



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ELIANE CERI ASSIS SANTANA

**O QUE PENSAM AS CRIANÇAS ASSENTADAS SOBRE O PAPEL DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO — OU: SOBRE O
DIREITO DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS PEQUENOS**

Corumbá/MS

2022



ELIANE CERI ASSIS SANTANA



**O QUE PENSAM AS CRIANÇAS ASSENTADAS SOBRE O PAPEL DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO — OU: SOBRE O
DIREITO DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS PEQUENOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Campus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sílvia Adriana Rodrigues

Corumbá/MS

2022

ELIANE CERI ASSIS SANTANA

**O QUE PENSAM AS CRIANÇAS ASSENTADAS SOBRE O PAPEL DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO — OU: SOBRE O
DIREITO DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS PEQUENOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Campus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profª Drª Sílvia Adriana Rodrigues.

Aprovado em: 09/02/2022

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Sílvia Adriana Rodrigues
(Presidente - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN)

Profª Drª Marta Regina Brostolin
(Membro Externo Titular - Universidade Católica Dom Bosco - UCDB)

Profª Drª Érika Natacha Fernandes de Andrade
(Membro Interno Titular - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN)

Profª Drª Márcia Regina do Nascimento Sambugari
(Membro Interno Suplente - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN)

Profª Drª Dulcinéia Beirigo de Souza (Membro Externo Suplente - SEMED – Presidente Prudente-SP)

Corumbá (MS), 09 de fevereiro de 2022.

Agradecimentos

Aprendi que sozinha posso até chegar onde desejo, mas a caminhada será muito mais longa e difícil e, com certeza, de muito menos aprendizagens. Por isso, quero agradecer a todos/as que fizeram parte da minha trajetória até este momento, dividindo comigo saberes, experiências, conhecimentos que me permitiram alcançar mais este objetivo e a Divindade por permitir estes encontros.

Minha gratidão aos meus pais. À minha mãe, pelo incentivo e apoio constante; por me ensinar as primeiras letras sentada na varanda de casa, quando eu ainda sonhava em ir para a escola; e, por junto com meu pai, trabalhar para que eu pudesse ir para a pré-escola ainda quando era privilégio de poucos. Ao meu pai, por sempre me incentivar a estudar, sacrificando-se ao extremo (só nós sabemos tudo que passou) para que eu tivesse acesso à educação. Por ainda hoje ser meu maior incentivador, sonhando comigo os meus sonhos e me encorajando quando eles parecem impossíveis de se alcançar.

Aos meus filhos Jiane Isabel, Jean Carlos e Sara Rafaela, por compreenderem minha ausência, meus humores, meus pedidos de silêncio; pelos abraços acolhedores nos momentos de angústia, pelas palavras e pelos gestos de incentivo. Vocês são meus maiores amores e minha maior motivação! Tudo por vocês, para vocês e com vocês sempre!

A toda(o)s as minhas professoras e professores que ao longo de minha trajetória acadêmica compartilharam seus conhecimentos e saberes que me constituíram enquanto pessoa, profissional e pesquisadora. Em especial, a professora Márcia Sambugari pela leitura e pelas contribuições quando este trabalho ainda estava tomando forma.

Aos colegas de mestrado pelos conhecimentos compartilhados, pelos lanchinhos, pelas risadas nos momentos de sala de aula que faziam os dias mais leves, pelas conversas no *Whatsapp* que nos permitiram ficar próximos mesmo em meio à pandemia, por dividirmos angústias, aflições, mas também pelas palavras de conforto e incentivo que ajudaram a prosseguir.

Em especial aos amigos irmãos de além-mar que o mestrado me trouxe, Jonas, Victor e Félix pelas orações, torcidas e palavras de incentivos constantes.

Meus agradecimentos também às professoras que compuseram as bancas de qualificação e defesa Giana Amaral, Érika Andrade e Marta Brostolin pela leitura atenta e cuidadosa e pelas importantes contribuições para a realização deste trabalho.

Agradeço também à professora Berta Lúcia Tagliari Feba pela leitura atenta e cuidadosa e primorosa revisão textual.

Ao Lael pela amizade e generosidade de sempre e pela prontidão com que aceitou fazer o abstract deste trabalho. Amigo, te amo ao infinito e além!

Em especial, minha gratidão à minha orientadora Silvia, que desde o primeiro semestre da graduação me incentivou a trilhar os caminhos da pesquisa; não canso de agradecer por acreditar em mim, por me mostrar que sou capaz e, no momento mais difícil da minha vida, por ter me resgatado e devolvido a autoestima que me tinham roubado. Por isso e por tantos outros motivos, tinha que ser com você mais esta conquista! Obrigada por gentilmente aceitar a me orientar, por estar sempre presente mesmo com a distância física, pela compreensão, pelos cuidados e incentivo nos momentos em que eu achava que não ia conseguir, pela confiança e liberdade que me permitiram alçar voos na busca por conhecimento, por me ajudar a manter os pés no chão quando foi preciso, por tão generosamente compartilhar experiências, saberes e conhecimentos que foram fundamentais para mim na vivência do mestrado e que levarei para a vida. Você é muito especial!

Meu agradecimento ao IFMS por possibilitar meu afastamento parcial para que eu pudesse dedicar tempo para o desenvolvimento do trabalho. Em especial às/ao amigas/o e colegas de trabalho Andréa, Elisângela, Elielma, Heleones, Tammi, por suportarem o trabalho extra durante o meu afastamento, pelos incentivos diários, pelas trocas de experiências, por tornarem meus dias mais leves. À Samara pela compreensão e pelo cuidado me passando somente as demandas necessárias e respeitando meus momentos de estudo.

A todos os outros colegas dos quais não citarei nomes para não correr o risco de deixar de mencionar alguém, que de alguma forma contribuíram, seja com as conversas, compartilhando textos, livros, experiências, muito obrigada!

Agradeço também aos gestores da escola Monte Azul pela acolhida. Por tão prontamente ter aceitado o desenvolvimento da pesquisa e por toda colaboração para a identificação dos participantes.

Não poderia deixar de agradecer aos pais/mães das crianças participantes desta investigação por confiarem seus filhos/as a mim e me permitirem construir com eles este trabalho.

Às crianças, por tão generosamente aceitarem participar da pesquisa, me ensinando tanto, me permitindo o reencantamento com as coisas próprias das crianças, me ensinado a ouvi-las e compreendê-las. Obrigada pela parceria e que continuemos juntos/as dividindo aprendizagens e conquistas. Meninos e meninas, vocês são maravilhosos/as!

O homem da orelha verde

*Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas
Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha
Sentei-me então ao seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado
Senhor desculpe minha ousadia, mas na
sua idade de orelha tão verde, qual a
utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que
coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a
compreender
O que os grandes não querem mais
entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao
adulto
Compreendo sem dificuldade o sentido
oculto
Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.
(Gianni Rodari , 1997)*

RESUMO

O presente texto apresenta os resultados de um estudo vinculado à Linha de Pesquisa “Práticas educativas, formação de professores/as) – educadores/as em espaços escolares e não escolares”, do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Pantanal. A investigação teve como objetivo geral apreender como as crianças assentadas pensam o papel do professor de Educação Infantil do Campo. Como objetivos específicos, tem-se: identificar as características identitárias do professor percebidas pelas crianças do assentamento; compreender as percepções das crianças assentadas sobre o papel professor na educação infantil; discutir a importância e necessidade da escuta da criança e participação política na elaboração de propostas de formação docente para a educação infantil do campo. O estudo parte do pressuposto de que promover a participação da criança requer, em primeiro lugar, docentes que entendam as crianças como informantes competentes, capazes de expressar ideias e opiniões, de fazer escolhas e tomar decisões. Em segundo lugar, adultos que sejam capazes de ouvir e perceber as crianças em suas diferentes linguagens; escutá-las, levando suas ideias e opiniões em consideração nos processos de tomada de decisão, e na escola planejando as ações pedagógicas com base nas necessidades infantis e fazendo *feedback* das ações realizadas. Escutá-las acerca do que pensam sobre a identidade do professor do campo poderá subsidiar uma formação docente para trabalhar com esse público, a fim de atender suas demandas específicas, considerando seus modos de ser e estar no mundo, valorizando a cultura camponesa. Em relação à metodologia, adota-se a abordagem qualitativa de pesquisa, enquadrando-se conforme os objetivos como exploratória, uma vez que visa à compreensão do que as crianças assentadas pensam/falam sobre o papel do professor da Educação Infantil do Campo. No que diz respeito aos procedimentos, constitui-se em um estudo de caso e, de acordo com as fontes de informação, constitui-se como de campo ou empírica, uma vez que vem sendo realizada dentro do contexto no qual as crianças estão inseridas, qual seja, o assentamento. Para tanto, participam da pesquisa, como informantes, 05 crianças com idade entre 04 e 06 anos, que no ano de 2020 estavam matriculados na Educação Infantil da Escola Municipal Rural de Educação Integral Monte Azul, localizada no Assentamento Taquaral, no Município de Corumbá-MS e aceitaram participar do estudo. Como instrumentos de coleta das informações foram adotados: conversas gravadas com as crianças, associadas à produção de desenhos (produzidos pelas crianças) e a brincadeiras. Vale ressaltar ainda que, embora o percurso metodológico tenha sido pensado previamente, no decorrer do estudo foram feitos ajustes a fim de se adequar às necessidades e aos anseios expressos pelas crianças participantes/colaboradoras, bem como para viabilizar a realização do estudo no período pandêmico. A análise dos dados foi realizada tendo como referência teoria bakhtiniana de análise do discurso, sendo que, para garantir a ética no tratamento das informações obtidas — sem a imposição da visão adultocêntrica —, foram realizados também encontros para devolutiva às crianças dos dados organizados, tanto dos obtidos das conversas quanto dos desenhos. O estudo mostrou que as crianças não apenas desejam e têm competência para participar politicamente, como também revelou que suas

opiniões demonstram preocupação com o bem comum, com questões coletivas. Quanto aos/as professores/as, as crianças indicam a demanda de profissionais com formação específica, que compreendam a indispensabilidade do cuidado na Educação Infantil; que organizem propostas pedagógicas alicerçadas no brincar; que sejam capazes de escutá-las, compreendendo e valorizando suas formas de ser, estar e pensar o mundo; que valorizem a cultura do povo do campo e apresentem propostas educativas que contemplem a realidade das crianças neste contexto. No que diz respeito a atitudes que elas consideram inadequadas à profissão docente, foram elencadas: colocar de castigo, brigar, passar tarefas difíceis, como ações que não podem estar presentes na prática docente, sobretudo na Educação Infantil, pois, não fazem sentido para elas, além de prejudicar e/ou dificultar seu pleno desenvolvimento. Conclui-se, portanto, que as crianças, além de serem competentes para opinar e contribuir politicamente na sociedade, querem participar ativamente da vida cotidiana nos diferentes espaços que ocupam; elas têm muito a nos dizer sobre os mais diferentes temas, entre eles, a sua educação e podem trazer grandes contribuições para pensarmos a escola e a formação de professores a partir do olhar infantil. Evidencia-se ainda a importância da presença da pesquisa com crianças na formação inicial e continuada de docentes, para formar professores/as que sejam capazes e tenham sensibilidade para de escutá-las adequadamente estimulando sua participação política.

Palavras-chave: Crianças pequenas. Participação infantil. Educação Infantil. Assentamentos rurais. Direitos da criança. Educação escolar do campo.

ABSTRACT

This text presents the results of a study linked to the Research Line “Educational practices, teacher training – educators in school and non-school spaces”, of the Postgraduate Master's Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul – Pantanal Campus. The investigation had as general objective to apprehend how the settled children think about the role of the Early Childhood Education teacher in the countryside. As specific objectives, we have: to identify the teacher's identity characteristics perceived by the children of the settlement; understand the perceptions of settled children about the role of teacher in early childhood education; to discuss the importance and necessity of listening to the child and political participation in the elaboration of proposals for teacher training for early childhood education in the countryside. The study assumes that promoting child participation requires, in the first place, teachers who understand children as competent informants, capable of expressing ideas and opinions, of making choices and making decisions. Second, adults who are able to hear and perceive children in their different languages; listening to them, taking their ideas and opinions into account in decision-making processes, and at school planning pedagogical actions based on children's needs and providing feedback on actions taken. Listening to them about what they think about the identity of the rural teacher can support teacher training to work with this audience, in order to meet their specific demands, considering their ways of being and role in the world, valuing peasant culture. Regarding the methodology, a qualitative research approach is adopted, framing according to the objectives as exploratory, since it aims to understand what the settled children think/speak about the role of the Early Childhood Education teacher in the countryside. With regard to the procedures, it is a case study and, according to the sources of information, it is constituted as a field or empirical one, since it has been carried out within the context in which the children are inserted, namely, the settlement. To this purpose, 05 children aged between 04 and 06 years old participate in the research, who in 2020 were enrolled in the Early Childhood Education of the Rural Municipal School of Integral Education Monte Azul, located in the Taquaral Settlement, in the Municipality of Corumbá- MS and agreed to participate in the study. As instruments for collecting the information were adopted: recorded conversations with the children, associated with the production of drawings (produced by the children) and games. It is also worth mentioning that, although the methodological approach was previously thought out, adjustments were made during the study in order to adapt to the needs and desires expressed by the participating/collaborating children, as well as to enable the study to be carried out during the pandemic period. Data analysis was carried out using the Bakhtinian theory of discourse analysis as a reference, and to ensure ethics in the treatment of the information obtained — without imposing an adult-centric view — meetings were also held to provide children with the organized data, both obtained from conversations and drawings. The study showed that children not only want and have the competence to participate politically, but also revealed that their opinions show concern for the common good, with collective issues. As for the teachers, the children indicate the demand for professionals with specific training, who understand the indispensability of care in Early Childhood Education; to organize pedagogical proposals based on playing; that they are able to listen to them, understanding and valuing their ways of being and thinking about the world; that value the culture of the rural people and present educational proposals that contemplate the reality of children in this context. In regard to attitudes that they consider inappropriate for the teaching profession, they were listed: punishing, fighting, passing difficult tasks, such as actions that cannot be present in teaching practice, especially in Early Childhood Education, as they do not make sense to them. , in addition to harming and/or hindering its full development. It is concluded, therefore, that children, in addition to being competent to give opinions and contribute politically in society, want to actively participate in everyday life in the different spaces they occupy; they have a lot to tell us about the most different topics, including their

education and can bring great contributions to thinking about school and teacher training from the perspective of children. It is also evident the importance of the presence of research with children in the initial and continuing education of teachers, to train teachers who are capable and sensitive to listen to them properly, stimulating their political participation.

Keywords: Young children. Child participation. Child education. Rural settlements. Child rights. Rural school education.

SUMÁRIO

1 O COMEÇO DA TRAJETÓRIA.....	12
2 O TRABALHO DE BASE: DISCUTINDO O DIREITO DE ESCUTA E DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA CRIANÇA	22
3 O TRABALHO DE BASE CONTINUA: FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ESCUTA SENSÍVEL DA CRIANÇA	44
4 FINCANDO ESTEIOS, CONSTRUINDO ACAMPAMENTO: O PERCURSO METODOLÓGICO.....	52
5 LEVANTANDO ACAMPAMENTO, O TREM CHEGOU: A ENTRADA NO CAMPO	57
5.1 O contato com a instituição escolar	54
5.2 Os procedimentos de entrada em campo	56
6 ENFIM, NO ASSENTAMENTO: O QUE AS COMPANHEIRAS E OS COMPANHEIROS DE LUTA PENSAM SOBRE O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO.....	74
6.1 Conversas com Pietro	63
6.2 Narrativas de Raul	93
6.3 As falas de Davi	115
6.4 Dizeres de Emanuel	133
6.5 Diálogos com Kauã	150
7 A MARCHA DAS CRIANÇAS: COMPANHEIRAS E COMPANHEIROS REIVINDICAM SEUS DIREITOS	178
8 A TRAJETÓRIA AINDA NÃO CHEGOU AO FIM, A MARCHA CONTINUA	179
9 REFERÊNCIAS.....	192

1 O COMEÇO DA TRAJETÓRIA...

Os caminhos que me levaram à construção desta dissertação fazem parte não apenas da minha trajetória acadêmica e profissional. Diz respeito também a uma caminhada em busca de um projeto de sociedade no qual acredito e anseio. Lembro-me de quando bem pequena, ao viajar junto com meu pai, sempre que avistávamos as fazendas na beira da estrada, nas quais víamos o gado pastando, meu pai dizia: “um dia teremos uma terrinha e criaremos gado assim. Não serão tantos quanto esses, mas, teremos”. Ainda enquanto criança partilhava desse sonho, que era dele, mas, também passou a ser meu. Cresci compartilhando com ele essa esperança de um dia ter uma terra de onde tirar o sustento da família. Sonho que foi realizado graças à reforma agrária. Portanto, esta pesquisa tem uma relação estreita com a minha trajetória de vida.

Embora a escolha do objeto de estudo tenha tido início durante a formação universitária, posso dizer que o envolvimento com a temática da participação infantil, mesmo que de maneira inconsciente, tem início desde a minha infância, das experiências de (não) participação ocorridas ao longo da minha vida e dos impactos que elas tiveram em mim. Assim, considero importante iniciar este texto apresentando, além do percurso metodológico da pesquisa, as vivências que contribuíram para que eu mobilizasse esforços nesta empreitada investigativa.

Filha de trabalhadores rurais, quando criança, sempre estava por perto enquanto meus pais trabalhavam. Ajudava dar milho às galinhas, tratar os porcos. No entanto, quando os adultos estavam conversando era proibida de participar, proibida de falar; preferencialmente, nem ficar por perto quando eles estavam reunidos. Criança não podia participar da conversa com os adultos; existiam limites bem estabelecidos quanto ao que eram “coisas de crianças” e “coisas de adultos”. Nesse sentido, planejar as atividades domésticas, as rotinas da casa, do trabalho, enfim, opinar, não era considerado “coisa de criança”. Cabe apontar que na minha realidade isto persiste até hoje.

É importante salientar que esse pensamento que afasta as crianças do “mundo dos adultos”, dos diálogos com os eles, principalmente, das tomadas de decisão, são uma realidade que perdura na sociedade até os dias atuais. Ainda

que a criança esteja junto quando as atividades são realizadas na família, na comunidade, e mesmo na produção da vida, no trabalho, como no caso das crianças da zona rural, sua participação política é limitada ou nula. Ou, em outros termos, participar da divisão das tarefas não é equivalente a ter o direito de participação política.

As crianças estão presentes nas atividades rotineiras da casa, da escola, da igreja, enfim, da comunidade, que são pensadas para elas e não por elas, ou, às vezes, nem isto. Como compartilham destes ambientes com os adultos, têm algum envolvimento no que se realiza nestes contextos, mas não são ouvidas no sentido de ter participação na organização destas atividades e não participam das tomadas de decisão. Não são consideradas nos momentos de fazer escolhas, não são consultadas sobre o que desejam ou necessitam. São consideradas tanto pela família quanto pelas pessoas da comunidade como imaturas para este tipo de atuação social e política.

Essa limitação da participação e da escuta da criança ocorre também nas escolas, instituição que compartilha com a família a tarefa de formar e educar as crianças; local que, depois da casa, as crianças passam o maior tempo do seu dia. Salienta-se que as escolas do campo não fogem a esta regra.

Tendo vivido no campo desde muito pequena, estudei a maior parte do Ensino Fundamental em uma escola rural. Das lembranças da escola, o silêncio entendido como sinal de respeito das crianças para com os adultos é uma lembrança vívida. Ainda que estivéssemos brincando, conversando, ou mesmo estudando juntos, se um adulto (professor, diretor ou inspetor) entrasse na sala, tínhamos que levantar e ficar em silêncio. Assim, aulas eram ministradas, recados eram passados e nós, crianças, ouvíamos com atenção, respeito e muitas vezes com medo. Não me lembro de, em nenhum momento, ser consultada sobre alguma questão que dizia respeito ao nosso universo, nosso interesse. Mesmo quando participei do conselho de classe como representante dos estudantes (já na adolescência), lembro que o papel desempenhado ali era limitado a ouvir as decisões e a repassar para os colegas. Não era o exercício de uma atuação política de fato.

Para continuar os estudos tive que cursar o Ensino Médio na cidade, pois, naquela época, não havia oferta deste nível de ensino na zona rural. Ainda hoje é raro encontrar uma escola do campo que oferte mais que o Ensino

Fundamental. Como estudante assentada em uma escola urbana também não tinha um ensino que considerasse minha realidade; tampouco, a escola e os professores consideraram quaisquer necessidades de adaptação, organização para receber os estudantes que vinham do assentamento. Ouvir o que tínhamos a dizer não era prioridade. Nos chamavam para estar presente nas atividades da escola, nas festas, nos festivais, mas não éramos convidados a participar em momentos de tomadas de decisões e de planejamento.

Depois que terminei o Ensino Médio, passei no concurso da Prefeitura Municipal de Corumbá para trabalhar como auxiliar de serviços diversos (ASD). Escolhi exercer a função na escola do Assentamento Taquaral, na época chamada “Escola Municipal Rural Pólo Monte Azul”¹, trabalhei como ASD por aproximadamente dez anos. Foi durante este período, observando o trabalho realizado na escola e a importância que a educação tinha na vida das crianças assentadas, que me interessei pela educação e decidi ser professora. Dessa forma, em 2008 iniciei o curso de Pedagogia na UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) — Campus do Pantanal —, que, por motivos de força maior, tive que interromper neste primeiro ano, retomando os estudos em 2009.

Quando iniciei o curso de Pedagogia tinha como propósito estudar a Educação do Campo. No entanto, não existia um grupo de estudos focado nesta área. O que havia era um núcleo de aprofundamento em Educação do Campo que era facultativo, com início em anos alternados para as turmas do sexto semestre. Quando eu cheguei ao sexto período do curso, este núcleo não foi ofertado. Por outro lado, outras oportunidades que surgiram ao longo deste processo formativo me aproximaram das discussões sobre infância e educação infantil.

O interesse pela Educação Infantil originou-se ainda no primeiro ano de graduação em Pedagogia (2009), quando fui convidada para participar de um projeto de iniciação científica sobre a concepção de professora(e)s de Educação Infantil sobre afetividade e também do GEPIEI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Infâncias e Educação Infantil), no qual estudamos vários aspectos relacionados à educação e desenvolvimento da criança pequena, suas infâncias, bem como, a formação de professores para este nível de educação.

¹ Hoje, por não ter mais as extensões e ser uma escola de tempo integral, a escola passou a ser chamada de Escola Municipal de Educação Integral Monte Azul.

Cabe destacar que entendo a Educação Infantil como espaço privilegiado de socialização, no qual a diversidade, a pluralidade, a multiculturalidade, entre outros fatores, oportunizam vivências, trocas, experiências, construção e assimilação de conhecimentos e saberes que são fundamentais para o desenvolvimento pleno das crianças. O contato com o outro (os adultos, as outras crianças, os objetos, o conhecimento) possibilita à criança a tomada de consciência de si, do outro e de seu papel no mundo.

Assim, as oportunidades de participação nesse ambiente se tornam imprescindíveis para que, entre outras coisas, a criança construa uma autoimagem positiva, se perceba como parte da comunidade e como alguém capaz de contribuir para com ela. Neste processo, elas desenvolvem autonomia, consciência e responsabilidade para atuar efetivamente na sociedade a que pertence. Entendo que, participando, as crianças aprendem a ser e estar no mundo, sendo importante que isto ocorra desde que elas são bem pequenas, já na Educação Infantil. Feitos estes esclarecimentos, volto a discorrer sobre a trajetória que me levou a realizar esta investigação.

Concomitante ao curso de Pedagogia, cursei na UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) Licenciatura em Ciências Sociais pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária) de 2008 a 2012, em regime de alternância. Este curso acontecia durante as férias de janeiro e julho, de modo que foi possível conciliar os estudos dos dois cursos.

Nesse curso, realizamos vários trabalhos de pesquisa, junto às famílias assentadas. Nesse processo, me chamou atenção o fato de que os jovens e os adultos mais engajados nas questões políticas e sociais que envolviam a vida no assentamento eram aqueles que durante a infância ou adolescência viveram nos acampamentos, tendo participado ativamente da luta pela reforma agrária, o que me levou a pensar que a oportunidade de participação política, de fala, de intervenção das crianças nas atividades da vida cotidiana no assentamento têm relação direta com a construção da sua identidade enquanto pessoa assentada, bem como com a sua permanência na terra.

Ter feito os dois cursos de forma simultânea contribuiu muito para que eu me interessasse por estudar a infância no assentamento, pois, enquanto aprendia sobre a educação e me aproximava mais dos estudos sobre infâncias e Educação Infantil no curso de Pedagogia, no curso de Ciências Sociais voltava

o olhar para as questões sociais, mais precisamente para o campo, para as necessidades das populações rurais, para os assentamentos, para a educação na reforma agrária. Esses estudos fizeram com que eu entendesse a necessidade de ouvir o que as crianças assentadas têm a dizer sobre aspectos que lhes dizem respeito.

Não foi possível no curso de Licenciatura em Pedagogia realizar o trabalho investigativo com as crianças. Então, em meu Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, procurei unir os conhecimentos desenvolvidos durante os dois cursos. Assim, amparada pelos estudos na área da Sociologia da Infância, estudei a visão das crianças assentadas sobre sua participação nos processos decisórios no ambiente familiar. A partir desse estudo, reafirmou a crença na importância de ouvir as crianças não apenas no ambiente familiar, mas em todos os espaços que elas ocupam.

Penso que os avanços ocorridos na história social das crianças e infâncias têm contribuído para que as crianças, antes invisíveis, fossem vistas na atualidade, como sujeitos de direitos (ARIÈS, 1981; DORNELLES, 2005). Diferentes estudos discutem a necessidade de superar a concepção de criança incapaz e dependente do adulto reivindicando o *status* de sujeito capaz, completo, competente e em constante formação, cuja voz deve ser ouvida a respeito das questões que lhes afetam. Pesquisadores, entidades, militantes dos direitos das crianças cada vez mais vêm promovendo estudos e debates que enfatizam a necessidade da escuta da criança, de seu direito de falar e de ser ouvida; de seu direito de ser coconstrutora e participante ativa da sociedade em que vive (FERNANDES, 2015; SARMENTO, 2007; SARMENTO; MARCHI, 2008; QVORTRUP, 2010).

Apesar dos avanços na forma de conceber as crianças e infâncias, a efetiva participação infantil ainda é uma utopia. O entendimento equivocado acerca do que seja participação e a coexistência de conceitos limitantes sobre as capacidades infantis pode contribuir para o afastamento das crianças do “mundo dos adultos”. Neste sentido, o levantamento da produção acerca do tema em questão indicou que a participação infantil ainda não é uma realidade na sociedade contemporânea, nem mesmo na maioria dos estudos que se propõe a fazê-lo.

Durante o processo de revisão bibliográfica encontrei 429 trabalhos produzidos entre 2005 e 2019², que explicitavam a proposta de ouvir as crianças, ainda que na composição dos dados a serem analisados não considerassem apenas as vozes infantis. Na etapa de tratamento, foram excluídos 403 por discutirem a escuta das crianças em temas que não envolviam a Educação Infantil. Desta forma, restaram somente 26 pesquisas que se aproximavam, de alguma forma, do objeto de estudo desta pesquisa, quer seja pela pretensão em ouvir crianças ou por discutirem questões relativas à Educação Infantil. É importante salientar que dos 26 trabalhos analisados apenas dois ouviram crianças do campo, nenhum deles ouviu crianças assentadas. Cabe também o destaque que apenas um tinha o objetivo de ouvir crianças acerca das características do bom/a professor/a de Educação Infantil; no entanto, ele não foi realizado em contexto de Educação no/do Campo³ e também não ouviu apenas as crianças⁴.

O levantamento de produção das teses e dissertações como mencionado acima apontou que a maioria dos estudos ditos com crianças não tem se dedicado apenas em ouvir as crianças, pois dão importância também ao que os adultos que convivem com elas têm a dizer. Tal fato nos faz inferir que, apesar do discurso acadêmico para que a criança seja colocada como centro nos processos de investigação, a ideia de que ela é informante competente ainda divide espaço com a concepção de criança como ser incompleto, do futuro, que depende do adulto para, principalmente, falar por ela. (SANTANA; RODRIGUES, 2022).

Ainda neste sentido, o estudo revelou que as pesquisadoras⁵ optaram por utilizar instrumentos e técnicas de coleta de dados que, em vez de permitir a

² Não foi feito recorte temporal, 2005 foi o ano de publicação do trabalho mais antigo e 2019 o ano do trabalho mais recente encontrados na revisão bibliográfica.

³ Para o levantamento de produções utilizei os descritores educação no e do campo, porém este estudo adota a perspectiva da Educação do Campo assumida pelos movimentos sociais do campo e estudiosos da área. Ver mais em: Educação no Campo ou do Campo? Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696> Acesso em: 20/01/2020.

⁴ Para informações sobre o levantamento destes dados, ver artigo: “A escuta de crianças assentadas sobre educação infantil em teses e dissertações” (SANTANA; RODRIGUES, 2022).

⁵ Todos os trabalhos encontrados foram realizados por pesquisadoras do sexo feminino, fato que pode estar ligado aos processos de feminização e/ou feminilização do trabalho docente na Educação Infantil. Ver mais sobre em Yannoulas (2011, p. 283).

compreensão das falas das crianças, induzem a interpretações a partir do olhar autocêntrico. É perceptível nessas pesquisas ainda que de forma subjetiva, o uso de argumentos com base nas supostas incompetências das crianças, embora este fato evidencie muito mais a falta de entendimento do adulto no que se refere a ouvir as crianças no que tange aos procedimentos de pesquisa a serem adotados com elas, do que na falta de competência das crianças propriamente dita. (SANTANA; RODRIGUES, 2022).

Ouvir crianças assentadas sobre o papel do professor de Educação Infantil no/do Campo poderá contribuir significativamente para pensarmos a formação docente (inicial e continuada), de modo a atender às necessidades específicas dessas crianças e a construir junto com elas escolas que atendam ao projeto de vida e de sociedade que defendem. Afinal, “[...] somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo” (CALDART, 2003, p. 66).

Partindo de tal pressuposto, nessa investigação na qualidade de mestrado, que está inserida no campo da pesquisa qualitativa em educação, decidi voltar o estudo para o ambiente escolar, pelo fato de a escola compartilhar com a família a responsabilidade de educar as crianças pequenas. Busco também ouvir apenas as crianças, uma vez que as considero como informantes competentes que não precisam de outros interlocutores para falar por elas.

Assim, delimito como objetivo geral desta pesquisa apreender como as crianças assentadas pensam o papel do professor de Educação Infantil do Campo. Tenho ainda como objetivos específicos: identificar as características identitárias do professor percebidas pelas crianças do assentamento; compreender as percepções das crianças assentadas sobre o papel professor na educação infantil; discutir a importância e necessidade da escuta da criança e participação política na elaboração de propostas de formação docente para a educação infantil do campo.

Buscando responder, dentre outras, as seguintes questões: Qual o papel do professor de Educação Infantil do Campo na opinião das crianças assentadas? Que importância as crianças assentadas dão ao papel professor da Educação Infantil do Campo? A Educação Infantil ofertada às crianças assentadas leva em conta suas necessidades? O professor de Educação Infantil

considera as opiniões das crianças ao planejar sua prática pedagógica? Que percepção as crianças têm dos processos participativos no ambiente de Educação Infantil do Campo? Convidei para participar da pesquisa oito crianças, meninos e meninas, com idade entre 04 e 06 anos, todas moradoras do assentamento Taquaral e que estão matriculadas na Educação Infantil (do nível III ao pré II), da Escola Rural de Educação Integral Monte Azul, localizada no referido assentamento. Destas 08 crianças, uma se recusou a participar e duas foram impedidas pelos responsáveis de continuar participando do estudo, de modo que finalizamos a pesquisa com 05 crianças colaboradoras.

Para encontrar as respostas das questões que me inquietaram e me moveram nesta empreitada investigativa, me coloquei também na condição de aprendiz, assumindo a atitude de imaturidade metodológica⁶, procurando aprender com as crianças como ouvi-las e como compartilhar com elas o trabalho investigativo de modo a realmente promover a sua participação e respeitar suas falas.

Dessa forma, busquei inspiração nas orientações etnográficas, sobretudo no que se refere aos procedimentos de entrada em campo, a fim conseguir estabelecer vínculos autênticos com as crianças, de ser aceita por elas, valorizando-as como atores sociais plenos, bem como para evitar incorrer no erro de apenas adotar o discurso esvaziado de criança competente, permeado do olhar adultocêntrico, sem de fato tratá-las como tal (COHN, 2005, p. 45).

Portanto, o percurso metodológico, mesmo tendo sido pensado previamente, foi, no decorrer do estudo, passando por ajustes a fim de se adequar às necessidades e aos anseios expressos pelas crianças participantes/colaboradoras. É importante ainda registrar que outras mudanças se fizeram necessárias para viabilizar o estudo neste período pandêmico que estamos vivendo, bem como para pensar na participação das crianças e na escuta somente delas como interlocutoras nesta investigação com toda a biossegurança necessária.

Cabe, então, o apontamento de que pretendo com esta pesquisa:

⁶Segundo Gallacher e Gallacher (2009 *apud* ANDRADE; NIENOW 2015, p. 129), a atitude de imaturidade metodológica é o caminho mais seguro para percorrer na pesquisa com crianças, pois permite experimentar, inovar, fazer a investigação deixando-se conduzir pelos interesses das crianças e permitindo que elas façam uso dos instrumentos de coletas de dados, possibilitando o registro de informações valiosas sobre as crianças.

contribuir com os esforços já empreendidos para a promoção da valorização da criança, reivindicando a elas o exercício pleno do *status* de atores sociais, competentes e capazes. Assim, o desejo é o de colaborar para o reconhecimento da importância da escuta da criança nos processos sociais em que ela se encontra envolvida. Nesta investigação, trago ainda a reflexão sobre a importância da formação docente para a escuta sensível da criança de modo a promover uma educação que venha ao encontro das necessidades e expectativas das crianças assentadas; uma educação que as respeite como atores sociais e políticos, pois, assim como os adultos, elas são construtoras da escola e de toda a vida cotidiana.

Entendo que a participação infantil é estratégia indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, uma vez que é essencial, como apontado por Soares (2006, p. 27), “[...] mudar o mundo, não só pelas crianças, mas acima de tudo com a sua participação”.

Ainda pensando na participação e na relação dela com este projeto de sociedade justa e humanitária, tão caro àqueles que tornaram possível a constituição do assentamento Taquaral, *lócus* desta pesquisa, é que na elaboração dos títulos e subtítulos do trabalho faço alusões ao assentamento, ou melhor, à trajetória das famílias na luta pela reforma agrária até a conquista da terra. Assim, o faço com o intuito também de quebrar a rigidez “canônica” que marca a escrita de grande parte dos textos acadêmicos, bem como para diminuir o distanciamento entre pesquisador e pesquisados, na tentativa de aproximar o registro dos resultados desta investigação à realidade das pessoas envolvidas neste processo, de modo que ao lerem se identifiquem com as ideias aqui expostas. Pretendo, desta forma, considerar respeitosamente as suas histórias, buscando estreitar laços entre o mundo acadêmico e a realidade concreta dos participantes, incluindo esta pesquisadora, que também é oriunda do contexto em questão.

Ainda nesse sentido, opto por escrever esta dissertação na primeira pessoa, pois, como dito anteriormente, a pesquisa não se configura apenas como um projeto acadêmico, mas se relaciona também com minha trajetória pessoal, que assume um importante papel na construção da minha identidade como educadora e pesquisadora assentada, que outrora também foi criança que viveu a infância na zona rural.

Assim o faço sem, contudo, perder de vista o rigor metodológico característico — e necessário — do trabalho científico, uma vez que busco no decorrer desta empreitada investigativa seguir as regras básicas que regem a elaboração da pesquisa científica. Isto porque acredito, assim como Rodrigues (2016, p. 20),

[...] que o rigor científico não está na rigidez estrutural do texto, no uso de um estilo de linguagem rebuscado e no distanciamento do objeto, mas na adoção de princípios que balizem de forma respeitosa a relação firmada com contextos, sujeitos e dados imbricados no processo investigativo e na divulgação dos resultados obtidos; bem como estabelecer formas de encontro e identificação pessoal com o registro final.

Desta forma, o trabalho está organizado em oito seções, o que inclui a presente introdução. Na seção que sucede a esta, discorro sobre o direito de participação política das crianças, além de apresentar os conceitos básicos que fundamentam a discussão.

Em seguida, na terceira seção, escrevo sobre a importância da formação docente para a escuta sensível da criança, além de discutir sobre a importância da participação para a educação integral das crianças.

Na quarta apresento os aspectos metodológicos do estudo, descrevo como ocorreu a entrada em campo, os ajustes na metodologia feitos depois dos primeiros contatos com as crianças e uma breve descrição das crianças com as quais conversei. Na quinta parte são descritos e discutidos os procedimentos de entrada em campo.

Na sequência, na sexta seção são apresentadas as contribuições das crianças sobre o tema estudado, ou seja, a visão delas sobre o papel do professor de Educação Infantil do Campo. Na sétima seção faço uma síntese do que emergiu das falas das crianças participantes. Por fim, na oitava seção apresento as considerações finais.

2 O TRABALHO DE BASE: DISCUTINDO O DIREITO DE ESCUTA E DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA CRIANÇA

Nesta sessão discuto sobre o direito de participação das crianças nos espaços sociais os quais ocupam. Para iniciar esta reflexão, faz-se necessário apresentar os conceitos norteadores desta investigação, tais como criança, infância, direito, participação, a fim de situar o leitor acerca da perspectiva que entendo a participação infantil.

Desta forma, inicio discorrendo sobre os conceitos de criança e infância, fundamentos que norteiam a realização deste trabalho. Em seguida, os conceitos direito e participação (infantil) serão apresentados como desdobramento da própria concepção de criança aqui adotada, uma vez que entendo que eles estão intrinsecamente relacionados.

Estudiosos da área de Infância e Educação Infantil destacam que até meados do século XVII não se encontraram registros de estudos sobre crianças ou ações políticas, sociais especialmente destinadas a elas. Isto porque não existia uma concepção de criança que a diferenciasse do adulto. Elas eram vistas apenas como adultos em miniatura (ÀRIES, 1981). De acordo com Leite, (2016, p. 33), naquela época “[...] as crianças eram duplamente mudas [...]. Não eram percebidas, nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falava”. O olhar para as crianças e suas infâncias tem início, segundo Kramer (1982, p. 19), com o advento da sociedade capitalista, apresentando-se como um produto dos processos históricos e sociais.

Vale aqui destacar que os conceitos de criança e infância, embora se relacionem, não são idênticos. Sarmiento (2005, p. 371), amparado nos estudos da Sociologia da Infância, apresenta a distinção semântica e conceitual, utilizando os termos,

[...] *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc. (grifo no original).

Para o referido autor, “[a] infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; [...]”. (SARMENTO, 2005, p. 364).

Como uma construção histórica e social, a infância não se estabelece de maneira universal, fixa, mas se constitui das diferenças, da diversidade, das culturas, das histórias individuais e coletivas que “[...] constroem os diferentes mundos da infância” (TOSATTO, 2015, p. 26). Complementarmente,

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interacções entre crianças e nas interacções entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005, p. 365).

Nessa perspectiva, estudiosos do tema não falam apenas em infância, mas, também, em infâncias, considerando a dinamicidade, pluralidade, multiplicidade e complexidade das experiências infantis. Para Tosatto (2015, p. 24),

[...] a infância enquanto espaço social no qual as crianças vivem transforma-se constantemente, da mesma forma que a idade adulta e a velhice também se modificam. Mas essas transformações não excluem a contínua realidade da infância enquanto categoria estrutural. Portanto, ela não é transitória, tampouco um período, ela é permanente. Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante, assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. Podemos, por conseguinte, combinar infância e infâncias, ou seja, tanto na forma plural quanto no singular.

A criança, o sujeito concreto, sempre existiu. No entanto, a construção social da infância, ou o “sentimento de infância”⁷ como chamou o historiador Philippe Àries, emerge das transformações históricas e sociais ocorridas a partir do século XVII e reflete as condições a partir das quais é gerado, sejam estas

⁷ Cabe lembrar que o conceito de “sentimento de infância” cunhado por Ariès não diz respeito a afetos nutridos pelos adultos em relação à criança; não se trata de amar ou não as crianças e/ou tratá-las ou não com carinho, mas sim de percebê-las como seres únicos, com características diferentes dos adultos e não mais vê-las simplesmente como adultos em miniatura.

econômicas, políticas, ideológicas, enfim, refletem os aspectos da prática social que contribuíram para seu surgimento (TOSATTO, 2015, p. 32).

Ao falar da série de eventos que culminaram no que se chamou século da criança⁸, Qvortrup (2010, p. 784) ressalta que,

[...] fenômenos como industrialização, mecanização, urbanização, secularização, individualização e democratização. Esses títulos, como tais, representam transformações na sociedade em geral, e constituíram respostas às demandas para que o crescimento econômico prosseguisse. Se perguntássemos onde ficam as crianças nisso, a resposta seria, em primeiro lugar, que elas não eram levadas em conta; não eram o alvo como tal.

Dessa forma, é após a Revolução Industrial, como desdobramento dos processos de transformações sociais, que a criança antes vista apenas como um adulto em miniatura passou a ser pensada como ser diferente do adulto e que requer atenção especial, cuidados apropriados que lhe proporcionassem um preparo ideal para a vida adulta (OLIVEIRA, 2011, p. 62). Assim se começa a voltar o olhar para a criança, porém, sem dar atenção às reais necessidades infantis. Enfatiza-se, então, a necessidade de sua “proteção e cuidado”, concebendo-as com a ideia de incompletude, incapacidade, de devir.

A esse respeito, Qvortrup (2010, p. 787) evidencia que,

As crianças sempre tiveram um papel específico – a saber, o de matéria-prima para a produção de uma população adulta. É por isso que sempre nos referimos a elas como nosso futuro ou como a próxima geração. Essa maneira de falar levanta inevitavelmente a suspeita de que a infância não é nosso alvo principal, mas apenas um instrumento para outras propostas. É uma resposta à pergunta que todos os adultos fazem a todas as crianças: o que você vai ser quando você crescer? Tipicamente, os adultos não estão interessados no que as crianças são enquanto crianças.

A concepção de criança como ser incompleto, incapaz, um ser do futuro, está diretamente relacionada à concepção de infância como uma fase da vida a ser superada. “Desta forma, a infância se configura em um tempo no qual é necessário deixar de ser criança o quanto antes para se tornar adulto o mais depressa possível”. (TOSATO, 2015, p. 90).

O final do século XX foi marcado por diversos movimentos que buscaram

⁸ Séculos XIX e XX.

dar visibilidade aos problemas relacionados às crianças e suas infâncias, buscando, por meio de políticas públicas, discussões da sociedade civil e científica para garantir os direitos fundamentais das crianças (FULLGRAF, 2002, p. 43). Esses direitos estavam relacionados ao cuidado e à proteção dos pequenos, conforme dito anteriormente, com vistas ao preparo para a vida adulta. Conforme Alderson (2005, p. 421),

Tradicionalmente, as crianças sempre foram excluídas do que é conhecido como a primeira geração de direitos, ou direitos à autonomia: proteção contra as interferências e direitos à integridade física, mental e à autodeterminação. Eram consideradas estando sob proteção e o controle de seus pais. Inicialmente preocupadas com as vítimas de guerra, as declarações internacionais dos direitos das crianças enfatizaram sua necessidade de proteção contra o menosprezo e os abusos e de receberem bens e serviços [...].

Segundo Tosatto (2015, p. 37), o advento da Modernidade gerou novas concepções de infâncias e crianças e fez com que a criança passasse a ocupar um lugar diferente do que antes tinha na família e na sociedade. A criança agora vista como diferente do adulto, “[...] alguém que ainda não é, mas pode ser e, para isso, precisa ser educada. [...]”, precisaria ser institucionalizada, escolarizada. De acordo com a mesma autora, a criança,

[...] deixa de assumir um papel produtivo direto, passando a ser merecedora de cuidados e educação. Nasce aí um sentimento contraditório que atribui à criança a ingenuidade e a inocência e, ao mesmo tempo a imperfeição e a incompletude, transformando as atitudes sociais em paparicação ou em moralização (TOSATTO, 2015, p. 38).

A escola nesse contexto adquire importante papel na sociedade e divide com a família a tarefa de preparar as crianças para o futuro. Instruindo-as e educando-as para que se desenvolvam de maneira satisfatória, para que quando se tornarem adultas possam assumir o papel produtivo direto na sociedade. A instituição escolar, segundo Tosatto, (2015), é uma das instâncias na qual, tradicionalmente, vem prevalecendo uma concepção de criança como ser imaturo, dependente, que precisa ser preparado para se tornar ‘alguém’ num futuro distante, perseguido à custa de uma institucionalização e escolarização das crianças dominada pela visão do mundo adulto.

A lógica desenvolvimentista posicionou a criança enquanto um sujeito marcado pela potencialidade, pelo vir-a-ser, e não pela competência no aqui e no agora, concorrendo para sua inserção

na sociedade afastada do mundo das atividades socialmente reconhecidas. A definição social da infância como etapa preparatória para etapas subsequentes quando, então, ingressaria no mundo produtivo, resultou na espacialização da infância a determinados claustros – a casa e a escola. Brincar e estudar tornaram-se, assim, sintagmáticos da infância, enquanto assimilados numa só referência: uma identidade, uma natureza infantil. Participar ativamente da sociedade, e ser assim reconhecido, foi postergado para mais tarde, quando a criança se tornaria, enfim, adulto. (CASTRO, 2001, p. 22).

Nessa perspectiva, adultocêntrica, a criança é vista meramente como receptáculo passivo dos saberes, normas e valores que lhes são transmitidos pela família, escola e demais adultos com quem se socializa, cabendo a ela apenas o papel de reproduzir aquilo que lhe foi transmitido. Apesar de o discurso prever direitos a serem concedidos às crianças, como garantia cuidado e proteção, na prática, tratou-se de,

[...] uma universalização da infância como etapa de vida que requeira cuidados e aprendizagens sob a tutela dos adultos, ao mesmo tempo em que a infância assim concebida se torna índice universal do projeto de desenvolvimento das nações. No bojo das preocupações com a infância, os países ocidentais modernos construíram uma infância tutelada, dependente emocionalmente da família e juridicamente do Estado. (CASTRO, 2001, p. 22).

