.
- CASTRO, L. R. D.; COLS. **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contracapa/Faperj, 2010.
- CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p.55-83.
- FALEIROS, T. S. A criança e o adolescente – objetos sem valor no Brasil colônia e Império. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009. p.203-222.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 295p.
- FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017. 214p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.
- GOÉS, J. R. D.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São paulo : Contexto, 1999. p.177-191.
- HERÁCLITO. **Fragments contextualizados**. Tradução de Costa A. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- KOAHN, W. O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 264p.
- KOHAN, W. O. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.21-73.
- KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1981.
- KUHLMANN JR, M. Educando a infância brasileira. In: TEIXEIRA, E. M.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p.469-496.
- MARCHIORI, A. F. **A criança como "sujeito de direitos" no cotidiano da educação infantil**. [S.l.]: Dissertação de Mestrado. Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012. 193p. Disponível em:
<<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6099/1/Alexanfre%20Freitas%20Marchiori.pdf>>.
Acesso em: mar. 2019.

- MASCIOLI, S. A. Z. **Cotidiano escolar e infância**: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas. Tese de doutorado. Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2012. 311p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101567/mascioli_saz_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: out. 2018.
- MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. 191p.
- NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, v. 4, 2007. p.7-30.
- PEDROZA, R. L. S. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, 17, jul.-dez. 2005. p.61-76.
- PERISSÉ, G. **Ler, pensar e escrever**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. 91p.
- PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Pierópolis, 2016. 156p.
- PIRES, S. F. S. **Protagonismo infantil e promoção da cultura de paz**: um estudo sociocultural construtivista. Brasília: Tese de doutorado Universidade de Brasília, 2007. 273p. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2865/1/2007Tese_SergioFernandesSennaPires.pdf>. Acesso em: jul. 2018.
- PIRES, S. F. S. Protagonismo infantil no processo político: as crianças e a elaboração legislativa no fim dos anos 80. **Caderno Aslegis**, Brasília, v.8, p.73-102, 2007. ISSN 31.
- PRIORE, M. D.; VENANCIO, R. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010. 319p.
- PULINO, L. H. Espaço Aion – a filosofia como espaço de reflexão na comunidade. **Childhood & Philosophy**, v.3, p.155-167, 2007.
- PULINO, L. H. Acolher a criança. educar a criança: uma reflexão. **Em aberto**, v.18, p.29-40, 2001.
- PULINO, L. H. A psicologia no projeto Filosofia na Escola – construindo a interdisciplinarietà. In: KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.296-310.
- RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p.19-54.
- RIZZINI, I. Reflexões sobre pesquisa histórica com base e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o século XX. **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, março 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100019&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 jan. 2018.

ROSA, G. M. D. O. A infância no contexto dos direitos humanos: a criança como sujeito da fala. In: PULINO, L. H. C. Z. et al. (org.). **Diversidade, cultura, educação e direitos humanos**: mediação da aprendizagem, pesquisa e produção de conhecimento. Brasília: Paralelo15, 2018. p.224.

SCHILLING, F. **Educação e direitos humanos**: percepções sobre a escola justa. São Paulo: Editora Cortez, 2014. 156p.

SOUSA JUNIOR, J. G. D. Discurso Social e cidadania: movimentos social e práticas instituintes de direito (ética e direitos humanos). **Revista Ethos**, Brasília, p.171-190, 2000.

SOUSA, N. H. B. D. Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos. In: PULINO, L. H. C. Z. et al. **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, v. II, 2016. p.73-124.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005. 243p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182p.

ANEXOS



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº /2018 – EAPE

Brasília, 8 de agosto de 2018.

PARA: CRE Plano Piloto

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Autorizamos a pesquisadora CRISTIANE FERNANDES GUIMARÃES, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada "A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE SEUS DIREITOS" tem como objetivo compreender como se dá o processo de construção das concepções das crianças sobre seus direitos.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas realização de oficinas, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola, aos professores e alunos se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e ainda mediante **Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília - UnB**

Atenciosamente,

Thaiane Ferreira
Thaiane Ferreira

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretora

ACEITE INSTITUCIONAL

A Sr.(a) _____, diretor(a) do Centro de Educação de Primeira Infância Gavião - CEPI está de acordo com a realização da pesquisa “*A criança na Educação Infantil: O processo de construção da concepção de seus direitos*”, de responsabilidade da pesquisadora Cristiane Fernandes Guimarães, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Profa. Doutora Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

A pesquisa envolve a realização de uma semana de observação participante e 4 (quatro) encontros, com periodicidade semanal. A pesquisa terá a duração de 4 meses, com previsão de início em Agosto/2018 e termino em Dezembro/2018.

Eu, _____ - diretor(a) do Centro de Educação de Primeira Infância Gavião - CEPI declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, _____ de _____ de 2018.

Nome do(a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do responsável pela instituição



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

O(A) seu(sua) filho(a) _____ está sendo convidado(a) a participar do projeto “A criança na Educação Infantil: o processo de construção da concepção de seus direitos”

O objetivo desta pesquisa é compreender o processo de construção das concepções das crianças sobre seus direitos e os direitos humanos. Assim, para que este objetivo seja atingido com sucesso, é preciso que você autorize o/a seu/sua filho/a a participar da atividade proposta. O trabalho a ser realizado com o grupo chama-se Espaço Aion, sua proposta é proporcionar um espaço/tempo de experiência coletiva, em um ambiente multiuso - que inclui livros, fotografias, materiais para desenho, pintura, dentre outros recursos – de maneira a promover reflexões filosóficas sobre os direitos das crianças e os direitos humanos.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que o nome do/da seu/sua filho/a não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A participação de seu(sua) filho(filha) será por meio de grupos de discussão. Serão quatro encontros em grupo, no ambiente de sua escola. Os encontros serão videogravados. É para estes procedimentos que seu/sua filho/a está sendo convidado/a a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Os procedimentos serão realizados em um total de quatro encontros, a duração aproximada de cada encontro será de quarenta minutos a uma hora cada. Informamos que seu/sua filho/a pode se recusar a participar de qualquer procedimento que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para seu/sua filho/a. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Instituição Universidade de Brasília podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda do(a) pesquisador(a) por um período de no mínimo cinco anos, após isso serão destruídos ou mantidos na instituição.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para Cristiane Fernandes Guimarães, na instituição Universidade de Brasília.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do

sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do telefone: (61) 3107-1918 ou do e-mail cepfm@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável e a outra com o(a) responsável do(a) participante da pesquisa.

Eu, _____ (nome do(a) responsável pelo estudante) CPF: _____-__ estou de acordo como informações apresentadas neste Termo.

De acordo,

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável
Cristiane Fernandes Guimarães

Brasília, ____ de _____ de _____