Percebe-se, então, que as transformações sociais advindas da industrialização, que resultaram na visibilidade da criança, não foram pensadas para elas e muito menos com elas. As ações não tinham como foco a criança em si, uma vez que o olhar para elas focava nos adultos que se tornariam, assim como no desenvolvimento econômico e social.

Mesmo assim, se mantivermos o olhar nas crianças, logo descobriremos que elas foram profundamente atingidas pelas transformações que não as visavam. [...] A ideia aqui é que a transformação da infância não foi, na verdade, o resultado de uma política deliberada que visasse a esse propósito explícito. Contudo, não se pode subestimar o alcance e o significado do impacto na infância de parâmetros macroeconômicos, macropolíticos e macrosociais. A infância nunca mais foi a mesma depois dessa passagem pelo período de industrialização. (QVORTRUP, 2010, p. 784).

Na contramão das concepções desenvolvimentistas e adultocentradas, estudiosos no campo da Sociologia da Infância vêm reivindicando às crianças o *status* de atores e atrizes sociais, bem como do reconhecimento de suas

capacidades de ser, de agir e de opinar, buscando superar a visão da criança como ser imaturo, incompleto, incapaz. Desta forma,

A sociologia da infância vem, por conseguinte, contribuindo de forma significativa para que um novo lugar para a criança seja vislumbrado e construído. Um lugar no qual sua voz é ouvida, suas linguagens consideradas, sua participação favorecida. Uma nova imagem da criança como cidadã surge, ressaltando sua autoria e seu protagonismo diante do mundo. (TOSSATTO, 2015, p. 100).

Cabe ressaltar que a concepção de crianças que norteia este estudo se fundamenta a partir dessa perspectiva e, portanto, compreende-as como seres biopsicossociais, completos⁹, concretos, contextualizados. Além disso, entende que elas são capazes de participar ativamente de todos os espaços sociais em que estiverem presentes. São atores e atrizes sociais, produtos e produtoras de cultura, coconstrutoras e transformadoras da realidade social que vivenciam.

A ideia de criança como ator social promove o rompimento com as imagens mais tradicionais da criança: a de um ser passivo, heterônimo, frágil, submisso, dependente, imaturo e em processo de socialização, ou seja, a imagem da criança como um objeto passivo de um processo de socialização regido por instituições. A passagem da criança de um objeto ou produto da ação adulta para a condição de um também ator de sua própria socialização é a grande mudança que se estabelece. A criança deixa de ser vista unicamente como um ser do futuro, visão essa que anulava sua condição de ser do presente. Ela não é, também, vista sob o olhar da negatividade e do que lhe falta, mas, sim, e principalmente, a partir do que é, tem, sabe, conhece, faz, refaz, cria, interpreta, transforma! (TOSATTO, 2015, p. 92).

Mas, afinal, como se define quem é criança no Brasil? A Convenção dos Direitos da Criança (1989), no artigo 1º, estabelece que criança é “[...] todo ser humano menor de 18 anos de idade, salvo se, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes”. Já no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define criança como “[...] a pessoa até doze anos incompletos [...]” (BRASIL, 1990, p. 9).

Nesse trabalho, de acordo com a definição do ECA, toma-se por criança a pessoa com idade entre 0 e 11 anos e 11 meses. Entretanto, considero as

⁹Seres que nascem possuindo todas as potencialidades físicas, mentais e psicológicas necessárias para se desenvolverem de forma plena. Portanto, são completas dentro das condições que lhe foram ofertadas até seu presente momento de desenvolvimento.

nomenclaturas diferenciadas a fim de destacar as especificidades de cada faixa etária.

Assim, estamos compreendendo bebês como crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses. Reservamos a denominação de crianças maiores para as crianças entre 7 e 12 anos incompletos. (BRASIL, 2009b, p. 5).

Vale ressaltar que nos diferentes contextos sociais, com tradições diferentes, a delimitação etária do tempo da infância pode ser estabelecida de outras maneiras. Isto porque “[...] diferentes culturas delimitam, de forma diferente esta categoria geracional e seu tempo de duração” (TOSATTO, 2015, p. 25).

A autora supracitada enfatiza ainda que da mesma forma como não existe uma infância única, tampouco existe “[...] uma criança natural, universal, mas, sim, crianças que vivem e constroem suas infâncias de forma situada, concreta”¹⁰. Dessa maneira, faz-se necessário olhar para as crianças considerando toda a riqueza de suas manifestações culturais, dos seus modos de ser, estar e se expressar no mundo, valorizando-as enquanto atores e atrizes sociais, pessoas inteligentes, completas, capazes de interagir, opinar, construir e transformar a sociedade a qual pertence.

Tendo em mente a concepção de crianças como atores sociais e sujeitos de direito, torna-se relevante discorrer também sobre o conceito de direito. Assim, nesta busca, encontrei diversas definições, que variam de acordo com a perspectiva teórica dos autores da área.

O dicionário Michaelis¹¹, entre tantas definições para a palavra direito, apresenta as seguintes: o que está conforme os costumes e a ética; justo; de atitude correta; que não apresenta erros; certo, correto; o que é justo perante a lei; ciência das leis tribunais superiores, adaptando as normas às relações dos homens em sociedade.

Segundo alguns teóricos, o direito constitui-se em um “[...] conjunto de normas e valores que regulam a conduta humana” (FERREIRA s.d, s.p.). Ao

¹⁰ (Ibidem, p. 25).

¹¹ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/direito>. Acesso em: 21/01/2020.

apresentar o conceito de direito segundo Miguel Reale (s.d), Ferreira afirma ainda que:

O direito, assim, é um conjunto de normas éticas (uma “ordenação ética”). Todas as normas éticas compartilham de determinadas características gerais, como dito acima: são imperativas (impõem uma conduta; regem-se pelo princípio da imputação – “dever ser”), violáveis (a conduta pode ser respeitada ou não) e contrafáticas (ainda que sejam desrespeitadas, as normas éticas não perdem seu valor). (REALE s.d. *apud* FERREIRA s.d., s.p., grifos no original).

Para Cavalieri Filho (2002, p. 58), o conceito de direito está intrinsecamente relacionado ao conceito de justiça, pois, segundo o autor, o direito “[...] é uma invenção humana, um fenômeno histórico e cultural concebido como técnica para a pacificação social e a realização da justiça”. Assim, uma vez que a finalidade do direito é a realização da justiça, esta por sua vez, tem como finalidade a transformação social, buscando a construção de uma sociedade justa que ele define como: “[...] uma sociedade sem preconceitos e discriminação de raça, sexo, cor ou **idade**; uma sociedade livre, solidária, sem pobreza e **desigualdades sociais** [...]”. (Grifos meus).

Logo, a finalidade do direito é a realização da justiça e esta consiste em, acima de tudo, promover a superação das desigualdades sociais, a construção de uma sociedade solidária que prime pela dignidade da pessoa humana, sem preconceitos e discriminação, na busca pelo bem de todos. Nesse contexto, considera-se o artigo 3º inciso IV da CF, que define como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, **idade** e quaisquer outras formas de discriminação” (grifo meu). Ressalto que o direito da criança à participação, ao exercício da cidadania e à dignidade, em nada se difere do direito do adulto, uma vez que a própria letra da lei preconiza a promoção do bem sem preconceito de idade.

A participação se torna fundamental, sobretudo como forma de superação das desigualdades sociais, principalmente as que se estabelecem entre crianças e adultos. A participação não é aqui entendida apenas como um meio para se alcançar um fim, mas tem fim em si mesma, pois é participando, que a criança expressa suas necessidades e exerce sua cidadania. Não se defende a participação da criança para que ela se torne cidadã, se torne capaz de atuar na

sociedade, mas, sim, porque ela já o é. Também, o fato de ela não estar inserida nos processos políticos de tomada de decisões evidencia aspectos da desigualdade que se pretende superar.

No Brasil, é com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF) que a criança passa a ser entendida nos documentos legais brasileiros como sujeito de direitos. A partir daí começam a ser pensadas políticas públicas que em tese visam a garantir os seus direitos fundamentais, considerando que,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, art. 227).

No referido artigo fica muito mais evidente os conjuntos de direitos relacionados à provisão e proteção que os direitos relacionados à participação. Não está presente nesta legislação os direitos políticos das crianças, sobretudo o direito ao voto. A este respeito, Qvortup (2010, p. 781) salienta que

Esta expressão de cidadania – a demonstração da real soberania, a pessoa como eleitor – não é mencionada entre as cláusulas da Convenção Internacional sobre Direitos da Criança. Uma das razões possíveis é que a expressão transcenderia aquilo que se diz sobre “assuntos próprios da criança” – o que aparentemente é entendido em um sentido bastante estreito. A ideia de que estruturas maiores podem influenciar a criança de maneira muito direta parece estar além das preocupações da Convenção. Outra razão está relacionada explicitamente ao fato de que a criança não teria competência para votar. A criança seria politicamente imatura. (Destaque no original)

Isso demonstra que a efetivação da participação e conseqüentemente da cidadania infantil esbarra na visão ainda presente na sociedade da criança como ser incompetente, imaturo, que precisa de cuidado e proteção. Estudiosos do tema têm evidenciado as contradições nos chamados três P's, que envolvem os direitos fundamentais estabelecidos na Convenção dos Direitos da Criança, quais sejam, os direitos à provisão, proteção e participação, colocando o direito à proteção como conflitante com o direito à participação, uma vez que,

Conquanto esta perspectiva tem inspirado uma atitude de cuidado para com as crianças, ela permanece conservadora: em primeiro lugar, ela funde na atitude de proteção do adulto com a criança uma condição intrínseca de dependência e incapacidade sócio-política da criança, tornando-se a primeira atitude indiferenciada da segunda. Raciocina-se assim da seguinte forma: a criança precisa ser cuidada e protegida pelo adulto, portanto, ela é incapaz de ser porta-voz de seus próprios desejos e direitos, e torna-se dependente do adulto para que este aja como seu porta-voz único e absoluto. (CASTRO, 2011, p. 23).

Ainda nesse sentido, a análise dos fundamentos políticos e jurídicos envolve elaboração da Declaração Universal dos Direitos da Criança das Nações Unidas — (DUDH) —, bem como na Convenção dos Direitos da Criança — (CDC) —, feito por Boyden (1990 *apud* CASTRO 2011, p. 22-23), evidencia a falta de participação da criança neste processo e como, ao garantir os direitos das crianças, pensou-se mais em sua proteção e seu cuidado que no seu “[...] **direito de igualdade em relação ao adulto**. Enquanto parecia agir pelos interesses da criança, esses interesses eram identificados apenas pelos adultos, e o bem-estar da criança foi assimilado ao bem-estar da família” (grifos no original). Fato que explicita as contradições existentes não só entre a teoria e a prática no que tange aos direitos da criança, mas também no próprio processo de elaboração desses documentos.

A DUDH estabelece em seu artigo 1º que “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]”. Este documento também preconiza no artigo 2º que,

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

No mesmo sentido, o artigo 19 da referida declaração estabelece que “[...] todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras” (ONU, 1948). Assim, se todo ser humano é capaz de gozar de seus direitos e todo ser humano tem o direito de se expressar, uma vez que as crianças fazem parte do conjunto da humanidade, elas também devem ter seus

direitos respeitados, entre eles o de expressão e participação. Por que, então, elas ficaram e continuam ficando de fora dos processos de decisão e organização política?

Uma leitura atenta basta para identificar no texto da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1989, sobre os Direitos da Criança, concepções que limitam seu processo de participação. Começando com o artigo 12, que estabelece:

§1. Os Estados Partes assegurarão à criança **que estiver capacitada** a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, **em função da idade e maturidade da criança**. (Grifos meus).

Esse artigo expressa claramente a ideia de que nem todas as crianças são capazes de participar e apresenta que os aspectos que devem ser levados em conta são “idade e maturidade da criança”. Mas esta limitação no direito à participação política não é posta para os adultos, o que lhes garante a competência para formular juízos e se expressar livremente, para a participação ativa na elaboração das políticas públicas e na organização social, para votar e ser votado. Em que medida a maturidade dos adultos é garantida? A esse respeito, Qvortrup (2010, p. 781) enfatiza que,

[...] não se pode tomar como certo que pessoas abaixo de uma determinada idade arbitrária sejam politicamente incompetentes. Não é difícil encontrar pessoas abaixo dessa idade que têm essa competência, como é bem possível encontrar muitas outras acima da idade que não são politicamente competentes.

Dessa forma, é válido ressaltar que a maturidade que se espera não advém da faixa etária que se tem, mas sim da quantidade e principalmente da qualidade das experiências vivenciadas pelas pessoas que permitem a construção de tal “competência”. Assim, quanto maior e mais complexas forem as oportunidades de participação, tanto mais contribuirá para desenvolver a maturidade das crianças (assim como dos adultos). Em outras palavras, quanto mais a criança participar dos processos participativos, mais apta estará a participar, opinar e tomar decisões.

Nesse sentido, Freire (2007, p. 51) ressalta que quanto mais os sujeitos forem inseridos nos processos de tomada de decisão, melhor desenvolverão a

capacidade de decidir, “[...] toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas”. Por isso, a importância de o adulto mediar os processos educacionais propiciando à criança o desenvolvimento da sua capacidade de fazer escolhas, de sua autonomia e cidadania já na Educação Infantil.

A construção da autonomia da criança, assim como da sua cidadania requer que sejam ofertados a ela espaços sociais de participação e troca. Quanto mais as crianças participarem mais maturidade elas desenvolverão para tomar decisões, fazer escolhas, atuar politicamente nos espaços que ocupam. Sem oportunizar a participação da criança nestes processos é ilusório falar em direito à participação e opinião. Como ressalta Barbosa (2015, p. 1.001),

A autonomia, sem recursos pessoais e proteções sociais, é uma fantasia. Ninguém se torna autônomo nem caminha para elevados padrões de autonomia sem ajudas sociais, nomeadamente em termos de direitos que permitam uma certa independência na vida do dia a dia, e sem um conjunto de recursos ou poderes pessoais que possibilitem a tomada de decisões, o autocontrole, a autodireção, a automotivação e a automobilização para a ação.

Sem a experiência da participação democrática, a criança não desenvolverá senso de responsabilidade, não construirá sua autonomia. Desse modo, desvalorizar a participação infantil e se atentar apenas aos interesses e às vozes do adulto são um sério equívoco se a pretensão é construir uma sociedade democrática, pois,

É irrealista esperar que de repente, somente porque se atingiu os 16, 18 ou 21 anos, todos se tornem cidadãos responsáveis e ativos, sem ter havido uma experiência prévia onde estas competências tenham sido desenvolvidas. A compreensão de uma participação democrática somente pode ser adquirida gradualmente através da prática social, não pode ser ensinada como uma abstração. (HART, 1992 *apud* VASCONCELOS, 2015, p. 99).

Vale destacar que é através da efetiva participação que se fundam os alicerces da democracia. Nesse sentido, é imprescindível que se oportunizem situações de aprendizagem e vivência da cidadania. Além disso, faz-se necessário valorizar as atitudes infantis, a fim de que as vivências democráticas

sejam permeadas de sentido para ela, que compreendam sua importância como ser pertencente ao grupo social em que está inserido que e entenda a importância de suas ações para o bem-estar coletivo.

Dessa maneira, projetar uma sociedade democrática, na qual os sujeitos sejam autônomos, críticos, responsáveis e politicamente atuantes, sem pensar em uma sociedade que ouça, escute e valorize as vozes infantis, é uma ilusão.

A formação integral do ser humano que o possibilita desenvolver senso crítico, autonomia, tolerância às diferenças, responsabilidade social, respeito aos direitos humanos, pressupõe desde muito cedo sua participação nos processos decisórios acerca dos assuntos a ele pertinentes.

É importante destacar que quando defendo a importância da participação para o desenvolvimento da criança e para a construção de uma sociedade democrática não estou pensando a criança como um devir. Pelo contrário, entendo que tanto o processo de desenvolvimento da criança quanto a construção/transformação da sociedade são processos que acontecem no presente, se faz aqui, agora e com as crianças.

Assim, defendo o desenvolvimento da autonomia, da cidadania, da responsabilidade social da criança para que sejam exercidas por elas enquanto crianças. Para que elas atuem politicamente na sociedade a que pertencem, o maior sentido da participação infantil é que a criança seja respeitada, reconhecida e se reconheça como parte da comunidade, inserida na coletividade e valorizada enquanto coconstrutora da sociedade.

Destaca-se que a palavra participação se origina da palavra parte, estando relacionada, portanto, com fazer parte, tomar parte, ter parte. Neste sentido, participar tem relação com sentimento de pertencimento das pessoas ao seu grupo social. Esse sentimento de pertença faz com que as pessoas sintam que têm função na sociedade e faz com que tomem, então, parte nas ações de construção da sociedade (BORDENAVE, 2013).

O mesmo autor define a participação como uma prática que

[...] envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a autoexpressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda a valorização de si mesmo pelos outros. (BORDENAVE, 2013, p. 14).

Ainda segundo o autor supracitado, “[...] a participação não é somente um instrumento para resolução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, como são a comida, o sono e a saúde” (BORDENAVE, 2013, p. 16). Isto porque para ele a participação faz parte da constituição humana sendo “inerente à natureza social do homem” e acompanha seu processo evolutivo desde as comunidades primitivas até as sociedades contemporâneas. Privar o ser humano de participar é, neste sentido, privá-lo de sua essência, de sua humanidade.

Torna-se necessário neste ponto fazer a distinção entre participação formal e participação real. De acordo com Dallari (2004, p. 91), “[...] a participação formal é a prática de formalidades que só afetam aspectos secundários do processo político. [...] Participação real é aquela que influi de algum modo nas decisões fundamentais”. Defendo, então, que devemos promover a participação política da criança; mas, esta precisa ir além de processos meramente formais e sim deve haver uma real participação política de forma que a escuta da criança tenha influência nas decisões fundamentais da vida em sociedade.

Nesse sentido, Miguel (2017, p. 95), ao discorrer sobre a participação que ele chamou de *patermaniana*¹², aquela teorizada pelos estudiosos da democracia participativa, ressalta que a participação “[...] está vinculada a um sentido mais forte da palavra. Ela significa o acesso a locais de tomada final de decisão [...]”.

Para Dallari (2004, p. 90), a verdadeira política “[...] tem alto valor moral, porque se inspira na solidariedade humana e na consciência de que todos os seres humanos são responsáveis pela defesa e promoção da dignidade humana”. A expressão “todos os seres humanos” inclui as crianças. Assim, elas também são coparticipantes na construção de uma sociedade digna, humanizada, solidária, que trabalhe para satisfazer as necessidades de todos. Segundo o referido autor, “[...] a participação política de que todo ser humano tem necessidade, e que por isso é direito e dever de todos, é aquela voltada para a consecução do bem comum”¹³.

¹² Ver PATERMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

¹³ (Ibidem, p. 90).

A participação política da criança está então intrinsecamente relacionada com os direitos humanos, com a justiça social, com a cidadania, com o desenvolvimento pleno dos seres humanos e a construção de uma sociedade livre e democrática. Bordenave (2013, p. 14-15) afirma que o “[...] homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos”. Segundo Miguel (2017, p. 87), “[...] há uma segunda virtude na participação, tão importante quanto a ampliação da autonomia na vida cotidiana: a educação política”.

Corroborando as ideias dos autores supracitados quanto ao caráter pedagógico da participação, compreendo que é participando que as pessoas aprendem tomar decisões, ou como escreveu Paulo Freire (1997a, p. 119), “[...] é decidindo que se aprende a decidir”. A respeito do caráter formativo dos processos participativos, Paterman (1992 *apud* MIGUEL, 2017, p. 88) ressalta que “a participação direta nos locais da vida cotidiana” é um estímulo para a qualificação políticas das pessoas. Ainda segundo o autor,

Aquele que participa da autogestão precisa estar mais bem informado e compreender mais do mundo para contribuir de forma efetiva no processo de tomada coletiva de decisões que são decisões que afetam diretamente sua vida. Em suma, a participação levaria tanto a maior controle das pessoas sobre a própria vida quanto à ampliação de seu entendimento sobre o funcionamento da política e da sociedade. (MIGUEL, 2017, p. 88).

Assim, é participando que as pessoas adquirem consciência da realidade que a circunda, desenvolve responsabilidade, autoestima, noções de cuidado consigo e com o outro, aprendem a dialogar, resolver conflitos, fazer escolhas conscientes, enfim, é participando que se formam e ajudam na construção e na transformação do mundo em que vivem. Ressaltamos mais uma vez que as crianças, assim como os adultos, são capazes de atuar ativamente nos processos participativos.

A participação, portanto, tem relação intrínseca com o exercício da cidadania. É impossível pensar em cidadania sem pensar em participação. Por isso,

[...] a forma mais relevante de expressão da cidadania se dá através da participação nos destinos da comunidade na qual os sujeitos se encontram inseridos. A cidadania, portanto, deve ser compreendida mais como um processo dinâmico, e não

somente restrita a um conjunto de padrão de direitos e responsabilidades (PÉREZ *et al.* 2008, p.190).

Entendo, assim, que promover a participação das crianças é inseri-las em discussões, planejamentos, decisões, na construção da vida em sociedade. Para Pérez *et al.* (2008, p. 190), “[a] participação de crianças consiste numa forma de inserção desses sujeitos na sociedade, não mais presa a estratégias e ações adultocêntricas. Portanto, uma cidadania possível para crianças passa a ser a de uma cidadania fundamentada na participação social”.

Nesse sentido, Fernandes (2006, p. 27) alega que “[a] participação infantil é uma ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra os ciclos de exclusão”. Dessa forma, ao discutir sobre o direito à participação da criança, pretendo “[...] acentuar uma conceptualização de participação infantil que recupere os interesses, necessidades e direitos da criança, que seja testemunho do seu protagonismo e intervenção político-social”¹⁴.

Quanto à participação da criança e à garantia dos seus interesses, a Convenção dos Direitos da Criança no seu artigo 12 preconiza que:

§ 2. [...] se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo **que afete a mesma**, quer diretamente quer por intermédio de **um representante ou órgão apropriado**, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional. (Grifos meus).

Dois aspectos nesse artigo chamam a atenção. O primeiro diz respeito ao limite da escuta da criança somente aos processos “judicial e administrativo que afete a mesma”. Que processos são considerados como os que afetam as crianças? Em geral, consideram-se aqueles que, na visão do adulto, têm relação direta com a existência delas, que foram pensadas para elas em nível micro. Usualmente, não se consideram decisões tomadas em nível macro que mesmo não tendo foco direto nas crianças, influenciam direta ou indiretamente suas vidas.

É preciso estar ciente de que muitas políticas acarretam consequências inesperadas, ou seja, consequências que não eram nem previstas nem necessariamente desejadas. Em outras palavras, devemos fazer uma distinção entre políticas que pretendem ter impacto nas crianças ou na infância e políticas que não têm esse objetivo, mas que podem ter grandes consequências para elas – para o bem ou para o mal. Pode-se

¹⁴ (Ibidem, p. 27).

argumentar que, na medida em que essas políticas não são direcionadas à infância, não há por que discuti-las. Mas esse argumento é indefensável – eu diria, inclusive, que muito do que se passa com a infância no sentido de sua formação e transformação, e muito do que influencia as crianças no seu dia a dia é, na verdade, instigado, inventado, ou simplesmente ocorre sem que houvesse a menor preocupação com as crianças ou a infância. (QVORTRUP, 2010, p. 783).

O segundo ponto é o da representação via “representante ou órgão apropriado”. O questionamento que fica aqui é se a representação da criança ocorre de maneira satisfatória, adequada, se realmente os ditos representantes estão em condições de falar em nome da criança. Assim, em que medida as crianças são ouvidas? Como ocorre sua participação nas decisões tomadas por aqueles que as representam? E como garantir a representatividade infantil considerando a diversidade de classe, raça/etnia, credo, gênero, entre outras, enfim, levando em conta toda a complexidade que envolve as crianças e suas infâncias?

Pensando a representação da criança em nível micro, em questões mais subjetivas que se relacionam com vida da criança de maneira individual, comumente se coloca os pais como seus representantes, uma vez que eles estão em constante interação com a criança e têm a sua tutela. Ainda assim fica o questionamento se estes adultos, mesmo habitando e conhecendo o cotidiano da criança, estão em condições de dizer o que de fato atende às reais necessidades infantis.

Se pensarmos em âmbito macro, decisões políticas que afetam as crianças de maneira geral o problema é ainda mais complexo. Em geral, as crianças são colocadas de fora desses processos, quando — e se — participam de alguma reunião para discutir seus direitos a sua representação não é significativa. São poucas crianças escolhidas pelos adultos para tal função, sendo que a maioria é menino, branca, de classes mais abastadas e maiores¹⁵.

Para haver uma representatividade legítima é necessário considerar fatores já mencionados anteriormente como classe, raça/etnia, religião, gênero, etc. e ter clareza que destes subgrupos se originam outros, que se derivam a

¹⁵ Podemos tomar como exemplo a reunião anual do Comitê dos Direitos da Criança, da ONU, ocorrida em 2016 que teve a participação de pouquíssimas crianças, a maioria delas meninos e crianças brancas. Ver mais em <http://primeirainfancia.org.br/criancas-brasileiras-participam-da-reuniao-anual-do-comite-dos-direitos-da-crianca-da-onu/>

partir do cruzamento desses determinantes.

Assim, é preciso pensar, por exemplo, na representatividade da criança pobre, negra, indígena, amarela, das meninas, dos meninos, das brancas pobres do sexo feminino tanto quanto das brancas pobres do sexo masculino, das negras pobres e negras ricas, de religião afrodescendente, de religião judaico-cristãs, urbanas e da periferia, das favelas, camponesas, assentadas, latifundiárias, ribeirinhas... Enfim, é preciso considerar multiplicidade, diversidade e pluralidade que envolvem as crianças e as infâncias para que seja possível pensar e efetivar um sistema de representação adequado ou, em outros termos, verdadeiramente representativo.

Nesse sentido, a escola se torna um espaço privilegiado para a promoção da participação infantil, pois é nesse espaço (ainda que a estratificação social constantemente separe os grupos crianças das diferentes classes sociais) que a pluralidade e a diversidade ainda se manifestam, o que possibilita experiências ricas para as crianças exercerem os direitos de expressão, participação e por que não de escolha de representantes com os quais se identificam.

Oportunizar a participação das crianças na escola permite não apenas o exercício da sua autonomia e do seu protagonismo, mas também uma qualificação política para atuar e promover uma sociedade democrática.

Em suma, a participação levaria tanto a maior controle das pessoas sobre a própria vida quanto à ampliação de seu entendimento sobre o funcionamento da política e da sociedade. O resultado líquido desta segunda consequência seria uma capacidade maior de interlocução com seus representantes políticos e de fiscalização de seus atos. (MIGUEL, 2017, p. 88).

Dessa forma, a participação na base não substitui a representação, ao contrário a aprimora, uma vez que a ampliação das oportunidades de participação gera um salto na qualidade da representação (MIGUEL, 2017). Portanto, a escola, como ambiente especializado de educação, precisa se ocupar da formação política das crianças promovendo experiências em que elas possam trocar ideias, se expressarem e participar ativamente.

Tem-se na Convenção dos Direitos da Criança outro artigo que preconiza o direito de expressão e participação, qual seja, o artigo 13,

§1. A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e idéias [sic] de todo tipo, independentemente de fronteiras, de

forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

Não pretendo aprofundar este debate, mas vale mencionar as limitações que as crianças encontram no acesso às informações e na divulgação de ideias, por exemplo, pelas mídias e redes sociais (muitas das quais estabelece a idade de 18 anos para os usuários), consideradas pela maioria dos adultos como prejudiciais ao desenvolvimento infantil e que pode colocar as crianças em risco. Da mesma forma, vale citar as proibições do uso de celulares e outros aparelhos de comunicação e informação dentro das escolas, o que indica que as instituições escolares não estão preparadas para garantir o direito de expressão das crianças pelo “meio escolhido por ela”.

Não estou defendendo o uso indiscriminado e descuidado das redes sociais, posto que os riscos são verdadeiros, mas vale ressaltar que tanto adultos quanto crianças estão suscetíveis a eles. Pensar na utilização pedagógica das TIC's como meio de expressão de ideias, conhecimentos e participação dentro das escolas junto com as crianças poderia auxiliar na garantia do direito de liberdade de expressão, bem como do uso seguro deste meio de expressão. Além de estimular a “[...] criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como, facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, acolher e conviver com a diversidade”. (VENTURINI, 2018, p. 5).

Retomando a discussão sobre o direito à liberdade, respeito e dignidade, abrangendo o direito à opinião e à participação, como forma de ratificar a Convenção dos Direitos da Criança, no Brasil, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que regulamenta nos artigos 15º e 16º:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como **sujeitos de direitos civis, humanos e sociais** garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

II - **opinião e expressão;**

VI – **participar** da vida política, na forma da lei; (Grifos meus).

Nesses artigos, a criança é apresentada como pessoa humana portadora de direitos, entre eles, os direitos de opinião, expressão e participação na vida política. Já mencionamos a importância da participação nos diversos contextos

em que a criança está inserida para garantir o atendimento das necessidades infantis. Assim, garantir os seus direitos de provisão, proteção e de participação propriamente dito. Da mesma forma, falamos da importância dos processos participativos para a formação política da criança, bem como para seu desenvolvimento pessoal e social. Vale ainda pensar um pouco mais acerca da importância de promover a participação política nos ambientes educativos.

Pensar a participação política da criança no contexto educacional implica questionar como estamos organizando processo pedagógico para a escuta da criança. Nas palavras de Fernandes (2015, p. 32),

[...] exige que questionemos se, por exemplo, organizamos o cotidiano educativo de forma que as crianças sejam ouvidas, com possibilidade de influenciar a estrutura das aulas, o plano educativo ou mesmo a gestão da escola; questionar, ainda se as crianças possuem mecanismos para poderem queixar-se acerca das decisões tomadas na escola que afetem os seus direitos. Questionar, finalmente, se a escola assegura ou encoraja o pensamento crítico e democrático e se se preocupa com ou assegura uma compreensão mais profunda acerca da essência dos direitos humanos, porque estas são dimensões básicas para podermos pensar com critério acerca da participação das crianças no contexto educativo.

Implica, portanto, pensar junto com as crianças uma instituição de educação em que elas não sejam destituídas de poder, mas compartilhem com os adultos a responsabilidade de construir “o cotidiano escolar”. É preciso existir um ambiente educativo que prime pelo respeito pela diferença, pela valorização das crianças, que as veja “[...] como locutores válidos e capazes de contribuir constantemente com a ‘eterna novidade do mundo’ [...] que respeite os direitos das crianças e que, portanto, se configure em um local construído para e com elas”. (TOSATTO, 2015, p. 165).

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº. 13.257, de 08 de março de 2016), em seu art. 4º, parágrafo único, determina que haja a participação da criança na formulação de políticas a ela destinadas.

Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua **inclusão social** como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (BRASIL, 2016, grifo meu).

A inclusão social da criança depende da concepção que se tem a respeito dela. Para que haja verdadeira inclusão das crianças, considerando o que elas têm a dizer, é preciso que ela seja “[...] entendida como um cidadão competente, um especialista em sua própria vida, que tem opiniões que são dignas de serem ouvidas e o direito e competência para participar da tomada de decisões coletiva”. (MOSS, 2009, p. 426).

Se olharmos para as crianças e observarmos suas infâncias, destituídos da visão adultocêntrica, perceberemos que elas sempre participaram das relações sociais, os adultos é que nunca deram a atenção necessária às diferentes formas de expressão das crianças, ouvem-nas, porém, não as escutam. Como aponta Castro (2015, p. 4):

Os estudos contemporâneos trazem como tese principal o fato de que as crianças participam coletivamente da sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos, porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar do mundo social. Ou seja, os estudos atuais propõem estudar a infância por si própria, rompendo com o adultocentrismo, entendendo a criança como um ser social e histórico, produtor de cultura e participante ativo das decisões no âmbito das instituições educacionais nas quais está inserida.

Assim sendo, entendo que a criança é capaz, desde muito cedo, de participar de processos decisórios. Como ressalta Sarmiento (2011, s.p.):

Os bebês são capazes de construir processos – e não temos que ter medo desse nome – políticos de decisão, fazem alianças, criam coletivos de resistência ou de conciliação, perante o adulto, o educador ou professor que esteja na sala na creche, fazem opções e lutam por essas opções. Isso tem impacto na vida coletiva dentro da creche. Portanto a participação é inerente à própria condição do ser humano, pois este é um ser que age na direção dos outros e que procura que essa ação seja uma ação entendida e interpretada pelos outros.

O direito à participação é previsto nos documentos legais nacionais referentes à criança, bem como nos acordos internacionais assinados pelo Brasil. Garantir sua efetivação é responsabilidade de todos, como já citado anteriormente, “é dever da família, da sociedade e do Estado” (artigo 227 da CF/1998, garantir os direitos das crianças, BRASIL, 1998).

No entanto, mesmo com a mudança legal e a emergência de estudos científicos e filosóficos sobre a criança como ator/atriz social, capaz, autônoma,

etc., na prática observa-se que a participação infantil está longe de se concretizar devido a diversos fatores, tais como o despreparo do adulto em escutar a criança, o receio de “perder” o respeito e a autoridade frente ao ser infantil, a visão ainda predominante no senso comum (e mesmo na academia), de criança como um “vir a ser”, incapaz, incompleto, ou mesmo a ambiguidade na elaboração do conceito de infância como supramencionado, entre outros. Desta forma, mesmo sendo signatário da Convenção dos Direitos da Criança desde 1990, no Brasil, ainda vemos uma tímida inclusão da criança nas discussões sobre questões a ela pertinentes.

Assim sendo, entendo a participação infantil como fator essencial para promoção da formação integral das crianças, como também para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Para que se efetive, os adultos diretamente responsáveis pela educação da criança devem ter formação adequada para ouvi-las e escutá-las em suas necessidades. Portanto, é fundamental que os professores tenham formação que os capacite a fim de garantir a elas seu direito de participação. Dessa forma, na próxima seção discutirei a importância da formação docente para efetivação da participação infantil com a escuta sensível da criança.

3 O TRABALHO DE BASE CONTINUA: FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ESCUTA SENSÍVEL DA CRIANÇA

Nessa seção discorro sobre a necessidade de formação docente especializada para a escuta sensível da criança. Vale aqui ressaltar que escutar ultrapassa o sentido de meramente ouvir o que as crianças dizem. Enquanto ouvir está relacionado à audição, a perceber o som, a escuta vai além, requer atenção ao que se ouve, requer compreensão do que foi dito, requer diálogo, requer compreensão das diversas linguagens infantis, assim como requer que o que foi dito seja levado em conta. (MORGAN, 2018; SARMENTO, 2011).

A esse respeito Sarmiento, (2011, p. 28), enfatiza que existe um paradoxo no que tange à escuta da criança que,

[...] reside não apenas no facto de que *ouvir* não significa necessariamente *escutar*, mas no facto de que essa ‘voz’ se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se ‘ouvir’ na múltiplas outras linguagens que as crianças comunicam. Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um acto de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser), uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão (Destaques no original).

Nesse sentido, ressalto que, muito mais do que ouvir mecanicamente é preciso ter sensibilidade para compreender o dito e o não dito; é necessária a disposição para acolher a criança e aprender com ela como escutá-la em suas diferentes linguagens e ter respeito, compreendendo que ela é um ser diferente do adulto, mas não menos capaz de opinar. É necessária responsabilidade e compromisso para de fato considerar as escolhas e opiniões infantis nos momentos em que é preciso tomar decisões a fim de organizar o cotidiano.

De acordo com Morgan (2018, p.1), “[e]scutar requer mais que ouvir, ou seja, a pessoa tem que prestar atenção ao assunto, entender do que se trata, perceber o que foi dito, sentir as palavras, memorizar o assunto, opinar, levar em consideração e agir ou não em conformidade”. Assim, entendo que o/a educador/a precisa estar preparado/a para ouvir a criança em suas múltiplas linguagens e escutar suas opiniões.

Já mencionei anteriormente que a escola na Modernidade se constitui como um espaço importante no cotidiano das crianças, uma vez que a ela foi delegada a tarefa de dividir com a família a responsabilidade de educar as crianças, ensiná-las e prepará-las para o futuro. É, portanto, um espaço no qual vem prevalecendo a ideia de criança como ser imaturo, dependente, que precisa ser preparado para se tornar um adulto capaz, responsável, que participe ativamente e cumpra seu papel na sociedade. Para isso, investe-se na institucionalização e na escolarização das crianças dominadas pela visão de mundo adultocentrada. (TOSATTO, 2015, p. 91).

Considerando a realidade acima exposta, entendo que compreender as diferentes formas de manifestação infantil não é tarefa simples. Escutar as crianças e levar em conta suas opiniões na organização do fazer pedagógico exige formação, sensibilidade, valorização das crianças enquanto seres únicos, diferentes dos adultos e respeito a essa diferença. Isso implica na construção de saberes que permitam construir espaços de participação infantil. Ademais, promover a participação das crianças nas tomadas de decisão demanda adultos que as concebam como seres humanos em fase especial de desenvolvimento, mas que são capazes de opinar.

De fato, os esforços para garantir ou não a participação da criança nas questões que lhes dizem respeito relacionam-se intrinsecamente com a concepção de criança elaborada pela sociedade e/ou pelo indivíduo responsável por sua educação e seu desenvolvimento — que no caso da escola, esse sujeito é o/a professor/a. Daí a necessidade de que os sistemas educacionais priorizem a formação docente específica para atuar com as crianças, pois, para efetivamente promover a participação infantil nos processos decisórios que lhes dizem respeito, é fundamental perceber as crianças como atores sociais competentes, sujeitos de direitos e, no limite, como cidadãos. Isso porque

Promover a participação e a inclusão das crianças na produção dos espaços sociais depende do entendimento delas mesmas, como atores sociais, hábeis para jogar um papel ativo na produção e reprodução desses espaços. Nesse sentido, as crianças 'são e devem ser vistas como ativas na construção de suas próprias vidas, as vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas os sujeitos passivos dos processos da estrutura social'. (AGOSTINHO, 2010, p. 79, grifos no original).

Além disso, se pensarmos em todos os seres humanos como pessoas em constante formação, construção e aprendizado, é possível afirmar que todos são imaturos e inacabados. O que, nas palavras de Fernandes (2016, p. 771), “[...] não pode ser encarado de forma negativa, mas sim como um potencial”. Percebe-se, assim, que adultos e crianças, dentro do nível de desenvolvimento de cada um, ao mesmo tempo que podem contribuir com seus saberes, buscam outros saberes que lhes são necessários. Nesse sentido, todos, adultos e crianças, são completos e capazes. Ao mesmo tempo, são inacabados, uma vez que desenvolvimento e aprendizado são processos que ocorrem desde o nascimento e se estendem por toda a vida. Assim sendo, ressalto que é tarefa do/a professor/a oportunizar espaços de participação, expressão de ideias e tomadas de decisão, tendo em mente que:

A participação das crianças constitui um direito que se traduz na oportunidade de cada criança ser ouvida e de ter as suas opiniões tidas em consideração [...] este direito atribui aos adultos responsabilidades pela criação de condições para a sua implementação (LOPES; CORREIA; AGUIAR, 2016, p. 82).

Muito/as professore/as receiam oportunizar a participação das crianças, pois, entendem que escutá-las implica perda da autoridade do adulto em relação aos educandos. Ao contrário, quanto mais a criança é levada a participar, a refletir sobre as responsabilidades de suas ações, quanto mais entender as consequências de uma ou outra decisão, quanto mais consciência tiver a respeito do mundo que a cerca e dos efeitos de sua ação no mundo, tanto mais irá reiterar a autoridade daquele que a respeita enquanto ser humano e a ouve nos processos em que estão inseridas.

Entendo que não é o autoritarismo que confere autoridade ao/a educador/a, mas a forma como se conduz o processo de compartilhamento das responsabilidades dentro do ambiente educativo. A imposição de limites neste caso continua necessária, só não pode ser “vazia” de sentido. Conduzir os educandos no processo pedagógico se mantém como tarefa docente, sendo, portanto, que continuam definidos os papéis de educando e educador, sem perda de autoridade. Assim, quanto mais o docente cumpre sua tarefa de “[...] introduzir e manter os alunos num tipo de convivência social justa e responsável” dentro do espaço público, orientando-os e cobrando que cumpram as

responsabilidades assumidas entre eles, tanto mais terá sua autoridade conferida pelos educandos. (AQUINO; SAYÃO, 2004, p. 26).

Paulo Freire (1997a), ao discorrer acerca da liberdade e da autoridade na relação educador-educando, relaciona a educação que prioriza a liberdade como um posicionamento ético do docente e ressalta também a importância de impor limites nestas relações. Para ele,

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário quanto mais autoridade tem ela, eticamente falando para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 1997a, p. 118).

O que se rompe, então, são as relações verticais, de autoritarismo e opressão e não de autoridade. Investe-se na autonomia da criança, mantendo a autoridade do adulto, mediante o compartilhamento de responsabilidade. Segundo Pires e Branco (2007, p. 317),

Os princípios que sustentam a participação infantil indicam que é necessário investir na autonomia infantil, o que não significa incentivar o surgimento de pequenos tiranos, nem a submissão dos adultos à vontade das crianças. Pensar dessa forma seria inverter a situação que hoje se verifica sem nenhum ganho desenvolvimental ou social. A verdadeira autonomia é regulada por um compromisso recíproco entre os sujeitos.

É esse compromisso recíproco entre adultos e crianças que promove tanto a autonomia da criança quanto a autoridade do adulto na relação educador-educando, uma vez que essas experiências de compartilhamento de responsabilidades, ao mesmo tempo em que para a criança possibilita o desenvolvimento da maturidade e a tomada de consciência para compreender as consequências de suas ações no mundo e neste processo ratifica a autoridade do educador, para o adulto também possibilita aprendizagem e tomada de consciência dos limites e das possibilidades de sua intervenção na educação das crianças, fazendo com que ele compreenda a necessidade de proporcionar espaços para que os educandos tenham maior autonomia.

Romper com a visão que prioriza os adultos e favorecer a participação da criança é um desafio para o/a professor/a. Como ressaltam Silva e Farenzana (2012, p. 77):

[...] é um desafio no sentido de garantir que, as crianças, ao envolverem-se na construção do seu próprio currículo, em interação com os pares e com os adultos do contexto, planeiem, desenvolvam e partilhem processos; comuniquem estratégias e resultados, através das múltiplas linguagens e; agreguem saberes aos seus projetos. Neste fazer (co)participado e, de gestão democrática das pequenas e grandes decisões quotidianas consubstancia-se o corpus de uma cultura de infância datada e referenciada na macroestrutura da cultura societal.

Entendo que toda decisão política tomada na sociedade, tenha ela a dimensão que tiver, seja na macroestrutura ou microestrutura, atinge diretamente as crianças. Por essa razão, as decisões devem ser pensadas em parceria com os infantes, entendendo-os como coconstrutoras da sociedade.

Dessa forma, ressalto que a formação do/a professor/a para garantir a participação da criança é de fundamental importância, pois não se trata apenas de fazer com que a criança escolha entre duas opções, mas de junto com ela esgotar as possibilidades e as consequências das prováveis escolhas que fizerem, para que, assim, elas construam de modo consciente e responsável, as ideias que lhe capacitarão para decidir de forma crítica e compromissada.

A defesa da formação docente com este enfoque se faz relevante, pois a participação da criança na Educação Infantil deve ser promovida com intencionalidade pedagógica. O/A professor/a deve entender o que é participação, da mesma forma, deve compreender como e porque ela acontece e/ou deve acontecer no ambiente escolar. Deve ter consciência de quais implicações a participação infantil terá no seu fazer pedagógico, assim como deve saber como (re)construir a prática pedagógica a partir da escuta da criança, promovendo de fato e não banalizando o que seja a participação. De acordo com Fernandes (2016, p. 188)¹⁶:

Se nós não fizermos formação dos adultos que trabalham com crianças, no sentido de eles pensarem, refletirem sobre o que significa participar e sobre o tipo de dinâmicas que se devem efetivar, fica difícil promover a participação das crianças. Podemos correr o risco de achar que tudo é participação, mas não é. Há ações espontâneas que, a princípio, podemos dizer: “Ela está participando”. De fato, ela pode estar a envolver-se numa determinada dinâmica. Mas o que eu acho é que nós

¹⁶ Entrevista concedida a Regiane Carvalho e Ana Paula Silva, disponível em <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2871/287146384002/html/index.html> Acesso em: 24/01/2020.

devemos atribuir ao conceito de participação uma intencionalidade. Considerar que o sujeito tenha também consciência dessa intencionalidade porque somente assim é que ele, à medida que vai crescendo, atribui significado político a sua participação.

Como dito anteriormente, a escuta da criança pelo/a docente envolve muito mais que ouvir suas palavras, implica dar sentido a sua fala, de modo que esta promova transformação na realidade vivenciada. O sentido político da participação infantil está em acolher as opiniões das crianças e (re)pensar as atividades dentro do ambiente de educação infantil, de modo a atender as demandas infantis. Desta forma,

A participação deve ser uma ação dotada de sentido para o sujeito, e que tenha implicações; implicações em termo de transformação social. Não precisa mudar o mundo, nem o país, nem o bairro, podem ser mudanças pontuais no próprio sujeito, no próprio grupo, mas esse sujeito tem que sentir que aquela ação intencional que ele desencadeia é acolhida num determinado coletivo, e depois de ter sido acolhida, que tem impacto ou não (FERNANDES, 2016, p. 188).

A participação política da criança é fundamental para o exercício de sua cidadania. Participando, as crianças vão gradativamente tomando consciência dos resultados de sua ação na coletividade. Vão compreendendo de maneira cada vez mais elaborada as questões que se lhe relacionam, vão aprendendo a opinar com responsabilidade e a se posicionarem com respeito, alteridade, empatia. Elas constroem-se, de fato, como atores sociais, autônomos, tolerantes e democráticos.

A possibilidade de se expressar e de ser ouvido desempenha um papel crucial para as crianças. A proposta, nesse sentido, é o estabelecimento do diálogo, o qual requer sensibilidade, astúcia, perspicácia e conhecimento para que sejam travados e entendidos os diversos canais de comunicação, com atenção ao compartilhamento do poder, reconhecendo a interdependência que une crianças e adultos para a construção do bem comum, promovendo democracia e cidadania (AGOSTINHO, 2014, p. 11).

Como apontado por Agostinho (2014), o diálogo é essencial no processo participativo. A formação de pessoas com capacidade de atuar politicamente, de maneira humanizada, com autonomia, respeito, tolerância, empatia, requer

diálogo, pois este “[...] se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2011, p. 109).

A educação voltada para a vida em coletividade pressupõe diálogo e participação política, uma vez que viver em sociedade implica promover a participação democrática, a escuta sensível dos atores sociais, a reflexão crítica da realidade, com o intuito de proporcionar a transformação social e a emancipação das minorias. “Nossa educação deve alimentar a elaboração da chamada ‘consciência organizativa’ que é aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade” (MST, 1996, s.p., destaque do autor).

Dessa forma, ressalto novamente a importância de trabalhar no sentido de conscientizar os adultos (também pais e demais responsáveis) sobre a completude da criança e sua capacidade de participar da vida social desde muito cedo e de possibilitar ao adulto a construção de saberes necessários para a promoção da escuta da criança, a fim de que compreenda os limites e as possibilidades infantis. Esse processo gera segurança tanto no adulto quanto na criança no momento de analisar as possibilidades para tomar decisões..

Nessa direção, é fundamental sensibilizar os docentes na busca por saberes que lhes permitam promover a participação da criança, ouvi-las, dividir com elas responsabilidades que envolvem a convivência coletiva no ambiente de Educação Infantil e na sociedade como um todo, bem como aprender com as crianças a melhor forma de fazê-lo.

Sendo assim, necessitamos de uma formação de professore/as que os capacite para pensar na Educação Infantil como espaço democrático de socialização no qual, adultos e crianças compartilham as experiências de tomada de decisão, de partilha de saberes e opiniões, de divisão de responsabilidades, de compromisso e respeito mútuo. Esses são processos que permitem a construção de uma instituição que valorize as crianças e junto com elas se posicione politicamente a fim de garantir a efetivação de seus direitos enquanto crianças. Entendo que as crianças têm muito a colaborar para que essa formação de professores se efetive, se tivermos disposição para ouvir o que elas têm a nos dizer acerca do assunto.

Nesse sentido, na seção seguinte apresento as escolhas metodológicas e epistemológicas que norteiam o desenvolvimento deste trabalho investigativo

junto às crianças assentadas.

4 FINCANDO ESTEIOS, CONSTRUINDO ACAMPAMENTO: O PERCURSO METODOLÓGICO

Esse estudo constitui-se, de acordo com sua natureza, como qualitativo, pois tem como pressuposto que “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20). Também, conforme os objetivos, caracteriza-se como exploratório, uma vez que visa à compreensão do que as crianças assentadas pensam/falam sobre o papel do professor na/da Educação Infantil.

No que diz respeito aos procedimentos, configura-se como um estudo de caso, pois, analisa as concepções de um grupo de crianças, estudantes da Educação Infantil do Assentamento Taquaral, localizado no município de Corumbá, MS.

Yin (2001, p. 32) define estudo de caso como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. De forma complementar, Triviños (1987, p. 67), aponta o estudo de caso como:

Uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência, da unidade. Esta pode ser um sujeito. Por exemplo, o exame das condições de vida (nível sócio-econômico, escolaridade dos pais, profissão destes, tempo que os progenitores dedicam diariamente ao filho, orientando-o nos estudos, tipo de alimentação do aluno, prática de esportes, sono, perspectivas do estudante e dos pais em relação ao futuro da criança, a opinião dos professores, dos colegas etc.) que rodeiam um aluno que repetiu a primeira série do 2o. grau, de uma escola pública. No estudo de uma turma de 8.a série de uma escola particular, de uma comunidade de pescadores, de uma escola de uma vila popular etc. é fácil compreender que a análise do ambiente, negativo ou positivo, que circunda uma pessoa, é muito mais simples que a interpretação dos problemas que apresenta uma comunidade agrícola que pretende organizar uma cooperativa de produção e consumo (Destaques no original).

Ainda sobre o estudo de caso, Gonsalves (2003, p. 67) ressalta que “[...] o estudo de caso, ao realizar um exame minucioso de uma experiência, objetiva colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as

possibilidades para sua modificação”. Dessa forma, ressaltamos o desejo de que esta pesquisa contribua para a comunidade estudada, bem como para a educação infantil do campo, de forma a promover maior participação de suas crianças na elaboração das propostas de formação docente.

A escolha do grupo de crianças desta escola foi feita com base no processo de constituição da instituição escolar, que contou com a importante participação da comunidade, sendo, portanto, fruto da mobilização coletiva e com foco na especificidade da educação do campo¹⁷. Destacando a singularidade do contexto escolhido, Moreira (2010, p. 52) aponta que:

Pode-se afirmar que o processo de luta pela educação do Assentamento Taquaral foi abraçado pela comunidade e teve grandes avanços, como uma organização comunitária, uma proposta pedagógica condizente com a realidade, uma formação profissional diferenciada para os educadores com um olhar e uma prática para a área rural e a conquista de uma estrutura física que atenda às necessidades da escola. Alguns dos professores que hoje trabalham nesse assentamento participaram dessa luta pela terra e pela educação desde o início.

Foram tomados como participantes da pesquisa crianças na faixa etária de Educação Infantil, matriculados nas turmas de nível III, pré I e II da escola do Assentamento Taquaral. A fim de garantir a constituição de um grupo de participantes heterogêneo e em respeito à diversidade, a escolha dos participantes foi realizada considerando a inclusão das diferenças de gênero, idade, culturais e de raça.

De acordo com as fontes de informação, esta investigação caracteriza-se como de campo, uma vez que foi realizada dentro do contexto no qual as crianças estão inseridas, qual seja, o assentamento (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20). Assim, para a recolha dos dados, busquei inspiração da pesquisa etnográfica, principalmente no que se refere aos cuidados necessários na entrada em campo, visando à aceitação das crianças. Optar por essa tratativa com a criança no processo investigativo,

Significa lembrar, desde a realização da pesquisa (e não apenas na análise de dados), que a criança é um sujeito social pleno, e

¹⁷ Para saber mais a respeito, ver: MOREIRA, J. S. **Professores do Assentamento Taquaral: a trajetória de luta pela terra e educação**. Orientador: Dr. José Licínio Backes. 2010. p.133. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, UCDB, 2010.

como tal deve ser considerado e tratado. Evita-se assim que o reconhecimento da criança como um sujeito ativo e produtor de sentido sobre o mundo seja apenas um postulado, esvaziando-lhe seu significado (CONH, 2005, p. 45).

Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas conversas com roteiro semiestruturado junto às crianças, registros em imagens produzidos pelas crianças (a princípio optei por trabalhar com a fotografia, no entanto, algumas crianças expressaram que não gostariam de ir até a escola para fazer as fotos, então conversamos e escolhemos o desenho como forma de registro iconográfico).

Quanto ao desenho, Gobbi (2009, p. 71) salienta que “[...] o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados”. Assim, utilizei os desenhos seguidos da oralidade, a fim de conhecer e compreender o que as crianças pensam sobre o papel do professor de Educação Infantil no Campo, o que esperam dele, quais as características positivas e negativas atribuem respectivamente ao bom/a e mau/má professor/a¹⁸.

No que diz respeito à entrevista, Arfouilloux (1980, p. 13) a define como:

[...] uma troca, um diálogo, uma relação que se estabelece em certas condições entre duas pessoas. Mas esse número de dois interlocutores não é limitativo, pois, várias pessoas podem entrevistar-se com a mesma criança e inversamente pode-se conversar com várias crianças ao mesmo tempo, no âmbito de uma reunião de grupo, por exemplo.

Isso posto, conversei ora individualmente, ora em duplas (quando as crianças pertenciam ao mesmo grupo familiar), sempre respeitando as demandas e as necessidades expressas pelas das crianças.

Conforme já foi afirmado anteriormente, compreendo a criança como sujeito completo, histórico e social, que se constitui de forma dialética, a partir das relações que estabelece com o meio em que vive. Portanto, considero que a criança é capaz de interpretar, reelaborar e dar sentido às relações que

¹⁸ Vale ressaltar que ao utilizar os termos bom/a e mau/má professor/a, o faço na tentativa de simplificar a fala adequando à linguagem infantil, para identificar aspectos da prática docente que agradam e desagradam as crianças, não o faço no sentido de adjetivar os/as professores/as, profissionais aos quais tenho profundo apreço.

estabelecem em seu cotidiano.

Nesse sentido, destaco que ao buscar a fala das crianças não o estou fazendo do lugar de quem permite sua expressão e participação, e sim partindo do princípio de que elas são informantes competentes, pois não “[...] se trata de ‘dar’ a voz às crianças, no sentido de que é o adulto que permite a fala, mas criar possibilidade de diálogos [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 20, grifos no original). Assim, conforme alerta Rocha (2008, p. 49),

Ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente. Assim, o momento da escuta tem que ser também o momento de expressão dessa representação, que é uma representação coletiva.

Cabe ainda apontar que o estudo tem caráter multirreferencial, pois o marco teórico que o fundamenta está assentado nos campos da Sociologia da Infância, Pedagogia, História, Psicologia, Antropologia, entre outros.

Tem-se em mente que a complexidade das relações estabelecidas entre as crianças e o meio dentro do contexto que se pretende estudar e que “[...] o ser humano se caracteriza por uma multideterminação de fatores: sociais, econômicos, políticos, psíquicos, etc.”, optei pela abordagem multirreferencial, pois, esta busca a compreensão dos fenômenos educativos a partir da pluralidade e da heterogeneidade. (MARTINS, 2014, p. 89). O mesmo autor ainda aponta que:

A perspectiva multirreferencial se propõe a abordar os fenômenos sociais, mais especificamente, os relativos à educação, de modo a estabelecer um novo “olhar”, um olhar mais plural sobre o “humano”, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em uma nova (Destaque do autor).

Por fim, a interpretação dos dados será realizada tendo como referência as concepções bakhtinianas de análise do discurso, sendo que, para garantir o tratamento das informações obtidas sem a imposição da visão adultocêntrica, serão realizadas continuamente sessões de devolutivas com as crianças dos dados brutos e organizados tanto da entrevista quanto dos desenhos. Dessa maneira, os conceitos bakhtinianos que orientaram as análises deste trabalho foram: exotopia, alteridade, dialogismo e escuta responsiva.

Como alteridade compreende-se a capacidade de “[...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê [...]”. (BAKHTIN, 2011, p. 23). Já exotopia define-se como o movimento de:

[...] colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele, com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade, e do meu sentimento.

Na perspectiva bakhtiniana todo enunciado é sempre atravessado por outros enunciados. O dialogismo é a tensão existente entre estes enunciados sejam eles convergentes ou divergentes. Por seu turno, essas relações dialógicas não “[...] se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independente de sua dimensão, são dialógicos”. (FIORIN, 2018, p. 21).

A escuta responsiva, por sua vez, abarca todos os outros conceitos, pois, após me colocar no lugar do outro, ver o mundo a partir da perspectiva do outro (alteridade), eu volto ao meu lugar e munido com o olhar dele, alterado por ele, elaboro a minha compreensão responsiva, concordando ou não com o enunciado. A todo o movimento de escuta, compreensão e réplica, chamamos de escuta responsiva.

A seguir apresento o contexto em que a pesquisa se desenvolve, os procedimentos de entrada em campo e descrevo como se deram os primeiros contatos tanto com a instituição escolar quanto com as crianças participantes.

5 LEVANTANDO ACAMPAMENTO, O TREM CHEGOU: A ENTRADA NO CAMPO

Nessa seção apresento o contexto no qual a investigação se desenvolve. Para tanto, descrevo brevemente a história do assentamento Taquaral e a forma como está organizado. Escrevo sobre o processo de constituição da escola Monte Azul e explico os procedimentos de entrada em campo, o primeiro contato com a instituição escolar e os cuidados metodológicos necessários no contato com as crianças.

O Assentamento Taquaral foi criado em 1989, a partir do Decreto nº. 92.621, com emissão e posse em 04 de maio de 1989. Está “[...] localizado cerca de 4 quilômetros do perímetro urbano de Corumbá-MS na borda oeste do Pantanal, representada pelas terras não alagáveis ao redor das cidades de Corumbá e Ladário” (ALMEIDA *et al.* 2013, p. 87). Instalado em uma área de 10.426,85 hectares divididos em 394 parcelas de dimensões variáveis (lotes de produção), nas quais a partir de 20 de setembro de 1991, após realização do sorteio que determinou os lotes definitivos, passaram a habitar as então 394 famílias provenientes de diferentes regiões do Brasil (MENEGAT, 2009).

Na agrovila 02 que se localiza na área central do assentamento estão localizados pequenos lotes nos quais residem famílias compostas por filhos e netos dos primeiros moradores do assentamento e outras que vieram morar na região depois da sua implantação. Nesta área também estão localizadas 03 igrejas de diferentes denominações, o cemitério local, o posto de saúde, a sede da Associação de Produtores Rurais dos Assentamentos de Corumbá (APRAC) e a Escola Municipal Rural de Educação Integral Monte Azul, instituição na qual as crianças participantes desta investigação estão matriculadas e que descreverei a seguir.

A história da escola Monte Azul está diretamente relacionada com a história das famílias assentadas e sua luta pela reforma agrária. Assim, esta história se inicia ainda no município de Anastácio-MS, onde as famílias estavam acampadas inicialmente. As crianças que foram para o acampamento acompanhando seus pais ficaram sem escola, uma vez que o município alegava não ter condições de atender a demanda. Foi então que a comunidade se

organizou para continuar provendo educação para suas crianças. Moreira, (2010, p. 48) descreve tal movimento indicando que:

Após serem transferidas para esse assentamento provisório, as famílias queriam que seus filhos continuassem estudando. No entanto, nem o governo estadual nem o município de Anastácio tinham se estruturado para atender a essa nova demanda escolar, pois, da noite para o dia, um grande número de crianças se deslocara para aquele lugar e precisava de escolas. Então, as famílias reuniram-se em grupos e construíram em mutirão barracões que eram feitos de pau a pique, cobertos de palha e lona, com chão batido, bancos e tocos de madeira para sentar, e foram criando as suas escolas. Entre as famílias acampadas havia a esposa de um líder que era pedagoga e professora do estado, a qual se prontificou a ajudar na organização da educação, que era da primeira à quarta série do ensino fundamental. A referida pedagoga foi cedida para a prefeitura de Anastácio e começou a organizar a educação no acampamento, com o apoio da CPT e alguns voluntários da comunidade, chamados de educadores ou animadores culturais, que não tinham formação do magistério. Eram professores leigos, tinham estudado até a 4ª série, ou tinham o ensino fundamental ou médio incompleto; esses educadores eram voluntários, indicados pelas famílias e os líderes dos vários grupos ali acampados.

Quando se mudaram para a terra onde se organizaria o Assentamento Taquaral, mais uma vez as crianças não tiveram a oferta da educação escolar e a comunidade precisou novamente se mobilizar para atender a demanda de educação dos seus filhos e filhas. Assim,

Mais uma vez, para as crianças não serem prejudicadas nos seus estudos, pois o município alegava não ter condições de atender a demanda educacional desses alunos naquele momento, as famílias se organizaram e, assim que terminaram de construir seus barracos, construíram, em sistema de mutirão, barracões de pau a pique, cobertos de lona e folha de bacuri, com chão batido e tocos de madeira que serviam de bancos, criando, assim, a primeira escola no acampamento Taquaral, conhecida como “Escola da Caixa d’Água”, que iniciou suas atividades com 15 turmas da primeira à quarta série nos períodos matutino, intermediário e vespertino, sendo que muitas turmas eram multisseriadas, para as crianças terminarem o ano letivo de 1989. (MOREIRA, 2010, p. 49, destaque no original).

Assim, as famílias puderam organizar a sua escola, formada por professores sem formação acadêmica, por pessoas que pertenciam à comunidade de trabalhadores e trabalhadoras rurais e “[...] que viram naquele determinado momento da luta do movimento pela terra, a necessidade de dividir

os conhecimentos adquiridos com a vida e com os poucos anos de estudo” (MOREIRA, 2010, p. 49).

Ainda segundo o referido autor, somente em 1991, após a consolidação do assentamento e devido ao aumento de turmas e a necessidade de criar turmas de 5ª séries, é que foram contratados profissionais formados nas diferentes áreas para dar continuidade ao ensino para essas crianças e a escola passou a funcionar como extensão de uma escola municipal urbana¹⁹. Nesse período, os professores leigos, entendendo a necessidade de formação específica, buscaram participar de cursos de formação, dando continuidade aos estudos em nível médio e, anos mais tarde, cursaram o Ensino Superior, em especial Pedagogia. Posteriormente, os professores assentados fizeram o concurso e foram efetivados como docentes da escola, atualmente ainda trabalham ou já estão aposentados.

A escola de pau a pique construída pelos trabalhadores rurais funcionou até 1995 quando a prefeitura construiu a escola de alvenaria que veio a ser chamada Escola Municipal Rural Pólo Monte Azul, atendendo inicialmente da 1ª a 4ª séries (nomenclatura da época) e depois estendendo o atendimento às crianças da Educação Infantil e das séries finais do Ensino Fundamental.

Hoje a escola de alvenaria possui 18 salas, das quais 12 são destinadas à aula, 01 sala de tecnologia, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 sala de direção com banheiro e depósito, 01 sala de coordenação, 01 sala de professores com banheiro, duas varandas (uma no bloco 1 e outra no bloco 2 onde fica a sala do pré). Na varanda do bloco 1 tem 02 banheiros sendo um masculino e um feminino para as crianças maiores e outros 02 banheiros que ficam na área da Educação Infantil no corredor na entrada de uma das salas de aula, além destas salas.

A escola conta também com uma quadra poliesportiva coberta com arquibancada. Ao lado da quadra existe um barracão construído pela escola, que tem mesas construídas artesanalmente, onde as crianças fazem as refeições e outras atividades pedagógicas. Próximo a esse barracão tem também uma sala feita de pau a pique que fora construída para rememorar a história do acampamento, em que se realizam atividades culturais.

¹⁹ Fato que pode estar ligado à desvalorização da carreira docente principalmente quando o professor trabalha com turmas de Educação Infantil e séries iniciais.

Na área verde da escola temos a horta cultivada pelas crianças, na qual antes da pandemia eram produzidas cebolinha, salsinha, coentro, couve, alface, tomate, rúcula, que eram colhidas também pelas crianças e consumidas na merenda escolar. Existe também o jardim da escola que fora construído com doações de mudas pelas famílias e plantado pelas crianças com auxílio dos professores e demais funcionários. Nele há árvores frutíferas, como acerola, uma parreira de uva, e, diversas plantas ornamentais conhecidas popularmente como: espada de são Jorge, cravo de defunto, árvore da fortuna, beijo, citronela, também havia suculentas e cactos em alguns troncos espalhados pelo pátio. Nessa área verde está o o parquinho da Educação Infantil, uma área cercada por tela na qual existem vários brinquedos como balanços, escorregador, giragira.

O quadro de funcionários conta com 37 (trinta e sete) servidores, destes, 20 (vinte) são docentes (dois deles são professores de apoio às crianças com necessidades especiais), 03 (três) coordenadores, 01 (uma) diretora, 01 (uma) secretária, 06 (seis) auxiliares de serviços diversos, 03 (três) merendeiras, 03 (três) auxiliares de disciplina. A escola conta ainda com o serviço de dois guardas municipais.

No ano de 2020 a escola atendeu 189 crianças, distribuídas em turmas do nível III (única turma multisseriadas que funciona junto com o pré I) ao 9º ano. Dessas 189 crianças, 24 estavam matriculadas na Educação Infantil, sendo 10 crianças no nível III, 15 crianças no pré I e 09 crianças no pré II.

Trabalham com as crianças da Educação Infantil 05 docentes, 02 regentes formados em Pedagogia com Mestrado em Educação, 01 professor de Educação Física, 01 professor de Artes e 01 professor de Língua Estrangeira Moderna. A seguir descrevo como ocorreram os primeiros contatos com a instituição e com as crianças.

5.1 O contato com a instituição escolar

O primeiro contato com a escola aconteceu ainda em novembro de 2019, momento em que fui até a instituição para apresentar o projeto de pesquisa e solicitar anuência do diretor da escola para que eu pudesse realizar a investigação e colher a assinatura no documento a fim de submeter à proposta

de pesquisa ao Comitê de Ética. Na época apresentei o projeto para o diretor e para os/as coordenadores/as da escola que prontamente aceitaram que eu desenvolvesse a pesquisa na instituição.

A aprovação do Comitê de Ética aconteceu em abril de 2020. No entanto, as escolas se encontravam fechadas por causa da pandemia da COVID-19, que levou ao decreto de isolamento social com suspensão das aulas presenciais. Dessa forma, aguardei alguns meses para as aulas retornarem. Como se estendeu o período de isolamento social e as aulas não voltaram a acontecer no ambiente escolar, precisei fazer alterações metodológicas a fim de viabilizar o desenvolvimento da investigação.

Assim, em agosto de 2020, contatei o diretor da escola via *Whatsapp* e agendei uma visita à escola. Tendo ele autorizado, fui à instituição (seguindo todos os protocolos de biossegurança necessários, tais como distanciamento físico, uso de máscara e álcool gel), para que pudesse atualizá-lo das alterações feitas com o objetivo de viabilizar a pesquisa. Solicitei -lhe as listas de crianças matriculadas na Educação Infantil e seus endereços, com o propósito de entrar em contato para solicitar consentimento dos pais e assentimento delas para a realização da investigação, pois, como não seria possível realizar a pesquisa no ambiente escolar decidi ir até as casas das crianças.

A coordenadora me passou as listas das crianças matriculadas no pré I e pré II. Posteriormente, fui informada que existia também uma turma de nível III funcionando na instituição, de modo que solicitei acesso aos matriculados neste agrupamento, a fim de incluí-los entre os possíveis participantes da pesquisa.

Tendo esse documento em mãos, identificadas as crianças, bem como sabendo onde moravam, fiz a escolha do grupo de participantes. O critério usado foi a proximidade da residência em relação à escola, visando a facilitar o deslocamento até a instituição (para o momento em que elas fariam as fotos da escola), uma vez que, com as aulas suspensas, as crianças não têm acesso ao transporte escolar, assim como o período de chuvas dificulta o trânsito no assentamento, de modo que em alguns trechos as condições da estrada ficam precárias e impossibilitam o acesso até a escola.

Feito isso, identifiquei 10 crianças que residiam próximo à escola, sendo três delas pertencentes ao pré II, três matriculadas no pré I e quatro pertencentes

ao nível III, destas últimas, duas foram excluídas, pois se mudaram do assentamento depois que as aulas foram suspensas.

Após a identificação/seleção das crianças que possivelmente participariam da investigação, fiz as primeiras visitas, a fim de me apresentar, solicitar o consentimento dos pais e assentimento das crianças para iniciar a pesquisa e marcar o dia para retornar e conversar com as crianças. Foi assim que conversei com 08 crianças, 06 meninos e 02 meninas, as quais os pais permitiram a realização da pesquisa. Já entre as crianças, a aceitação não foi unânime porque uma das meninas não quis participar. Sendo assim, inicialmente participaram da investigação 07 crianças.

Na seção que segue apresento reflexões que emergiram do contato com as crianças sobre os cuidados necessários no que se refere aos procedimentos de entrada em campo.

5.2 Os procedimentos de entrada em campo

Ao realizar pesquisa com crianças, levando em consideração os pressupostos epistemológicos e metodológicos adotados, faz-se necessário tomar os devidos cuidados a fim de que as escolhas feitas ao longo do processo respeitem e reafirmem a concepção de crianças como sujeitos competentes, capazes e ativos no processo investigativo, cujas vozes e opiniões devem ser valorizadas e consideradas. Nesse sentido, dentro do possível, construí junto com as crianças o percurso metodológico, adequando os instrumentos/técnicas de coleta de dados com base no que elas dizem/expressam, buscando aprender com elas a melhor forma de ouvi-las.

Assim, ao me apresentar às crianças me coloquei enquanto aprendiz e as convidei a pesquisar junto comigo para me ajudar a encontrar as respostas para as perguntas que eu tinha, pedindo, especificamente, que me contassem o que sabem e pensam sobre o papel do professor. Dessa forma, assumi a atitude de “imaturidade metodológica”, proposta por Gallacher e Gallacher (2009 *apud* ANDRADE; NIENOW, 2015, p. 129), com o intuito de possibilitar que os métodos participativos fossem desenhados junto com as crianças, buscando evitar o que os autores chamam de “colonização irresolúvel da infância pelos adultos”.

Ainda nessa direção, tendo como foco e intento a interação com as crianças, procurei apreender a visão delas sobre a temática estudada buscando manter a “[...] interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado”, pois entendo que é uma alternativa “que permite uma abordagem dos universos das crianças em si”. (CONH, 2005, p. 45).

Dessa maneira, mantendo o caráter dialógico, de interação, procurei tratar as crianças em condições de igualdade a fim de “[...] ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, evitando que imagens “adultocêntricas” enviesem as observações e reflexões”²⁰.

Considerando a necessidade de adequar os documentos acadêmicos às linguagens infantis, apresentei o termo de assentimento em formato de história em quadrinhos, possibilitando maior compreensão das crianças dos passos da pesquisa. Algumas crianças quiseram ficar com os termos, deixei cópias com elas e falei que se quisessem colori-los poderiam fazê-lo.

Vale mencionar ainda que a anuência das crianças foi solicitada não apenas no momento da apresentação do documento, mas em todos os encontros. Tanto antes de iniciar a conversa quanto no decorrer dela procurei estar atenta às expressões das crianças que poderiam indicar a necessidade de uma pausa, de finalização da conversa ou se estavam à vontade para prosseguir. Sempre ao final de cada encontro perguntei se eu poderia retornar em outro momento para continuarmos as atividades de pesquisa, respeitando sempre a decisão da criança.

As conversas foram gravadas em áudio, sempre que as crianças permitiam e transcritas posteriormente. Poucas vezes uma ou outra criança disse que queria conversar, mas não queria que a conversa fosse gravada. Quando isso acontecia, eu solicitava permissão para escrever sobre o que a gente conversou e para usar o desenho e a fala delas no trabalho que eu estava fazendo. Recebendo resposta afirmativa, fazia o registro da conversa no diário de campo, mas recebendo resposta negativa, esforçava-me para fazer anotações detalhadas posteriormente.

As visitas para a conversação com as crianças aconteceram desde o mês

²⁰ (Ibidem, p. 45).

de setembro de 2020, havendo interrupção a partir de meados de janeiro de 2021, pois o período de muitas chuvas dificultou o acesso às casas das crianças. As conversas foram retomadas em abril e finalizadas em setembro do mesmo ano. Os encontros foram agendados de acordo com a disponibilidade de cada criança e a autorização dos responsáveis, sendo remarcados quando necessário. Os encontros aconteceram nas casas das crianças, pois, como dito anteriormente, o contexto de pandemia e o período de chuvas inviabilizaram os encontros coletivos e dificultaram o acesso à escola. Portanto, a cada dia visitei uma ou duas crianças (quando estas moram na mesma casa).

Atendendo às falas e aos anseios expressos pelas crianças no momento de entrada em campo, a brincadeira surgiu como minha grande aliada. Foi brincando e/ou conversando sobre as brincadeiras que estavam realizando que pude me aproximar delas. A respeito da brincadeira, Gomes, Barbosa e Oliveira (2009, p. 269) ressaltam que se constitui em “[...] uma maneira global de expressão, comunicação e exploração do mundo infantil que envolve todos os domínios de sua natureza”.

Além disso, participar das brincadeiras com as crianças possibilita que elas elaborem a imagem do pesquisador como “adulto atípico”, termo cunhado por Willian Corsaro²¹, que corresponde à visão do pesquisador adulto como um adulto diferente, “[...] com pouca ou nenhuma autoridade em comparação aos outros adultos”, e ao mesmo tempo como semelhante, ou como as crianças o chamaram, como uma “criança grande”; ou ainda, como me chamou uma das crianças participantes desta investigação, como “amiga grande”.

Segundo Corsaro (2005, p. 451), esse olhar da criança para o pesquisador como adulto atípico pode ser constatado quando sem nenhuma resistência as crianças dividem com ele os espaços e os momentos de brincadeira, assim como os brinquedos, convidando-os para estar junto nos espaços compartilhados pelas crianças, em atividades realizadas por elas, não o identificando como os demais adultos.

Junto a esse conceito, Corsaro (2005) traz a ideia de “adulto incompetente”, aquele que não conhece mais e nem conhece as mesmas coisas que as crianças. Assim, ao me colocar como aprendiz, as crianças puderam me

²¹ Para saber mais ver artigo Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

ver na condição de uma adulta que não tinha todas as respostas, logo, eu era a quem poderiam ensinar. Tal fato foi possível de perceber na fala de uma das crianças que, ao me receber disse: *“Hoje vamos brincar de escolinha e eu vou ser o seu professor. Vou te ensinar como ser uma boa professora”* (Pietro, 4 anos)²².

Esse processo de identificação não foi instantâneo, nem ocorreu com todas as crianças, foi somente depois de algumas visitas e com aquelas crianças com as quais tive oportunidade de brincar livremente e sem a presença dos pais que a aceitação foi facilitada. Observei que todas as vezes que os pais estavam próximos, as crianças ficavam mais contidas, inibidas. A seguir, apresento as reflexões surgidas a partir do contato com as crianças não participantes.

A primeira criança com quem tive contato foi uma menina de 04 anos, que se mostrou muito esperta, extrovertida, falante. Mora com os pais, a irmã mais velha e quando conversamos relatou que aguardava ansiosa a chegada do irmão mais novo que segundo ela nasceria no dia do seu aniversário. Dois mil e vinte foi o primeiro ano dela na instituição de modo que frequentou a escola pouco tempo por causa da pandemia, mas relatou não gostar muito da escola por ter ficado presa no banheiro certa vez. (Diário de campo, 02/09/2020).

Quando fui à casa dela pela primeira vez, estava com a mãe no mercadinho dos tios que fica ao lado da casa. Ao me ver, sua mãe logo me convidou para me sentar, pedindo que eu esperasse, enquanto atendia um cliente. Nesse momento, a menina, calada, me observava à distância. Percebendo que ela estava curiosa, tentei me aproximar, mas ela se manteve distante, sem querer conversar (Diário de campo, 02/09/2020).

Ao terminar de atender o cliente, a mãe veio até mim para que eu pudesse apresentar a pesquisa. Mostrei-lhe o termo de consentimento, expliquei-lhe do que se tratava a investigação e ela prontamente permitiu que a criança participasse. Tentei mostrar para a menina o termo de assentimento, mas ela não quis conversar, por isso, deixei o documento sobre uma cadeira enquanto eu conversava com sua mãe, na tentativa de que ela se aproximasse para ver, já que ficava olhando de longe com aparente curiosidade, mas ela não o fez. Então, eu disse que deixaria os termos para que elas olhassem posteriormente

²² Fala do Pietro, criança participante desta pesquisa. Buscando proceder de forma ética e respeitosa para com as crianças, os nomes trazidos para nomeá-las foram escolhidos por elas.

e me dessem uma resposta, assim, entreguei para a mãe dela e me despedi. No dia seguinte, contatei a mãe via *Whatsapp* e perguntei se a menina tinha visto o termo ou dito algo a respeito de participar da pesquisa. A mãe respondeu que a criança havia dito que não queria participar e não iria conversar com “quem não conhece”. (Diário de campo, 02/09/2020).

Dias depois, fiz uma nova visita para recolher os termos e confirmar a resposta da criança. Naquela ocasião, a menina conversou comigo. Falou sobre o irmão que nasceria no dia do seu aniversário e me mostrou os enfeites da sua árvore de natal. No decorrer da conversa, mencionei a pesquisa e perguntei se ela gostaria de ver o convite que eu tinha para ela participar do trabalho. Ela respondeu: “*eu já vi!*” (a mãe ficou surpresa, pois, não tinha encontrado os documentos para me entregar).

Eliane - Ah! Então, você já leu o convite?

Criança - Já!

Eliane - E o que você achou? (Ela apenas sorriu, resistindo em responder.) Você quer participar da pesquisa? Quer conversar comigo sobre o que você pensa sobre o professor?

Criança - Ah! Agora não dá, eu vou para a igreja. E quando eu chegar eu vou dormir porque vai estar tarde e você vai ficar aí sentada sozinha! (respondeu ela rindo).

Eliane - E num outro dia você gostaria de conversar comigo sobre a pesquisa?

Criança - Não!

Eliane - Por que você não quer participar?

Criança - Porque não quero! (Diário de campo, 09/09/2020).

A menina mostrou autonomia nas tomadas de decisão porque em nenhum momento demonstrou dúvida ou buscou a aprovação ou a orientação da mãe para responder se queria participar. Da mesma forma, a mãe ainda que tivesse concordado com a participação da filha na pesquisa, demonstrou fundamental respeito à criança, quando não interferiu ou impôs sua decisão em detrimento da escolha da filha. Relatou outras situações em que a menina mostrou autonomia e firme posicionamento político, expressando suas opiniões diante de outras pessoas.

É comum que nos sintamos frustrados quando a criança se nega a fazer parte do processo investigativo, no entanto, em se tratando de participação política, faz-se oportuno compreender que esta inclui também a escolha de se calar, de se abster. A esse respeito, Koury (2016, s.p.), em entrevista para o

portal Lunetas²³, reforça que

A participação infantil pressupõe o direito à não-participação. Então, para evitar qualquer tipo de coerção é importante que seja respeitado o desejo de uma criança não participar do que está sendo proposto, sempre com um diálogo muito claro e sincero entre todos os envolvidos, explicando cada etapa do que vai ser realizado, pedindo sugestões sobre a atividade às crianças, os motivos pelos quais se está fazendo aquilo e deixando-as confortável para optar por não participar.

Vale enfatizar que a escolha de não participar não significa que a criança não tenha capacidade de tomar decisões, muito pelo contrário. Esta menina demonstrou habilidade de argumentar ao mencionar não querer conversar com alguém que lhe era estranho, assim como quando conversamos pela segunda vez, ao dizer que tinha compromissos naquele dia e não poderia me atender; da mesma forma que mostrou perfeita competência de decidir politicamente, ao escolher se abster de participar no desenvolvimento da investigação. Considerando que promover a participação infantil é também respeitar os não's que as crianças dizem, não insisti mais para que ela se envolvesse.

Dando continuidade ao trabalho, encontrei ainda outras duas crianças, um menino e uma menina, que embora tivessem manifestado interesse em participar da pesquisa, no andamento da investigação foram impedidas por sua responsável de continuar as conversas. As crianças moravam na mesma casa, são filhos do primeiro casamento do casal, a menina filha da mulher e o menino filho do homem e vivem juntos desde que seus pais se casaram. Na sequência descrevo como ocorreu o contato com eles.

Quando cheguei ao sítio onde eles moram, fui recebida na porteira por um grupo de crianças, primos/as do menino, então, pedi para falar com o responsável pelas crianças mencionando-as pelos nomes, momento em que um dos primos me disse que eles moravam na mesma casa. Perguntei se eram irmãos e o menino respondeu negativamente com a cabeça enquanto dizia:

Criança: - A mãe dela casou com o pai dele. Eles moram na mesma casa, mas, não são irmãos (primo do menino).

Eliane: - Entendi! Mas, consigo falar com os responsáveis pelos dois aqui?

²³ Ver mais em <https://lunetas.com.br/participacao-infantil-opinar-tambem-e-direito-das-criancas/>
Acesso em: 25/03/2020.

Criança: - Consegue! É ela mesma a responsável. A mãe dela é responsável pelos dois. Pode falar com ela! (Diário de campo, 30/12/2020).

Perguntei também se os responsáveis por eles estavam em casa. Disseram-me que sim, convidando-me para entrar, então, levaram-me até a casa onde estava a avó deles. Cumprimentei a senhora, expliquei que estava fazendo uma pesquisa com crianças e que gostaria de ter a autorização dos responsáveis para que pudessem participar da pesquisa caso desejassem. A senhora me falou para sentar em uma cadeira que estava ali na varanda e que ela chamaria a responsável pelas crianças. Quando a mãe chegou, eu me apresentei como pesquisadora e perguntei se podia conversar com ela e com as crianças para explicar melhor a pesquisa. Ela, então, me chamou para a outra casa que fica nos fundos, próxima daquela em que eu estava. As crianças ficaram todas em volta de nós, curiosas. (Diário de campo, 30/12/2020).

Sentamo-nos nas cadeiras que estavam na varanda. As crianças maiores ficaram ali no entorno por alguns instantes e depois saíram de modo que ficamos a mãe da menina, o pai do menino, as duas crianças e eu. Mostrei os termos de consentimento para os pais e pedi licença para apresentar primeiro os termos para as crianças.

O menino naquele momento se mostrou muito tímido; falava em tom muito baixo, cabisbaixo, encolhia o corpo parecendo querer se esconder na cadeira. Perguntei o seu nome e mal pude ouvir sua resposta. Perguntei de novo e ele falou muito baixinho, mas desta vez consegui escutar. Neste momento, a mãe da menina interferiu pedindo que ela dissesse o nome dele, então, ela falou o nome completo do menino e a idade dele; perguntei para ela o seu nome e ela também me respondeu o nome completo e a idade. (Diário de campo, 30/12/2020).

Então, dei os termos para que pudessem segurar e com uma cópia nas mãos fui apresentando para eles passo a passo o desenvolvimento da pesquisa e enquanto eu falava eles iam virando as folhas acompanhando o movimento que eu fazia ao passar as páginas. Os pais ouviam atentos enquanto eu falava com as crianças. Após falar do que se tratava a pesquisa, perguntei se eles dois queriam participar. Responderam afirmativamente que sim enquanto acenaram com a cabeça. Perguntei aos pais se tinham alguma dúvida. Tendo eles dito que

não, perguntei se consentiam com a participação das crianças. Aceitaram e cada um assinou um termo. Indaguei, então, quando poderia voltar e disseram que já poderia começar naquele dia mesmo. Confirmei com as crianças se queriam conversar comigo e desenhar já naquela hora, disseram que sim, desse modo, tivemos a primeira e única conversa. (Diário de campo, 30/12/2020).

Tendo terminado a apresentação da pesquisa e de receber o consentimento dos pais e assentimento das crianças para iniciar a conversa naquele dia, perguntei se gostariam de começar desenhando. A menina respondeu que sim, enquanto o menino acenou com a cabeça. Então, a mãe mostrou a mesa onde poderiam fazer o desenho. Coloquei o material sobre ela, distribuí as folhas e o restante do material (lápiz de cor, canetas hidrográficas coloridas, giz de cera, borracha, apontador, lápis preto) e sugeri que começassem desenhando a escola. (Diário de campo, 30/12/2020).

Neste momento a mãe da menina pegou na mão dela e começou a desenhar junto com ela. O menino que estava ao meu lado ficou desenhando sozinho. Então, a menina me disse: *“Você precisa pegar na mão dele porque ele não sabe desenhar”*. Perguntei: Não sabe? Ela reafirmou: *“Não!”* Eu respondi: Eu acho que ele sabe sim! Eu quero que ele desenhe do jeito que ele sabe. Se eu pegar na mão dele ele vai desenhar do jeito que eu sei. Olha, ele não está desenhando? (Perguntei novamente). Pensativa, ela olhou para o desenho do menino, depois olhou para o desenho dela, em seguida, olhou para a mãe, tornou olhar para o seu desenho e continuou por um tempo desenhando junto com a mãe. Então, a mãe soltando sua mão, se afastou e a deixou desenhando sozinha. *“A senhora não vai desenhar comigo?”* (Perguntou ela para a mãe). *“A professora precisa que você desenhe sozinha”* (a mãe respondeu). Com expressão de dúvida e incerteza, a menina fez mais alguns traços no papel e parou. (Diário de campo, 30/12/2020).

O menino continuava desenhando sozinho e em silêncio absoluto. Quando os dois terminaram, perguntei se podiam me falar sobre o desenho. Começando com o menino, perguntei o que ele havia desenhado e ele respondeu que não sabia. Então, perguntei se ele tinha desenhado a escola e recebi resposta afirmativa. Continuei perguntando, então, o que ele mais gostava na escola, novamente foi “não sei”. *Você desenhou o que você mais gosta na escola?* (insisti). Ele respondeu acenando afirmativamente com a cabeça.

Questionei outra vez o que havia desenhado, a resposta foi “não sei”. Como ele respondia “não sei” para a maioria das perguntas eu indaguei se queria continuar conversando. Respondeu que sim, perguntei sobre o que ele queria conversar, mas ele permaneceu em silêncio. Tentei perguntar sobre a escola... Você estuda em qual sala? Cabisbaixo, ele não respondeu. Você estuda no pré? (insisti). Ele acenou afirmativamente com a cabeça; continuei perguntando sobre o que mais gostava no/a professor/a do pré, novamente, ele não respondeu, e questionei se ele não queria falar. “*Quero!*” (ele respondeu muito baixinho), então, porque você não fala pra mim? (perguntei). “*Eu não sei*” (respondeu quase que sussurrando). (Diário de campo, 30/12/2020).

Enquanto eu fazia as perguntas para o garoto, ao nosso lado, a mãe orientava a menina o que ela tinha que responder quando eu fizesse aquelas perguntas para ela. Com a menina não foi diferente porque quase não respondeu as perguntas que eu fiz e olhava sempre para a mãe como quem buscasse as respostas ou autorização para responder.

Tanto na tentativa de conversar com o menino, quanto com a menina senti, grande dificuldade em formular as perguntas diante do silêncio deles ou quando a resposta era vaga. Também não consegui me aproximar o suficiente para conhecê-los melhor e para criar vínculo de forma que elas se sentissem seguras para conversar (o que é fundamental ao se fazer pesquisa com as crianças), pois, em todas as outras tentativas que fiz de voltar a conversar com as crianças, a mãe da menina dava alguma desculpa para não me receber.

Esse fato mostra que além da necessidade de estabelecer vínculos com as crianças também é preciso conquistar os adultos responsáveis durante a investigação. Alguns deles foram bastante receptivos e confiaram as crianças a mim de forma que eu pude conversar livremente com elas, ao passo que outros ficaram o tempo todo perto e alguns até interferiram nas respostas na tentativa de ajudar as crianças. No caso desta última mãe, realmente se percebia que ela queria manter o controle dos pequenos, inclusive desenhando junto com a menina.

Talvez minha reação em não atender ao pedido da menina e de pegar na mão do menino para desenhar com ele tenha afastado a mãe de forma que ela não permitisse mais que eu fosse conversar com as crianças. Acredito que de certa forma interferi na sua zona de conforto quando disse que o menino sabia

desenhar mesmo sem minha interferência, contrariando as sucessivas afirmações de que ele é incapaz de fazer as coisas por si mesmo.

O tempo que passei com eles foi pequeno demais para afirmar com certeza, mas tive a impressão de que o menino é pouco estimulado a fazer/dizer as coisas porque, por várias vezes, a mulher mencionou aspectos negativos que via nele, ações que ele não conseguia fazer mesmo tendo mais tempo de escola que a menina, o que foi evidenciado quando pediu que a menina respondesse por ele seu nome e idade, em vez de incentivá-lo a fazer por si mesmo. Ela demonstrava valorização do que a menina conseguia fazer, embora o desenho tivesse sido feito mais pela mãe, enquanto conduzia a mão da menina.

É necessário enfatizar que, por mais que os adultos tenham boa intenção em “ajudar” as crianças, quase que fazendo por elas as atividades, dando respostas prontas, entre outras atitudes, são ações de superproteção bem negativas para o desenvolvimento infantil, tanto quanto a negligência/abandono. Esse comportamento não permite que a criança desenvolva autonomia, não estimula a elaboração de uma autoimagem positiva e confiante, por isso, quando a criança é chamada a participar e a se expressar, sente imensa dificuldade em fazê-lo por não ter sido ensinada a isso.

Estudos na área da psicologia indicam ainda que “[a] superproteção e a existência de um sistema de regras muito rígido e controlador, parecem proporcionar uma baixa autonomia e insegurança, perante o meio que no seu conjunto parece reforçar o comportamento ansioso”. (RITA, 2018, p. 6). Ainda a esse respeito, Augusto e Chacon (2011, p. 1.318) enfatizam que o excesso de cuidado (ou superproteção) “pode interferir nas relações sociais e no processo de ensino-aprendizagem, assim como o contraponto desse cuidado, a indiferença e o descaso, também são fatores que prejudicam a formação psicossocial desse indivíduo”. No caso do menino, que ouve constantemente que não sabe fazer, que não sabe dizer, que não é capaz disso e daquilo, certamente internalizará essas ideias, elaborando uma autoimagem negativa, baixo autoestima e, também, logicamente por não fazer, não se expressar, não participar, não desenvolverá essas habilidades de maneira adequada, dificultando ou mesmo impedindo sua participação política e seu desenvolvimento como um todo.

Evidencia-se, portanto, a importância de os adultos responsáveis pela educação das crianças proporcionarem sua participação ativa nos processos que envolvem seu cotidiano, pois, quanto mais as crianças participarem, tanto mais terão autonomia e segurança para se expressarem, para fazer escolhas, para se posicionarem nas relações que estabelecem no meio em que vivem.

Outra escolha metodológica que partiu das crianças foi a elaboração dos desenhos que se constituiu em um importante instrumento para acessar suas falas/entendimentos. Penso que, quando as crianças encontram oportunidades de exercer sua participação política, elas próprias nos indicam os caminhos e os instrumentos mais adequados para que de fato elas possam se expressar com autonomia.

Nesse processo, é possível (e saudável) construir com elas uma relação de troca, de parceria, de aprendizado mútuo, ao passo que elas percebem o respeito com que têm a dizer, com suas necessidades. Desse modo, sentem-se seguras para se expressar e colaborar de fato com o desenvolvimento da pesquisa. Também, vão aprendendo a participar e vão desenvolvendo cada vez mais autonomia, além de contribuir para nossa formação como pesquisadores. Assim, ao acatar a sugestão dos desenhos como instrumento de coleta de dados, o fiz em respeito às crianças e com o entendimento de que, por meio dos desenhos, elas tinham algo a me ensinar, a me dizer e, portanto, eu precisava aprender a “escutar”.

Ainda sobre o desenho, Ferreira e Silva (2015, p. 15) ressaltam que “[...] é um instrumento que auxilia na entrevista com crianças pequenas, pois, ele permite uma elaboração sobre o tema e serve como ponte de apoio para as crianças expressarem suas ideias”. Destacam ainda que “[...] o desenho utilizado como auxiliar da entrevista não deve ser jamais interpretado no sentido psicanalista de buscar significações”, mas sim como pretexto para iniciar a conversa e como uma forma de ajuda para que a criança organize os pensamentos. De modo complementar, de acordo com Sarmiento (2011, p. 52):

O desenho é especialmente apropriado para aceder a formas de expressão das crianças pequenas. [...] porém essas formas só são verdadeiramente acessíveis se forem contextualizadas. O desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade dos adultos. Poder acompanhar o acto de elaboração do desenho ou captar

as opiniões expressas pelas crianças sobre as suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos e fazer convergir dois registos simbólicos, aliás nem sempre coincidentes. O desenho e a sua fala são constitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta.

Cabe sinalizar que a dinâmica de produção das falas se alternaram: ora as crianças faziam os desenhos e depois conversávamos sobre o que tinham desenhado, ora conversávamos enquanto produziam os desenhos, sendo esse movimento proposto por elas e sempre acatado. Isso porque, entendo que aquilo que é dito enquanto se produz tem muita importância, não apenas por revelar os sentimentos e percepções das crianças participantes da pesquisa, mas também porque muito pode contribuir para a educação do olhar do adulto pesquisador (GOBBI, 2009, p. 74). O desenho serviu, então, não só como apoio para que eu fosse entrevistando as crianças, mas também como técnica favorável para a minha construção como pesquisadora em estudos com crianças. Nessa direção é que as análises dos desenhos foram feitas com o auxílio das crianças, procurando não interpretar as informações com olhar adulto, mas compreender o que haviam expressado através da produção iconográfica, bem como tentando perceber o que falavam oralmente. Afinal, o estudo dos desenhos infantis,

[...] só se torna possível à medida que seja capaz de mobilizar as crianças e professores como parceiras activas na investigação. Só desse modo se pode garantir a autonomia da criação plástica pelas crianças e as condições institucionais que favoreçam uma plena expressão. Isso coloca em acção métodos de pesquisa que envolvem e mobilizam a acção individual e coletiva das crianças e professores. Define-se nesta relação a dimensão colaborativa da pesquisa e por aqui se exprime o sentido da participação infantil na investigação. (SARMENTO, 2011, p. 54).

Dessa forma, a devolutiva das crianças foi imediata e contínua, garantindo que os dados fossem analisados com as impressões do momento em que foram produzidos e com a interferência mínima do meu olhar de adulta pesquisadora. É este movimento que apresento na seção seguinte.

6 ENFIM, NO ASSENTAMENTO: O QUE AS COMPANHEIRAS E OS COMPANHEIROS DE LUTA PENSAM SOBRE O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Nesta seção apresento excertos dos diálogos ocorridos entre as crianças e eu que contribuíram para compreender o que elas pensam sobre o papel do professor da Educação Infantil do Campo e sua participação política. Mas, antes dos diálogos, faz-se necessário apresentar os companheiros²⁴ que contribuíram para a realização deste trabalho.

Emanuel, 06 anos, se autodeclara marrom, matriculado no pré II, é uma criança grande. Menino risonho, esperto, brincalhão, mora com os pais, uma irmã mais velha e um irmão mais novo que ele, que faz parte do agrupamento pré I e que também aceitou participar da pesquisa. Emanuel fala bem e algumas vezes utiliza dialetos e gestos que considera engraçados. Ele declarou que gosta de estudar, desenhar, brincar e adora andar de bicicleta. Frequenta a instituição desde o pré I, que cursou com 05 anos por escolha da mãe – ela me explicou no momento em que fui solicitar o consentimento que, para não deixar o irmão mais novo sozinho em casa, preferiu matricular os dois quando o menor também pudesse ser matriculado. O que foi reforçado pela determinação legal que impedia a matrícula de crianças que faziam aniversário em data posterior a 30 de março, como ele aniversaria em setembro, não poderia ser matriculado no pré I em 2018. Apesar de Emanuel ter apresentado desenvolvimento suficiente para progredir para o primeiro ano do Ensino Fundamental em 2020, a mãe, em conversa com o professor, decidiu mantê-lo no pré II, pois o considerava imaturo para a escola, apesar do tamanho.

Davi, 05 anos, se autodeclara branco. Estava no ano de 2020 matriculado no pré I, menino pequenino, mostra-se bastante tímido, fala baixo, é muito risonho, mora com os pais, uma irmã mais velha e um irmão²⁵. Davi diz gostar de estudar, brincar, desenhar, andar de bicicleta e jogar basquete e, também, de brincar com as crianças na quadra da escola. Frequenta a instituição desde o nível III.

Kauã, 05 anos, se autodeclarou marrom, disse que tem muita vergonha.

²⁴ Retoma-se a informação de que os nomes indicados foram escolhidos pelas próprias crianças.

²⁵ O irmão Emanuel, apresentado anteriormente, em 2020, fazia parte do agrupamento pré II.

Mostrou-se um menino esperto, apesar da timidez. Nos primeiros contatos, falou pouco, mas depois se abriu e falou bastante. Disse que gosta de brincar, desenhar e cuidar da Malu, a cachorrinha da família. Comentou ainda que mora com os pais e uma irmã mais velha. Observei (e ele confirmou depois) que sempre recebe a visita de primos e primas em casa de modo que convive com várias crianças mesmo quando não vai à escola.

Pietro, 04 anos, se autodeclarou branco, matriculado no nível III, é um menino muito esperto ou, como ele preferiu dizer, “um menino sabido”, é comunicativo, extrovertido, criativo, gosta de conversar, de brincar, de andar de bicicleta, estudar, desenhar, roçar e imaginar situações em que ele é o super-herói, por isso, afirmou gostar do Superman, Hulk e Homem Aranha. Relatou que mora com os pais, o irmão mais velho e o primo, tem outro irmão já adulto que reside em outra casa. É seu primeiro ano na instituição, de modo que ficou pouco tempo na escola por causa da pandemia. A este respeito, na seção de devolutiva, quando li este trecho para que ele analisasse, ele disse, *“sim, fui pouco tempo na escola, agora estou estudando em casa, quando acabar o corona eu volto estudar lá na escola.”*

Raul, 05 anos, se autodeclarou branco, matriculado no pré II, é uma criança esperta, falante, risonha, extrovertida, agitada, gosta de brincar, desenhar, imaginar que o quintal de sua casa é uma floresta que ele pode explorar. Mora com os pais, tem um irmão e duas irmãs já adultos que moram em outras casas, dentre os quais uma irmã que ele chama de “amiga grande”, pois gosta de brincar com ela. Frequenta a escola desde o nível III e, por ser a única criança da casa, relata sentir falta dos *“amiguinhos da escola”*.

Feita as apresentações, exponho a seguir os excertos dos diálogos com o/as pequeno/as, assim como a descrição da situação em que eles ocorreram. Apresento ainda algumas questões que surgiram desde o primeiro contato com as crianças e que trouxeram elementos para refletirmos sobre como elas entendem a educação do campo de forma geral e, mais especificamente, explicito o papel do professor de educação infantil do campo, bem como a importância de sua participação política.

6.1 Conversas com Pietro

Início com o trecho da conversa com Pietro, ocorrida no momento em que fui apresentar a pesquisa para ele.

Enquanto conversávamos, eu estava com a caixa de materiais no colo. Pietro se aproximou e perguntou o que tinha na caixa. Levantei a tampa e mostrando para ele o interior da caixa respondi que era material de desenho e que tinha também um convite para ele. Curioso pediu para ver. Mostrei o termo de assentimento e comecei a explicar a pesquisa. Quando falei que eu estudava em uma universidade, ele me interrompeu e disse que ia construir uma escola para mim ali perto e apontou com o dedo para a mata das agrovilas, dizendo: Vou roçar e construir uma escola ali para você. Por que ali? (Perguntei). Para ficar perto! (Ele respondeu). Por que tem que ser perto? (Insisti). Para você não precisar ir para a cidade estudar! [...] (disse ele). (Diário de campo, 26/11/2020).

A fala do Pietro remete com clareza à perspicácia da criança em relação às questões que envolvem a vida no campo. Sua fala me fez refletir sobre uma das primeiras preocupações que as famílias assentadas tiveram em relação à educação não apenas das crianças, mas da comunidade assentada de forma geral, que é a oferta de educação escolar no assentamento. Permanecer no campo e poder ir para a escola é um dos direitos que os movimentos pela reforma agrária e pela educação do campo vêm há muito tempo reivindicando.

Em geral, a educação do campo, a exemplo do que acontece no assentamento Taquaral, é ofertada apenas até o Ensino Fundamental. Logo que termina esse nível de ensino, os jovens e adolescentes precisam criar estratégias para se locomover do campo para a cidade ou, como acontece com a maioria, deixam o assentamento e se mudam para a cidade, a fim de continuar os estudos. Ao mencionar a preocupação de “não precisar ir para a cidade estudar” o menino chama atenção para o fato de que esta questão é do interesse não apenas dos adultos, mas também das crianças, demonstrando de forma clara a sua competência em discutir/participar nas questões que lhes dizem respeito.

Esse interesse e essa competência do Pietro em discutir e apontar soluções para os problemas do cotidiano no assentamento é evidenciado novamente em outro momento, quando retorno para fazer a análise dos dados junto com ele, e, novamente, ele menciona a necessidade de que a universidade

esteja fisicamente próxima dos assentados para facilitar o acesso, pois, segundo ele, estando ali perto “*as pessoas nem precisam ir de carro ou de ônibus, dá para ir a pé ou de bicicleta*”. (Diário de campo, 29/04/2021).

Não cabe aprofundar aqui a questão do êxodo rural da juventude em prol da continuidade dos estudos²⁶, mas é importante sublinhar que possibilitar a participação das crianças nos debates e no planejamento de estratégias que possibilitem a conquista de uma vida digna no campo, que envolve não apenas a conquista da terra, como também a implementação de políticas públicas que visem à garantia de outros direitos. Entre esses, o direito à educação, é de fundamental importância não apenas para a formação política da criança, como também para o desenvolvimento de sua identidade de criança assentada, que pode ser um dos elementos que contribuirá, entre outras coisas, para sua permanência na terra.

Ao citar a necessidade de ter uma universidade no assentamento, Pietro demonstra que as crianças se preocupam não apenas com questões que estão diretamente relacionadas a elas “no momento imediato” como supõe o pensamento usual acerca das crianças. Apesar disso, assuntos que se relacionam ou aparentemente se relacionam mais ao universo dos adultos, também lhes interessam e têm impacto em suas vidas, como se percebe em outro momento da fala do menino, conforme o excerto a seguir:

Eliane: - E porque tem que estudar?

Pietro: - Porque precisa estudar para fazer um... para fazer bastante um... eu lembro... para dirigir tanta máquina para consertar as estradas. Tem que consertar aí ó (apontou para a rua). Tirar essas terras para a gente não cair e o buraco. Ontem o Davi caiu. Ele caiu e o Manu o atropelou.

Eliane: - Ele caiu por causa do buraco?

Pietro: - Ele caiu e o Manu atropelou ele (falou enquanto acenava afirmativamente com a cabeça). Daí ele chorou e foi lá passar álcool. Lá eles têm o tom. Ele subiu na árvore e quase caiu. O gatinho de olho azul. Ele subiu lá em cima e a gente pegou um pano e resgatou ele.

Eliane: - Então, você precisa estudar para arrumar a estrada?

Pietro: - Alguém tem que tirar essa terra aí.

Eliane: - E só para arrumar a estrada que tem que estudar?

Pietro: - Sim, tem que estudar para dirigir a máquina e tirar essa terra aí para a gente não cair mais. (Diário de campo, 11/01/2021).

²⁶ Para saber mais a este respeito ver artigo “JOVENS DO ASSENTAMENTO SEBASTIÃO ROSA DA PAZ, JUTI - MS: O DILEMA ENTRE FICAR OU SAIR” disponível em <https://omp.ufgd.edu.br/omp/index.php/livrosabertos/catalog/view/159/186/467-1> pp. 107-127.

A preocupação expressa por Pietro acerca da manutenção das estradas, em geral, é vista como um problema que afeta os adultos, notadamente os que precisam se locomover para escoar a produção de alimentos e desenvolver demais atividades de trabalho. Não se discute como um problema que se relaciona diretamente aos interesses das crianças, ainda que em situações “normais” quando a escola está funcionando, a falta de manutenção das estradas prejudica o deslocamento das crianças para a escola, por exemplo.

Ao analisar o impacto das políticas públicas não pensadas para a infância na vida das crianças, Qvortrup (2010, p. 785) nos alerta para o fato de que devemos “[...] estar permanentemente atento às consequências para a infância de todos os tipos de política – inclusive as que não visam à infância”.

Quando Pietro citou o problema da estrada, mencionou o fato ocorrido com o vizinho. Caiu e se machucou por causa da terra e dos buracos da estrada que precisa ser arrumada para que eles possam brincar sem que haja acidentes causados pela falta de manutenção. A fala da criança demonstra não apenas que a condição da estrada é uma questão que lhe interessa, mas, também, que ela é capaz de pensar no bem comum, de se posicionar politicamente, de opinar, de apontar possíveis soluções para resolver os problemas da comunidade.

Importante notar que este pensamento crítico que Pietro demonstra já estar desenvolvendo ao identificar e propor soluções para os problemas da comunidade precisa ser cultivado nas crianças. Isto é fundamental tanto para manter, quanto para aprimorar este olhar crítico da realidade que permite aos seres humanos desenvolver estratégias, conhecimentos, tecnologias para transformar a sociedade em que vive, melhorando sua qualidade de vida, seja num momento futuro, seja no presente.

As falas de Pietro demonstram, sem sombras de dúvidas, que a criança é capaz de contribuir para a construção da sociedade e da vida no assentamento, pensando criticamente, tanto no que tange aos interesses infantis, quanto naquilo que pode ser observado no momento em que voltamos a falar sobre as estradas. Ele afirmou: “*sim, eu me preocupo muito! Veja só (apontou para a estrada onde havia um buraco muito grande formando uma poça), não tem como a gente brincar com a estrada assim!*”. Vale ressaltar que está apto a opinar sobre aspectos ligados às necessidades dos adultos, nos problemas que

atingem o coletivo, por exemplo, quando diz: “e também é ruim para andar de carro com a estrada assim” (Diário de campo, 29/04/2021).

É possível perceber na fala da criança que ele tem clareza do papel da educação no desenvolvimento deste pensamento crítico, uma vez que possibilita construir conhecimentos que permitam resolver problemas do seu dia-a-dia. Assim sendo, a educação está relacionada com os aspectos do cotidiano no assentamento. Como se observa no trecho do diálogo abaixo em que ele relata que gosta de estudar sobre plantação e sobre tratores, elementos que se ligam com o trabalho, a cultura e a produção das condições de existência no campo.

Eliane: - E o que você mais gosta de fazer na sala?
Pietro: - Gosto de estudar.
Eliane: - De estudar o quê?
Pietro: - “Plantaria”
Eliane: - O quê?
Pietro: - Você não lembra? De “plantaria”. Que a gente come. Das plantas.
Eliane: - Plantas?
Pietro: - É!
Eliane: - Ah você gosta de estudar as plantas?
Pietro: - Sim.
Eliane: - E onde você estuda isso?
Pietro: - Eu estudo aqui em casa.
Eliane: - E na escola o que você mais gosta de estudar?
Pietro: - Eu gosto de estudar sobre tratores. (Diário de campo, 11/01/2021).

O pensamento e o discurso do Pietro indicam uma preocupação com a adequação do currículo da Educação do Campo com a realidade das comunidades rurais, pois é uma reivindicação também dos movimentos sociais do campo, das comunidades rurais e de estudiosos da Educação do Campo nas últimas décadas²⁷. A esse respeito, Caldart (2005, p. 26) explica que

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; significa no campo da política pública, por exemplo, pensar a relação entre política agrária e uma política da educação. Entre política agrícola, política de saúde, e política de educação e assim por diante.

A educação nessa perspectiva vai além da proposta de ter uma escola no campo, mas se constrói como “[...] bandeira de luta para que o direito à educação

²⁷ Ver mais no livro Educação, Relações de Gênero e Movimentos Sociais: um diálogo necessário. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1797>

dos povos que vivem no campo aconteça e se efetive, juntamente com outros direitos” (GHEDINI, 2009, p. 40). Direitos que, entre outros, incluem o da participação política das crianças desde a Educação Infantil, bem como o direito de discutir a importância de uma educação que se relacione à vida e ao trabalho no campo, que permita pensar sobre o desenvolvimento tecnológico para a produção agrícola que inclua “os tratores e as plantações” como lembrados pelo Pietro. Direito às políticas públicas que garantam condições dignas de existência e que supram as necessidades dos povos do campo e das crianças como parte desta comunidade, como a manutenção das estradas e de demais espaços para que elas possam brincar sem riscos à sua saúde. Também, o direito de ter professores com formação que permita entender e suprir as necessidades educativas específicas das crianças assentadas.

Ainda sobre o currículo da escola do campo, no momento da devolutiva, enquanto fui lendo este texto para que ele pudesse opinar sobre a análise dos dados, Pietro salientou que *“a escola precisa ensinar a roçar e também a fazer o trabalho igual esse”* (referia-se ao texto da dissertação em construção naquele momento). A fala dele nos remete à necessidade de uma educação do campo vinculada ao mundo do trabalho, à produção da existência e à vida no campo, uma educação que vá além da transmissão e da produção dos conhecimentos escolares, mas que também se relacione com a cultura do campo, com a identidade camponesa. Se valorizados pela escola, esses elementos promoverão ainda mais o desenvolvimento desta capacidade que as crianças já têm de pensar criticamente, participar politicamente de forma responsável e autônoma, gerando o senso de pertencimento e consciência do seu lugar na comunidade e na sociedade como um todo.

Ainda nesse sentido, para compreender a percepção que Pietro tem sobre a importância do professor de Educação Infantil, especificamente para atuar no campo, perguntei sobre o que pensa a respeito do vínculo do educador com o assentamento:

Eliane: - E tem professor na escola que mora aqui no assentamento?

Pietro: - Tem. Tem professor que mora ali (apontou com o dedo mostrando o lado onde fica a casa de um professor).

Eliane: -Tem professor que dá aula aqui que mora na cidade?

Pietro: - Não.

Eliane: - E a Madalena²⁸ mora aqui no assentamento ou na cidade?

Pietro: - Na cidade... (pensativo) não sei se ela mora na cidade ou no Taquaral ou em Sidrolândia, ou lá perto da sua casa.

Eliane: - Você não sabe onde a Madalena mora?

Pietro: - Não.

Eliane: - E o professor que aula aqui no assentamento tem que morar aqui no assentamento ou pode morar na cidade?

Pietro: - Pode morar na cidade ou aqui no assentamento.

Eliane: - Pode morar em qualquer lugar?

Pietro: - Pode morar onde ele quiser morar aqui ou na cidade.

Eliane: - Como é o professor que dá aula lá na cidade?

Pietro: - Tem um monte lá de professor. Tem um professor que mora lá na cidade também. Ele é gigante!

Eliane: - Ele dá aula lá?

Pietro: - Ele dá aula lá.

Eliane: - E você acha que o professor que mora lá na cidade pode dar aula aqui no assentamento?

Pietro: - Aqui não. Não pode. Ele pode dar aula, mas lá na cidade. Aqui no assentamento não.

Eliane: - Porque não pode?

Pietro: - Aqui não pode. Não, não pode!

Eliane: - Mas não tem professor que dá aula aqui que mora lá?

Pietro: - Ah, mas o professor gosta tanto do cavalo, do boi, das galinhas.

Eliane: - O professor cria boi lá na cidade?

Pietro: - Não, ele mora aqui. Ele já morou na cidade, mas agora ele mora aqui!

Pietro: Ele tem boi, tem cavalo, tem galinha. Tem o sítio.

Eliane: - E como é o professor que dá aula aqui no assentamento?

Pietro: - É o Paulo!

Eliane: - Como você gostaria que fosse o professor que dá aula para você?

Pietro: - Eu gostaria de ser o professor. Mas ainda vou ser.

Eliane: - O que você acha que o professor precisa fazer na escola ou na sala de aula?

Pietro: - Ele gosta muito de morar aqui perto da nossa casa. E gosta muito de dar aula para a gente. E lá na escola um pouco.

Eliane: - E o que ele precisa fazer na sala de aula?

Pietro: - Ele dá aula para a gente mais alguns dias. E ele também dirige o trator. Ele tem trator no sítio dele. (Diário de campo, 11/01/2021).

Embora Pietro tenha dito que o professor é que deve escolher onde quer morar, ele relaciona ao professor aspectos que estão ligados à vida no campo. Isso é revelado quando diz que o professor “*gosta muito de dar aula para a gente*” e que o professor “*gosta muito de morar aqui perto da nossa casa*”. Cita também a criação de animais e a vida no sítio. Afirmou ainda que o professor que mora

²⁸ Os nomes dos/as professores/as mencionados no trabalho são fictícios escolhidos pelas crianças a partir da sugestão da pesquisadora, para garantir a ética e sigilo na pesquisa.

na cidade não pode dar aula no assentamento. Embora ele não tenha expressado claramente o porquê, deu pistas de que é necessário o vínculo (ainda que afetivo) com o campo, pois quando perguntei se não tinha na escola do assentamento professor que morava na cidade, ele disse: *“Ah, mas ele gosta tanto do cavalo, do boi, das galinhas...”* (Diário de campo, 11/01/2021).

Enalteço essas falas da criança sob o risco de ser repetitiva, para dar ênfase à importância dos professores que atuam na Educação Infantil do Campo e para valorizar a cultura infantil, a cultura camponesa e a infância no campo. Pietro reivindica que o professor tenha vínculo afetivo com os povos do campo e com seus modos de vida. A valorização da cultura camponesa é um posicionamento político de resistência e enfrentamento às ideias disseminadas dentro do sistema capitalista. Tais preceitos tratam o espaço rural como lugar de atraso, de decadência, de falta de conhecimento.

Essa ação político-pedagógica em defesa da cultura camponesa é essencial para o desenvolvimento social e político dos povos dos campos, incluindo as crianças assentadas. Valorizar a cultura camponesa, neste caso especificamente, a cultura na reforma agrária, promove a participação das crianças em debates sobre sua história, sobre a trajetória das famílias assentadas, sobre a constituição do lugar em que vivem, sobre a produção da existência e de modos de vida. Enfim, valorizar a cultura do campo é valorizar a cultura assentada, uma vez que possibilitará o desenvolvimento de uma consciência crítica ainda mais aguçada nas crianças, assim como a construção de sua identidade camponesa. Nesse sentido, ressalto novamente que a participação política da criança é fundamental.

Ainda a respeito dos docentes que atuam no campo, Pietro mostrou desconhecer o lugar em que a professora dele mora. Esse fato que pode tanto indicar a falta de participação da criança na escola, uma vez que quando a criança participa da organização da escola, da gestão, dos processos de tomada de decisões, certamente sabe mais a respeito das pessoas que ali trabalham, como também pode estar apenas relacionado ao pouco tempo que passou na escola, devido à interrupção das aulas causada pela pandemia. Sobre o professor que mora no assentamento e, portanto, com quem ele tem maior convivência, mesmo fora da escola, menciona muitos fatos (que já morou na cidade, que tem o sítio, o carro, a criação dos animais, etc.).

Em relação ao ser professor e ao papel que ele deve desempenhar, a necessidade de formação profissional é teor presente de forma clara na fala do Pietro. Quando ele é provocado a falar sobre o professor, traz uma resposta bastante esclarecedora e contundente.

Eliane: - E o que você acha que precisa fazer para ser professor?
Pietro: - Eu gosto de fazer aula. Quando faz a aula, dá para ser professor.
Eliane: - Você me disse que quer ser professor né?
Pietro: - Sim.
Eliane: - E o que você vai fazer para ser professor?
Pietro: - Eu vou estudar tanto para mim ser!
Eliane: - Tem que estudar bastante para que?
Pietro: - Para ser professor! Tem que estudar tanto, tanto. [...]
Eliane: - Eu quero ser uma boa professora o que eu preciso fazer?
Pietro: - Você precisa estudar para ser professora.
Eliane: - E o que eu tenho que aprender?
Pietro: - Você tem que aprender a estudar para ser professora.
Eliane: - E o que eu tenho que estudar?
Pietro: - Tem que estudar isso aqui ó! (Apontou para o desenho).
Eliane: - E o que é isso?
Pietro: - Isso é uma bolona. Uma bolona lá no céu. Meu pai subiu para tirar a bolona de lá. Meu pai subiu e tirou a bolona. Todo mundo tirou a bolona de lá. Ele subiu lá no alto, mas, não caiu.
Eliane: - E o que tinha na bolona?
Pietro: - Não tinha nada. Só brinquedo lá. Mas, a gente não conseguia pegar.
Eliane: - E onde estuda para ser professor tem brinquedo?
Pietro: - Tem!
Eliane: - E ele aprende o que com os brinquedos?
Pietro: - Ele estuda se a gente gosta de estudar para ele. (Diário de campo, 11/01/2021).

Pietro traz o entendimento que temos amplamente discutido e defendido no espaço acadêmico de que a profissão docente pressupõe formação. Paulo Freire (1997a, p. 09), ao discorrer sobre este assunto, nos adverte que “ensinar é profissão que exige certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento [...]”. O autor chama atenção ainda para a “[...] responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente”²⁹.

Mas, de qual formação estamos falando? Durante a nossa conversa, quando insisti na pergunta sobre o que era preciso para ser uma boa professora, Pietro deu importantes pistas para se pensar a formação docente que

²⁹ (Ibidem, p. 09).

instrumentaliza o professor a compreender o universo infantil e a atender as necessidades das crianças.

A fala do Pietro aponta não apenas para a necessidade de qualificação do docente, mas que esta formação atenda às necessidades das crianças. O brinquedo surge na fala dele como um instrumento de aprendizado para o professor com o propósito que ele aprenda não apenas como ser profissional, mas para aquilo que faz com que as crianças gostem “*de estudar para ele*” e para aquilo que esperam dele.

Dessa forma, entendo que se trata de um processo formativo que oportuniza ao professor construir saberes e estratégias para mergulhar no universo infantil, além de se apropriar das linguagens infantis e de todo o simbolismo presente nelas para conhecer as crianças a partir delas mesmas. Neste caso, o brincar, o brinquedo, a brincadeira, enfim, a ludicidade, aparece como instrumento de aprendizado para o professor, como linguagem que possibilita a aproximação entre as crianças e os adultos. Desse modo, se esses adultos tiverem disposição e preparo para se apropriar da linguagem da ludicidade, a fim de compreender toda riqueza e complexidade dos dizeres, pensamentos e saberes infantis, bem como os significados que as crianças elaboram do mundo.

Assim sendo, a formação de professores vai além da formação “[...] teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos” (OSTETTO, 2012, p. 128). Tem-se, então, a necessidade de ampliar o olhar, de ver além do aparente, ter sensibilidade para aprender olhar “mirando na diversidade e acolhendo as diferenças³⁰”. Para Ostetto (2012), este processo formativo é “essencialmente relacional”, pois envolve “[...] estar com o outro, ver o outro – as crianças, os colegas, as famílias, o mundo ao redor – e enxergar-se”³¹. É, portanto, um processo dialético, reflexivo e contínuo que extrapola o tempo da formação acadêmica e perdura por toda a vida.

Pietro também demonstra a compreensão de que é preciso continuar estudando, quando fala sobre as características do/a bom/a professor/a. Veja o excerto abaixo:

³⁰ (Ibidem, p. 128).

³¹ (Ibidem, p. 129).

Eliane: - Você pode desenhar para mim um/a professor/a bom/a?
Pietro: - Posso! Vou desenhar a professora Madalena e vou desenhar você.
Eliane: - Eu?
Pietro: - Vou!
Eliane: - Por que eu?
Pietro: - Porque você estuda para ser boa professora. Vou desenhar depois que eu terminar esse aqui tá?
Eliane: - Está. E o que é isso?
Pietro: - Isso aqui é o J o JE. Vou te dar esse aqui para você levar para sua casa. Para você estudar esse aqui lá na sua casa. (Diário de campo, 11/01/2021).

Neste trecho, Pietro reafirma a necessidade de que o professor não apenas tenha formação, mas que esta seja contínua, assim como vários estudiosos da área da educação que evidenciam a importância da formação continuada, ou seja, que a formação docente não se limite à formação universitária. Não quero dizer com isso que a formação acadêmica é desnecessária; ao contrário, os conhecimentos epistemológicos e metodológicos são de suma importância. O que se ressalta é que esses conhecimentos precisam estar diretamente articulados à prática para abranger toda a complexidade que envolve o trabalho pedagógico junto às crianças pequenas e às infâncias. Reafirma-se, dessa maneira, a necessidade de que a educação e a escola sejam organizadas de tal forma que o professor possa estar em constante busca e construção de conhecimentos e saberes que lhes permitam compreender o universo infantil a partir das crianças, ouvindo o que elas têm a dizer a respeito de si, do outro e de como enxergam o mundo.

Nesse sentido, ressalto que o ambiente de trabalho (a Educação Infantil), com todas as relações que se estabelece nele, é também um importante espaço de formação docente. Afinal, como enfatiza Freire (2001, p. 43), ninguém nasce marcado para ser professor, mas se torna professor,

[...] no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender.

Assim sendo, é de suma importância reconhecer a criança como sujeito diferente do adulto (neste caso, diferente do professor), sem menosprezar, mas valorizando suas diferenças. É fundamental que o/a docente tenha sensibilidade para que, se colocando no lugar da criança, possa (re)pensar o processo educativo, bem como a relação docente-discente. Nesse processo, reconhece-se que a criança não apenas é, como apontado por Paulo Freire, alguém com quem o professor pode aprender, mas que, também, em se tratando de crianças e infâncias, é quem mais tem competência para opinar sobre as questões de interesse dos/das pequenos/as. Esta postura permitirá ao docente mergulhar no universo infantil e analisar os processos nos quais as crianças estão inseridas a partir do olhar delas, sem a visão adultocêntrica.

Neste processo, o dialogismo é fundamental. Cabe esclarecer que dialogismo na perspectiva bakhtiniana vai além do diálogo, que é apenas uma das formas dialógicas de comunicação. Segundo Fiorin (2018, p. 21),

[...]. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta também o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.

Assim, ressalto a importância de que ao planejar o processo pedagógico o/a professor/a considere o que as crianças pensam, o que elas têm a dizer, a partir da perspectiva delas para, então, voltando ao seu lugar de professor/a, (re) pense a prática pedagógica a partir dos sentidos que se estabeleceram neste processo dialógico com as crianças, consigo mesmo, bem como com as teorias que fundamentam sua prática. Esta compreensão possibilita que o ambiente de Educação Infantil seja rico em possibilidades formativas tanto para as crianças como para os/as professores/as. Afinal, como ressalta Freire (2013, p. 91), a educação é um processo comunicativo “[...] na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Ainda neste sentido, ao discorrer sobre a importância do dialogismo no processo de desenvolvimento humano, Fiorin (2018, p. 60) ressalta que “[...] o indivíduo constitui-se em relação ao outro. Isso significa que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e seu princípio de ação”. Aquilo que ele faz e é resulta das interações dialógicas que estabelece. Nesse processo de interconstitutividade dos indivíduos, outro princípio fundamental é o da alteridade que, para Bakhtin, “[...] está no colocar-se no lugar do outro ou no tornar-se o outro em mim” (SOSNOWSK, 2019, p. 282).

Para Bakhtin, nossa constituição depende do outro porque “[e]u não posso passar sem o outro, não posso tornar-me eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)” (BAKHTIN, 2011, p. 342). É um movimento dialético em que o indivíduo se coloca no lugar do outro para olhar o mundo, o outro e a si mesmo a partir dos olhos do outro e depois voltando para o seu lugar (re)constrói significados para o mundo, para o outro e para si próprio a partir das reflexões, dos significados provenientes da relação com o outro. Afinal,

[...] existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo; é transcender, discernir, dialogar. É na possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo que a criticidade se incorpora ao viver. Portanto, se o existir é individual, ele só se realiza na relação com os outros. (PENA, 2017, p. 756).

Esse processo de constituição humana resultante das relações de alteridade entre eu-outro é essencialmente dialógico e dialético. “Nas inter-relações entre eu e o outro se confrontam múltiplos discursos e nesta arena nos constituímos e somos constituídos mutuamente, sempre de forma inacabada e provisória” (CORSINO, 2015, s.p.).

Assim, fica evidente que a escuta é fundamental no processo de formação humana. E, desta forma, é essencial na Educação Infantil, uma vez que contribui tanto para o desenvolvimento da criança quanto para a formação docente. Sendo assim, ao professor cabe exercitar a escuta sensível, pois,

Alteridade e encontro só podem acontecer onde há disponibilidade para escutar o outro, para estabelecer um diálogo autêntico, ou seja, um diálogo onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva. (PENA, 2017, p. 769).

Pensar o processo formativo da criança e do docente, a partir dessa premissa, implica o entendimento de que é imprescindível a escuta da criança, pelo/a professor/a, assim como a resposta do/a docente, ou seja, demanda uma escuta responsiva. Uma escuta que vai gerar no/a educador/a o senso de responder com responsabilidade, com compromisso a uma demanda que só existe naquela relação professor-criança. “Fazer-se presente no diálogo, desse modo, não é só escutar, mas, além disso, é replicar, é ter uma compreensão responsiva, é responsabilizar-se pelo outro; é um ato ético” (PENA, 2017, p. 773). Para compreender o que se denomina como escuta responsiva, precisamos voltar aos conceitos bakhtinianos de dialogismo e alteridade.

Para Bakhtin, o dialogismo pressupõe interação ente locutor e interlocutor. Nesta interação, o interlocutor é levado a responder ao enunciado. Para isso, coloca-se no lugar do locutor, reconhecendo e valorizando o outro como sujeito diferente dele. Após um momento de compreensão do enunciado, volta ao seu lugar (alterado pelo outro) e exprime sua compreensão responsiva através de uma réplica, seja com a aceitação ou refutação de ideias (que também provoca no outro, alteração). Nessa interação que ocorre dentro de uma relação de alteridade entre os indivíduos, existe uma troca de enunciados que permite aos interlocutores continuamente criar novos significados, novos enunciados, novas formas de ser e estar no mundo. Nesta relação dialógica ocorre um movimento de escuta, compreensão, réplica, que chamamos escuta responsiva.

Outro conceito importante para pensar esta relação dialógica entre docente e criança é o de exotopia. O processo exotópico acontece quando, após ouvir o outro, demonstro o seu olhar, “[...] retorno a mim mesmo e efetivamente coloco em ação o excedente de visão que o outro me proporcionou, o que atualiza muito do que penso sobre o mundo. É quase como se eu agora fosse uma outra pessoa”. (MAGALHÃES JÚNIOR, 2010, p. 17). De fato, sou outra pessoa, pois, neste movimento, após me contemplar a partir do olhar do outro, não sou mais a mesma que eu via, eu me transformo; não meramente na pessoa que o outro vê, mas em uma nova pessoa, produto da reflexão dialética que ocorre na interação eu-outro.

Ainda a respeito da escuta responsiva na relação professor-criança, Miotello (2008, p. 26), ressalta que,

[...] quando a gente pensa essa relação professor-aluno. Professor como aquele que escuta. Tão bom a gente pensar no professor como aquele que aprende. Professor é aquele que de repente, aprende. É de repente. Não é só aquele que fala. É aquele que se põe a escuta. O projeto que ele vai desenvolver é um projeto para o qual ele é convocado. E, ao mesmo tempo, ele precisa responder, ele não está lá apenas para escutar, ele está lá também para responder. Responder o chamamento ao qual ele foi convocado. Então, ele também tem que levar o ponto de vista dele e a perspectiva dele; mas para isso, ele precisa escutar, ele precisa se constituir naquele lugar único. Ele precisa significar o modo como ele vê o mundo.

Diante do exposto, entendo que o dialogismo, a alteridade, a exotopia, a escuta responsiva nesta inter-relação entre o educador e as crianças são princípios fundamentais para a formação e a transformação destes indivíduos, num movimento contínuo, marca do inacabamento dos sujeitos, que estão constantemente em construção. Assim, o professor contribui para o processo formativo das crianças, em contrapartida, cada criança contribui ao seu modo para a formação docente específica para este nível de ensino.

Neste sentido, Paulo Freire (1997, p. 25) afirma que “[n]ão há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Neste processo, o diálogo é fundamental, uma vez que dialogar com as crianças, ouvir o que elas têm a dizer, se torna essencial para a formação docente, para a construção de saberes que norteiam sua prática.

Continuando a conversa com Pietro, enquanto ele desenhava. Provoquei-o para que me falasse mais sobre o que pensa a respeito do bom/boa professor/a e, mais uma vez, trouxe uma contribuição interessante para refletirmos acerca da importância da formação especializada do/a professor/a da Educação Infantil.

Eliane: - O bom/a professor/a é como?

Pietro: - Espera, vou desenhar aqui. Vou fazer o sapato. Agora a outra perna. Agora o pescoço dele.

Eliane: - Fala para mim como é um bom/a professor/a?

Pietro: - Ele parece o professor Paulo.

Eliane: - O que o bom/a professor/a faz?

Pietro: - Você vai desenhar um bom/a professor/a agora.

Eliane: - Eu vou desenhar?

Pietro: - É!
Eliane: - Posso desenhar em outra folha?
Pietro: - Não, desenha aqui. Você desenha uma professora (me deu o lápis para eu desenhar).
Eliane: - Como é uma boa professora? Fala para eu desenhar...
Pietro: - Tem que fazer assim o cabelo. Não primeiro a perna. Aí tem que fazer aqui um corpo. (Me orientava mostrando com o dedo enquanto dizia como fazer).
Eliane: - O que uma boa professora faz?
Pietro: - Ela manda a gente fazer tarefa. Isso agora faz o braço.
Eliane: - E ela também faz cara feia? (Perguntei me referindo ao que ele tinha dito em outro momento sobre o mau professor).
Pietro: - Não.
Eliane: - Ela faz o quê?
Pietro: - Ela não faz cara feia. Mas, ela gosta muito da gente.
Eliane: - E ela manda fazer tarefa e o que mais?
Pietro: - A gente gosta de fazer tudo para ela.
Eliane: - E para o mau professor vocês não gostam de fazer?
Pietro: - Não gosta! A gente não gosta. (Diário de campo, 11/01/2021).

Nesse trecho da conversa, Pietro chama atenção para mais um dos temas que vem sendo discutido na academia e defendido por pesquisadores da área da educação e formação docente, que é a importância de que o/a professor/a tenha conhecimento sobre o papel da afetividade na relação docente-criança e no processo de desenvolvimento humano. Afetividade entendida como a “[...] capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis [...]”, como um domínio funcional inerente ao ser humano e que em seus diferentes estágios contribui também para o desenvolvimento cognitivo (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p. 17).

Ainda sobre a afetividade, pensando na complexa relação professor-aluno-conhecimento, Tassoni, (2006, p. 59) evidencia que, “[...] ao responder as questões do aluno, ao incentivá-lo em sua forma de pensar, ao demonstrar atenção e interesse pela situação, a professora estabelece um vínculo afetivo com o aluno através do processo cognitivo”, além de estabelecer um vínculo positivo entre aluno e os saberes/conteúdos escolares, apesar de que o contrário também pode ocorrer. Nesse sentido, Leite (2006, p. 24) ressalta que,

[...] decisões inadequadas dificultam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas, podendo os referidos conteúdos tornarem-se aversivos para a vida futura do aluno. Tudo indica que o sucesso e fracasso da aprendizagem tem claras implicações na

autoestima do aluno, entendida aqui como os sentimentos derivados da avaliação que o indivíduo faz de si mesmo.

A afetividade positiva, resultante da boa qualidade das interações adulto/a-criança, cria uma boa relação com o objeto de conhecimento. Dessa forma, a criança se mantém motivada, interessada, ou, como ressalta Pietro, a criança “gosta de fazer tudo para ela” (a boa professora). Desse modo, fica evidente que a postura adequada do/a professor/a pode proporcionar experiências positivas que contribuam favoravelmente para a relação criança — conhecimento, fortalecendo a autoestima e a autoconfiança dos/as educandos/as. Assim sendo, se os/as professores/as estiverem atentos/as também às manifestações afetivas das crianças, conseguirão intervir para promover a satisfação das necessidades infantis. Nesse sentido, motivar a participação da criança, ouvir suas vozes com respeito e interesse contribuem para seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, elementos que estão intrinsecamente relacionados.

Na sequência de perguntas sobre o professor, ainda tem-se:

Eliane: - E o que o mau professor precisa fazer para ser bom/a professor/a?

Pietro: - Ele precisa gostar muito de dar aula para a gente. (Diário de campo, 11/01/2021).

Interessante notar que quando eu perguntei sobre o que o mau/má professor/a precisaria fazer para ser um/a bom/a professor/a, ele não falou que o/a professor/a tinha que gostar das crianças, mas sim que “*Ele precisa gostar muito de dar aula para a gente*”. Não se trata de uma questão de meramente gostar de crianças, porém, de gostar da profissão, de gostar de dar aula para crianças, de permitir-se maravilhar-se com as crianças e, encantar-se com a educação dos pequenos. A respeito deste encantamento, Ostetto (2012 p. 11), ressalta que,

Ao falarmos de encantamentos, falamos tanto do maravilhar-se com as crianças e das possibilidades de trabalho no cotidiano educativo, quanto do descobrir as delícias de se fantasiar, de ler um conto de fadas, de fazer arte por parte dos adultos. Encantamentos de educadoras que se põem o desafio de resgatar sua marca, seu desenho, sua palavra, seus desígnios. Encantamentos que são frutos de imaginar, criar, na vida e na educação infantil.

Esse encantamento só é possível se o/a professor/a olhar a criança a partir de uma concepção que a valorize enquanto pessoa,

[...] portadora de teorias, interpretações, perguntas, e como co-protagonista do processo de construção do conhecimento, é preciso – é urgente que aprendamos a escutá-la. Que aprendamos a ouvir as múltiplas linguagens que se expressam nos gestos, olhares, no toque, na escolha dos objetos, nas tentativas de comunicação verbal, etc.; linguagem que o ouvido adulto precisa exercitar para escutá-la, considerando a história de cada uma das crianças. (THIAGO, 2012, p. 61).

Assim sendo, a fala do Pietro mais uma vez nos indica a importância da formação docente no sentido de permitir ao/a professor/a compreender e valorizar a criança enquanto coprotagonista de seu processo de formação; alguém que pode contribuir com o/a professor/a no planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas, e, na construção do conhecimento que sempre é mutuamente compartilhado. É urgente que o docente consiga mergulhar no universo infantil, compreender as múltiplas formas de expressão das crianças e construir com os pequenos e com a própria carreira docente vínculos afetivos saudáveis que lhe permitam ter prazer na docência.

Para saber mais sobre o que Pietro compreende sobre a possibilidade de participação das crianças na escola, perguntei o que ele pensa sobre as crianças fazerem escolhas e podem fazer escolhas. Ele respondeu que sim. Indaguei se ele gostaria de também fazer escolhas na escola. Novamente ele respondeu de forma positiva. Então, questionei: se você pudesse escolher o que acontece na escola, o que você escolheria? Sua resposta foi: “*eu escolheria um lápis, uma caneta, e um brinquedo para eu desenhar e brincar*”. Fica evidente que Pietro reivindica uma educação que priorize tanto o brincar quanto o estudar. Ainda neste sentido, provoquei-o a dizer o que pensa que as crianças têm que fazer na escola. Ele cita mais uma vez o estudar e o brincar, com ênfase.

Eliane: - O que você acha que as crianças têm que fazer na escola?

Pietro: - Tem que estudar, brincar tanto... (Suspira)

Eliane: - Me conta o que você mais gosta de fazer na escola?

Pietro: - Eu gosto de brincar tanto, de ver tanto lá [...]. (Diário de campo, 11/01/2021).

Novamente, a fala de Pietro ratifica o que a academia vem há muito defendendo que é a importância da brincadeira na educação da criança,

compreendendo-a como uma das dimensões humanas que precisa ser valorizada, desenvolvida e compreendida pelo/a professor/a. Isso se deve à relevância do brincar como uma condição do ser humano, que faz parte da dimensão cultural do processo de desenvolvimento e de formação. Portanto, uma formação que vise ao desenvolvimento pleno da criança não pode negligenciar a brincadeira. Brincando, a criança aprende, se desenvolve, se humaniza. Ao discorrer sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano através da brincadeira, Borba (s.d., p. 38) ressalta que o brincar permite,

[...] aprender a olhar as coisas de outras maneiras atribuindo-lhes novos significados, a estabelecer novas relações entre os objetos físicos e sociais, a coordenar as ações individuais com as dos parceiros, a argumentar e a negociar, organizar novas realidades a partir de planos imaginados, a regular as ações individuais e coletivas a partir de ideias e regras de universos simbólicos [...].

Sobre a brincadeira, Boiko e Zamberlan (2001, p. 55) afirmam que ela representa um espaço privilegiado de interação infantil, de constituição da criança como sujeito humano que é produto e produtora de história e de cultura. Para elas, a brincadeira é um meio de constituição da subjetividade, uma vez que é por meio dela que as crianças se apropriam da realidade, a assimilam e a recriam. Ressalto que, para que isso ocorra, a criança precisa ter liberdade e autoridade para tomar decisões, fazer escolhas, assumir papéis nas situações de brincadeiras. Assim, “[...] de forma imaginária a criança assume diferentes papéis, atribui aos mesmos diversos significados, experimenta situações novas ou mesmo do seu cotidiano, testa os valores com os quais defronta na realidade³²”. Entende-se, então, que brincando a criança cria e recria a realidade na qual está inserida, levanta hipóteses, interage com os outros e com o meio, assimila e produz cultura, enfim, se desenvolve.

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos! A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos! (BORBA, s.d., p. 38).

³² (Ibidem, p. 55).

Observando os pequenos enquanto brincam, o/a professor/a pode perceber que, “quando brincam, as crianças imprimem suas marcas, falam das suas visões de mundo, das relações entre as pessoas”. Entendendo a brincadeira como uma forma de expressão da criança, é possível que esta seja mais uma situação privilegiada de escuta da criança. “A observação é uma ferramenta porque permite compreender as crianças, suas escolhas, seus interesses, os sentidos de suas brincadeiras entre pares”. (SANTOS, 2015, s.p.).

Além da brincadeira, é possível que o/a professor/a se comunique com as crianças através das atividades lúdicas, que também são ricas em possibilidades de ouvir as crianças. Sobre as inúmeras possibilidades de desenvolvimento e aprendizado numa dinâmica lúdica, Gomes, Barbosa e Oliveira (2015, p. 269) ressaltam que a ludicidade é “uma maneira global de expressão, comunicação e exploração do mundo infantil que envolve todos os domínios de sua natureza”. Vale mencionar que brincadeira e atividades lúdicas, embora muitas vezes utilizadas como sinônimos, são distintas entre si. Santos (2015, s.p.), salienta que

Sem dúvida, é papel do professor organizar, propor, sugerir ideias e oferecer oportunidades de ampliação da visão de mundo das crianças. Mas atividade lúdica proposta com intenção pedagógica não é brincadeira. Elas têm naturezas diferentes, não são a mesma coisa embora sua relação possa ser enriquecida pelo papel da observação do brincar pelo professor. Tanto as brincadeiras podem ser matéria-prima para a organização das atividades lúdicas, quanto estas podem enriquecer as brincadeiras espontâneas das crianças. Nesse sentido, a observação da brincadeira é matéria-prima para o planejamento.

Nesse sentido, retomo a fala do Pietro sobre o brincar, dando ênfase na importância da brincadeira e da ludicidade na educação das crianças, bem como pauta da formação docente, pois, fazendo com que o aprendizado ocorra de maneira prazerosa, valendo-se das múltiplas linguagens infantis, (entre elas a brincadeira citada pela criança), brincando com as crianças, o/a professor/a poderá adentrar o universo infantil, aprender com elas como enxergam o mundo, como constroem conhecimento. Enfim, um mundo de possibilidades de aprendizagem se abre por meio do brincar na Educação Infantil, além de ser um modo privilegiada de estabelecer vínculos com as crianças, marcando de forma positiva a relação adulto-criança.

Ainda sobre a brincadeira, Pietro, no momento da devolutiva, trouxe importantes reflexões ao afirmar que na escola os adultos não brincam. Nesse sentido, ao desenhar, Pietro separa a escola das crianças (o bloco onde fica a Educação Infantil, que ele pintou na cor verde e como um espaço menor dentro da escola) e a escola dos adultos (embora não tenham adultos estudando na instituição, ele se refere como escola dos adultos ao bloco onde estudam as crianças maiores e os adolescentes matriculados do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que desenhou como um espaço maior e pintou de rosa), conforme pode ser visto no desenho a seguir.

Imagem 1: A escola grande, dos adultos e a escola pequena das crianças.



Fonte: Desenho elaborado pelo Pietro durante as conversas com a pesquisadora.

Quando indaguei sobre as diferenças entre esses espaços, Pietro me disse que na “escola das crianças” eles brincam e há brinquedos; já na escola dos adultos não tem brinquedo. Perguntei ainda se na “escola dos adultos” eles não brincam e ele me respondeu que “*eles brincam, mas, de um jeito diferente. Eles brincam com papel*”. Indaguei na sequência se o/a professor/a brincava com as crianças e a resposta foi “*o professor não brinca porque é adulto e os adultos trabalham, não brincam*”. Aqui fica clara a visão disseminada na sociedade de

que o trabalho é atividade séria enquanto o brincar não o é. Valoriza-se o trabalho enquanto o brincar é desprezado, negligenciado.

Nesse excerto, Pietro expressa uma realidade que já vem sendo discutida no ambiente acadêmico e em espaços de formação docente de que o processo de escolarização, ao privilegiar a linguagem escrita, vem “matando” as múltiplas linguagens infantis. O brincar cada vez mais é deixado de lado, como se tivesse menos importância. O lúdico é exterminado do processo educativo que se torna maçante e exige da criança uma aprendizagem desconectada do seu universo. Valoriza-se o intelecto em detrimento de todas as outras dimensões humanas, como se fosse possível promover o desenvolvimento cognitivo sem contemplar todos os outros aspectos constituintes do ser humano.

Nessa direção, a fala do Pietro vem como uma reivindicação de que a brincadeira e o lúdico permeiem seu processo educativo e que o docente se coloque nesta relação com a criança e com o conhecimento como “adulto brincante” aquele adulto que brinca, que tem prazer nas trocas com as crianças, que valoriza as vozes das crianças e suas formas de ver, pensar e estar no mundo. Um adulto que tem sensibilidade, que valoriza a imaginação, a criatividade, que tem disposição para adentrar ao universo dos pequenos e construir com eles os caminhos e as estratégias que permitirão seu desenvolvimento global, instrumentalizando-os não apenas para estarem preparados para prosseguir na trajetória acadêmica, mas preparando-os para transitar em todos os outros espaços de socialização, tanto no presente quanto no futuro. Também, um adulto que se dispõe a aprender com as crianças.

Ainda sobre o papel do/a professor/a:

Eliane: - E na sua sala de aula o que você acha que o/a professor/a deve fazer?

Pietro: - Eu gosto quando ele dá muito brinquedo para a gente e quando acaba de brincar a gente arruma o brinquedo e quando acaba a aula, ele deixa a gente vir para casa.

Eliane: - O que você mais gosta de fazer na sala de aula?

Pietro: - Eu gosto de fazer tarefa.

Eliane: - Qual tarefa você mais gosta de fazer?

Pietro: - Igual desta aqui (apontou para o roteiro de entrevista que estava em um canto da mesa).

Eliane: - Na folha assim?

Pietro: - Sim destas de letras e números. (Diário de campo, 11/01/2021).

Novamente Pietro menciona a relação entre estudo (tarefa) e brincadeiras evidenciando que ambas têm importância na educação da criança. O entendimento de que as brincadeiras são importantes na educação da criança está relacionado com a concepção de criança elaborada pelo docente. Quando o/a professor/a compreende a criança como um ser social, um ser brincante, que aprende e se desenvolve a partir da interação com os pares e que constrói conhecimentos dentro deste processo, conseqüentemente ele organizará o cotidiano na Educação Infantil, incluindo, com intencionalidade pedagógica, momentos de brincadeira entre as crianças.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil — DCNEI — preconiza ainda que “[a]s práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2010, p. 25).

Para retomar a discussão sobre a importância da brincadeira, recorremos a Oliveira (1996, p. 9) que ressalta:

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, Linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas dos aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal.

Assim sendo, entendo que promover situações de brincadeiras com as crianças favorece seu desenvolvimento e sua aprendizagem, assim como se constitui como meio de comunicação que facilita a observação e a escuta da criança pelo/a professor/a. Situações de brincadeiras, então, propiciam participação política dos pequenos no ambiente de Educação Infantil.

Na sequência da conversa, ao discorrer sobre as aulas na Educação Infantil, na fala de Pietro emerge outro importante e muito discutido tema a

respeito da educação dos pequenos que é a articulação entre cuidado e educação.

Eliane: - E como tem que ser a aula?

Pietro: - Tem que ficar de pé e deitar um pouquinho para você dormir. Aí pega o travesseiro para a gente e a almofada. [...].

Eliane - E para você gosta de estudar, tem que ter o que lá?

Pietro: - Tem que ter almoço.

Eliane: - E o que mais tem que ter para você gostar de estudar?

Pietro: - Tem que ter tarefa. (Diário de campo, 11/01/2021).

Nesse trecho, Pietro ratifica uma questão tida como consenso entre os educadores e pesquisadores da infância e da Educação Infantil: cuidar e educar são aspectos indissociáveis, bem como, quanto menor a criança, menor a possibilidade de essas ações estarem desarticuladas.

Boff (2013, p. 27) alega que “[...] o cuidado é exigido em praticamente todas as esferas da existência, desde o cuidado do corpo, dos alimentos, da vida intelectual e espiritual, da condução da vida geral até ao se atravessar uma rua movimentada”. Isto porque, segundo o autor, “[...] o cuidado é aquela sombra que nunca nos abandona porque somos feitos a partir dele”³³. Essa situação se torna ainda mais acirrada quando se trata de crianças pequenas.

Nesse sentido, o cuidado é visto como uma dimensão humana de importância individual e coletiva. Considerando o ser humano um ser político, ou seja, que vive em sociedade, o cuidar tem especial valor, pois,

O cuidado também estabelece um sentimento de mútua pertença: participamos, satisfeitos, dos sucessos e vitórias, bem como das lutas, riscos e destinos das pessoas que nos são caras. Cuidar e ser cuidado são duas demandas fundamentais da nossa existência pessoal e social. (BOFF, 2015, p. 29).

Segundo o autor, “[o] cuidado mostra que o outro tem importância porque se sente envolvido com sua vida e com seu destino.”³⁴ Nesse processo, considero fundamental o diálogo e a escuta responsiva para identificar as necessidades das crianças e pensar a qualidade do processo educativo e do fazer docente. Também, para estabelecer o vínculo entre educador e educando, a fim de viabilizar o processo educativo e conseqüentemente o desenvolvimento infantil. O cuidado visto dessa forma adquire também um caráter pedagógico e

³³ (Ibidem, p. 27).

³⁴ (Ibidem, p. 29).

está, portanto, intrinsecamente relacionado ao educar, posto que esteja orientado para o desenvolvimento integral da criança. Sobre o fazer pedagógico, Ostetto (2012, p. 162) enfatiza que

O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, trocar, alimentar, dormir. De que forma são realizadas essas ações? Isso conta para a definição do que é pedagógico! Enfim, o pedagógico envolve cuidado e educação, os tais objetivos colocados hoje, claramente, para a Educação Infantil.

Assim, entendo que o/a professor/a precisa estar preparado para em todos os momentos do cotidiano da Educação Infantil ter sensibilidade para compreender as crianças, ouvir delas quais necessidades precisam que sejam supridas e orientar sua prática pedagógica, a fim de atender às demandas infantis.

Dessa forma, é importante ressaltar que o cuidado não se relaciona apenas com o atendimento de necessidades físicas imediatas, conforme ressaltava Oliveira (2011, p. 47), pois

Os cuidados ministrados na creche e pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede, à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física, psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. Nesses ambientes de educação, a criança se sente cuidada. Sente que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua autoestima. Educar e cuidar são formas de acolher.

Nesse sentido, entendo que promover a participação da criança no ambiente de Educação Infantil é também uma forma de cuidado e de educação; é uma forma de acolher, ouvir, atender suas necessidades, promover autonomia, desenvolver autoestima positiva, enfim, como sugere a autora citada anteriormente, é uma forma de garantir um ambiente seguro também psicologicamente, proporcionando à criança seu desenvolvimento integral.

Na sequência da conversa, perguntei também sobre o mau professor para identificar as características negativas que ele atribui (e se, por acaso, atribui) ao docente.

Eliane: - Sabe, minha professora pediu para a gente dizer como é um bom/a professor/a e um mau/má professor/a. Você pode desenhar um/a bom/a e também um mau/má professor/a?
Pietro: - Não! Vamos desenhar um bom professor, não um mau.
Eliane: - Não pode desenhar um mau professor?
Pietro: - Não.
Eliane: - E como é um mau professor?
Pietro: - Se ele fazer uma cara feia, ele é um mau professor.
Eliane: - Não pode fazer cara feia?
Pietro: - Não!
Eliane: - E o que mais que o mau professor faz?
Pietro: - Ele manda a gente para a cadeira para a gente ficar de castigo.
Eliane: - Por que ele manda ficar de castigo?
Pietro: - Não sei. (Diário de campo, 11/01/2021).

Pietro não quis desenhar o mau professor, contestou o meu pedido como quem não admitisse a existência dele. Em outro momento, perguntei novamente sobre o mau professor e o porquê de ele não querer desenhá-lo. Pietro baixou a cabeça e com um semblante de angústia disse que não queria falar do mau professor, *“porque o mau professor coloca de castigo”*. E disse: *“ele não é mau sempre, só quando coloca de castigo”*. Nota-se que ele não caracteriza como mau a pessoa do/a professor/a, mas sim a atitude de colocar as crianças de castigo. É importante ressaltar que esta atitude equivocada do docente deixa marcas afetivas na criança, o que pode comprometer sua aprendizagem, além de prejudicar o vínculo entre ela e o/a professor/a. Com isso, vai minando na criança o desejo pelo conhecimento que ela estava construindo no momento em que foi afetada negativamente pela ação docente.

Cabe destacar que, quando pergunto o porquê de o/a professor/a colocar as crianças de castigo, Pietro não sabe dizer. Penso que isso acontece porque os adultos, ao colocarem as crianças “de castigo”, o fazem sempre de forma autoritária, equivocada, de modo que a criança não relacione o “castigo” a uma ação dela, a um erro que tenha cometido.

Entendo que o castigo é sempre um recurso equivocado, totalmente desnecessário. Em vez de castigar, basta que a criança participe do planejamento das atividades pedagógicas, por exemplo. Se participasse das decisões tomadas no ambiente de Educação Infantil, teria condições de entender a importância das suas ações, bem como as consequências positivas e negativas delas, desta forma, poderia aprender a agir com responsabilidade e

consciência evitando situações indesejadas.

Ainda sobre sofrer consequências de seus atos, é importante ressaltar que é necessário para o desenvolvimento da criança. Entretanto, não como consequência entendida como castigo e sim como o resultado direto da ação executada ou não pela criança. Essas consequências precisam ser compreendidas pela criança, explicadas de forma clara e objetiva, o que pode ser feito através acordos com as crianças, definindo junto com elas critérios no momento de planejar as atividades. As crianças precisam compreender os objetivos que se pretende alcançar com cada atividade proposta, o porquê de cada atitude, de cada comportamento, etc., que se espera dela. Ou seja, precisa estar claro para ela os impactos das suas ações para si própria e para os que com ela convivem. É possível ainda pensar em atividades pedagógicas para que ela compreenda a relação de causa e efeito direta, levando-a a perceber que toda ação tem uma reação e seus atos não fogem a esta regra; ou, ainda, deixá-las experimentar, aproveitando as situações que são criadas por elas mesmas e ir conduzindo a reflexão a partir do que elas trazem.

Além disso, é importante que o educador consiga compreender as expressões infantis que os adultos, muitas vezes, por falta de entendimento, condenam. Ter essa compreensão auxiliará para que o/a professor/a consiga mediar a situação, acolhendo a criança, escutando-a, a fim de criar junto com ela estratégias para suprir suas necessidades e alcançar seus objetivos.

Ainda sobre o castigo, penso que é uma tentativa do adulto de conter o movimento infantil, de não permitir o brincar em momento que ele julga inadequado, de conter a expressão da criança em suas mais diferentes linguagens. Isto porquê desde cedo somos ensinados a ver as manifestações infantis como algo primitivo, com conotação negativa, que devem ser superadas, e com isso os educadores (pais, professores, demais adultos responsáveis pela educação da criança) podem essas manifestações e limitam o desenvolvimento infantil. É preciso ouvir as crianças para compreendê-las a partir do olhar delas, a fim de superar essa visão equivocada que foi construída a seu respeito. Afinal,

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características

comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, 1998, p. 22).

Nesse sentido, importa ouvir cada criança em particular e todas as crianças coletivamente para dar conta de compreendê-las em suas individualidades e diferenças.

Continuando a conversa acerca do/a professor/a, com a finalidade de saber a opinião da criança, sobre o papel e a autoridade docente no ambiente de Educação Infantil. Para tanto, indaguei:

Eliane: - Você sabe por que tem professor na escola?
Pietro: - Porque dá aula tanto para mim.
Eliane: - Tem professor para dar aula?
Pietro: - Da aula bastante para mim. Bastante até acabar.
Eliane: - E por que eles dão aula?
Pietro: - Porque eles quer que eu estudo [...].
Eliane: - E o/a professor/a manda na escola?
Pietro: - Manda.
Eliane: - Ele manda o que?
Pietro: - Manda fazer tarefa para a gente. (Diário de campo, 11/01/2021).

Pietro denuncia, neste momento da conversa, sua dupla condição subalterna no que se refere à sua educação escolar, no que diz respeito ao espaço familiar, o que pode ser visto também no excerto abaixo quando pergunto sobre a presença da criança no ambiente de Educação Infantil:

Eliane: - E tem crianças na escola?
Pietro: - Tem um monte!
Eliane: - E porque tem criança na escola?
Pietro: - Para a gente estudar
Eliane: - E é importante estudar?
Pietro: - É sim
Eliane: - Porque é importante estudar?
Pietro: - Porque é importante.
Eliane: - Porque tem escola no assentamento?
Pietro: - Para as crianças estudarem
Eliane: - E porque as crianças estudam?
Pietro: - Porque precisa estudar.
Eliane: - E quem manda as crianças estudarem?
Pietro: - Nossas mães... (Diário de campo, 11/01/2021).

Tanto ao discorrer sobre o papel do docente quanto ao falar sobre o porquê de as crianças frequentam a escola, Pietro evidencia que a educação escolar está sendo construída pelo e para o adulto. As crianças estão na escola porque os pais querem e para fazerem o que o/a professor/a manda. Pietro

denuncia a condição subalterna das crianças em relação à sua educação. A criança não escolhe, já que não é o seu interesse que move o fazer pedagógico e a existência da escola. A educação ao que indica a fala da criança, não é pensada e executada como um direito dela, mas sim com foco no adulto. O que nos faz indagar qual a concepção de criança que está sendo construída no assentamento? Esta concepção se difere de outros espaços? Como a criança é vista no ambiente familiar e principalmente na escola?

Esses questionamentos se justificam, pois a concepção de criança elaborada no movimento sem-terra é a de sujeito capaz, ativo politicamente e que constrói o assentamento, o acampamento, a luta pela terra junto com os adultos. (MST, 2004).

A este respeito, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil revelam a concepção de criança, como um,

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

É preciso reconhecer que essa concepção ainda não se efetiva na prática. Portanto, é urgente ter conhecimento e sensibilidade para compreender que as crianças são coconstrutoras da instituição de Educação Infantil e, portanto, precisam participar ativamente desta construção, opinando sobre a educação que é destinada a elas, sobre a instituição e tudo que as envolve. Afinal, a escola existe ou deveria existir em função das crianças, para atender suas necessidades formativas.

Devido a este entendimento, para compreender como a criança pensa seu lugar na escola, se existe por parte da criança, em relação à instituição o sentimento de pertencimento, perguntei:

Eliane: - Você acha que a escola tem um dono?

Pietro: - Tem, é o Silvio. O guarda.

Eliane: - O guarda é o dono da escola?

Pietro: Sim. Ele é o dono. Ele cuida lá para ninguém entrar. Ele usa um pedaço de pau e coloca aqui e fala: "Ei! Parado aí! O que está fazendo aqui? Vem cá para eu matar". E mata. Pá! Sabia que o guarda mata?

Eliane: - Ele mata?

Pietro: - Mata.

Eliane: - Ele mata todo mundo?

Pietro: - Não a gente não. Ele mata só os bandidos.
Eliane: - E quem manda lá na escola?
Pietro: - O guarda.
Eliane: - O guarda que manda?
Pietro: - É! Mas, tem um pessoal que manda lá na escola. Que manda roçar lá o mato. Mas, não é o guarda que manda.
Eliane: - E quem manda roçar o mato?
Pietro: - Não sei.
Eliane: - E tem mais alguém que manda?
Pietro: - Tem. Tem também o Junior. O Junior também é guarda. Ele é alto. (Diário de campo, 11/01/2021).

Para Pietro, o dono da escola é aquele que cuida e protege o patrimônio institucional, “*o guarda*”. Também mandam aqueles que estão envolvidos na manutenção da estrutura física da instituição “*os que mandam roçar*” e os que têm “tamanho”, condições físicas para cuidar e conseqüentemente mandar. O poder de mando na visão de Pietro está também relacionado com o poder coercitivo de quem porta uma arma, que ficou evidente em outro momento da conversa quando ele diz que “*o guarda manda porque ele tem o cassetete para bater no ladrão quando ele tenta roubar a escola*”. Em outro momento, ao ler o trabalho, quando provocado a falar das condições para que as pessoas possam “mandar” na escola, ficou evidente que a criança reivindica o lugar de mando, mas não se vê na condição de quem pode mandar pelo simples fato de ser criança.

Nesse sentido, com o intuito de saber o que ele pensa sobre a autoridade e o lugar das crianças no ambiente de Educação Infantil, perguntei se as crianças também mandariam na escola.

Eliane: - E as crianças mandam na escola?
Pietro: - As crianças não mandam na escola.
Eliane: - As crianças não mandam?
Pietro: - Não.
Eliane: - Por que crianças não mandam?
Pietro: - Porque não. (Diário de campo, 11/01/2021).

Ao falar que as crianças não mandam na escola, Pietro pode estar indicando que as crianças não estão sendo incentivadas a participar dos processos de decisão no ambiente de Educação Infantil na escola Monte Azul. Já foi mencionado anteriormente que promover a participação infantil nos processos decisórios no ambiente educativo proporciona à criança a tomada de consciência sobre a importância de sua participação política.

Ao lermos esse trecho do trabalho e ao conversarmos sobre as crianças poderem ou não mandar, Pietro disse “*as crianças não podem mandar porque são crianças, quando forem adultas vão poder mandar*”. Perguntei, então, porque os adultos podiam mandar e as crianças não. Ele voltou a dizer que é “[p]orque só os adultos podem mandar. Meu pai me manda, minha mãe me manda. Na escola ninguém me manda, só o guarda manda, porque ele manda na escola” (Diário de campo, 13/05/2021). Novamente a criança afirma a autoridade de mandar que compete àqueles adultos que têm a função de cuidador, em casa, os pais, e, na escola, o guarda. Fica evidente também que já foi inculcado nele a ideia de que as crianças não têm condições de “mandar”, de escolher, de opinar, apenas por serem crianças.

Em vários momentos durante o desenvolvimento desta pesquisa, Pietro demonstra ter perspicácia, pensamento crítico, preocupação com o bem comum, ou seja, todo o tempo ele vem nos mostrando que tem capacidade de participar, opinar e fazer escolhas. Estas potencialidades precisam ser cultivadas, uma vez que são habilidades que necessitam ser exercitadas pelas crianças, para que se mantenham e sejam aprimoradas no decorrer da sua vida. Quando levadas a pensar que não podem ou não têm capacidade de fazer escolhas apenas por serem crianças, elas deixam de exercitar a participação. São levadas a aceitar a condição subalterna de apenas acatar os mandos e os desmandos do outro.

Muitos esperam que, ao atingirem a idade adulta, as pessoas sejam capazes de participar com responsabilidade na sociedade, consigam criar soluções para os problemas da vida na coletividade, saibam pensar criticamente e fazer escolhas acertadas, mas podam o desenvolvimento dessas habilidades ainda quando elas são crianças. Inculcar na criança a ideia de que ela não pode, não tem capacidade de participar politicamente, fará com que ela se sinta incapaz ao logo de toda a existência, num primeiro momento porque lhe é tirado o direito de fazê-lo e é diminuída sua autoestima, pois se sentirá incapaz; depois, quando lhe for cobrada a participação (já quando for maior), ela não estará apta a fazê-lo, pois não desenvolveu esta habilidade. É um erro pensar que num passe de mágica ao atingirem determinada idade desenvolverão competências, habilidades e/ou conhecimentos que não foram cultivados, incentivados, construídos desde a infância.

Uma questão importante a ressaltar é que Pietro é uma das crianças mais

novas com quem conversei, também foi a criança com que eu passei menos tempo conversando. Ainda assim, foi aquela que mais elementos trouxe para discutir a Educação Infantil do Campo, indicando inclusive problemas que precisam ser resolvidos para que as crianças tenham melhores condições de existência no assentamento. Tal fato leva a reafirmação de que a competência para participação política está muito mais ligada às oportunidades que a criança tem de participar do que à idade propriamente dita.

A seguir apresentarei os excertos das conversas com Raul.

6.2 Narrativas de Raul

Como mencionado anteriormente, no momento das conversas, realizadas no ano de 2020, Raul tinha 5 anos e fazia parte do agrupamento do pré II. Quando cheguei, ele estava em pé na varanda próximo à mesa, tinha terminado de lanchar e logo correu para o quintal mostrar os patinhos para a prima dele. Eu já havia apresentado o projeto de pesquisa para a mãe dele, portanto, ela já estava ciente e já tinha autorizado a participação do menino na pesquisa. Então, quando cheguei, ela já foi me falando para entrar e que poderia conversar com o Raul. Pedi, então, que ela lesse o termo de consentimento e assinasse enquanto eu ia conversar com o menino.

Fui até onde ele estava e ele me mostrou os brinquedos no quintal. Enquanto pulava na cama elástica, me mostrava seus filhotes de pato.

Raul: - Olha meus patinhos, disse ele.

Eliane: - São lindos, você quem cuida deles?

Raul: - Ajudo meu pai. Vamos lá no quarto tem mais brinquedos!
(Diário de campo, 29/12/2021).

Raul tem bastante liberdade para agir e falar dentro do ambiente familiar, portanto, é uma criança que consegue exercer sua autonomia plenamente. Em nenhum momento os pais interferiram enquanto conversávamos. Ele foi me mostrando as coisas que ele queria e foi falando sobre o que queria, inclusive quando desejava mudar de ambiente (ir para o quarto, para a sala, para o quintal, para a varanda, etc.) e o fazia sem objeção dos pais. Essa liberdade facilita muito o processo participativo da criança, uma vez que ela se sente segura e confiante para se posicionar tanto quando concorda com o que os adultos

propõem/dizem/fazem, quanto quando não está de acordo com o que é proposto/dito/feito. Dessa forma, nos momentos em que eu solicitava o assentimento tanto no momento inicial, quanto no decorrer das conversas, ele sempre respondia com tranquilidade quando queria continuar a conversa, ou, quando desejava interromper, mudar de assunto ou brincar de outra coisa.

Raul me acolheu desde o primeiro momento. Por ser a única criança da casa, ansiava por ter alguém com quem brincar. Assim, a brincadeira, demandada por ele, fez parte de todos os momentos em que conversamos. Desde os brinquedos industrializados que têm em abundância, até os elementos da natureza (quando estávamos no quintal) foram recursos utilizados que favoreceram nossa interação e nosso diálogo.

Fomos para dentro da casa e ele foi à frente em direção ao quarto. Pegou um lançador de dardos de plástico e disparando, acertou meu olho.

Eliane: - Ah! Me acertou!!! Falei fingindo que ia cair (Rimos) [...].

Raul: - Venha vamos brincar de montar (rindo). Pegou as peças do lego e começou a montar.

Eliane: - Oh sim vai fazer um hospital? Estou precisando de um hospital porque você acertou meu olho.

Raul: Não vou fazer o hospital (sorrindo).

Eliane: - O que está fazendo?

Raul: - Vou montar o do ladrão.

Eliane: O que do ladrão?

Raul: - A prisão.

Eliane: - Ah você vai fazer para prender o ladrão?

Raul: - Sim.

Eliane: - E lá na escola você brinca assim?

Raul: - Sim (acenou com a cabeça)

Eliane: - E você gosta da escola?

Raul: - Sim.

Eliane: - Do que você mais gosta na escola?

Raul: - De brincar.

Eliane: - Do que vocês brincam?

Raul: - De escorregador e com os brinquedos de dentro.

Eliane: - De dentro de onde?

Raul: - De dentro da sala.

Eliane: - E quem brinca com você?

Raul: - Os amiguinhos da escola.

Eliane: - E vocês brincam de que?

Raul: - De muitas coisas.

Eliane: - E do que você mais gosta de brincar?

Raul: - De tudo.

Eliane: - De tudo? E tem alguma brincadeira que você não gosta?

Raul: - Não.

Eliane: - E tem alguma coisa na escola que você não gosta?

Raul: - Não.

Eliane: - Você gosta de tudo lá?

Raul: - Gosto. (Diário de campo, 29/12/2021).

Como relatei, Raul gosta muito de brincar, então, aproveitando a brincadeira, perguntei sobre a escola. Ele respondeu rapidamente que gosta da escola, gosta de todas as coisas e enfatizou que o que mais gosta é de brincar. Mencionou os brinquedos de que gosta dentro e fora da sala, revelou que o brincar está presente em vários momentos e espaços do cotidiano da Educação Infantil na escola Monte Azul.

Retoma-se a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, presente tanto na fala de Raul quanto na de Pietro. A este respeito, Oliveira (2011, p. 235) destaca que

A brincadeira é o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos – particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e afetividade.

Nesse sentido, a brincadeira no cotidiano da Educação Infantil é rica em possibilidades. Pode ser utilizada pelo/a professor/a, conforme já mencionei, de diversas formas, seja como recurso, como método, como conteúdo, como linguagem, etc. E, como linguagem, se entendida e estimulada adequadamente, favorece o diálogo entre docente e criança, bem como das crianças entre si, e se constitui como uma rica oportunidade de escuta da(s) criança(s) pelo/a professor/a.

Para tanto, é necessário que o/a professor/a esteja disposto, como ressalta Ostetto (2012 p. 11), a “[...]descobrir as delícias de fantasiar, de ler um conto de fadas, de fazer arte [...]”, e eu acrescentaria de brincar, mergulhar neste rico universo infantil, a fim de compreender o máximo possível as crianças e suas diferentes formas de ver, pensar e estar no mundo.

Continuando a conversa com Raul, com o intuito de compreender o que ele pensa sobre a escola e a educação destinada às crianças, indaguei:

Eliane: - Me conta um pouco como é lá na escola? (Pensa... continua brincando, fala das peças que está difícil montar. Perguntei se queria ajuda. Disse que ainda não.)

Eliane: - Você poderia montar a escola para me mostrar como é. Você sabe fazer?

Raul: - Não tem muita peça.
Eliane: - Ah! Precisa de muita peça? Por quê?
Raul: - Porque a escola é muito grande.
Eliane: - Então, você poderia montar a sua sala?
Raul: - A sala?
Eliane: - Da para montar a sala?
Raul: - Pensa... acena com a cabeça que não.
Eliane: - Ou você pode montar o que você mais gosta na escola.
O que você mais gosta lá?
Raul: - Do carro de brinquedo!
Eliane: - Tem um carro de brinquedo?
Raul: - A gente dirige.
Eliane: - É? Você entra no carro? Cabe você?
Raul: - Entro, cabe.
Eliane: - É um brinquedo? Onde fica?
Raul: - É ele fica dentro da sala.
Eliane: - Você poderia montar para eu ver?
Raul: - Pensa...
Raul: - Sim.
Eliane: - E quando você dirige você vai para onde?
Raul: - Para qualquer lugar da sala.
Eliane: - Então o carro é o brinquedo que você mais gosta?
Raul: - Humrum. (Diário de campo, 29/12/2021).

Novamente, quando perguntei sobre o que a criança mais gosta na escola, a resposta foi o brinquedo, enfatizando o quanto o brincar tem importância para ela.

Em vários momentos da nossa conversa, Raul citou brincadeiras, brinquedos, espaços de brincar, como:

Eliane: - Faz tempo que você não vai para a escola né?
Raul: - Sim.
Eliane: - E você está com saudades?
Raul: - Da escola?
Eliane: - É!
Raul: - Não
Eliane: - Quer voltar para a escola?
Raul: - Não.
Eliane: - Você prefere ficar em casa?
Raul: - Sim.
Eliane: - E você não quer mesmo me dizer porque não quer voltar para a escola? Por que não está com saudades da escola?
Raul: - Eu tô com saudades, mas não quero voltar porque o parquinho está todo quebrado.
Eliane: - O parquinho está quebrado?
Raul: - Está
Eliane: - E você gosta do parquinho? O que tem lá que você gosta?
Raul: - Sim! (Pensativo...)
Eliane: Perguntei novamente do parquinho e ele disse
Raul: - Eu já esqueci. Faz tempo que não vou lá por causa do COVID. (Diário de campo, 29/12/2021).

No excerto acima, além da evidente importância dada ao brincar, percebe-se que Raul se interessa pela manutenção da escola. Ele não quer voltar para a escola se o parquinho estiver quebrado porque é um lugar importante para ele e precisa estar em condições adequadas para que ele possa usufruir.

A fala de Raul toca em um ponto importante que vem sendo discutido por geógrafos, arquitetos e urbanistas que é a importância do espaço público. Nesse momento de pandemia, esse espaço se tornou ainda mais relevante. Embora os estudos relacionados a essa temática se preocupem muito mais com as áreas urbanas, eles apontam uma característica importante desses lugares que se aplicam também aos ambientes públicos existentes na zona rural, como a possibilidade de “trocas e relações humanas, a diversidade de uso e a vocação de cada lugar, os conflitos e contradições da sociedade” que se manifestam nesses locais e fazem com que sejam espaços essencialmente democráticos (CACCIA, 2015, p. 141).

Assim, pensando na participação política dos pequenos, o parquinho da escola configura-se como esse importante lugar de manifestação política das crianças, onde elas se encontram, compartilham ideias que ora convergem, ora divergem, trocam, brincam, aprendem. É um lugar riquíssimo de possibilidades de desenvolvimento das potencialidades infantis. É fundamental, portanto, que esteja preservado como aponta Raul para que as crianças possam e queiram usufruir. Afinal, como ressalta Pacheco, Caccia e Azeredo (2017), um bom espaço público é aquele que reflete a diversidade, estimula a convivência, cria condições necessárias para a permanência e convida as pessoas a estarem nele.

Nesse sentido, é importante que o espaço também esteja preservado, como indica a fala do Raul, para que as crianças se sintam seguras e desejem estar nele.

No assentamento, a falta de espaços comunitários, de lazer, de convivência, faz com que a escola seja o principal local de encontro e de entretenimento dos moradores, principalmente para as crianças. Com o surgimento da pandemia, esse que é praticamente o único espaço de socialização dos pequenos, já não pode mais ser frequentado, em prol de

protegê-los e barrar o contágio comunitário. Quanto a isso, Raul, também demonstra ter consciência da importância de não estar frequentando a escola neste período pandêmico.

Para saber mais sobre o que Raul pensa acerca da escola e da Educação Infantil, enquanto brincávamos com os bloquinhos de montar perguntei sobre a escola:

Raul: Me mostrou o brinquedo que montou.

Eliane: - O que é isso na parte de cima?

Raul: Não respondeu e começou a desmontar.

Eliane: - Estava bonito! Por que desmontou?

Raul: - É a chaminé eu vou fazer o teto. (Então ele colocou o boneco dentro da prisão e me mostrou).

Eliane: - Muito bem, você fechou direitinho, ele ficou bem preso aí hein! Mas, por que você não o colocou na escola?

Raul: - Ele é mau. Ele não tem mente e nem tem vontade de fazer nada, só destruir. (Diário de campo, 29/12/2021).

Nesse trecho da conversa, Raul expressa a ideia de que o ir ou o não ir à escola está relacionado com questões filosóficas, que envolvem os valores éticos e morais e o pensamento maniqueísta (o ser bom ou mau, o certo ou errado), da mesma forma como respondeu quando perguntei sobre o/a professor/a. Na visão dele, o ladrão não deve estar na escola porque não tem vontade, nem condições de aprender, uma vez que “não tem mente” e que sua única motivação é destruir. Este pensamento maniqueísta que predomina no pensamento social, é também característico dos desenhos infantis de que ele gosta de assistir, em que as personagens do herói e do vilão se enfrentam em uma batalha entre o bem e o mal.

É uma visão que desconsidera aspectos socioeconômicos, culturais e mesmo morais, que podem levar à marginalização (no caso do ladrão) e a não frequência à escola. Este fato demonstra a necessidade de conversar com as crianças sobre temas de importância social, como marginalização, evasão escolar, para que compreendam os fatores que causam tais fenômenos na sociedade. A criança demonstra que tem capacidade de pensar sobre, de levantar hipóteses dos porquês e de discutir essas temáticas.

Continuando a conversa, para compreender melhor o pensamento do Raul sobre a escola e a Educação Infantil, perguntei:

Eliane: - E na escola quem vai?

Raul: - Crianças.

Eliane: - E por que tem crianças na escola?
Raul: - Para estudar.
Eliane: - E porque tem que estudar?
Raul: - Para aprender as coisas.
Eliane: - E por que tem que aprender?
Raul: Fica pensativo e não responde.
Eliane: - É importante aprender?
Raul: - Sim.
Eliane: - Por que?
Raul: - Pensa... hummmm, sorri e diz: para ser o aluno que fez?
(Diário de campo, 29/12/2021).

Percebe-se nesse trecho a importância que Raul dá ao reconhecimento pela atividade realizada, bem como à conquista do aprendizado. Para a criança, é importante que seu aprendizado seja valorizado. Afinal, na visão dela, a escola existe em função das crianças, da necessidade que elas têm em “*aprender as coisas*”, conforme Raul, como é ratificado por ele no excerto a seguir:

Raul: Você me ajuda a montar aqui?
Eliane: - O quê?
Raul: - Um caminhão gigante.
Eliane: - Ajudo sim. (Começamos a montar). E você vai para a escola de quê?
Raul: - De carro.
Eliane: - E sua escola fica onde?
Raul: - Fica no Taquaral.
Eliane: - E por que tem escola no assentamento?
Raul: - Não sei...
Eliane: - Por que será que construíram uma escola aqui hein?
Raul: - Para as crianças estudarem!
Eliane: - E por que as crianças precisam estudar?
Raul: - Já falei para você! Para elas aprenderem as coisas.
(Diário de campo, 29/12/2021).

Uma importante reflexão sobre a Educação Infantil que já há algum tempo vem sendo discutida e que Raul traz nesta conversa é sobre a educação da criança ter finalidade na necessidade que a os pequenos têm de aprender. Sabemos no imaginário social brasileiro que a Educação Infantil ainda é vista como direito das mulheres trabalhadoras, ou seja, tem a finalidade de cuidar da criança enquanto a mãe estiver no ambiente de trabalho, dessa forma, a educação é pensada a partir do direito do adulto. Essa visão, embora já legalmente ultrapassada, ainda persiste no pensamento social dos dias atuais. É muito interessante notar que, ainda que essa ideia ainda faça parte do imaginário social, a criança percebe de forma clara e condizente com a legislação que o sistema educacional existe e deve existir por causa dela, para

que ela aprenda e se desenvolva.

A concepção de educação centrada na criança é ressaltada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ao apresentar os objetivos da proposta pedagógica para este nível de ensino, que estabelece:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à **criança** acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18, grifo meu).

Tal ideia de proposta pedagógica presente no referido documento está diretamente relacionada à concepção de criança como sujeito de direitos e que deve ser valorizada. Segundo Angotti (2014, p. 20),

A criança é apresentada e reconhecida por esse instrumento legal enquanto ser que se constitui em patamares claros de individualidade, expressão de singularidade da pessoa a ser formada, que seguirá sendo constituída por diferentes elementos que lhe permitirão identidade própria; é apresentada enquanto ser social, sendo-lhe necessários a aprendizagem e desenvolvimento da vida em sociedade, em comunidade, fundamentando-se por comportamentos condizentes com a busca pelo bem-comum; apresenta-se, ainda, enquanto ser político, cidadã em permanente contexto de atuação histórica. Na perspectiva de sua inteireza, decorre, a necessidade de se entender a criança enquanto produto de uma dada cultura, mas de também considerá-la enquanto produtora da mesma, sendo que poderá ser trabalhada no sentido de ser capaz de se comprometer, de maneira respeitosa, com a preservação cultural, sendo sabedora e responsável pelas possíveis inovações nas manifestações artísticas e culturais da sociedade na qual está inserida.

A educação dos pequenos a partir desta perspectiva é concebida de modo a garantir seu direito de desenvolvimento integral e integrado, considerando todos os aspectos que a constitui, físico, psicológico, intelectual, afetivo e respeitando os princípios éticos, estéticos e políticos expressos na DCNEI.

Continuando a conversa com Raul, com a finalidade de identificar as características atribuídas por ele ao bom/a professor/a indaguei:

Eliane: - E na escola tem professores?

Raul: - Tem um monte. Eu tenho um monte de professor.

Eliane: - E você gosta dos professores da escola?

Raul: - Sim.

Eliane: - E o que mais gosta nos professores da escola?

Raul: - Eu gosto daqueles que falam para desenhar. Eu também desenho lá a escola. [...]
Eliane: - Você não desenhou o bom/a professor/a ainda para mim, você vai desenhar?
Raul: - Vou.
Eliane: - E como é o bom/a professor/a que você vai desenhar?
Raul: - Esse é o pé, e essa é a cabeça.
Eliane: - E o que o/a professor/a tem que fazer para ser um bom/a professor/a?
Raul: - Hum... ele precisa ensinar as crianças o que é para fazer na escola.
Eliane: - E o que ele precisa ensinar?
Raul: - Ele precisa ensinar qualquer coisa que ele quiser. (Diário de campo, 29/12/2021).

Assim como Pietro, Raul, ao falar do ensino ofertado às crianças, demonstra que elas estão alheias ao processo de planejamento do fazer pedagógico nas escolas, posto que quem escolhe o que vai ser ensinado é o/a professor/a. O docente ensina o que ele quiser, o que ele acredita que as crianças precisam e não efetivamente o que as crianças precisam ou, ao menos, não existe uma conversa com as crianças para constatar se de fato o que o/a professor/a ensina é também o que elas gostariam de aprender. Embora ele tenha relatado anteriormente que as crianças vão à escola pela necessidade que elas têm de aprender, aqui ficou claro que essa necessidade é estabelecida pelo adulto e não pela criança. Desse modo, o aprendizado é relegado a segundo plano, a prioridade, então, é o ensino — processo centrado no adulto.

Prosseguindo o diálogo com Raul para identificar características identitárias que ele atribui aos docentes, lhe perguntei:

Eliane: - E como é o mau/má professor/a?
Raul: - O mau?
Eliane: - É.
Raul: - Lá na escola não tem nenhum professor mau.
Eliane: - Não tem?
Raul: - Não, então eu não sei como ele é.
Eliane: - Então você não sabe? Mas como você imagina que ele seria?
Raul: - Ficou pensativo
Eliane: - O que um bom/a professor/a não pode fazer?
Raul: - Não pode fazer coisa má.
Eliane: - Não pode fazer coisa má como o que?
Raul: - (Pensa um pouco...) não pode roubar dinheiro senão a polícia prende. (Diário de campo, 29/12/2021).

Eliane: - E tem mais alguma coisa que o bom/a professor/a não pode fazer?

Raul: - Não pode roubar o banco, nem dinheiro, nem pode roubar as coisas dos outros.

Eliane: - E lá dentro da escola o que ele não pode fazer?

Raul: - Eu vou desenhar o mau professor. (Diário de campo, 13/01/21).

Imagem 2: o mau professor.



Fonte: Desenho elaborado por Raul no decorrer da pesquisa.

Continuando a conversa, ao desenhar o mau professor, Raul me mostrou o chapéu e disse “*olha, quando tem chapéu mais mau ele é!*”. Sempre que indagado sobre características do bom/boa e mau/á professor/a Raul apresenta o pensamento maniqueísta, pautado no dualismo entre bem e mal. O/a professor/a só é mau na visão dele quando comete crimes. Ser mau professor para ele está intrinsecamente relacionado com valores morais. Esse pensamento simplificado que está sendo construído reflete o pensamento comum do contexto maior no qual ele está inserido, porque expõe as ideias da sociedade em que vivemos que direciona seu olhar e sua crítica mais para o professor. Assim, torna-se mais dificultoso analisar os processos educativos (e da vida em sociedade) em toda a sua complexidade.

Por isso é tão importante a participação social e política das crianças. Criar espaços de diálogo para que elas possam compreender todos os aspectos que envolve a vida em sociedade, compreender as complexas relações que se estabelecem na coletividade, enfim, elaborar um pensamento crítico acerca de si, do outro, do mundo. É possível aprender a relativizar e não ter uma visão

restrita das situações do cotidiano, tendo uma explicação absoluta, simplificada e generalizada para eventos que são diversos e que têm causas e consequências diferentes, em variados contextos e sujeitos.

É importante que as crianças tenham esse discernimento para que não sejam reproduzidos os preconceitos e as discriminações tão presentes na sociedade atualmente. Quanto mais as crianças participarem ativamente, tanto mais capacidade de reflexão crítica, autônoma elas desenvolverão. No ambiente educativo, o/a professor/a é o responsável por oportunizar experiências neste sentido.

Retomando a questão da identidade docente, na visão do Raul o/a professor/a é aquele que ensina; o bom/a professor/a, para ele, “*precisa ensinar as crianças o que é para fazer na escola*”. Além disso, ensina de maneira lúdica e ensina brincando. Como fica evidente no excerto do diálogo a seguir quando indago sobre as características da aula do bom professor:

Eliane: - E o bom/a professor/a como é a aula dele?

Raul: - A aula do bom professor? É legal!

Eliane: - É? E o que ele faz?

Raul: - Ele faz muitas coisas.

Eliane: - Me dê um exemplo, o que o bom/a professor/a faz que você gosta muito?

Raul: - Ele faz a aula na lousa e também a aula de brincar eu gosto mais da aula de brincar. (Diário de campo, 13/01/21).

Raul entende a brincadeira como parte do processo educativo. Para ele, o bom professor é aquele que “dá aula na lousa e também a aula de brincar”. A fala de Raul remete à discussão de ambiente acadêmico a qual a Educação Infantil não deve ser um apêndice do Ensino Fundamental e as “aulas na lousa” não se caracterizam como atividade a ser desenvolvida com as crianças pequenas. Raul diz que o bom professor dá aula na lousa, o que evidencia a importância dessas atividades para a criança, mas reivindica e destaca que prefere a brincadeira e a ludicidade, remetendo ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ao discorrer sobre a transição das crianças deste nível ao Ensino Fundamental, o documento ressalta a importância de que as instituições garantam “[...] a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2010, p. 30).

Raul enfatiza a importância da brincadeira quando reclama do fato de que o/a professor/a retira o brinquedo e não permite a brincar em alguns momentos:

Raul: - Vamos brincar lá fora? (Me convidou).

Eliane: - Vamos. (Levantamos e fomos para a varanda). Quer brincar do que? (Perguntei)

Raul: - De bola.

Eliane: - Na escola você também brinca de bola Raul?

Raul: - Não.

Eliane: - Nunca brincou de bola na escola?

Raul: - Não. Não tem bola na escola.

Eliane: - Não tem bola na escola? Certeza?

Raul: - Não. Esconderam as bolas que tinha lá.

Eliane: - Quem escondeu?

Raul: - Deve ser o professor para as crianças não acharem.

Eliane: - Mas, eu fiquei sabendo que tem uma quadra lá na escola e um professor de Educação Física. Você não joga bola com ele?

Raul: - Não. (Ele me chamou para ir ao quintal onde fica o playground dele. Pulou na cama elástica e me pediu para jogar a bola para ele tentar fazer cesta no basquete.) Enquanto jogava a bola ele me disse:

Raul: - Ah às vezes eu jogo bola na escola e sorriu.

Eliane: - Ah! Então tem bola na escola?

Raul: - Sim. Tem as bolas que eu dei. Era minha, mas eu dei para a escola. Mas às vezes eles guardam.

Eliane: - Quem guarda?

Raul: - O professor. Para a gente não pegar. (Diário de campo, 13/01/21).

Como mencionado anteriormente, a brincadeira é característica do ser criança e é importantíssima para seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Sendo a criança um ser brincante, ter que deixar de brincar (atividade que lhe dá prazer) para realizar outras tarefas das quais ela não compreende bem os motivos de ter que fazê-las ou não entenda a importância que elas têm para sua vida, é imensamente desagradável. Conseqüentemente vai gerar frustração, reclamação e resistência por parte dos pequenos. A fala de Raul dá indícios de que ele não sabe o porquê de o/a professor/a guardar os brinquedos em alguns momentos, uma vez que, quando eu pergunto quem guarda a bola, ele responde que o/a professor/a ao retirar o brinquedo o faz, simplesmente para que as crianças não o peguem.

Essa situação poderia ser evitada se a criança fosse inserida no planejamento do fazer pedagógico, pois, assim aos poucos, ela conseguiria compreender a importância de cada momento, de cada atividade realizada, portanto, compreenderia que em alguns momentos os brinquedos darão lugar a

outros materiais pedagógicos igualmente importantes. Cabe mencionar ainda que,

É aos poucos que as crianças e os jovens aprendem a influir nas decisões que afetam as suas trajetórias vitais nos espaços estruturais sociais, e não da noite para o dia. A escola e, em particular, a sala de aula, reúnem condições para se fortalecer essa capacidade, mas é preciso envolver os educandos na tomada de decisões. Os alunos a nosso cargo, a cargo dos professores, não precisam apenas de ser ouvidos ou escutados. Também precisam de ser envolvidos nas deliberações a seu respeito. Só assim começarão a acreditar nas virtudes da democracia e a julgar que vale a pena como sistema de vida. (BARBOSA, 2017, p. 414).

Reafirmo que a participação política da criança no planejamento pedagógico traz grandes contribuições para seu desenvolvimento, afinal, assim como os adultos, quando as crianças realizam um trabalho com interesse e vontade própria, os resultados são melhores, o processo ocorre com mais tranquilidade e as potencialidades são melhor desenvolvidas. No processo educativo que promove a participação infantil no planejamento, a criança é reconhecida e valorizada enquanto coconstrutora do fazer pedagógico e o/a professor/a passa a ser,

[...] o mediador entre o conhecido e o desconhecido. Não mais um centralizador, mas aquele que, coordenando situações e atividades, ouve as múltiplas linguagens infantis que expressam pensamentos, sentimentos, conhecimentos. Alguém que brinca junto, sugere brincadeiras, dá significado às ações e experimentações das crianças. (THIAGO, 2012, p. 60).

Neste sentido, saliento novamente que a promoção da participação política da criança no ambiente de Educação Infantil, além de ser fundamental para seu processo de desenvolvimento pleno, contribui também para a formação docente, que é contínua, e extrapola os espaços formais de estudo, podendo ocorrer também no cotidiano profissional. E, considerando a multiplicidade e a complexidade das infâncias e das crianças, afirmo que, ao se dispor em ouvir as crianças, suas ideias, opiniões, solicitações, refletindo à luz das teorias já existentes, o/a professor/a poderá junto com as crianças construir novos conhecimentos que facilitarão sua prática pedagógica e conseqüentemente o desenvolvimento infantil. O potencial da criança de provocar reflexões contribui para o/a professor/a repensar sua prática que fica cada vez mais elaborada, cada

vez mais sofisticada.

Dessa forma, com o intuito de identificar se a participação infantil é estimulada na escola no que se refere às atividades pedagógicas, perguntei:

Eliane: - Quem escolhe o que as crianças vão aprender?

Raul: - Os professores.

Eliane: - São os professores?

Raul: - Não! Os coordenadores, esses que escolhem! (Diário de campo, 13/01/21).

Para Raul, as crianças vão para a escola para aprender, mas não são elas que escolhem o que deve ser aprendido. Em um primeiro momento ele cita o/a professor/a como aquele que tem a responsabilidade de escolher o que ensinar, mas depois demonstra dúvida e cita que são os coordenadores que escolhem, fato que evidencia a perspicácia da criança ao perceber os diferentes papéis desempenhados pelos diversos atores da escola. Fica evidente também a institucionalização da não participação da criança nas decisões tomadas no ambiente de Educação Infantil no que se refere ao planejamento pedagógico, pelo fato de ele citar os adultos como aqueles que escolhem o que as crianças aprenderão, deixando-as alheias a esse processo.

Como ressalta Ostetto (2012, p. 178), “[s]em dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos [...]”. Assim, um professor que considera a criança como participante ativa, planejará não para ela, mas com ela. Por isso, é fundamental que aprendamos a olhar, escutar, dialogar, valorizar as vozes infantis para construirmos junto com as crianças uma escola na qual se reconheçam e se percebam participantes, coconstrutoras. Dessa maneira, a escuta da criança se torna o grande desafio ao/a professor/a e também uma oportunidade fundamental de formação. Assim sendo,

É urgente educarmos os ouvidos. Reaprender a olhar é preciso! Essa é uma das principais dificuldades que devem ser enfrentadas para que o educador pegue nas mãos do seu fazer, faça sua história construa sua experiência, considerando que a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante e, por consequência, neste aprendizado de projetar o cotidiano. (OSTETTO, 2012, p. 195).

É importante salientar que trazer a criança para participar do planejamento também é uma forma de acolhimento. Exige do/a professor/a

competências específicas para escutar as crianças e projetar com elas o cotidiano na Educação Infantil. Neste sentido, entendo que,

[...] a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade [...]. (BUJES, 2007, p. 21).

A criança precisa se sentir acolhida, segura para se expressar em suas formas peculiares de comunicação. Ao/a professor/a, cabe ter disposição para aprender com ela como ouvi-la e como responder as suas demandas; saber como desenvolver a escuta responsiva, ouvindo com atenção, com responsabilidade, com compromisso e respeito, reaprendendo a olhar o mundo com os olhos das crianças, respeitando a singularidade de cada uma delas, promovendo o pensamento crítico, criativo, pesquisador, capaz de criar e transformar os espaços sociais aos quais pertencem.

Para compreender a percepção de Raul a respeito de quem faz parte da escola, fiz-lhe um questionamento e, ao responder, ele dá evidências de que não se conversa com as crianças sobre a instituição enquanto espaço do qual fazem parte e ao qual pertencem.

Eliane: - A escola do assentamento tem um dono?

Raul: - Não sei ninguém nunca falou.

Eliane: - Mas será que tem? O que você acha, você que vai mais lá, me diga!

Raul: - Não sei... (Diário de campo, 13/01/21).

A despeito de entender que a escola existe em função da aprendizagem das crianças, Raul não sabe dizer a quem a escola pertence. Acredito que o diálogo com as crianças sobre a instituição como bem público que, portanto, pertence à comunidade escolar, é importante para a promoção de sua participação política, pois, além de desenvolver a noção de patrimônio público, possibilita aprimorar o sentimento de pertencimento à instituição. Saber a quem pertence, como funciona, quem mantém, etc., é fundamental para que a criança consiga atuar politicamente no ambiente de Educação Infantil, desenvolver consciência de si, do outro, do mundo e do papel da escola em sua vida, bem como do seu papel dentro do ambiente escolar e na construção da sociedade em que vive.

Retomo a discussão acerca da relevância que a escuta e o diálogo têm

no processo de participação política da criança na escola, afinal, se “[...] o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”. Nesse sentido, para saber como Raul percebe os momentos de diálogo com os docentes, como e se ocorre na Educação Infantil, indaguei:

Eliane: - Você falou para mim que gosta de todos os professores né?
Raul: - Hunrum
Eliane: - E você gosta de conversar com eles?
Raul: - Humrum
Eliane: - Sobre o que vocês conversam?
Raul: - De tudo que a gente quiser.
Eliane: - E do que você mais gosta de conversar?
Raul: - Mas eles não entendem eu...
Eliane: - Os professores não entendem?
Raul: - não
Eliane: - E o que eles não entendem?
Raul: - As coisas das crianças.
Eliane: - E você ensina?
Raul: - Não
Eliane: - Como que os professores podem entender as coisas das crianças?
Raul: - Eles precisam entender, mas, como nem eu sei.
Eliane: - Nem você sabe?
Raul: - Não... (Diário de campo, 13/01/21).

O excerto evidencia a importância do dialogismo na relação entre educador e educandos. Mais que uma denúncia, “*mas eles não entendem eu*”, é um clamor “*eles precisam entender*”. Percebe-se que ocorre a conversa, mas que este não cumpre sua função, pois os professores não conseguem entender “*as coisas das crianças*”. Como mencionado anteriormente, não basta ouvir, não basta conversar, é urgente que o/a professor/a tenha sensibilidade para compreender as crianças e tudo o que envolve o universo infantil, com uma escuta qualificada. Importa exercer a escuta responsiva que compactua com o exercício da alteridade, da exotopia.

Para que essa dinâmica ocorra, é necessário que o/a professor/a faça o movimento de se colocar no lugar da criança, já que nesta relação docente-discente é o adulto quem tem maior facilidade para se nivelar à criança e não o contrário. É importante compreendermos o movimento exotópico como:

[...] entrar em empatia com esse indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar

dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. [...] O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele [...]. Devo adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele o vivencia. (BAKTHIN, 2011, p. 23).

Esse movimento permite vislumbrar o universo infantil com os olhos das crianças e depois retornando ao lugar do adulto organizar o processo educativo, considerando também o que as crianças pensam e não mais somente o que o adulto considera importante. Com certeza, a escuta responsiva da criança pelo adulto contribuirá imensamente para aprimorar a prática docente. Trata-se de um processo fundamental para que o/a professor/a consiga compreender as crianças e as coisas próprias das crianças, atendendo, assim, à súplica de Raul, de que os professores “*precisam entender*” [as crianças].

Esse mergulho no universo infantil é necessário para que os/as professores/as (re)aprendam a olhar o mundo com os olhos das crianças, maravilhando-se, encantando-se, como elas o fazem a todo instante, diante das descobertas, das criações, das trocas que realizam no grupo e no meio em que vivem. Martins (1998 *apud* ANDRADE 2014, p. 175) diz que “[é] do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes”. Eu acredito que o encantamento do/a educador/a frente às manifestações infantis é que potencializa o brilho que já existe nos olhos das crianças. Esse encantamento precisa ser cultivado nas crianças, assim como nos adultos que com elas convivem.

No que se refere ao papel da educação no desenvolvimento da criatividade e da imaginação, tão presentes na criança e que se estimulada adequadamente possibilita o seu desenvolvimento pleno, Raul nos traz mais uma importante reflexão:

Ainda na cama elástica ele olhou para um canto do sítio onde tem muitas árvores e apontando com o dedo naquela direção me disse:

Raul: - Sabe às vezes eu imagino que aqui é a selva. Uma floresta! E que eu brinco na floresta!

Eliane: - É? E você gosta muito de imaginar?

Raul: - Eu gosto! Eu imagino muitas coisas quando brinco aqui no quintal!
Eliane: - E na escola você também brinca de imaginar?
Raul: - Não... (respondeu e ficou pensativo por um instante). Na escola eu me esqueço de imaginar!
Eliane: - É, porque você esquece?
Raul: - Não sei, a gente faz outras coisas... (Diário de campo, 13/01/21).

Entendo que a Educação Infantil é um ambiente privilegiado para desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças, pois são elementos primordiais para o desenvolvimento pleno dos pequenos, assim, a escola como espaço de socialização e produção de conhecimento “[...] deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação”. (BUJES, 2007, p. 21). Nesse sentido, me pergunto por que a criança está se esquecendo de imaginar no ambiente de Educação Infantil?

Esse questionamento é pertinente, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem como um dos princípios educativos da EI, em sua dimensão estética, o cultivo da criatividade que está diretamente alinhado com a concepção de criança trazido no referido documento, como sujeito que nas relações com o outro e o mundo “[...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (BRASIL, 2010, p.12).

A respeito do potencial criativo dos seres humanos, Andrade (2014, p. 177) ressalta que

Existe em todos ser humano potencial para o desenvolvimento criativo. Um dos fatores para estimular esse processo é a busca do encontro com **a imaginação**, sua memória e sua história. Instrumentos ricos e poderosos que todo indivíduo possui e com os quais pode construir um mundo de possibilidades. (Grifo meu).

Diante da evidente importância da imaginação para o desenvolvimento da criança, insisto em indagar: por que, então, de acordo com Raul, “*outras coisas*” vêm tomando o lugar da imaginação na educação dos pequenos?

Geralmente as escolas estão focadas no ensino, no cumprimento de um currículo que está posto, num tempo determinado e não há momento para observar os processos de desenvolvimento e descobertas dos pequenos. A pressa da escola em ensinar coisas, ou colocar as crianças para fazerem “*outras*

coisas”, vai de encontro com o processo imaginativo mencionado por Raul, pois, este requer que sejam valorizados os momentos de contemplação.

Nem sempre a criança que se mostra momentaneamente parada, com o olhar fixo e aparentemente vago, precisa naquele instante da interferência automática do adulto para que faça alguma coisa, para que se envolva com os colegas ou com alguma outra proposta em andamento na sala. Às vezes, ela pode estar em plena elaboração imaginária, vivenciando o devaneio, que é parte fundamental de sua vida subjetiva. (GIRARDELLO, 2011, p. 78).

Esses processos imaginativos e criativos precisam ser compreendidos como parte do processo de produção de conhecimento, afinal como bem lembra Malaguzzi (1999, p. 87), a criatividade não deve “[...] ser considerada uma faculdade mental separada, mas uma característica de nosso modo de pensar, conhecer e fazer escolhas”. Valorizar o movimento contemplativo da criança é fundamental para cultivar nela a imaginação e a criatividade. Respeitar o tempo dos pequenos e acompanhá-los nas situações em que podem contemplar o novo, o diferente, o imenso, ou, os pequenos detalhes, permitindo que levantem hipóteses, façam perguntas certamente contribuirá para o desenvolvimento não apenas da imaginação, mas de todas as potencialidades da criança, já que elas estão intrinsecamente relacionadas.

O mesmo autor nos indica que “[a] criatividade torna-se mais visível quando os adultos tentam ser mais atentos aos processos cognitivos das crianças do que aos resultados que elas conquistam nos vários níveis do fazer e do entender³⁵”. Ou ainda quando ressalta que “[a] criatividade parece encontrar mais poder quando os adultos estão menos vinculados a métodos prescritivos de ensino e se tornam, em vez disso, observadores e intérpretes de situações problemáticas”. (MALAGUZZI, 1999, p. 87).

Vale mencionar ainda que a natureza como apontada por Raul é um fator muito positivo para o cultivo do potencial criativo das crianças. No Assentamento, a proximidade com a natureza favorece para que esses momentos de contemplação aconteçam. Estar próximo à natureza nos permite desenvolver a sensibilidade. Assim, como a natureza, as diferentes manifestações artísticas também tocam o sensível. Nesse sentido, a literatura, a música, o teatro, a

³⁵ (Ibidem, p. 87)

dança, a pintura, a escultura, etc., são exemplos de atividades artísticas essenciais para o ser humano e rica de possibilidades na educação dos pequenos. Ao passo que as contemplamos, apreciamos os fenômenos, admiramos o belo, criamos e recriamos, elas por sua vez nos acolhem, nos permitem acessar nossa interioridade, nos aguçam a percepção do outro e do eu, nos possibilitam vislumbrar a dimensão da nossa intervenção na natureza e na sociedade como um todo, nos permitindo, então, pensar novas formas de ser e estar no mundo.

No entanto, para que esta contemplação ocorra na escola, é necessário que os professores construam saberes especializados que permitam a eles compreender as crianças, ter sensibilidade para ouvi-las e valorizar o olhar sensível delas, bem como propiciar a elas experiências de contemplação e exploração da natureza. “Nossa tarefa, no que se refere à criatividade, é ajudar para que as crianças escalem suas próprias montanhas, tão alto quanto possível”. (MALAGUZZI, 1999, p. 88). No que tange à avaliação da importância da criatividade, vale lembrar as palavras de Malaguzzi (1999, p. 86), de que as crianças,

[...] são os melhores avaliadores e os juízes mais sensíveis dos valores e da utilidade da criatividade. Isso ocorre porque elas possuem o privilégio de não estarem excessivamente vinculadas às suas próprias idéias (*sic*), que constroem e reinventam continuamente. Elas estão aptas a explorar, fazer descobertas, mudar seus pontos de vista e apaixonar-se por formas e significados que se transformam.

Nesse sentido, as crianças têm muito a ensinar aos adultos. É necessário que haja disposição para aprender com elas, escutá-las e valorizar o que dizem. Os adultos necessitam reaprender com as crianças a capacidade de encantamento diante do novo, do desconhecido, e de todo potencial transformador que as descobertas trazem. Ao me permitir viver essa experiência com Raul, aceitei o seu convite para observar meu entorno sem pressa, observar a natureza apreciando os detalhes, as cores, os sons, as formas. E assim como ocorreu com Pietro diversas vezes, me permiti brincar, imaginar, sentir.

Raul é um dos meninos maiores que participaram da pesquisa, já estava em seu último ano na Educação Infantil. É uma criança muito ativa, gosta de estar em movimento, brincando o tempo todo. Apresenta algumas críticas

interessantes, por exemplo, quando evidencia que as crianças precisam ser compreendidas pelos adultos e que a imaginação na escola não vem sendo cultivada; assim como demonstra perspicácia ao falar das diferentes funções entre professores, coordenadores e diretores no ambiente escolar.

Por outro lado, Raul analisa e discorre sobre a escola e os professores de maneira bastante sucinta, que não permitiu aprofundar o diálogo e a reflexão. Fato que pode estar relacionado ao contexto maior da sociedade no qual estamos inseridos, pois padroniza formas de ser e pensar. Talvez, o mais importante pode estar relacionado ao afastamento da criança na discussão, organização e realização das atividades do cotidiano na escola e no assentamento que permitiria uma visão mais abrangente, crítica e relativista da vida em sociedade, já que Raul diz que aprende sobre o bem e o mal, o certo e o errado, *“na escola, onde mais?”* (Diário de campo, 28/07/2021).

Embora Raul diga que é na escola que aprende sobre essas questões, entendo que a escola tem a função de discutir com as crianças questões relacionadas à ética e não à moral. A moralidade é desenvolvida em outros espaços frequentados pelas crianças, como o familiar, o religioso, as relações de amizade que a criança estabelece com outras pessoas, e nas diferentes situações vivenciadas nesses ambientes. Vale mencionar ainda que quando perguntei se os adultos conversam com ele sobre essas questões, ele disse que não. Assim, é possível que ele esteja elaborando um pensamento maniqueísta, muito mais pela falta de discussões que possibilite repensar aquilo que ele tem absorvido destes outros ambientes (e, principalmente, dos desenhos infantis como dito anteriormente), que propriamente na escola.

Isso aumenta a responsabilidade da escola em discutir com as crianças as questões éticas, pois, em que outro ambiente essa reflexão seria favorecida? É a escola o espaço privilegiado para discutir a vida em sociedade. É função da escola fazê-lo! Mais uma vez fica evidente a necessidade de promover espaços de participação política desde a Educação Infantil, para que as crianças tenham oportunidade de conversar sobre as questões que emergem do cotidiano e que impacta sua vida e a coletividade.

Vale destacar que se por um lado Raul tem a leveza e a liberdade da participação (ao menos no ambiente doméstico), suas falas revelam que ele tem transitado por espaços em que não há a preocupação em discutir questões que

lhes permitam construir um pensamento relativista do mundo. Chamo atenção aqui, para o fundamental papel dos adultos responsáveis pelas crianças (sejam pais, professores ou outros atores que cumpram a tarefa de educar os pequenos) no fomento à “liberdade”.

É fundamental que os/as educadores/as compreendam sua necessária participação nas tomadas de decisão dos pequenos, bem como, na elaboração de suas visões de mundo. E esta intervenção deve ser vista não como intromissão, mas como um dever dos adultos no exercício da autonomia da criança. O que predomina não é impor a visão e as escolhas dos adultos, mas contribuir sobretudo para análise da sociedade, discutindo sobre forma como ela percebe as ações das pessoas ao seu redor, como entende o mundo em que vive, cuidando para que a criança não reproduza preconceitos, mas para que consiga relativizar e analisar o mundo e as relações sociais de diferentes perspectivas.

O diálogo com o Raul reiterou a necessidade de que os adultos tenham sensibilidade para ouvir as crianças. Reforçou que é fundamental que os/as educadores/as tenham formação que os capacite a compreender os pequenos em todos os aspectos. Ademais, convida para olhar o mundo em todas as suas nuances com mais leveza, sem superficialidade, sem pressa. Empréstimo as lentes infantis, a fim de se permitir encantar-se diante do novo, e, mesmo daquilo que compõe nosso cotidiano, mas que passam despercebidos, bem como se permitindo ser transformado e transformar a realidade em que vive.

Outras discussões serão apontadas na conversa com a próxima criança na seção que segue.

6.3 As falas de Davi

Conforme apresentado anteriormente, no ano de 2020, Davi tinha 05 anos e estava matriculado no pré I. Ele tem um irmão que também estava matriculado na Educação Infantil e que aceitou participar da pesquisa, o Emanuel. Portanto, a apresentação da pesquisa e o convite para que participassem foram realizados com os dois juntos. Desse modo, descreverei, inicialmente, como ocorreu o primeiro contato conjuntamente e, depois, apresentarei separadamente as falas deles.

Quando cheguei para apresentar a pesquisa, Davi estava brincando com seu irmão Emanuel na varanda, enquanto os pais conversavam com um senhor. A mãe me recebeu, me convidou para entrar e pegou uma cadeira para eu me sentar. Expliquei-lhe sobre a pesquisa e ela prontamente autorizou a participação das crianças. Enquanto eu explicava do que se tratava a o estudo, Davi ficou por perto, pois observava com curiosidade.

Tendo compreendido a importância da investigação e de acordo com a participação dos meninos, a mãe os chamou e disse que eu queria falar com eles. Apresentei-me, disse que tinha um convite para fazer aos dois, então, mostrei os termos de assentimento e expliquei do que se tratava a pesquisa. Eles ouviram atentos e animados e gostaram do termo, tanto que não quiseram devolver. Diante disso, falei que eles podiam ficar com os documentos e se quisessem poderiam colorir e me entregar depois. Eles concordaram. Davi foi o primeiro a correr para dentro de casa para guardar o documento. Então, marcamos um dia para eu voltar para conversar com eles. (Diário de campo, 20/11/2020).

O encantamento de Davi e Emanuel ficou evidente na maneira como cuidaram do documento e o entusiasmo com que me entregaram quando voltei para conversar com os dois. Eles buscaram os termos que tinham guardado em uma pasta após colorirem. Depois, me entregaram sorridentes.

Neste segundo encontro, quando cheguei, Davi e Emanuel estavam sentados no chão da varanda jogando dominó com Mariana, a irmã mais velha,. Conversei por um tempo com a mãe deles esperando que terminassem a brincadeira. Enquanto jogavam, olhavam para ver se eu estava observando; e, vez ou outra, me mostravam as peças. (Diário de campo, 20/11/2020).

Comecei a conversar com eles perguntando sobre o jogo e sobre o que mais gostavam de fazer. Davi animado porque ganhara o jogo me olhou e sorriu. Eu disse “muito bem, Davi!” Perguntei se gostavam de jogos. Responderam que gostavam de dominó e de andar de bicicleta. Então, indaguei se gostavam também de desenhar e a resposta foi afirmativa. Logo, convidei-os para fazer um desenho, e, consentindo, guardaram as peças do dominó.

Enquanto eu pegava o material a mãe deles colocou uma mesa na varanda para que eles pudessem desenhar. Eles pegaram as cadeiras. A irmã quis participar também. Eu disse que poderia desenhar, mas expliquei que a

pesquisa seria desenvolvida apenas com os irmãos porque se tratava de um estudo com crianças da Educação Infantil. Apesar disso, não tinha problema ela ficar ali perto e desenhar também.

Pedi aos meninos para desenharem a escola. Sugeri que desenhassem o que mais gostavam na escola. Davi respondeu que desenharia o escorregador. Fiquei observando enquanto eles desenhavam e conversavam sobre o parquinho da escola e os brinquedos que havia nele.

- O que é isso? (Perguntou Emanuel).
- É o carrossel! (Davi respondeu).
- Carrossel? (Perguntou Emanuel).
- É o gira-gira!!! (Respondeu Davi).
- Ah! (Emanuel enquanto acenava afirmativamente com a cabeça). [Diário de campo, 26/11/2020].

Continuaram concentrados, desenhando em silêncio. E, depois de algum tempo, ficaram olhando o desenho. Então, perguntei se tinham terminado. Davi respondeu que sim. Diante da afirmativa, indaguei se ele queria me mostrar o desenho e afirmou que sim. Dessa forma, solicitei consentimento para gravar nossa conversa e ele concordou. (Diário de campo, novembro de 2020). Assim, iniciamos nosso diálogo sobre a escola:

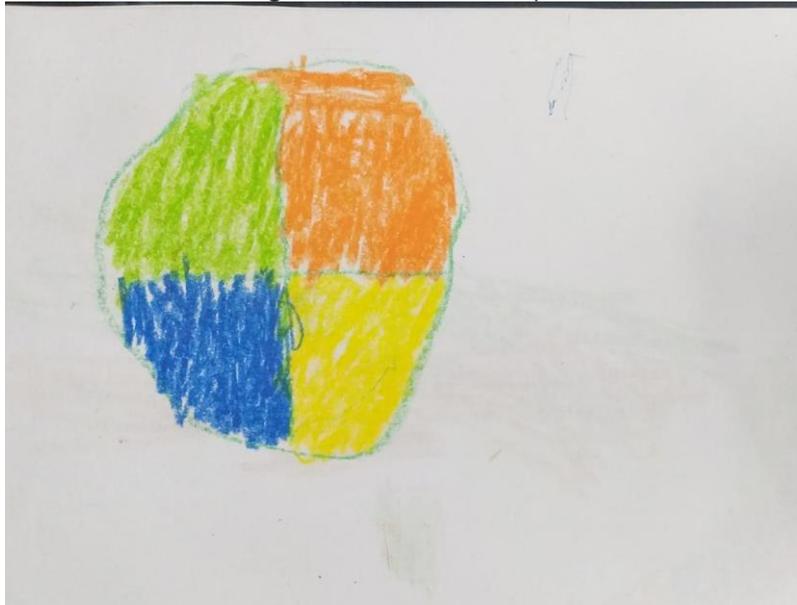
- Eliane: - O que você mais gosta na escola?
- Davi: - Eu gosto do parquinho, de brincar e do balanço. (Diário de campo, 26/11/2020).

Davi, assim como as outras crianças, ao falar do que mais gosta na escola enfatiza os locais e as atividades que envolvem as brincadeiras. Isso ratifica a importância do brincar e da ludicidade para os pequenos, já discutida neste trabalho e em outros. No entanto, um diferencial na fala de Davi, foi que em vários momentos e de diversas maneiras (seja oralmente, seja desenhando), ele reclama que gostaria de participar do jogo, mas é impedido, pelo/a professor/a, por ser pequeno. Trouxe aqui excerto de um momento em que essa reclamação apareceu, mas, vale mencionar que em quase todas as conversas que tivemos, essa demanda de Davi era reiterada por ele.

- Eliane: - Você desenhou o que você mais gosta na escola?
- Davi: - Sim.
- Eliane: - O que tem na escola que você mais gosta?
- Davi: - Apontou para o papel mostrando o desenho.
- Eliane: - O que é isso, me fala?
- Davi: - É uma bola de basquete.

Eliane: - Uma bola de basquete? Você joga basquete na escola?
Davi: - Não. Mas, eu tenho.
Eliane: - Tem onde jogar basquete na escola?
Davi: - Tem, na quadra.
Eliane: - Ah legal! Mas, me conta porque você não joga basquete na escola, se lá tem lugar para jogar?
Davi: - Porque eu sou pequeno e só os grandes podem jogar. Só quando eu for grande, eu vou jogar na escola. (Diário de campo, 26/11/2020).

Imagem 3: A bola de basquete



Fonte: Desenho elaborado por Davi, durante a realização da pesquisa

A constante denúncia de Davi demonstra que seu desejo por participar dos jogos de basquete não vem sendo considerado pela escola, mais precisamente, pelo/a professor/a. Percebe-se que muito mais do que brincar porque o desejo é estar inserido nas atividades que as outras crianças desenvolvem. Trata-se de um desejo de pertencer, de estar junto e tomar parte nos espaços e nas realizações dentro do ambiente educacional, assim como os demais atores presentes na escola.

Como já exposto anteriormente, a brincadeira é rica em possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem para a criança. De acordo com Moyles (2002, p. 22),

A lista de vantagens decorrentes do brincar está crescendo rapidamente, mais ainda precisa incorporar muitos fatores. O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas intenções sociais a ser empático com os outros. Ele leva as crianças e os adultos

a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais de expectativa e tolerância. As oportunidades de explorar conceitos como liberdade existem implicitamente em muitas situações lúdicas, e eventualmente levam a pontos de transposição no desenvolvimento da independência. Em um nível mais básico, o brincar oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto física quanto mentais e repetidas tantas vezes quanto for necessário para a confiança e ao domínio. Além disso permite a oportunidade de explorar os próprios potenciais e limitações.

Nesse sentido, vale destacar que ao demonstrar interesse por determinada atividade, se a criança for desestimulada e ela internalizar que não é capaz, no momento em que ela tiver uma nova oportunidade de participação, há uma chance de se recusar, pois terá desenvolvido uma autoimagem negativa e se sentirá incapaz de fazê-lo. É necessário, então, estar atento aos anseios infantis e cada vez mais criar espaços em que as crianças consigam realizar as atividades que lhe interessam, tenham oportunidades de fazer escolhas e junto com o docente organizar a prática pedagógica. Assim, as crianças se sentirão pertencentes à instituição, se sentirão seguras e capazes de fazer escolhas, tendo cada vez mais autonomia para fazê-lo.

Desta forma, tendo Davi demonstrado a importância que o espaço da quadra da escola tem para ele, perguntei sobre as atividades que são permitidas que ele realize nesse local durante as atividades educativas:

Eliane: - Quando tem aula você vai à quadra?

Davi: - Eu vou, e, quando não tem aula eu vou também.

Eliane: - O que você faz lá na quadra quando tem aula?

Davi: - Tem o pula-pula do/a professor/a.

Eliane: - E fica lá na quadra?

Davi: - Ele traz.

Emanuel: - Não, já era! (Entrevista). Na verdade, é uma cama elástica!

Eliane: - O que você gosta de fazer lá na quadra Davi?

Davi: - Pular na cama elástica.

Eliane: - É por isso que você quer ir lá na quadra?

Davi: - Sim.

Eliane: Você gosta dessa atividade?

Davi: Sim! (Diário de campo, 26/11/2020).

Embora reclame da atividade que gostaria de realizar, mas não pode por ser pequeno, Davi mostra contentamento e evidencia que o brincar é bastante estimulado na Educação Infantil da escola Monte Azul. Ainda sobre as

brincadeiras na quadra da escola, menciona que mesmo quando não tem aula, trata-se de um importante espaço de lazer não apenas para as crianças, mas também para as famílias. Como mencionado anteriormente, não existem outros espaços públicos de convivência e lazer no assentamento, por isso, a escola se torna importante lugar de encontro e de realização de atividades físicas e de lazer.

Considero que essa liberdade de utilizar o espaço da quadra fora dos horários de aula e com a família é importante para que as crianças, assim como seus familiares, criem vínculos com a escola e desenvolvam a noção de pertencimento a este espaço. Além disso, leva à consciência de que a escola, como patrimônio público, é de todos e não somente daqueles que a frequentam diariamente, quer seja os que nela estão matriculados e/ou que nela trabalham. Assim, para entender melhor o uso que ele faz da quadra nestes momentos, indaguei:

Eliane: E o que você faz na quadra quando não tem aula?

Davi: Quando não tem aula ia correr na quadra. Andava de patins, skate e bicicleta.

Eliane: Com quem você vai à quadra quando não tem aula?

Davi: Ia com a mãe e o pai.

Eliane: Pode entrar na quadra quando não tem aula?

Davi: Agora não pode mais porque pega o corona vírus. (Diário de campo, 26/11/2020).

Além de descrever as diversas atividades que realiza na quadra com a família fora do horário escolar, assim como Raul, Davi também demonstra ter consciência do porquê não ser possível utilizar os espaços públicos com a liberdade de antes, tendo em vista a situação de pandemia vivenciada nesse momento histórico. Isso é constatado e mais uma vez evidencia a competência que as crianças têm de perceber com clareza o que acontece em seu entorno.

Embora a quadra da escola seja um local acessado pelas famílias nos horários em que não há atividade letiva, nesse período pandêmico foi proibida a permanência de pessoas na quadra como medida de biossegurança para conter a propagação do vírus. A esse respeito, vale enfatizar que as crianças com quem conversei (mais que muitos adultos) demonstraram compreender a necessidade dos cuidados para a prevenção e o combate à propagação da COVID-19. Preocupam-se também com a questão sanitária, evidenciando que o que acontece na dimensão macrosocial também lhes interessam.

Continuando a conversa, a fim de compreender a percepção de Davi sobre o/a professor/a indaguei:

Eliane: - Tem professor na escola?

Davi: - Tem.

Eliane: - E você gosta dos professores da escola?

Davi: - Gosto e não gosto.

Eliane: - Como assim?

Davi: - Eu gosto do professor. Não gosto do professor de Educação Física.

Eliane: - Por que não gosta dele?

Davi: - Porque ele tem giz. Ele usa muito o giz.

Eliane: - Ah é? E ele faz o que com o giz?

Davi: - Ele desenha no quadro. Desenha muito e manda a gente escrever no caderno. Eu não gosto de escrever no caderno, dói a mão por que é bastante. Mas, eu gosto dele quando a gente brinca. Gosto quando vai lá fora.

Eliane: - Lá fora onde?

Davi: - Na quadra, no parquinho. (Diário de campo, 26/11/2020).

Nesse trecho, Davi expressa novamente o seu descontentamento com a prática pedagógica do/a professor/a, que pode estar relacionado também ao já mencionado fato de que o docente não permite que Davi brinque com as crianças maiores. Além da já exposta importância do brincar para a criança, a fala do Davi remete a outras duas questões fundamentais e amplamente discutidas no meio acadêmico, que são: a especificidade da formação docente para trabalhar com crianças pequenas; e, as características que diferenciam a Educação Infantil do Ensino Fundamental.

A respeito das características pedagógicas específicas desse nível de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, versão de 2010, menciona que desde a Constituição Federal de 1998 — que preconiza a educação como direito da criança —, estudiosos e trabalhadores no âmbito da Educação Infantil, vêm constantemente discutindo e revisando as “[...] concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças [...]” (BRASIL, 2010, p. 07). Nesse âmbito, tem-se o cuidado de prever estratégias que garantam às crianças a continuidade do seu processo educativo, “[...] sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental³⁶. Esse documento preconiza ainda que a educação dos

³⁶ (Ibidem, p. 07).

pequenos não seja um apêndice do Ensino Fundamental.

Nessa direção, compreendo a Educação Infantil como espaço de socialização e desenvolvimento da criança. Desta forma, penso que o predomínio do uso do quadro e do giz, solicitando à criança que escreva (copie) no caderno, é atividade inadequada para este nível de ensino, pois desconsidera aspectos do seu desenvolvimento que precisam ser trabalhados antes de exigir que ela aprenda a escrever. Antes de dar ênfase à escrita formal, é preciso proporcionar à criança realizar outras atividades que lhe permitam desenvolver a coordenação motora, a lateralidade, a capacidade de ordenação, classificação, entre outros aspectos que servirão de base para a alfabetização.

A respeito das práticas pedagógicas para a Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB nº 5 de 2009 indica, no seu artigo 9º, inciso III, que:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: [...] III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (BRASIL, 2009).

Fica evidente a necessidade de apresentar diversos materiais às crianças, permitir que elas os manuseiem e os utilizem, para que os conheçam, saibam suas funções e os modos de uso. Reafirma-se que isso não significa que não se deva colocar as crianças em contato com a escrita, mas sim, como o próprio documento menciona, permitir que a criança aprecie e interaja com a linguagem escrita em suas diferentes possibilidades, o que é possível e mais adequado fazer a partir de manuseio, leitura e releitura de livros infantis, escuta, contação, construção de histórias.

No entanto, a fala de Davi indica que o/a professor/a tem um entendimento equivocado sobre como trabalhar os gêneros textuais escritos na EI, posto que o docente vem se valendo do quadro e do giz como recurso para formar copistas. Vale enfatizar que, em vez de promover o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, a cópia se caracteriza como uma atividade esvaziada de sentido, uma vez que se trata de um trabalho mecânico de mera reprodução. Além da denúncia quanto ao uso inadequado, na estratégia, Davi, indica também que há problemas com tempo dedicado à atividade, que

desconsidera as condições físicas da criança como enfatizado por ele que “*dói a mão porque é bastante*”. (Diário de campo, 26/11/2020).

Importante perceber também que ao justificar que não gosta do/a professor/a, Davi aponta aspectos negativos da prática pedagógica e não características da pessoa do/a professor/a. Entendo que este fato sinaliza um certo grau de maturidade e capacidade de diferenciar aspectos de âmbito profissional daqueles que se referem ao pessoal. Essa capacidade não é bem desenvolvida em certos adultos, posto que muitas vezes, ao ouvir críticas quanto à forma como desempenha seu trabalho, confundem com uma crítica à sua pessoa, o que causa, em grande parte dos casos, um afastamento do profissional de quem faz a crítica.

Essa análise se fundamenta na percepção de que, quando a prática é adequada às demandas infantis, Davi relata gostar do docente, por exemplo, quando brincam, quando saem da sala para a quadra ou para o parquinho. No entanto, é preciso lembrar que práticas desagradáveis, que em algum nível causem sofrimento à criança, poderão gerar aversão a diversas atividades, bem como o desinteresse pela escola.

Esse fato também chama a atenção para a necessidade de formação docente específica para trabalhar com crianças pequenas. Lembrando que “[a] formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica, a formação é direito de todos os professores, conquista e direito da população por uma escola pública de qualidade”. (HAUBRICH; CRUZ, 2021, p. 6). Salienta-se ainda que é um direito da criança ser atendida por um profissional que esteja preparado para considerar todos os aspectos referentes ao desenvolvimento infantil e que, assim, promova uma educação que esteja “[...] em harmonia com uma concepção de infância e com a proposta de currículo de acordo a especificidade da criança”, conforme o que está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BORGES, 2019, p. 9.520).

No excerto que segue, a fala de Davi indica o reconhecimento da necessidade da formação para o exercício da docência.

Eliane: - O que precisa fazer para ser professor?

Davi: - Tem que ser grande. E tem que fazer a tarefa.

Eliane: - Qualquer pessoa pode ser professor?

Davi: - Pensa por um momento... não responde.

Eliane: - Se eu quiser, eu posso ser professora?
Davi: - (Olhou para mim pensativo e respondeu)
Tem que estudar. Você estuda, então, pode. (Diário de campo, 05/01/2021).

Davi, assim como todas as outras crianças com as quais conversei, evidenciou a necessidade de que o/a professor/a estude. A fala dele remete ainda à ideia de que a formação docente é um processo contínuo que inicia antes da formação universitária, passa por ela e segue ao longo da vida e do exercício profissional. Davi, várias vezes, afirma que ele mesmo estuda para ser professor um dia e, em outro momento³⁷, quando analisávamos este trecho da nossa conversa, ele enfatizou que este profissional “*tem que estudar sempre*”. (Diário de campo, 15/11/2021).

Apesar de Davi não ter clareza quanto à legislação que rege a educação e a necessidade de formação de professores, a fala dele está em consonância com o que determina a LDB nº. 9.496/96, no artigo 62, § 1º, que preconiza que “[a] União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Para Davi, o/a docente é o/a adulto/a que estuda, que tem autoridade pedagógica, pois é aquele que “*manda*” na sala de aula, e/ou “*manda fazer tarefa*” e, também, é aquele que ensina (Diário de campo, 26/11/2020). Para ele, a existência do/a professor/a na escola se justifica pela necessidade de ensinar, como ele expressa quando questiono o porquê de ter professor/a na escola e ele responde que é “*para ensinar as coisas, as tarefas*” (Diário de campo, 26/11/2020).

A visão de Davi, a respeito do docente, sua necessária formação e a autoridade pedagógica de quem aprende para ensinar, ratifica o que Santos (2007, p. 19) ressalta sobre o lugar do/a professor/a-mestre/a na relação com o estudante.

Um lugar ocupado por alguém que sabe que mesmo sendo sustentado por seu conhecimento, devendo sempre se aprofundar mais, não o detém na totalidade, visto que este se refaz cotidianamente e que, além disso, seja possuidor de uma sabedoria que o permita reconhecer em seu aluno um potencial na construção e reconstrução dos saberes.

³⁷ Momento em que retornei para análise dos dados junto com Davi.

A reflexão sobre esse lugar de autoridade pedagógica do/a professor/a, me remete novamente ao pensamento freireano de que “[...] não existe docência sem discência” (FREIRE, 1997a, p. 23). É importante sempre ter em mente que na relação/a professor/a-aluno/a “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado³⁸”. Nessa dinâmica, mais uma vez reafirmo a necessidade da escuta, do dialogismo, da exotopia. Afinal, para aprender enquanto se ensina, é fundamental escutar a criança, trocar com ela experiências e conhecimentos, valorizar seus saberes, respeitando-as enquanto sujeitos competentes e capazes de ensinar.

Ainda a respeito das tarefas que Davi menciona que o/a professor/a deve mandar fazer, questionei:

Eliane: Ele ensina mais alguma coisa?

Davi: Ele ensina jogar basquete, mas ele nunca me manda fazer isso. Ele me manda fazer só tarefa.

Eliane: Que tarefa ele manda fazer?

Davi: De uma pasta.

Eliane: E o que tem na pasta?

Davi: Desenho.

Eliane: E você gosta das tarefas?

Davi: Gosto.

Eliane: - Das atividades que o/a professor/a manda fazer qual você mais gosta?

Davi: - Eu gosto de desenho.

Eliane: - E qual você menos gosta?

(Davi ficou em silêncio pensativo).

Emanuel: - Eu gosto de todas as tarefas (entreviu).

Eliane: - E você Davi?

Davi: - Eu também gosto. (Diário de campo, 05/01/2021).

Nesse trecho mais uma vez Davi reclama por não jogar basquete, mas diz gostar das tarefas que o/a professor/a manda fazer. Ele cita a pasta, uma vez que, com o fechamento das escolas no período de pandemia, os professores enviavam as tarefas em pastas para que as crianças pudessem realizar em casa. Essa foi uma tentativa de atendê-las, claro que com todo prejuízo gerado pela falta de socialização, interação criança-criança, criança-professor/a motivada pela necessidade de isolamento social. Ainda sobre as tarefas, perguntei:

Eliane: Se você pudesse escolher as tarefas qual você escolheria?

Davi: Eu escolheria ser o professor e dar aula difícil, lá no outro prédio.

Eliane: Você escolheria ser o professor?

³⁸ (Ibidem, p. 23).

Davi: Sim.

Eliane: E se fosse para você escolher as tarefas para você fazer agora, quais você escolheria?

Davi: Escolheria para aprender ser professor e ser policial. (Diário de campo, 26/11/2020).

Assim como Pietro, Davi também manifesta o desejo de ser professor e acredita que a escola deve prepará-lo para esta profissão. Quando questionei sobre o que ele pensa que as crianças devem aprender com as “*coisas e tarefas*” que o/a professor/a manda fazer, a resposta foi assertiva: “*a ser professor!*”. Esta relação da escola com o trabalho foi reafirmada por ele em outros momentos de nossa conversa:

Eliane: - Por que tem escola no assentamento?

Davi: - (pensa...). Não sei!

Eliane: - Tem crianças na escola?

Davi: - Tem.

Eliane: - E por que você acha que tem crianças na escola?

Davi: - Para estudar.

Eliane: - E o que você gosta de estudar na escola?

Davi: - Tudo.

Eliane: - Por que as crianças estudam?

Davi: - Para ser professor.

Eliane: - Você estuda para ser professor?

Davi: - Sim! (Diário de campo, 05/01/2021).

Eliane: Todas as crianças vão à escola para aprender a ser professoras/es?

Davi: Tem algumas que querem trabalhar em construção. (Diário de campo, 15/09/2021).

Embora a função primeira da Educação Infantil — e da Educação Básica de maneira geral — não seja a de preparar para o mundo do trabalho, a LDB 9.394/96, no artigo 1º, § 2º, determina que “[a] educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Então, mesmo sem conhecer a legislação, Davi demonstra ter entendimento desta necessária relação entre educação e trabalho. Entendo que desde a Educação Infantil é possível trabalhar questões relacionadas à profissão e ao trabalho, para que as crianças elaborem conhecimentos sobre a vida e a organização social, conheçam as diferentes profissões, bem como os profissionais que as desempenham, também para que compreendam a importância e a dimensão desta atividade para o ser humano e para a vida em sociedade.

Retomando a conversa sobre o/a professor/a, a fim de identificar

características negativas que Davi atribui ao docente, perguntei sobre o mau professor. Ele respondeu que não tinha nenhum mau professor na escola. Perguntei: como você acha que é a aula do mau professor? Ele respondeu: “*ele passa tarefa mais mais difícil*”. (Diário de campo, 05/01/2021).

A resposta de Davi demonstra perspicácia em compreender que as tarefas precisam estar adequadas ao nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O mau professor, em sua opinião, além de passar muita tarefa (fato que ele já havia reclamado), também solicita que as crianças realizem atividades consideradas por ele como muito complexas. Vale lembrar que anteriormente ao falar sobre ser professor e passar tarefas “difíceis”, ele mencionou que estas são realizadas no outro prédio, referindo-se ao bloco em que estudam as crianças do Ensino Fundamental.

Quanto a isso, reafirmo a necessidade de as práticas da Educação Infantil seguirem as determinações da Resolução CNE nº. 005/2009 e considerar as singularidades de cada criança, tendo sempre como eixos norteadores as atividades de interações criança-criança, criança-professor/a e as brincadeiras. Quanto à importância de tais dinâmicas na educação dos pequenos, Davi também ratifica o que os documentos legais estabelecem quando ele explicita do que sente falta por estar afastado da escola no período de pandemia:

Eliane: - Você está com vontade de voltar para a escola?

Davi: - Sim.

Eliane: - Está com saudades?

Davi: - Estou.

Eliane: - Do que você mais sente saudades?

Davi: - Dos brinquedos.

Eliane: - E você sente saudade do/a professor/a?

Davi: - Sim.

Eliane: - Do que você sente saudades do/a professor/a?

Davi: - Das tarefas.

Eliane: - E de quais tarefas você sente mais saudades?

Davi: - De desenhar. (Diário de campo, 05/01/2021).

Em todos os encontros Davi citou os brinquedos, as brincadeiras, o desenho e os jogos na quadra como elementos que são importantes para ele e dos quais mais gosta. Em outro momento da conversa também volta a falar sobre o brincar e da forma como menciona evidencia que em todos os ambientes que as crianças frequentam, em diferentes momentos, as brincadeiras estão presentes. É a atividade preferida dele, bem como para todas as crianças

participantes desta pesquisa.

Eliane: - Do tempo que vocês ficam na escola, qual o momento que vocês mais gostam?

Davi: - Eu gosto dos brinquedos.

Eliane: - Você gosta da hora de brincar?

Davi: - Sim.

Eliane: - E do tempo que você fica dentro da sala de aula qual é o momento que você mais gosta?

Davi: - De brincar também.

Eliane: - E da hora do recreio o que você mais gosta?

Davi: - Do parquinho.

Eliane: - E desta hora do recreio o que você menos gosta?

(Fica pensativo e não responde)

Eliane: - Tem alguma coisa na hora do recreio que você gosta menos ou não gosta?

Davi: - Não.

Eliane: - O que você gostaria que o professor fizesse na sala de aula?

Emanuel - Brincasse! (Entreviu).

Davi: - Sim brincar! (Concordou Davi gritando e saltando da cadeira). [Diário de campo, 05/01/2021].

Essa reivindicação de Davi de que o/a professor/a brinque na sala de aula, vai ao encontro do que enfatiza Mascioli (2014, p. 119), sobre,

[...] a necessidade do trabalho de profissionais que sejam capacitados e apaixonados, mas que exerçam sua prática dentro de uma proposta pedagógica de qualidade; que respeite a criança e que possibilite oportunidades no processo de ensino-aprendizagem, para que através da brincadeira a criança possa aprender, desenvolver-se e interiorizar o mundo.

Para que isso se torne realidade nas escolas, os/as professores/as necessitam aprofundar seus conhecimentos teórico-práticos para que se apropriem e se instrumentalizem de forma adequada, a fim de efetivar o direito de brincar das crianças, com vistas a “[...] viabilizar um ensino sistemático e intencional, adequado ao ritmo do psiquismo infantil e mediado pela alegria do lúdico, do belo, da descoberta, da surpresa e do encanto”. (MASCIOLO, 2014, p. 119).

Saliento então que nas brincadeiras é importante também ouvir as crianças, pois aquilo que pode parecer bom e interessante para os adultos e até para algumas crianças, pode não ser para outras, como indica a fala de Davi:

Eliane: - E o que você menos gosta na escola?

Davi: - Pensa... eu não gosto de brincar na casinha.

Eliane: - Você não brinca na casinha?

Davi: - Eu brinco, só que eu não quero.
Eliane: - Você não quer brincar agora ou você não gosta de brincar na casinha?
Davi: - Às vezes eu não quero.
Eliane: - Às vezes você brinca?
Davi: - Sim.
Eliane: - E por que às vezes você não quer brincar na casinha?
Davi: - Quando troca o professor e o outro vai embora ele dá um susto na gente.
Eliane: - E você gosta?
Davi: - Não.
Eliane: E quando você não quer brincar na casinha você pode escolher fazer outra coisa?
Davi: Pode escolher se quer ou não brincar na casinha. Brinco em outro brinquedo. (Diário de campo, 05/01/2021).

Reafirmo a necessidade de que o/a professor/a converse com as crianças, esteja atento às suas diferentes formas de expressão para que possam identificar ocasiões como esta apresentada por Davi. Para ele, a atitude docente está incomodando a criança porque as brincadeiras não estão adequadas. Elas, então, precisam propiciar um momento prazeroso, encantador, que crie laços de confiança, entre as crianças e os/as professores/as para promover seu desenvolvimento pleno.

É importante construir o entendimento de que a participação da criança na escolha das brincadeiras e na avaliação delas é uma participação política, ou ao menos o início deste exercício de forma intencional. Isso porque, ao ouvi-las, o/a professor/a poderá elencar os aspectos positivos e negativos de cada brincadeira na visão das crianças, pensar junto com elas em formas de tornar o momento mais agradável e saudável para todos os envolvidos.

Ainda nesta perspectiva da participação política dos pequenos no ambiente de Educação Infantil, a fim de saber como Davi percebe essa dinâmica na escola, perguntei:

Eliane: - A escola tem um dono Davi?
Davi: - Tem.
Eliane: - Quem é o dono da escola?
(Davi sorri, mas, não diz).
Eliane: quem você acha que é o dono da escola?
Davi: A diretora.
Eliane: Por que você acha que é a diretora a dona da escola?
Davi: Porque ela que manda na escola. Ela é a única que manda na escola. E o/a professor/a manda na sala.
Eliane: E tem mais alguém que manda na escola?
Davi: Não. (Diário de campo, 05/01/2021).

Para Davi, é dono da escola quem tem poder de mando. Na percepção dele, quem detém esse poder é a diretora. Fica evidente também a sagacidade de Davi ao perceber que o/a professor/a é quem tem autoridade na sala de aula, pois, mesmo a diretora tendo poder de mando de forma geral, dentro da sala de aula, na visão dele, quem manda é o/a professor/a. Esse entendimento que Davi apresenta de que o dono da escola é quem toma as decisões é bastante coerente, além de remeter ao conceito de gestão democrática³⁹. Nesse aspecto, entende-se que a escola é de todos, uma vez que é um patrimônio público e todos devem ter parte nos processos decisórios dentro do ambiente escolar. No entanto, o que a fala de Davi sugere é que esta gestão “democrática” não vem incluindo as crianças, e no excerto que segue fica ainda mais evidente este fato:

Eliane: - E a criança manda?

Davi: - Não.

Eliane: - Por que a criança não manda?

Davi: Fica pensativo, não responde...

Eliane: - E você gostaria de mandar também Davi?

Davi: - Sim!

Eliane: Você não me respondeu porque a criança não manda. Pode me dizer?

Davi: Porque não é grande.

Eliane: O que precisa ser para mandar?

Davi: Professor ou diretora.

Eliane: E se você pudesse escolher você gostaria de mandar?

Davi: Não.

Eliane: Por que você não gostaria de mandar?

Davi: Porque eu não sou grande. Só posso mandar em mim mesmo. Não posso mandar em nada mais. (Diário de campo, 05/01/2021).

Assim como Pietro, Davi também entende que as crianças não podem mandar na escola pelo simples fato de serem pequenos, de serem crianças. Reafirmo aqui a importância de criar oportunidades para que as crianças tomem decisões nos diversos ambientes nos quais elas transitam, principalmente na escola que é um ambiente privilegiado de socialização, aprendizagem e desenvolvimento infantil. É de fundamental importância, portanto, trabalhar para suscitar nas crianças o sentimento de pertença à instituição escolar e à

³⁹ A gestão democrática pressupõe a participação efetiva de toda a comunidade escolar (pais, professores, estudantes e demais servidores), em todos os aspectos da tomada de decisão, organização, enfim, gestão da escola; seja em termos administrativos ou pedagógicos. Ver mais em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/gestao-democratica/>

sociedade como um todo.

Ao compreender que são parte da comunidade escolar e são coconstrutoras da instituição e das relações que nela se estabelecem, as crianças irão cada vez mais sentir o desejo de participar. Quanto mais oportunidades de atuar politicamente, tanto mais desenvolverá o senso de pertencimento e de responsabilidade na elaboração da vida coletiva. Da mesma forma, essa oportunidade desenvolverá cada vez mais, a autonomia para refletir sobre a realidade e atuar de maneira a transformar ou manter aquilo que acredita ser necessário.

Reforço que posicionar-se politicamente, ou seja, tomar decisões conscientes, se aprende no processo de participação. Já afirmei anteriormente que desde muito cedo as crianças podem atuar efetivamente nas tomadas de decisões, inclusive no ambiente de Educação Infantil. Para isso, não basta que os/as professores/as saibam como ouvi-las e consigam valorizar suas opiniões. É preciso criar espaços para que as crianças possam exercer a participação política. Lembrando que quanto mais elas participarem, mais aperfeiçoarão a habilidade de fazer escolhas, de expressar opiniões, terão maior capacidade de discernimento, desenvolverão cada vez mais o pensamento crítico, aprenderão a dialogar e também a acatar as decisões que não necessariamente são suas, posicionando-se de forma respeitosa e consciente quando se atender ao desejo da maioria. Enfim, se tornarão cada vez mais aptas para o convívio social saudável, ao mesmo tempo em que terão mais consciência de si e de seu papel no mundo.

Na sequência da conversa com Davi, para saber a percepção dele quanto às características específicas do/a professor/a de Educação Infantil no Campo, perguntei:

Eliane: - Tem professor na escola que mora no assentamento?

Davi: - Tem sim. O professor Paulo.

Eliane: - Tem professor aqui que mora na cidade?

Davi: - Sim.

Eliane: - Você acha que o/a professor/a que dá aula aqui tem que morar aqui ou na cidade?

Davi: - Na cidade. No sítio. Não sei, antes ele morava na cidade, agora ele mora no sítio. Ele pode morar lá ou aqui. (Diário de campo, 05/01/2021).

Como ele respondeu falando das características físicas do/a professor/a, perguntei de forma mais específica sobre a aula:

Eliane: A aula do professor/a que dá aula aqui é diferente da aula do/a professor/a que dá aula na cidade?

Davi: Às vezes, o professor leva a gente no sítio, a gente vai lá, no sítio e brinca no pula-pula, vê os animais. Eu gosto de ir no sítio. (Diário de campo, 05/01/2021).

Assim como para as outras crianças, para Davi não faz diferença onde o/a professor/a mora, ainda que cite as visitas ao sítio, as aulas na horta, assim como também citaram as outras crianças, como diferenciais das aulas dos professores que moram no campo e os que moram na cidade. Esta importante valorização da e o vínculo com ele em maior ou menor grau é citada por todas as crianças. A esse respeito, a Resolução nº. 05/1999 determina que:

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, **assentados** e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; (BRASIL, 1999, p. 3, grifo meu).

Como a própria legislação sugere, ao valorizar o vínculo com a terra e pensar as práticas pedagógicas de modo a relacionar as atividades escolares com o contexto social das crianças, neste caso, com a vida no assentamento, o/a professor/a colabora para a construção da identidade das crianças assentadas, bem como, para a elaboração de uma autoimagem positiva de si e do meio em que vivem, criando assim o sentimento de pertença a este local. Esse fato pode contribuir diretamente para futura permanência desses sujeitos na terra, o que evitaria o êxodo rural dos jovens que vem sendo discutido na academia e reclamado pelos assentados que estão percebendo o envelhecimento dos povos do campo. Essa saída precoce dificulta a continuidade da produção, já que chega um momento em que os mais velhos já não dão conta do trabalho na roça.

Reafirmo que não penso a educação da criança com o viés puramente do investimento no futuro, pois a criança precisa ser valorizada no que ela é hoje. Para tanto, precisa participar das tomadas de decisões agora, para que ainda enquanto crianças tenham qualidade de vida e possibilidades de

desenvolvimento pleno. É obvio que isso trará contribuições para o futuro, mas isso não é investimento no futuro adulto e sim investimento na criança. Dessa maneira, se proporcionarmos às crianças uma educação de qualidade, que as valorize enquanto sujeitos capazes e competentes, pertencentes à escola e ao assentamento, contribuimos para que ela tenha uma autoestima positiva e vínculo com a terra, valorizando a si, aos outros e ao local em que vive, tanto no presente quanto no futuro.

Davi demonstrou bastante timidez, mesmo sendo uma das crianças com quem mais conversei. Desde o início até o término da pesquisa, ainda que demonstrasse disponibilidade e desejo de participar, por várias vezes teve um pouco de dificuldade de se expressar. Vale mencionar que a presença constante da mãe nos momentos em que conversávamos ora contribuía para que ele se expressasse, ora dificultava, pois, em alguns momentos, havia intervenção no sentido de conduzir a criança à resposta (que era da mãe e não precisamente da criança). Quando isso ocorria, eu retomava posteriormente a pergunta buscando compreender a visão da criança sem a interferência materna.

Percebi também que em alguns momentos ele olhava para a mãe como quem se preocupasse em responder da forma correta ou como quem queria anuência da mãe para a resposta dada. Saliento que essa condição subalterna da criança em relação ao adulto ocorre em grande medida pela falta de oportunidades de participar de forma autônoma e independente. Essa dependência gera insegurança na criança nos momentos em que lhe é solicitado opinar livremente e sem a intervenção do adulto. Em todos os encontros procurei evidenciar para ele que não havia resposta certa ou errada, uma vez que eu estava querendo saber o que ele pensa, como ele percebe o papel do/a professor/a e a educação que está sendo destinada a ele. Sempre que eu dizia algo relacionado a isto ele sorria, acenava afirmativamente com a cabeça e respondia o que era questionado.

Na sequência, apresento as conversas e as reflexões realizadas com Emanuel.

6.4 Dizeres de Emanuel

Emanuel tinha 06 anos em 2020 e frequentava o pré II. Conforme apresentado anteriormente, Emanuel é irmão de Davi (sujeito da pesquisa apresentado no subtítulo anterior). No entanto, retomarei aqui alguns trechos já apresentados focando a descrição nas reações e atitudes do Emanuel.

No momento em que eu ainda estava conversando com a mãe, Emanuel saiu da varanda onde estava com o irmão, pegou a bicicleta, ficou dando voltas no quintal, foi até o portão e veio bem perto de nós. Enquanto fazia isso nos observava e chamava a mãe querendo atenção. (Diário de campo, 20/11/2020).

Quando a mãe o chamou para me ouvir apresentar a pesquisa, Emanuel veio correndo e sorrindo. Prestou bastante atenção e prontamente aceitou o convite para participar. Assim como Davi, gostou muito do termo de assentimento e quis ficar com ele. Respondi que podia ficar e se quisesse poderia colorir para depois me entregar. Ele concordou e, no outro dia, quando voltei para continuar a pesquisa, entregou-me, sorridente, o termo que havia colorido. (Diário de campo, 20/11/2020 e 26/11/2020).

Depois que me entregou o termo eu o convidei a desenhar a escola. Sugeri que desenhasse o que mais gostava na escola. Emanuel rapidamente respondeu: vou desenhar o professor! Perguntei “O que você mais gosta na escola é o professor?” Ele respondeu que sim. Depois de um tempo desenhando, parou e ficou olhando o desenho assim como o fez seu irmão. Então, perguntei se tinha terminado e ele disse para esperar porque faltava algo. Começou a pintar todo o fundo do desenho de azul. (Diário de campo, 26/11/2020).

Imagem 4: o parquinho da escola



Fonte: Desenho elaborado pelo Emanuel durante a realização da pesquisa.

Quando Emanuel terminou de desenhar, convidei-o para me mostrar o desenho e conversarmos. Respondeu afirmativamente e perguntei:

Eliane: - Você desenhou o que você mais gosta na escola?

Emanuel: - Sim.

Eliane: - E o que você desenhou, mostra para mim?

Emanuel: - O parquinho.

Eliane: - E o que você gosta no parquinho?

Emanuel: - Eu gosto mais da casinha.

Eliane: - O que tem na casinha que você gosta?

Emanuel: - A gente se esconde lá, do professor.

Eliane: - Você se esconde do professor?

Emanuel: - Acenou afirmativamente com a cabeça rindo (todos riram).

Eliane: - E você gosta dos professores que tem na escola?

Emanuel: - Gosto.

Eliane: - Por que você se esconde?

Emanuel: - Porque a gente brinca dos "tepoquio". Sorriu. (Neste momento não entendi direito o que disse, a mãe que estava no cômodo ao lado pediu para ele falar direitinho).

Eliane: - Por quê? (Perguntei novamente).

Emanuel: - Os três porquinhos.

Eliane: - Ah você brinca dos três porquinhos! Você brinca com os professores?

Emanuel: - Sim.

Eliane: - Quem mais brinca com você de três porquinhos?

Emanuel: - O professor que escolhe. (Diário de campo, 26/11/2020).

Emanuel, assim como as outras crianças, mencionou que o que mais gosta na escola são os espaços de brincadeira e os brinquedos. Mas, de forma diferente, na fala dele a figura do docente ganhou destaque. Ele gosta desses espaços porque ali o professor brinca com ele, como é reafirmado no excerto que segue:

Eliane: - Me mostra aí o que mais você desenhou?
Emanuel: - O parquinho
Eliane: - E o que tem no parquinho?
Emanuel: - Uma árvore, uma casinha, o balanço, escorregador.
Eliane: - E isso aqui o que é?
Emanuel: - É o "gia gia"
Eliane: - O que? O gira-gira?
Emanuel: - Sim.
Eliane: - E disso tudo o que você mais gosta?
Emanuel: - Do balanço.
Eliane: - Então lá da escola o que você mais gosta é do parquinho?
Emanuel: - Do balanço!
Eliane: - Por que do balanço?
Emanuel: - Porque o professor empurra a gente lá... lá no alto!
Diário de campo, 26/11/2020).

A fala de Emanuel nos faz retomar a já evidenciada importância da brincadeira, bem como do/a professor/a brincante. Não é demais reafirmar que diversos estudiosos sobre infância e Educação Infantil (OSTETTO, 2012; CARNEIRO, 2012; MASCIOLI, 2012; 2014) enfatizam que a educação dos pequenos precisa ser permeada pela brincadeira; que o/a professor/a necessita compreender a criança em toda sua complexidade e se colocar em posição de quem ensina, mas também de quem aprende com elas. Para tanto, exige do/a educador/a uma postura de valorização da criança e respeito por ela, pela sua forma peculiar de ser. Exige do professor observação atenta e cuidadosa das diferentes manifestações infantis. A própria brincadeira é um caminho para que o/a professor/a mergulhe no universo infantil e compreenda a criança em todos os seus aspectos. Almeida (2008, s.p.) destaca que

A prática pedagógica torna-se mais prazerosa com a presença das brincadeiras, uma vez que possibilita ao professor aproximar-se do mundo da criança e observá-la com mais propriedade. Para tanto, ele precisa conhecer a criança, de onde ela vem, como pensa, seus valores, histórias de vida, as representações que ela faz do mundo, para intervir de forma

consistente, influenciando na construção do sujeito, na formação de sua história. Para criar situações de aprendizagens significativas o educador precisa não somente de conhecimento teórico sobre o nível de desenvolvimento da criança, mas também de experiências práticas relativas às possibilidades de exploração que as brincadeiras podem oferecer.

Salienta-se novamente a necessidade de que a formação docente para a Educação Infantil aconteça também no chão da escola e junto com as crianças, uma vez que esse processo formativo abarca o conhecimento teórico-metodológico, mas não se limita a ele. Conhecer as crianças pressupõe escutá-las, principalmente quando se compreende que cada criança é única, ao mesmo tempo múltipla, e em constante desenvolvimento. Esta escuta e este aprender com ela não cessam, ou não deveria cessar, nunca, posto que tanto a criança quanto o adulto estão em constante processo de transformação.

Reafirmo, então, que o dialogismo, a escuta responsiva, a exotopia, a alteridade, como já mencionados anteriormente, são fundamentais na relação professor/a-educando/a, tanto para promover a participação infantil e conseqüentemente a aprendizagem da criança, quanto para aperfeiçoar a prática docente que se tornará cada vez mais especializada, tanto mais aprender com as crianças como lidar com elas, como ensiná-las, como trabalhar com elas. Nesse contexto, a brincadeira, como mencionado por Almeida (2008, s.p.), é um recurso privilegiado.

Além disso, na interação com as crianças, o/a professor/a brincante possibilita que sejam estabelecidos vínculos de confiança entre ele e os pequenos e entre as próprias crianças. Esse estreitar de laços permite que as crianças se sintam seguras para expressar suas ideias, seus anseios e suas necessidades. Faz com que elas vejam o/a docente como alguém que as respeita e compreende. Todos esses fatores, aliados à própria essência lúdica da brincadeira, contribuem muito para que a criança queira participar das atividades propostas, para que gostem do/a professor/a e gostem de “*fazer tarefa dele*”, como mencionado por Emmanuel no trecho da conversa a seguir:

Eliane: - O que você mais gosta nos professores da escola?

Emanuel: - Eu gosto de fazer tarefa.

Eliane: - Das tarefas que ele passa qual você mais gosta?

Emanuel: - An?

Eliane: - Do que ele passa de tarefa o que você mais gosta de fazer?

Emanuel: - Eu gosto de fazer tarefa dele.
Eliane: - E tem alguma tarefa que você não gosta?
Emanuel: - Eu gosto de todas.
Eliane: - Que outro professor você tem?
Emanuel: - Eu gosto do professor Roberto disse o Emanuel.
Eliane: - Ele é professor de que?
Emanuel: - Ele treina a gente. Tem um montão de professor (disse Emanuel).
Eliane: - Tem algum professor na escola que você não gosta?
Emanuel: - Eu gosto de todos. (Diário de campo, 26/11/2020).

Desde o primeiro momento, Emanuel expressou o apreço que tem pelos docentes. Em todas as conversas sempre disse que gosta muito das atividades realizadas no ambiente de Educação Infantil ao qual frequenta. Reitero que este vínculo positivo possibilita maior participação da criança, bem como viabiliza o diálogo entre educador/a e educando/a. Neste sentido, para saber como ele percebe esse processo dialógico entre docente e discente, provoqueei-o para que falasse sobre as conversas entre ele e professor.

Eliane: - E você gosta de conversar com seu professor?
Emanuel: - A gente não conversa.
Eliane: - Você não conversa com seu professor?
Emanuel: - Não.
Eliane: - Ele não conversa com você?
Emanuel: - Não (sorriu). (Diário de campo, 26/11/2020).

Apesar da situação da brincadeira ser favorável para que haja efetiva participação infantil e ser uma relação dialógica com a criança, a fala de Emanuel evidencia que por mais que o/a professor/a esteja sempre próximo e brincando com as crianças, ele/a não tem estabelecido diálogo com elas. Mesmo nos espaços de brincadeira, que é privilegiado para promover a participação política dos pequenos, Emanuel deu pistas de que não ocorre a conversa com a criança, incentivando-a a participar politicamente. Evidencia-se esta realidade também quando ele diz que é *“o professor que escolhe quem vai brincar”*. (Diário de campo, 26/11/2020).

Diante do exposto, saliento que as brincadeiras também precisam ter intencionalidade pedagógica, considerando que esta implica possibilitar maior autonomia das crianças, incentivar as tomadas de decisões por elas, potencializar o seu pensamento criativo, assim como a capacidade de (re)organização dos jogos e brincadeiras. Enfim, é plausível que a participação política da criança, assim como todas as suas potencialidades necessitem ser

estimuladas nos diferentes tempos-espacos na Educaao Infantil, incluindo o momento do brincar, sem o controle e a imposiao do adulto. Ao organizar seu fazer pedag3gico, o/a professor/a tem que ter em mente que as dinâmicas deste ambiente irăo influenciar significativamente as condutas das crianas, “[...] incitando ou inibindo movimentos, interaoes, sensaoes; provocando o envolvimento ou dispersăo nas atividades propostas, a autonomia ou a dependência dos pequenos” (RODRIGUES, 2016, p. 57). Ademais, as aoes pedag3gicas estimulam ou inibem sua participaao nos processos decis3rios.

Diante do exposto, para compreender como Emanuel percebe sua participaao e seu pertencimento à escola, perguntei:

Eliane: - Quem vocę acha que é o dono da escola?

Emanuel: A prefeitura.

Eliane: Por que a prefeitura é a dona da escola?

Emanuel: Porque ela que criou a escola.

Eliane: Quem vocę acha que deveria ser o dono da escola

Emanuel: A diretora. (Diário de campo, 15/09/2021).

A resposta de Emanuel demonstra sua astúcia em perceber a estrutura organizacional da escola, que inclui como gestora da educaao a prefeitura, além da direao. No entanto, preocupa-me o fato de ele desconhecer a história de constituiao da escola e do assentamento como um todo, uma vez que a escola, apesar de hoje estar sob gestăo municipal, fora “criada” pela comunidade, como apresentado anteriormente na seao 05. Conhecer essa história, sem dúvida, contribuiria para que ele desenvolvesse o sentimento de pertença, já que, para ele, a escola é de quem a criou. Logo, se foi a comunidade a principal responsável pela existência da escola, é a ela que a instituiao pertence.

Assim como ocorreu quando o provoqueei a falar sobre a escola, quando questionado sobre o/a professor/a assentado, ele também demonstrou não saber que o local onde mora se trata de um assentamento.

Eliane: - E tem professor/a que mora aqui no assentamento?
(Ficou pensativo, com expressăo de dúvida...).

Eliane: - Vocę sabe como chama esse lugar aqui onde vocę mora?

Emanuel: - Uma Vila!

Eliane: - Quando perguntam para vocę onde vocę mora Emanuel, o que vocę responde?

Emanuel: - Por quê?

Eliane: - Eu quero saber como vocę chama este lugar que vocę mora...

Emanuel: - Aqui nessa casa?

Eliane: - É, onde fica essa casa?
Emanuel: - Aqui!
Eliane: - E como chama esse lugar aqui?
Emanuel: - A casa.
Eliane: - Onde fica a escola?
Emanuel: - Lá.
Eliane: - Lá onde? Como chama aquele lugar?
Emanuel: - Escola.
Eliane: - Você já foi na cidade?
Emanuel: - Já!
Eliane: - E quando você está lá na cidade e fala que vai vir para cá como você fala?
Emanuel: - Ah, eu só gosto de comer salgado... (risos).
Eliane: - Deixa eu te fazer outra pergunta... E você sabe se tem professor que mora aqui perto da escola?
Emanuel: - Tem o professor Paulo!
Eliane: - E onde o professor Paulo mora?
Emanuel: - Sorri...
Eliane: - Ele mora na cidade?
Emanuel: - Não.
Eliane: - Ele mora no assentamento?
Emanuel: - Não. Mas, vira assim e vai ali depois vira lá e chega. (Mostrando o percurso com as mãos).
Eliane: - E você sabia que esse lugar onde você mora, onde tem a escola, onde o professor mora, e eu também moro, se chama assentamento?
Emanuel: - O que é assentamento?
Eliane: - Você não sabe o que é assentamento?
Emanuel: - Não.
Eliane: - É um lugar no campo, onde tem vários sítios e as pessoas trabalham na roça...
Emanuel: - O professor Paulo tem um sítio! (Me interrompeu).
Eliane: - Ele mora em um sítio do assentamento né?
Emanuel: - (Pensativo). Então, o professor Paulo mora no assentamento?
Eliane: - Este lugar aqui é um assentamento?
Emanuel: - Não.
Eliane: - Você sabe como sua mãe chegou aqui?
Emanuel: - Não.
Eliane: - Ela não te contou a história de como ela veio morar aqui?
Emanuel: - Não.
Eliane: - Hummm... então depois a gente precisa perguntar para ela como foi que aconteceu. O que você acha?
Emanuel: - Sorriu, olhou para a mãe e disse que sim. (Diário de campo, 26/11/2020).

Fica evidente no excerto acima que Emanuel desconhece a trajetória das famílias assentadas no Taquaral. Não fora ensinado para ele, nem no âmbito familiar e nem no da escola o que é o assentamento, assim como também é desconhecido por ele o processo de constituição da escola. Penso que esse fato evidencia que a participação política da criança não vem sendo estimulada, nem

no ambiente escolar, nem no ambiente familiar, nem na comunidade como um todo. Nesse sentido, participar, discutir, dialogar com alguém sobre essas questões, ou seja, se em seu cotidiano for inserido o processo de luta pela terra (que envolve mais que o trabalho de base e o acampamento, abrange também a luta contínua por condições dignas para a sobrevivência no campo), essa criança poderá perceber com clareza que é parte desse processo e dessa comunidade, o que conseqüentemente contribuiria para que elaborasse sua identidade de criança assentada.

Reforço que capacidade para participar das dinâmicas que envolvem a vida em comunidade, as crianças têm. No entanto, é necessário fomentar espaços de participação para que elas atuem politicamente. Enfatizo mais uma vez que quanto mais elas participarem, mais aptas estarão para tomar decisões, opinar com respeito e responsabilidade, com o fito de priorizar o bem comum. Reforço ainda a atenção para a responsabilidade da escola em promover discussões que permitam à criança elaborar o sentimento de pertencimento.

Ainda para identificar qual a percepção de Emanuel sobre pertencimento da criança no espaço escolar, levantei alguns questionamentos:

Eliane: - E você sabe por que tem escola aqui no assentamento?

Emanuel: - Sim

Eliane: - E por que tem escola aqui?

Emanuel: - Para ensinar a gente.

Eliane: - Ensinar o que?

Emanuel: Para a gente fazer aquilo. Ensinar a ler. (Diário de campo, 05/01/2020).

Eliane: - E por que você acha que tem crianças na escola?

Emanuel: - Para estudar.

Eliane: Estudar o que?

Emanuel: Tarefa.

Eliane: - E o que você gosta de estudar na escola?

Emanuel: - Tudo!

Eliane: - Por que as crianças estudam?

Emanuel: - Para ser polícia.

Eliane: - Você quer ser policial?

Emanuel: - Sim (Diário de campo, 05/01/2020).

Para Emanuel, assim como para as outras crianças, a escola existe para ensiná-las a ler, a fazer tarefas. Assim como o irmão, citou que a escola existe para ensinar uma profissão. Na fala de Emanuel está bem presente a ideia de que a escola prepara a criança para o futuro, para a profissão que exercerá

quando for adulto. Concepção que ele reforça em outro momento da conversa quando pergunto: o que você acha que a escola deve ensinar? Ele responde: *“ensinar a ler, ensinar não fazer bagunça, falar o que a gente vai trabalhar quando ser adulto”*. Isso é preocupante, pois, se desde pequeno a criança já é ensinada a olhar para a escola como lugar de preparação para o futuro e para sua inserção no mercado de trabalho e não como um local destinado ao seu desenvolvimento integral enquanto é criança, esse pensamento de criança enquanto devir se perpetuará na sociedade. Precisamos conversar com os pequenos e levá-los a refletir sobre esta questão, que também é fundamental para propiciar a participação política da criança.

Essas concepções de escola formadora de capital humano e de criança como devir precisam ser superadas. Um dos caminhos para isso é a promoção da participação política das crianças, pois isso auxiliará para que elas elaborem uma autoimagem positiva, de sujeitos capazes e competentes para atuar politicamente e para contribuir na sociedade no presente. Consequentemente, no futuro, entendo que as crianças precisam ser valorizadas enquanto crianças para juntar-se aos estudiosos e militantes das causas infantis, bem como para atuar na sociedade como multiplicadoras dessas ideias, rompendo com a reprodução das desigualdades entre crianças e adultos. Da mesma forma, poderão reivindicar uma educação orientada ao desenvolvimento pleno das crianças e ao atendimento de suas necessidades educativas e não voltada aos interesses do mercado.

O papel da escola nessa reflexão é essencial, uma vez que é na neste ambiente que as crianças encontram espaço de socialização secundária, de interação ampliada, espaço profícuo para que elas possam exercer seu direito de opinar, participar, intervir, argumentar, fazer escolhas e, nesse processo, desenvolver sua autonomia, identidade, entre outros aspectos que permitirão a elas perceber seu papel no mundo e sua importância na atuação política.

Tendo em mente a importante função da escola na formação da criança, perguntei ao Emanuel sobre as atividades que ele participa na instituição.

Eliane: - Emanuel, do tempo que fica na escola o que você mais gosta?

Emanuel: - Das tarefas.

Eliane: - E da hora do recreio o que você mais gosta?

Emanuel: - De ir à quadra.

Eliane: - E o que você faz lá na quadra?

Emanuel: - Eu jogo (Sorri).
Eliane: - E da hora do recreio o que você menos gosta?
Emanuel: - De fazer tarefa.
Eliane: - E faz tarefa na hora do recreio?
Emanuel: - Sorri (quando fica de castigo acho, interferiu a mãe que estava sentada próximo) Emanuel sorri acena que sim com a cabeça.
Eliane: - E você fica de castigo?
Emanuel: - Só quem faz bagunça fica de castigo.
Eliane: - E você faz bagunça?
Emanuel: - Às vezes (sorri). (Diário de campo, 05/01/2020).

O tempo todo Emanuel enfatizou que gosta da escola e dos professores, bem como das tarefas que são realizadas. Assim como as outras crianças, ressalta a importância do jogo e da brincadeira realizados na escola, que já discutimos anteriormente. Chama atenção ainda em sua fala a questão do castigo também já discutida quando mencionado por Pietro. Já expus o entendimento de que este é um recurso equivocado do educador, que não deve acontecer de forma alguma e em nenhum momento. Vale mencionar ainda que ao trazer a tarefa como punição, poderá fazer com que a criança elabore a ideia de que fazer tarefa seja ruim, seja como de fato estão fazendo “um castigo”.

Fazer tarefa não pode ser entendido como consequência negativa de uma ação da criança, se o que se espera dela é que mantenha e/ou desenvolva o gosto pelos estudos, o desejo sincero pelo aprender, pela construção do conhecimento. Estudar precisa ser prazeroso para a criança e nunca uma sanção. Com isso, a fala de Emanuel indica que ele já interiorizou a ideia de que a criança que não se comporta como desejado pelo docente deve ser punida.

Eliane: - O que você acha que o/a professor/a precisa fazer na escola ou na sala de aula?
Emanuel: - Quando a gente faz mal a gente fica de castigo, mas eu não faço mal.
Eliane: - Você acha que o/a professor/a deve colocar de castigo?
Emanuel: - Ele coloca algumas pessoas na escola.
Eliane: - Mas o que você acha que ele deve fazer? É colocar de castigo quem vai mal? Você me falou do castigo?
Emanuel: - Ele só faz isso quando alguém quer pegar o brinquedo do outro. (Diário de campo, 05/01/2020).

Os ditos de Emanuel reforçam o que já chamamos atenção anteriormente que é o papel da escola em discutir, refletir com as crianças sobre as questões éticas. E não colocar de castigo “*quem faz mal*”. É preciso levar as crianças à reflexão sobre as consequências de suas atitudes na própria vida e na

coletividade. O castigo não permitirá a criança essa compreensão, ao contrário, só possibilitará que tenha emoções negativas e aversão ao/a professor/a, aos colegas, à escola. Para saber mais sobre o que Emanuel pensa a este respeito, provoqueei-o a falar mais sobre o que não gosta no ambiente escolar:

Eliane: Emanuel o que menos gosta na escola?

Emanuel: - Que o professor briga.

Eliane: - Por que o professor briga?

Emanuel: - Não sei... (Diário de campo, 05/01/2020).

Da mesma forma que o castigo não faz com que a criança entenda a relação da sua ação com as consequências dela, a briga também é uma atitude equivocada que Emanuel demonstra não compreender. Reafirmo que não é preciso castigar ou brigar com as crianças para que elas façam o que se espera delas. É preciso inseri-las no planejamento do fazer pedagógico, conversar com elas para que entendam a importância de cada uma das atividades realizadas no ambiente de Educação Infantil.

Dessa maneira, o diálogo é um recurso primoroso na educação dos pequenos, uma vez que permite refletir e construir junto com as crianças alternativas para resolver problemas e situações do cotidiano, o que contribui para aperfeiçoar cada vez mais sua capacidade de participação política.

Se a criança compreender o porquê de realizar as atividades, a importância de cada um dos tempos e espaços que são organizados para ela, bem como se souber os objetivos que se deseja alcançar, o efeito será maior que dirigir-lhe palavras, muitas vezes, rudes ou situações de castigo. Atitudes violentas como brigar, gritar ou castigar as crianças de qualquer forma, em grande medida, suscitará nelas aversão pelo ambiente escolar e pelo/a professor/a, produzindo efeito contrário ao que se espera, a saber: o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que permitam viver na coletividade com atitudes adequadas de tolerância, cuidado e respeito mútuo.

Tendo em vista a importância do papel do/a professor/a no ambiente de Educação Infantil, provoqueei Emanuel a falar sobre o docente. No trecho que segue, fica evidente que o garoto tem elaborado uma ideia de um professor coercitivo:

Eliane: - O que o/a professor/a tem que fazer na escola?

Emanuel: - Ver as crianças? Pergunta.

Eliane: Ver as crianças para que?

Emanuel: Para elas não fugir.
Eliane: As crianças fogem da escola?
Emanuel: Para não aprontar arte.
Eliane: Que arte as crianças aprontam?
Emanuel: Bagunça.
Eliane: Que tipo de bagunça?
Emanuel: De brincar.
Eliane: E brincar é fazer bagunça?
Emanuel: Só se deixar espalhado.
Eliane: - O que mais que o/a professor/a deve fazer?
Emanuel: - Ele olha no celular dele.
Eliane: - E é legal? Vocês gostam que ele olha no celular?
Emanuel: - A gente não pode levar o celular da gente. (Diário de campo, 26/11/2020).

A fala de Emanuel me remete à ideia de um professor que na maior parte do tempo está exercendo controle sobre as crianças. No excerto acima, ele faz uma reclamação contundente de que o/a professor/a não permite que as crianças levem o celular, mas ele pode usar o dele em sala de aula. Mais uma vez os ditos de Emanuel permitem enfatizar o papel da escola e mais especificamente o do/a professor/a. O menino é capaz de discutir questões éticas que envolvem tanto a postura do docente quanto a das crianças no ambiente de Educação Infantil. Importante mencionar que é fundamental que o/a professor/a haja com coerência, a fim de legitimar sua autoridade perante as crianças, bem como para estimular parceria e envolvimento sincero das crianças com o ambiente escolar.

Por que não se deve utilizar o celular em sala de aula? Por que o/a professor/a pode usar e as crianças não? O celular poderia ser utilizado na sala de aula em algum momento? Discutir com as crianças e acordar com elas o que deve e não deve ser feito em sala é fundamental para que elas compreendam as dinâmicas do ambiente educativo. Essa é uma questão que envolve, acima de tudo, o respeito pelas crianças como sujeitos de direitos e deveres.

O agir coerente ou incoerente do/a professor/a, assim como o respeito que ele/a demonstra ter (ou não) pelas crianças, estão diretamente relacionados com seu processo formativo. O/A professor/a que tem formação adequada e específica para trabalhar com as crianças pequenas direcionará suas ações no ambiente de Educação Infantil sempre convergindo para atender às necessidades delas, respeitando-as em todos os aspectos, priorizando seu

desenvolvimento global, em consonância com o que determinam as DCNEI. Desse modo, a formação docente é fundamental para que o/a profissional possa fazer escolhas pedagógicas que permitam à criança elaborar “[...] significados para sua existência, para sua experiência de viver singularmente e com o outro”. (ANGOTTI, 2014, p. 23).

Ainda para compreender o que Emanuel pensa sobre as atitudes docentes que considera adequadas ou não em sala de aula, indaguei:

Eliane: - Emanuel o que acha que o/a professor/a precisa fazer na sala de aula?

Emanuel: - Não sei.

Eliane: - Não sabe? Mas nem imagina?

Emanuel: - Pensa...

Eliane: - O que você gostaria que o/a professor/a fizesse na sala de aula?

Emanuel: - Brincasse!

Eliane: E o/a professor/a não brinca na sala de aula?

Emanuel: Não brinca. Porque ele fica fazendo tarefa para a gente fazer. (Diário de campo, 05/01/2020).

A fala de Emanuel chama atenção para o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil determinam: que as atividades desenvolvidas com as crianças neste nível de ensino sejam organizadas tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Nesse sentido, concordo com o entendimento de Angotti (2014, p. 25) de que é necessário compreender a educação destinada a crianças pequenas e bem pequenas em toda sua complexidade e singularidade, “[...] constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências [...] respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade”.

Há, então, a necessidade de uma programação de atividades que tenham o potencial de ampliar a expressão das crianças e a construção de seus saberes, uma organização pedagógica lúdica que valorize e promova a socialização e as singularidades infantis em função de um programa com situações reais, com atividades motivadoras (em sentido amplo, envolvendo simultaneamente aspectos cognitivos, afetivos, motores etc.) que despertem nas crianças atitudes exploratórias; que dá especial valor e oportuniza a voz da criança [...] que abre espaço para a escuta de diferentes vozes e manifestações além de ampliar o universo cultural dos atores infantis [...]. (RODRIGUES, 2016, p. 55).

Reforço, portanto, a importância da escuta responsiva como recurso para que o/a professor/a possa compreender de fato as crianças em suas necessidades e para reorganizar a prática pedagógica, a fim de atender as crianças no fomento ao seu desenvolvimento pleno. Lembrando que o conhecimento na criança não se restringe apenas ao saber letras e números, nem fica restrito às tarefas esvaziadas de sentido, mas “[...] se faz inicialmente pela captação de dados, conteúdos, indícios propiciados pelos órgãos do sentido que sentem, percebem e possuem condições de elaboração e expressão por meio das diferentes linguagens”. (ANGOTTI, 2014, p. 22).

Continuando a conversa sobre o/a professor/a, provoqueei Emanuel para que me dissesse quais características positivas ele atribui ao docente.

Eliane: - Me conta o que precisa para ser um/a bom/boa professor/a?

Emanuel: - Não sei...

Eliane: - O que tem um/a bom/boa professor/a ou como um/a bom/boa professor/a é?

Emanuel: - Gentil!

Eliane: - E o que mais um/a bom/boa professor/a é?

Emanuel: - Hummm... não sei!

Eliane: - O que precisa fazer para ser professor/a?

Emanuel: - Estudar.

Eliane: - Estudar o que?

Emanuel: - Tarefas. (Diário de campo, 05/01/2020).

Nesse trecho da conversa, Emanuel enfatiza que o/a docente tem que ser gentil, em contraposição ao/a professor/a “*que briga*” e que “*coloca de castigo*”. Assim como as outras crianças, frisa que este/a profissional precisa de formação, precisa “*estudar*”. Embora não tenha especificado o que o/a professor/a precisa saber, a fala de Emanuel me faz refletir sobre a necessária sensibilidade do/a professor/a em compreender as crianças, em saber como lidar com elas, saber como tratá-las, como falar com elas, como escutá-las, como acolhê-las. Essa postura também está diretamente relacionada com o processo formativo do/a docente da Educação Infantil, que requer formação específica para trabalhar com as crianças pequenas, que permita concebê-las em toda a sua complexidade, enquanto ser social, cultural, histórico, compreendendo-a em seu desenvolvimento de maneira que contemple todos os aspectos que a constitui. Vale ressaltar que esses saberes docentes são construídos e aperfeiçoados, continuamente, ao longo da vida acadêmica e profissional, pois,

[...] ser professor não é simplesmente questão de vocação ou dom, é necessário preparo e compromisso acadêmico, político e social para tal. É certo que é preciso um mínimo de identificação com a profissão, mas penso que os saberes e fazeres dela, que permitirão ações pedagógicas de cunho profissional (ou seja, intencional e não intuitivos), são construídos e reconstruídos no processo de formação inicial e no exercício cotidiano da função, marcando, assim, a inesgotabilidade da formação. Neste sentido considero [...] que a profissionalidade docente se constrói na *práxis* cotidiana. (RODRIGUES, 2016, p. 69).

Dessa forma, defendo que, para atuar na Educação Infantil, os/as professores/as necessitam de um conjunto de saberes e fazeres específicos, além da reflexão contínua para que possa agir de forma consciente e coerente na educação das crianças pequenas. Gomes (2009 *apud* RODRIGUES, 2016, p. 82), ao refletir sobre esta questão, enfatiza que a atuação profissional neste nível de ensino

[...] requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas, e por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando o modo de pensar, sentir, agir e de produzir e compartilhar conhecimentos.

Reafirmo que esse processo formativo é contínuo e que extrapola os muros da universidade, que envolve constante reflexão teórico-prática, aliada à escuta da criança, a fim de construir essa gama de conhecimentos e saberes necessários ao/a professor/a de crianças pequenas. Ter a sensibilidade para inserir as crianças nesse processo é fundamental para que o/a professor/a consiga refletir sobre sua prática, a fim de torná-la cada vez mais especializada de maneira que possa atender às demandas infantis.

Retomando a conversa sobre o/a professor/a, a fim de identificar se Emanuel percebe diferenças na prática pedagógica dos/as docentes que moram no assentamento e dos/as que residem na zona urbana, perguntei:

Eliane: - O/A professor/a que dá aula aqui no monte azul pode dar aula na cidade?

Emanuel: - Não.

Eliane: Por que?

Emanuel: Porque tem que ficar indo lá e lá.

Eliane: - E o/a professor/a que dá aula aqui na Monte Azul pode morar na cidade?
Emanuel: - Não sei...
Eliane: - O que você acha?
Emanuel: - O/A professor/a que tem que escolher onde ele mora.
Eliane: - Hum o/a professor/a que tem que escolher onde ele mora... e o/a professor/a que mora lá na cidade pode dar aula aqui no assentamento?
Emanuel: - Não.
Eliane: - Por quê?
Emanuel: - Porque os alunos vão ter que esperar ele.
Eliane: - Por quê?
Emanuel: - Vai demorar para ele chegar.
Eliane: - Tem professor/a que mora na cidade e vem para o assentamento?
Emanuel: Sorri... - Não sei! Meu professor é daqui!
Eliane: - Você acha que o/a professor/a que dá aula em uma escola lá da cidade é como?
Emanuel: - A gente não tem professor/a da cidade. (Diário de campo, 26/11/2020).

Assim como as outras crianças, Emanuel enfatiza que é o/a professor/a que escolhe onde vai morar. No entanto, ele se preocupa com a questão do acesso à instituição e com a chegada pontual dos/as professores/as para que as crianças não fiquem sem atendimento. A fala dele remete a um dos grandes desafios para a educação no meio rural que é o difícil acesso à escola. A esse respeito, outros fatores estão envolvidos, como as condições das estradas (uma preocupação mencionada anteriormente por Pietro), o transporte dos/as professores/as e o das crianças, entre outros.

Embora ele tenha dito que não tem professores/as que residem na cidade, em outro momento da conversa, ao relatar sobre lugares e atividades que gosta na escola, Emanuel cita o nome de uma professora e de um professor que não moram no assentamento. Como já discutido anteriormente, esse desconhecimento a respeito dos/as professores/as pode indicar que a participação da criança na escola não vem se efetivando, do contrário, saberia mais sobre as pessoas que pertencem à comunidade escolar. A fala de Emanuel remete ainda ao que já discutimos anteriormente sobre o fato de os adultos restringirem absurdamente aquilo que consideram assuntos de interesse da criança, excluindo-as das discussões que, supostamente, na visão adultocêntrica, não lhes dizem respeito.

Essa ausência de participação infantil também pode ser observada em

outra ocasião, quando falava sobre seu desenho e não soube dizer para que servia a torre que fora instalada na escola.

Eliane: - E o que mais você desenhou?
Emanuel: - O sol, a nuvem e a torre.
Eliane: - De que é essa torre?
Emanuel: - Pensa... não sei.
Eliane: - Para que serve essa torre?
Emanuel: - Não sei... você sabe Mari? (Perguntou para a irmã mais velha).
Mariana: - Internet ela respondeu
Davi: - Eu já sabia! Eu sabia por que a mamãe já falou.
Emanuel: - Agora?
Davi: - Antes!
Eliane: - Por que você desenhou a torre?
Emanuel: - Não sei.
Davi: - É para pegar internet. (Diário de campo, 05/01/2021).

Creio que se Emanuel fosse estimulado a participar das discussões acerca da gestão da escola, da necessidade de melhorias na infraestrutura, bem como da compra e das instalações de recursos materiais, entre outros, certamente saberia para que serve a torre, os motivos pelos quais era necessário o acesso à internet na escola, processo de aquisição, etc. Vale observar que Davi, o irmão de Emanuel, demonstrou saber sobre a utilidade da torre, porém, foi a mãe quem falou e não alguém da escola.

Prosseguindo a conversa, para saber mais sobre sua participação na escola, perguntei ao Emanuel:

Eliane: - Tem alguma coisa na escola que você não pode fazer?
Emanuel: - A gente não pode correr. Quando sai da sala não pode correr, só pode lá no banheiro.
Eliane: Por que não pode correr?
Emanuel: Porque pode tropeçar.
Eliane: - E no banheiro pode correr?
Emanuel: (risos). (Diário de campo, 05/01/2021).

A fala de Emanuel indica que ele tem consciência do possível risco de se machucar, caso corra dentro da escola. No entanto, em momentos que não são observados, e/ou em ambientes que frequentam sem a vigilância, sem o controle do adulto, as crianças infringem as regras a elas impostas. Essa subversão é uma característica das crianças, pois, enquanto brincam, exploram o desconhecido, testam seus limites, elaboram seu modo de ser e estar no mundo para além das vontades e das imposições adultas.

Para sintetizar, cabe indicar que Emanuel é uma criança risonha,

comunicativa, fala bem, embora algumas vezes utilize de dialetos, como forma de chamar atenção para si. Assim como aconteceu com seu irmão Davi, a presença constante da mãe durante os diálogos por vezes contribuiu para que ele se expressasse, bem como auxiliou nos momentos em que eu não compreendia o que ele estava falando (porque a mãe traduzia os dialetos), outras vezes dificultou, pois, havia interferência no sentido de conduzir a criança à resposta. Assim como fiz com Davi, quando isso acontecia com Emanuel, eu retomava a pergunta em outro momento, buscando compreender a visão da criança sem a interferência materna.

Na seção que segue apresentarei as reflexões oriundas da conversa com Kauã.

6.5 Diálogos com Kauã

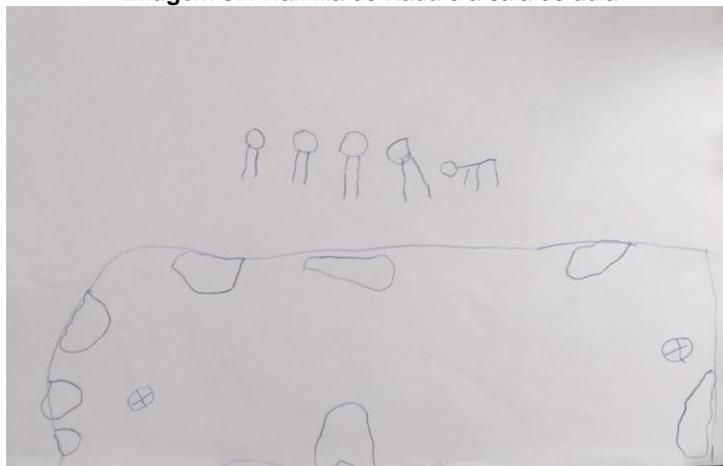
Kauã tinha 05 anos em 2020 no momento que ocorreram nossas conversas. Frequentou pouquíssimo a escola, pois, com a pandemia e o necessário isolamento social, foi forçado a fazer as atividades em casa em vez de ir à instituição. Em um primeiro momento houve uma resistência por parte dele em se abrir e conversar; por outro lado, há que se ressaltar que ele se expressou muito com olhar e sorrisos. (Diário de campo, 07/12/2020).

Algumas vezes que eu o visitei, ele não quis conversar. Quando isso ocorria, sempre perguntava se poderia voltar outro dia e se ele ainda queria participar da pesquisa. Sempre respondia afirmativamente. Assim sendo, procurei respeitar o tempo de Kauã e a sua disponibilidade para participar da pesquisa. Com o tempo, ele foi se abrindo mais e se mostrou uma criança falante e esperta. Em nenhuma das conversas ele permitiu que o diálogo fosse gravado, assim sempre que terminava a conversa procurei registrar por escrito o que havia ocorrido a fim de fazer a análise posteriormente. (Diário de campo, 06/09/2021).

Kauã retornou para a escola em 2021 no mês de agosto, com aulas presenciais escalonadas. Ele relata que não gosta de ir à escola, prefere ficar em casa, no sítio. Demonstrou apreciar muito a vida no assentamento, a lida no campo, inclusive quando eu pedi que desenhasse o bom professor disse que não queria, que ia desenhar a sua família no sítio, pois era quem morava com ele e onde ele vivia, dando ênfase por sua preferência ao ambiente familiar.

(Diário de campo, 06/09/2021).

Imagem 5: A família de Kauã e a sala de aula



Fonte: Desenho elaborado pelo Kauã durante o desenvolvimento da pesquisa.

Além de não querer desenhar o/a professor/a, Kauã ainda enfatiza que prefere ficar em casa:

Eliane: E tem algum outro momento que você gosta mais?

Kauã: Da hora de vir embora.

Eliane: Porque?

Kauã: Porque eu não gosto de estudar. (Diário de campo, 07/12/2020).

Essa aparente aversão de Kauã à escola pode estar relacionada ao processo de escolarização das crianças no ambiente de Educação Infantil, pois reclama das atividades propostas que ele considera difíceis, como por exemplo, fazer os números.

Eliane: E dos momentos da sala de aula o que você mais gosta?

Kauã: eu gosto de assistir TV na sala.

Eliane: E das tarefas que o/a professor/a passa qual você mais gosta?

Kauã: Eu gosto de pintar.

Eliane: E das tarefas que o/a professor/a passa qual você menos gosta?

Kauã: Eu não gosto de fazer os números, porque eu quase não sei. (Diário de campo, 15/09/2021).

A respeito do ensino desses conteúdos na Educação Infantil, além das já mencionadas DCNEI que prescrevem que não deve ocorrer a antecipação de atividades do Ensino Fundamental para a EI. Como já explanado anteriormente, vale enfatizar que o conhecimento da criança não está estampado “[...] apenas na apreensão do código gráfico que permite ler, escrever, [...]” (ANGOTTI, 2014,

p. 22), contar, mas, em toda a sua capacidade de captar dados por meio dos sentidos, elaborar significados e expressar anseios, ideias, opiniões por meio de suas múltiplas linguagens.

No caso de Kauã, assim como no de todas as crianças que vivem no campo e se identificam com esse modo de existência, percebe-se também a necessidade de atividades que contemplem aspectos da realidade social e cultural das crianças camponesas, conforme preconizam as DCNEI:

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, **assentados** e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; (BRASIL, 2009, p. 3, grifo meu).

Esse vínculo com a terra é fundamental no processo educativo das crianças assentadas, já que contribui significativamente para a elaboração de sua identidade, para o desenvolvimento de uma autoestima positiva, para valorização do modo de vida no campo que, por sua vez, contribuirá para sua possível permanência na terra. Da mesma forma, se estiverem inseridas em atividades que valorizem o modo de ser do povo do campo de maneira participativa, as crianças terão maior consciência da realidade em que vivem e maiores condições de agir politicamente na comunidade. A este respeito, Onçay (2009, p. 59) ressalta que:

Ao procurar desenvolver um trabalho voltado à realidade, reavivando a cultura local, resgatando e promovendo os saberes ali presentes, construindo participação, potencializando os sujeitos locais, a escola passa a reconstruir-se, dando concretude ao seu projeto político-pedagógico e à sua função social no contexto no qual está inserida.

Dessa maneira, a valorização da cultura camponesa perpassa também pela escuta dos sujeitos sociais que constituem a comunidade escolar, entre eles as crianças. Discutir com as crianças assuntos inerentes à realidade do povo ao qual faz parte ampliará sua visão a respeito das próprias condições de existência, que inclui não apenas o trabalho na roça, mas a garantia de todos os

seus direitos legais, como educação, lazer, moradia, saúde, etc.; elementos fundamentais para que tenham uma vida digna e de qualidade que permita seu pleno desenvolvimento.

O vínculo positivo que Kauã estabelece com o campo e o gosto pelas atividades produtivas da família foi evidenciado por ele em vários momentos durante as conversas. No trecho abaixo ele menciona uma das atividades que gosta de fazer com o avô:

Eliane: você gosta de ser criança?

Kauã: Sim.

Eliane: Do que você mais gosta em ser criança?

Kauã: Gosto de ir na cana.

Eliane: Onde tem cana?

Kauã: Na casa do meu avô. Eu e meu pai vamos lá cortar cana para fazer ração no triturador que fica lá dentro (apontou com o dedo para um barraco de lona ao lado do manguieiro).

Eliane: E tem alguma coisa que você não gosta em ser criança?

Kauã: Não. Não sei, ainda não sei pensar nisso.

Eliane: Por que você não sabe pensar?

Kauã: Porque ainda não pensei nisso... (Diário de campo, 15/09/2021).

Sempre que não está na escola Kauã acompanha os familiares na realização das atividades. Essa socialização do trabalho é também fundamental para que a criança compreenda as dinâmicas envolvidas nos processos produtivos e de sustento da família, bem como a importância dessas atividades para o desenvolvimento humano e social. A escola precisa atuar complementando a educação familiar, no sentido de organizar espaços de discussão sobre essas questões, sempre buscando como determinam as DCNEI, reconhecer e valorizar os povos do campo.

Nesse sentido, outro fator importante é que este trabalho seja realizado de forma a contemplar a linguagem infantil, a fim de possibilitar a participação das crianças nas dinâmicas e nos processos ocorridos no contexto escolar. Quando a escola trabalha com atividades que contemplam as diferentes formas de expressão da criança, ela tem prazer em desenvolvê-las. Nos excertos que seguem, Kauã menciona características positivas do/a professor/a e as relaciona com elementos da prática docente que ele considera adequados:

Eliane: Como é o bom/a professor/a?

Kauã: É o professor Felipe!

Eliane: Ele é professor de que?

Kauã: De Educação Física.
Eliane: Por que ele é um bom/a professora?
Kauã: Porque ele leva a gente na quadra.
Eliane: O que vocês fazem na quadra?
Kauã: A gente brinca.
Eliane: E o que o/a professor/a faz na quadra?
Kauã: Arruma as brincadeiras para gente brincar.
Eliane: O que mais você gosta na aula do professor Felipe?
Kauã: Ele manda desenhar, dá doce e coloca desenho na TV.
Eliane: Que desenho ele coloca na TV?
Kauã: A dona aranha. (Diário de campo, 15/09/2021).

Eliane: E você tem outros professores?
Kauã: Tem o Pedro.
Eliane: E ele dá aula de que?
Kauã: De Artes.
Eliane: E o que você mais gosta nas aulas dele?
Kauã: Gosto porque tem o café da manhã e porque a gente faz barquinho de papel e coloca na água.
Eliane: Tem mais algum professor?
Kauã: Tem a Célia ela dá aula de matemática
Eliane: E o que você mais gosta na aula de matemática?
Kauã: Eu gosto de brincar! (Diário de campo, 15/09/2021).

Eliane: Do tempo que você fica na sala de aula, qual o momento que você mais gosta?
Kauã: Gosto de desenhar no quadro e também gosto de ir na horta.
Eliane: O que você faz na horta?
Kauã: Eu molho as plantas. E eu também gosto de ir brincar na casinha. (Diário de campo, 15/09/2021).

Percebe-se nas falas de Kauã a importância que ele dá a atividades lúdicas que contemplam as diferentes linguagens da criança, como desenho, brincadeiras, origamis, vídeos de cantigas infantis, etc. Da mesma forma, ele valoriza atividades que se relacionam com seu modo de viver, como as brincadeiras na horta, que são apontadas por ele com alegria. A respeito da ludicidade e mais precisamente das brincadeiras, Mascioli (2012, p. 109) ressalta:

A brincadeira é um espaço educativo fundamental da infância, pois, por meio do brincar, a criança pode construir uma identidade autônoma, cooperativa, e criativa. A criança que brinca adentra o mundo do trabalho, da cultura e dos afetos pela via da representação e da experimentação. [...] Através da brincadeira, as crianças, sozinhas ou em grupo tentam compreender o mundo em que vivem e são capazes de assumir

outros papéis e, através do imaginário, dar diferentes significados a objetos e ações.

Assim a brincadeira se constitui em um importante espaço de socialização, aprendizagem e desenvolvimento da criança. Ao relacionar o brincar e o lúdico como características do bom professor, Kauã ratifica o que os estudiosos da área da Educação Infantil tem defendido quanto a necessidade da indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar.

Continuando o diálogo com Kauã, a fim de identificar qual a visão que ele elabora sobre a escola, perguntei:

Eliane: Por que você acha que tem escola no assentamento?

Kauã: Para dar aula para nós.

Eliane: As crianças vão na escola para estudar o que?

Kauã: A tarefa.

Eliane: Tem que fazer qual tarefa?

Kauã: Tem que aprender os números. (Diário de campo, 15/09/2021).

Assim como as outras crianças, Kauã entende que a escola existe para ensinar. Mas, no caso dele, a resposta é específica porque são os números que ele tem que aprender na escola. Vale mencionar que em outros momentos ele diz que não gosta de aprender os números por não saber muito bem como fazê-los. Como já discuti anteriormente, essa prática de ensino distante da realidade dele, que lhe causa dificuldades e angústias, contribui para essa visão negativa que ele está elaborando sobre a escola, bem como para que ele diga repetidas vezes que não gosta deste ambiente.

Assim, a escola precisa organizar os tempos e os espaços de forma que as crianças percebam o caráter pedagógico de todas as atividades que desempenham no ambiente escolar, sejam estas relacionadas ao cuidar, ao educar ou ao brincar. Ao que parece, a articulação destas três dimensões que deveriam estar intrinsecamente relacionadas ao processo formativo das crianças pequenas não vem ocorrendo de maneira adequada.

Algumas vezes, como nos excertos que seguem no qual provoqueei Kauã a falar sobre o papel do/a professor/a, as suas palavras também remeteram à ideia de uma ação docente e de uma escola assistencialista,

Eliane: Você sabe me dizer porque tem professor/a na escola?
Kauã: Para dar aula para a gente?
Eliane: E porque tem que dar aula para vocês?
Kauã: Por causa da escola.
Eliane: E porque a escola precisa do/a professor/a?
Kauã: Para não deixar a gente ficar sozinhos na sala.
Eliane: E porque não pode ficar sozinho na sala?
Kauã: Hummm não sei!!! (Diário de campo, 07/12/2020).

Eliane: E do tempo que você fica na escola qual momento você mais gosta?
Kauã: Gosto de assistir TV e de comer. Aí quando eu chego em casa eu nem como mais porque não cabe mais (risos).
Eliane: Tem algum outro momento que você gosta do tempo que fica na escola?
Kauã: Eu gosto do almoço.
Eliane: O que você mais gosta na hora do almoço.
Kauã: Da carne, do feijão, da comida. (Diário de campo, 07/12/2020).

Essa visão da Educação Infantil como espaço de abrigar as crianças, bem como de suprir suas necessidades de alimentação e proteção, orientaram as primeiras tentativas de organização das creches e dos orfanatos no Brasil, mas ganhou novos contornos a partir da década de 1990, momento em que, ao menos em termos legais, essa concepção assistencialista, fora superada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na seção II que trata da Educação Infantil, preconiza nos artigos 29 e 30 que,

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, **complementando a ação da família e da comunidade.**

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996, sp.).

Entendo que a escola deve atender as crianças em seus direitos de cuidado e educação, porém, de maneira complementar à ação da família e da sociedade e não as substituindo nesta função, ou seja, todas as ações da escola devem ter caráter educativo e intencionalidade pedagógica. Assim, “[a] Educação Infantil será norteadada, então por um caráter educacional que promova

o desenvolvimento integral da criança em suas diferentes e complementares perspectivas”. (ANGOTTI, 2016, p. 18).

Nesse sentido, é importante ressaltar que as crianças devem ser atendidas em suas necessidades, de forma que “[...] não se poderá prescindir de uma ação integrada entre diferentes perspectivas advindas de políticas outras, tais como ação social, de saúde, de cultura... de tal forma a atender o cidadão em sua vida organizada em sociedade”⁴⁰.

Vale salientar que apesar dos avanços legais na garantia da educação como um dos direitos da criança, ainda temos que superar a visão assistencialista que insiste em permanecer no imaginário social sobre a Educação Infantil. Discutir com as crianças sobre esta questão auxiliaria para a superação de conceitos arcaicos de educação, no presente tendo a criança como agente multiplicador dessa nova visão, pois elas levam para casa esses conhecimentos e discutem com familiares que nem sempre têm acesso a esses saberes; e, conseqüentemente, no futuro, uma vez que a criança já vai assimilando estes novos conceitos que a acompanharão ao longo da vida.

A respeito dos direitos das crianças, Angotti (2014, p. 16) ressalta que

Os direitos consignados à infância brasileira não revelam estar em processo de consolidação, sobretudo em termos legais, merecendo atenção para a garantia do conquistado. Tal situação exige a visibilidade maior da importância da etapa educacional em questão, sustentada pela socialização de conhecimentos de diferentes áreas, oferecida aos pais e às comunidades, de tal forma a privilegiar a defesa da garantia dos direitos da criança em desfrutar de práticas educativas que possam ser adequadas para o favorecimento do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, entendo que o trabalho com as crianças pequenas na Educação Infantil supera o mero cuidado com a alimentação e com outras formas de lhe proporcionar conforto físico. É necessário que o corpo docente esteja apto a realizar com elas atividades que lhes permitam elaborar leituras de mundo, “[...] potencial decorrente da utilização dos órgãos dos sentidos que permitem a agudeza das percepções, das observações, dos sentimentos, das interpretações, das elaborações e das condições de livre expressão”. (ANGOTTI, 2014, p. 21).

⁴⁰ (Ibidem, p. 18).

Essa concepção de educação exige que os/as professores/as, como dito por todas as crianças, tenham formação adequada. Esse aspecto formativo necessário ao fazer docente também apareceu na conversa com Kauã, nos dois momentos em que o provoquei a dizer sobre as características que considerava necessárias aos/as docentes.

Eliane: O que precisa fazer para ser professor/a?

Kauã: Precisa estudar (Diário de campo, 07/12/2020).

Eliane: O que precisa para ser professor/a?

Kauã: Precisa dar aula.

Eliane: Qualquer pessoa pode ser professor/a?

Kauã: Pode, se estudar. (Diário de campo, 15/09/2021).

O diferencial na fala de Kauã em relação ao que as outras crianças disseram é que, segundo ele, para ser professor/a, além de estudar, é preciso dar aula. As palavras dele remetem ao que Roldão (2007, p. 94) aponta ao escrever que “[...] o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a acção de ensinar”. O pensamento de Kauã converge também com o que a referida autora enfatiza de que, para o exercício da profissão docente, é necessário ter formação. Nas palavras dela, “[a] formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos (*sic*), passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas”. (ROLDÃO, 2007, p. 98). Vale enfatizar ainda que esse processo formativo não pode ser encarado apenas

[...] como sinónimo de fazer cursos e sim conhecer, transformar a partir de inúmeras metodologias pessoais e coletivas que farão parte de sua formação. Dentre tais metodologias, podem ser consideradas a prática da leitura, a experimentação, o trabalho colaborativo e a reflexão pessoal regular. Essa realidade ocorrerá através do procedimento denominado prática reflexiva. (CORREIA; FERNANDES, 2014, p. 277).

Dessa forma, reafirmamos que a formação docente implica uma permanente ação-reflexão-ação através da qual cada vez mais sua prática pedagógica vai sendo aperfeiçoada.

Na sequência da conversa, para identificar se Kauã percebe diferenças na ação docente dos professores oriundos do campo e os professores que moram na cidade, perguntei:

Eliane: Tem professor que mora no assentamento?

Kauã: Tem o professor Paulo.

Eliane: E tem professor que mora na cidade?

Kauã: Tem a Célia, o Felipe.

Eliane: E você acha que para dar aula na escola do assentamento tem que morar aqui ou na cidade?

Kauã: Tem que morar aqui.

Eliane: Porque?

Kauã: Tem que morar no assentamento para não ter que vir de lá para cá.

Eliane: Tem diferença na aula do/a professor/a que mora aqui da aula do/a professor/a que mora na cidade?

Kauã: hummm... não sei. (Diário de campo, 15/09/2021).

Assim como Pietro e Emanuel, Kauã também demonstrou preocupação com a questão do deslocamento do/a professor/a até a escola, mas diferente dos meninos que disseram que o/a professor/a é quem escolhe onde vai morar, Kauã entende que o/a professor/a precisa morar no assentamento. Outro aspecto divergente entre o pensamento do garoto e o das outras crianças é que ele não percebe nenhuma diferença entre as aulas dos professores urbanos e rurais, enquanto todos os outros mencionaram em alguma medida como característica diferencial das aulas dos professores assentados atividades que se relacionam com a vida no campo.

Interessante notar que Kauã tem uma identidade rural bem definida, o que poderia auxiliar para que percebesse as diferenças nas metodologias empregadas pelos/as docentes “urbanos e assentados”, assim como as outras crianças de alguma forma o fizeram, no entanto, isso não aconteceu. Esse fato pode indicar que a escola não vem articulando as atividades institucionais à realidade da vida que a criança tem no assentamento, ainda que existam algumas práticas como o cuidado da horta, como mencionado por ele, que de certa forma condiz com o trabalho da família na terra. Assim, talvez falte adequar melhor o planejamento pedagógico, a fim de discutir de forma mais ampla as questões do campo.

Dando continuidade à conversa com Kauã, a fim de identificar se e como ele percebe seu pertencimento à instituição escolar indaguei:

Eliane: A escola tem um dono?
Kauã: O guarda é o dono da escola.
Eliane: Por que o guarda é o dono da escola?
Kauã: Porque ele cuida da escola a noite. (Diário de campo, 15/09/2021).

Da mesma forma que Pietro, Kauã entende que o dono da escola é o guarda, por ser ele quem cuida e protege a instituição no momento em que não tem aula, “a noite”. Mas, diferente de Pietro, Kauã não relaciona esse cuidado ao poder de mando, da mesma forma, o dono da escola não é precisamente quem toma as decisões, para ele, manda na escola quem a mantém financeiramente.

Eliane: E quem manda na escola?
Kauã: O Bolsonaro.
Eliane: Por que ele manda?
Kauã: Porque ele dá dinheiro para a escola.
Eliane: Ele manda dinheiro para que?
Kauã: Ele manda dinheiro porque tem que comprar comida para a escola. (Diário de campo, 15/09/2021).

Apesar de não conhecer a “letra da lei”, percebe-se que Kauã tem a percepção de que a escola é também financiada pelo governo federal conforme prevê o Art. 68 da LDB 9.394/96 “[...] serão recursos públicos destinados à educação os originários de: I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. Contudo, falta discutir com as crianças que patrimônios e instituições públicos são mantidos pela sociedade através do pagamento dos impostos. Ter maior clareza desses processos poderia auxiliar a criança a compreender que a escola também é dela, pois, em alguma medida sua família também contribui para a manutenção da instituição.

Da mesma forma, inserir as crianças na gestão democrática da escola auxiliaria para a criação do seu sentimento de pertença à instituição, bem como para que a criança tenha maior clareza quanto às questões que envolvem, por exemplo, o financiamento e o gerenciamento da educação nos diferentes âmbitos, entre outros aspectos. Para identificar se Kauã percebe e como percebe a participação infantil das crianças no ambiente de Educação Infantil, questionei:

Eliane: E a criança pode mandar?

Kauã: Não.
Eliane: Porque a criança não pode mandar?
Kauã: Porque é pequeno ainda.
Eliane: E o que precisa para mandar?
Kauã: Arrecadar dinheiro.
Eliane: O guarda manda na escola?
Kauã: Sim.
Eliane: Por que ele manda?
Kauã: Ah, não! Quem manda é o Bolsonaro.
Eliane: Quem é o Bolsonaro?
Kauã: Hummm... esqueci. Ele tem muito dinheiro.
Eliane: Por que ele tem dinheiro?
Kauã: Ele trabalha.
Eliane: Ele trabalha em que?
Kauã: De ser o Bolsonaro.
Eliane: Se você pudesse mandar na escola o que você faria?
Kauã: Nada. Eu não ia ser o mandador na escola.
Eliane: Por que?
Kauã: Porque eu ia ser pequeno.
Eliane: Quem é pequeno não pode mandar?
Kauã: Não. Porque a pessoa ainda é pequena. (Diário de campo, 15/09/2021).

Eliane: Se você pudesse escolher o que acontece na escola o que escolheria?
Kauã: Mandar na escola.
Eliane: E se você mandasse na escola o que mandaria?
Kauã: Ia dar comida para a escola. Lá também dava peixe, mas agora não dá mais.
Eliane: Por que não dá mais peixe?
Kauã: Porque não tem um pouco de dinheiro para comprar.
Eliane: Você não disse que o Bolsonaro manda dinheiro para comprar comida? Ele não tem dinheiro?
Kauã: Tem!
Eliane: Então, por que ele não manda?
Kauã: (pensativo) hummm... tem outra comida na escola.
Eliane: E na sala de aula, se você pudesse escolher o que você escolheria?
Kauã: Nada! Eu não ia mandar nada. (Diário de campo, 15/09/2021).

Assim como outras crianças, Kauã também vem internalizando a ideia de que criança não pode mandar, não pode tomar decisões, pelo simples fato de serem crianças ou, como ele diz, por serem pequenas. Ainda que ele reivindique o poder de decisão, como fica evidente no trecho anterior, quando questionado o que faria se pudesse escolher, diz que não mandaria, não poderia mandar meramente por ser pequeno. Essa internalização da ideia de criança naturalmente incompetente destrói a autonomia das crianças, além de prejudicar o desenvolvimento de sua criticidade, criatividade, emancipação, entre outros

aspectos. Isso garante por si só a reprodução das desigualdades entre crianças e adultos. Em outro momento da conversa, Kauã volta a mencionar restrições que ocorrem na escola pelo fato de ser pequeno:

Eliane: Do tempo do recreio o que você mais gosta?
Kauã: Não dá recreio, porque ainda somos pequenos.
Eliane: Os pequenos não têm recreio?
Kauã: Não.
Eliane: Por que?
Kauã: Porque não pode ter recreio. Tem que ter idade. Se não tiver uma idade você já é muito pequeno. (Diário de campo, 15/09/2021).

Reafirmo que o ambiente de Educação Infantil é espaço privilegiado de socialização das crianças. O tempo do “recreio” é fundamental para elas brincarem, conversarem, produzirem e assimilarem as culturas infantis, lembrando que também nessas atividades os pequenos aprendem e se desenvolvem. Portanto, entendo que impedir as crianças de participarem desse momento é incoerente, sobretudo se a justificativa for a idade das crianças. A respeito do recreio, o Parecer da CEB nº. 02/2003 evidencia que:

As atividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos [...] (BRASIL, 2003, s.p.).

Entende-se, portanto, que o “recreio” é um tempo-espaço que deve ser valorizado pela escola, sobretudo no ambiente de Educação Infantil para que as crianças possam trocar experiências e saberes entre si e com os adultos, para que participem ativamente nas dinâmicas deste espaço, aprendendo e desenvolvendo habilidades para além dos “conteúdos escolares”.

Prosseguindo a conversa, para compreender mais sobre as restrições impostas às crianças no ambiente de Educação Infantil, indaguei:

Eliane: Tem alguma coisa que você não pode fazer na escola?
Kauã: Não pode tirar a máscara.
Eliane: Por que não pode tirar a máscara?
Kauã: Por causa do COVID. (Diário de campo, 15/09/2021).

Kauã, como todas as outras crianças, demonstra ter compreensão quanto à pandemia e à necessidade de cuidados sanitários preventivos à COVID 19 e aos procedimentos de biossegurança neste retorno gradativo às aulas presenciais, dado que evidencia mais uma vez a capacidade da criança em compreender o que ocorre em seu entorno, bem como de agir para o bem comum. Essa compreensão, no entanto, precisa ser fomentada com discussões e ações para que a criança perceba a relação causa-efeito e a importância de ter atitudes conscientes para preservação da vida individual e coletiva.

No excerto que segue, a fala de Kauã evidencia a importância de conversar com as crianças para que elas consigam perceber as consequências dos seus atos, para si e para os outros:

Eliane: Tem mais alguma coisa que você não pode fazer na escola?

Kauã: Jogar lixo no chão.

Eliane: E porque não pode?

Kauã: Porque o professor briga. (Diário de campo, 15/09/2021).

É perceptível no excerto acima que Kauã não está compreendendo as implicações de jogar lixo no chão para além do fato de que o “professor briga”. Muito provavelmente, quando não estiver na presença do docente, jogará lixo no chão, pois não terá quem brigue com ele. Desta forma, ressalto que é necessário conversar com as crianças, a fim de levá-las à reflexão da importância da preservação ambiental e aos impactos que o lixo descartado em lugares inapropriados causa para a humanidade.

A questão da Educação Ambiental é uma excelente forma de relacionar a educação das crianças pequenas com a Educação do Campo, uma vez que práticas que poluem o meio ambiente como jogar lixos em lugares indevidos têm maior impacto no campo onde fica ainda mais evidente, pois não se tem saneamento básico, como na cidade, espaço em que, geralmente, o lixo em alguma proporção é coletado. Além disso, na zona rural, o risco de os animais comerem o lixo descartado e morrer em consequência disso, também é maior.

Estudiosos da área também ressaltam que as crianças, quando inseridas nos estudos sobre as questões ambientais, se tornam importantes multiplicadores de saberes e ensinam as famílias e as demais pessoas do seu convívio a preservarem o meio em que vivem. Além, é claro, de estarmos

formando desde pequenas, pessoas conscientes e responsáveis, lembrando que é muito mais fácil formar as crianças com consciência ambiental que reeducar os adultos, uma vez que elas estão muito mais receptíveis a essas discussões. As crianças têm capacidade de discutir, compreender e propor soluções para os problemas do cotidiano, mas precisamos criar espaços para que essas discussões ocorram. Só assim, estaremos de fato, promovendo uma educação crítica, emancipatória, que prime pelo desenvolvimento pleno das crianças.

A conversa com Kauã evidenciou a importância de ouvir as crianças, a fim de promover uma educação que atenda às necessidades infantis, sob o risco de não contribuir para que as crianças tenham aversão ao ambiente escolar. Ele se interessa muito pelas atividades desenvolvidas no ambiente rural, gosta da vida no campo e valoriza o trabalho da família. Na escola, então, prefere as atividades que se relacionam com sua forma de existência.

As reflexões suscitadas a partir da fala de Kauã evidenciam a necessidade de que as crianças assentadas tenham acesso a uma escola que priorize as questões que permeiam a vida no assentamento, uma educação que esteja relacionada com a cultura e com os modos de ser do povo do campo, que valorize as trajetórias das famílias que ali vivem, que contribua para a elaboração da identidade da criança assentada e que permita a elas terem uma autoimagem positiva.

Na seção que segue farei uma síntese das reivindicações trazidas pelas crianças durante o desenvolvimento da pesquisa.

7 A MARCHA DAS CRIANÇAS: COMPANHEIRAS E COMPANHEIROS REIVINDICAM SEUS DIREITOS

Nesta seção apresento uma síntese das reflexões que emergiram das falas e dos silêncios das crianças acerca do papel que elas atribuem ao/a professor/a de Educação Infantil no campo, do seu direito à educação e participação, bem como exponho o que elas pensam acerca da educação a elas destinada.

Penso que ao realizar a pesquisa com crianças, é preciso compreender os ditos e não ditos dos pequenos, sendo necessário entender que a depender do contexto em que as crianças estão inseridas, algumas terão mais condições que outras de se expressarem. Assim como lembra Demartini (2009, p. 8),

[...] temos as *crianças que falam*, mas também temos processos de socialização que a *levam a não falar* (a criança pode se recusar a falar, ela não quer falar). É importante apreender esses diferentes contextos e também apreender a trabalhar com aquilo que é dito e com o que não é dito, porque temos, principalmente no caso de crianças, esse contexto de 'pouca fala'. Isso demanda do pesquisador enfrentar uma dificuldade muito grande, que é como entender o que não é dito ou aquilo que é dito numa 'palavrinha' só, o que aquilo sintetiza. (Grifos do autor).

No decorrer desta investigação encontrei crianças que tinham maior facilidade de se expressar, da mesma forma que encontrei aquelas que falavam pouco, outras que foram impedidas de continuar participando e uma que apesar de se expressar muito bem, escolheu não participar da pesquisa, como apresentado anteriormente. Isso demandou esforço de adequar os procedimentos a fim de contemplar as singularidades de cada criança.

Ao longo do trabalho surgiram dificuldades diversas, algumas pelo contexto como as mencionadas anteriormente, outras no que se refere aos aspectos metodológicos, como a dificuldade de fazer as perguntas adequando às linguagens das crianças. No trecho que segue isso fica bastante perceptível:

Eliane: - E tem professor que mora aqui no assentamento?
(Ficou pensativo, com expressão de dúvida...).

Eliane: - Você sabe como chama esse lugar aqui onde você mora?

Emanuel: - Uma Vila!

Eliane: - Quando perguntam para você onde você mora Emanuel, o que você responde?
Emanuel: - Por quê?
Eliane: - Eu quero saber como você chama este lugar que você mora...
Emanuel: - Aqui nessa casa?
Eliane: - É, onde fica essa casa?
Emanuel: - Aqui!
Eliane: - E como chama esse lugar aqui?
Emanuel: - A casa.
Eliane: - Onde fica a escola?
Emanuel: - Lá.
Eliane: - Lá onde? Como chama aquele lugar?
Emanuel: - Escola.
Eliane: - Você já foi na cidade?
Emanuel: - Já!
Eliane: - E quando você está lá na cidade e fala que vai vir para cá como você fala?
Emanuel: - Ah, eu só gosto de comer salgado... (risos).
Eliane: - Deixa eu te fazer outra pergunta... E você sabe se tem professor que mora aqui perto da escola?
Emanuel: - Tem o professor Paulo!
Eliane: - E onde o professor Paulo mora?
Emanuel: - Sorri...
Eliane: - Ele mora na cidade?
Emanuel: - Não.
Eliane: - Ele mora no assentamento?
Emanuel: - Não. Mas, vira assim e vai ali depois vira lá e chega. (Mostrando o percurso com as mãos).
Eliane: - E você sabia que esse lugar onde você mora, onde tem a escola, onde o professor mora, e eu também moro, se chama assentamento?
Emanuel: - O que é assentamento?
Eliane: - Você não sabe o que é assentamento?
Emanuel: - Não.
Eliane: - É um lugar no campo, onde tem vários sítios e as pessoas trabalham na roça...
Emanuel: - O professor Paulo tem um sítio! (Me interrompeu).
Eliane: - Ele mora em um sítio do assentamento né?
Emanuel: - (Pensativo). Então, o professor Paulo mora no assentamento?
Eliane: - Este lugar aqui é um assentamento?
Emanuel: - Não.
Eliane: - Você sabe como sua mãe chegou aqui?
Emanuel: - Não.
Eliane: - Ela não te contou a história de como ela veio morar aqui?
Emanuel: - Não.
Eliane: - Hummm... Então, depois a gente precisa perguntar para ela como foi que aconteceu. O que você acha?
Emanuel: - Sorriu, olhou para a mãe e disse que sim. (Diário de campo, 26/11/2020).

A dificuldade que nós, adultos, temos de pensar da forma como elas pensam (de maneira simples e objetiva) para podermos questionar, a fim de que elas respondam o que queremos saber, sem dar a elas as respostas prontas, é um obstáculo que precisa ser superado ao desenvolvermos pesquisa verdadeiramente com crianças.

Muitas vezes precisei refazer as perguntas, como pode ser visto no trecho apresentado acima, não porque as crianças não entendiam, já que elas respondiam o que eu havia perguntado, mas porque eu fazia as perguntas de forma equivocada, sem conseguir adequar minha fala à linguagem e ao pensamento infantil. Em todos os momentos as crianças foram bastante pacientes e parceiras na pesquisa, de modo que elas mesmas foram me dando dicas de como conversar com elas, além, é claro dos referenciais teóricos que eu buscava a cada dificuldade encontrada, incluindo as conversas com a orientadora.

Além da necessidade de adequar a linguagem é preciso também ouvir o que a criança tem a nos dizer, acolhê-la quando se expressa, ainda que as temáticas trazidas, aparentemente, se desviem das questões que o estudo propõe. Muitas vezes precisei deixar o roteiro de lado para acompanhar as crianças pelos passeios no sítio, alguns imaginários (pois algumas não moravam no sítio, mas sim na agrovila), como quando Pietro me chamou para “*ver os pintinhos na caixa de papelão*”, quando chegamos ao local indicado por ele, na caixa tinha uma galinha e vários pintinhos recém-chocados, frutos da imaginação dele. Precisei acompanhá-lo na brincadeira, pois ele pegou um dos pintinhos me deu e disse para eu acariciá-lo. Imaginamos que a galinha estava brava e nos bicou quando devolvemos os pintinhos na caixa, assim, brincamos um pouco com os “animais” para depois retornarmos para nossa conversa sobre a escola (a mãe dele olhava sorrindo e comentou que o tio que brinca assim com ele, “fingindo que as coisas que ele imagina são de verdade”). Em outro momento também com Pietro fomos ao terreno ao lado da sua casa para “*montar no touro e passar a mão na vaca*”.

Raul também me convidou a passear pelo sítio, desta vez os animais eram reais. Fomos ao mangueiro onde estavam o touro e algumas vacas e ele me falou o nome de todos os animais. Mostrou-me o cordeirinho que nos acompanhou durante todo o passeio. Fomos também ao galinheiro e andamos

pelo quintal onde ele me mostrou uma árvore na qual ele gosta de se balançar brincando estar na selva.

Kauã também interrompia a conversa algumas vezes quando corria para fora da varanda mostrando o mangueiro ou olhando para o pasto falando de suas vivências no campo. Esses momentos que pareciam nos tirar do foco da pesquisa evidenciaram o quanto essas crianças têm estabelecido vínculos com o campo, como gostam da vida no assentamento e a valorizam, construindo sua identidade enquanto criança assentada. Isso reafirma a necessidade de a escola trabalhar questões que se relacionem à vida dos povos no campo, como foi apontado pelas crianças no decorrer da investigação.

Considerando a diversidade e a complexidade que envolve o ser criança e o viver a infância, não procurei analisar as falas das crianças buscando regularidades, no entanto, no decorrer da pesquisa, pude encontrar similaridades em seus discursos, da mesma forma que encontrei particularidades em seus dizeres.

No que diz respeito ao papel do/a professor/a, os participantes da investigação foram unânimes em mencionar como elementos essenciais na Educação Infantil a brincadeira e algumas falaram também do cuidado como elemento que deve estar presente na educação dos/as pequenos/as, em conformidade ao que preconizam os textos legais e acadêmicos para este nível. Fazer tarefas também foi citado por todas as crianças, de modo que podemos dizer que, para elas, cuidar, educar e brincar devem estar, constantemente, articulados no ambiente de Educação Infantil.

Como características positivas⁴¹ dos/as docentes, todas elas mencionaram o uso da brincadeira, o estudo/formação e a necessidade de ensinar. Uma disse que é preciso ser gentil e outra mencionou gostar da profissão, gostar do sítio e das coisas relacionadas com a vida no campo.

Como características negativas dos/as professores/as, a maioria das crianças elencou: colocar de castigo, brigar, passar tarefas difíceis. A respeito

⁴¹ Retomo a afirmação de que ao discutir sobre características positivas e negativas do/a professor/a, o faço para identificar aspectos da prática docente que agradam e desagradam às crianças, não o faço no sentido de adjetivar os/as professores/as, profissionais aos quais tenho profundo respeito.

do castigo, vale lembrar o que está disposto no artigo 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente,

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.
Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (BRASIL, 1990, s.p.)

As falas das crianças de maneira geral indicam que mesmo desconhecendo os textos legais e científicos que tratam da Educação Infantil, as crianças têm compreensão similar ao que é preconizado nesses documentos a respeito da educação a elas destinada e do papel do/a professor/a nesse processo. Nesse sentido, evidencia-se a competência que todas as crianças demonstraram ter para discutir questões relacionadas tanto à sua educação quanto a outros aspectos que envolvem a sua vida familiar, escolar e comunitária.

No entanto, a despeito de terem demonstrado capacidade de participação política, percebe-se que a maioria das crianças, mesmo algumas vezes reivindicando vez e voz nas tomadas de decisões, vêm aparentemente internalizando o discurso de que os/as pequenos/as não são capazes de fazê-lo. Essa falta de participação mais uma vez ressalta a responsabilidade da escola, do/a professor/a e de todos os que de alguma forma são responsáveis pela educação das crianças, de criar oportunidades para que elas exerçam o direito de participar, opinar, decidir, constituindo-se como cidadã ativa na escola e na sociedade.

O mesmo vale para os/as pesquisadores/as e legisladores/as na área da infância e Educação Infantil que, ao realizarem seus estudos e elaborarem as políticas públicas para atender as crianças, assumam a responsabilidade de defender os direitos dos/as pequenos/as com eles/as e não para eles/as ou por eles/as.

Para fomentar a participação política das crianças é necessário ainda que os/as adultos/as envolvidos/as na educação delas, como afirmado de maneira assertiva por todos os/as participantes desta pesquisa, tenham formação adequada. Essa formação deve permitir a elaboração de conhecimentos e saberes que subsidiem a valorização e o respeito pela criança enquanto seres completos, atores/as sociais e sujeitos de direito. Cabe a essa formação, ainda atender às necessidades infantis considerando cada etapa do seu desenvolvimento e que possibilite a escuta atenta e cuidadosa das vozes infantis. Enfim, que promova a educação integral e integrada das crianças, entendendo que

[...] a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. As mudanças que vão acontecendo são qualitativas e quantitativas— o recém-nascido é diferente do bebê que engatinha, que é diferente daquele que já anda, já fala, já tirou as fraldas. O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto no psicológico, pois um depende do outro. (BRASIL, 2006b, p. 14).

Considerando essas características infantis e compreendendo a capacidade e a competência da criança em participar politicamente (que está em constante processo de aprimoramento), entendo que o/a professor/a no ambiente educativo, ao escutar os/as educandos/as, cria oportunidades de trocar ideias e de compartilhar aprendizagens riquíssimas tanto para as crianças quanto para os adultos. O documento oficial “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil” sugere que

O/a professor/a, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. (BRASIL, 2006a, p. 7).

Esse movimento indica que é o/a docente quem tem a autoridade pedagógica para organizar o ambiente de educação infantil a partir daquilo que ele já conhece e sabe ser importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. Porém, com a observação e a escuta atenta do que as crianças têm a dizer, seja falando oralmente, seja com gestos e atitudes, o/a professor/a reflexivo vai modificando sua prática pedagógica, a fim de atender às demandas das crianças, ajustando aquilo que ele organizou de antemão às propostas dos/as educandos/as.

Essa dinâmica permite formação mútua, ao passo que promove melhores condições de aprendizagem para as crianças, também traz importantes contribuições para a formação docente. Sempre que o/a professor/a estiver aberto/a para repensar, refletir e questionar sobre suas crenças e práticas pedagógicas, tendo consciência de que sua formação é contínua e não depende somente do consumo de conhecimentos prontos, mas de produção frequente dos saberes a partir da reflexão teórico-prática suscitadas pelas experiências cotidianas no ambiente de Educação Infantil.

Retomando a discussão sobre as falas das crianças participantes da investigação, é importante mencionar que parte delas apresentou uma visão simplificada de mundo, da escola e do papel do/a professor/a, o que reforça a ideia de que em seu processo formativo elas precisam ser incentivadas a discutir, opinar e participar nas questões que lhes dizem respeito, pois a participação política das crianças desde a Educação Infantil, a promoção do diálogo sobre os mais variados temas que envolvem a vida em sociedade é fundamental para que elas possam desenvolver o pensamento crítico e evitar a construção de uma visão limitada e preconceituosa dos fatos sociais (bem característica do mundo dos adultos e que se disseminou na sociedade brasileira nos dias atuais). Capacidade de fazê-lo as crianças têm, portanto, falta que os adultos compreendam e estimulem a sua participação política.

Isso posto, na seção seguinte trago as considerações finais que longe de serem conclusivas, indicam que ainda há muito que avançar no que diz respeito à garantia dos direitos das crianças, sobretudo, no que se refere à sua participação política.

8 A TRAJETÓRIA AINDA NÃO CHEGOU AO FIM, A MARCHA CONTINUA...

Dar visibilidade às crianças, seus pensamentos, suas opiniões, seus ditos e não ditos, suas formas de compreender e dar sentido ao mundo ao seu redor têm sido um desafio que educadores/as e pesquisadores/as têm se proposto a enfrentar. Compreender o que as crianças pensam sobre sua educação, a escola, os/as professores/as, as atividades cotidianas, as brincadeiras, as pessoas com quem interagem, enfim, sobre os mais diferentes aspectos que envolvem sua vida, embora não seja um trabalho fácil, é uma tarefa cara àqueles que se preocupam em entender as crianças e suas infâncias e àqueles que as valorizam enquanto atores sociais ativos, completos, capazes, sujeitos de direitos.

A valorização da criança como informante competente e por consequência da participação infantil nas pesquisas científicas e na sociedade como um todo, é um fenômeno bastante recente. Conseqüentemente, metodologias que permitam conhecer e compreender as crianças em toda a sua multiplicidade, pluralidade e complexidade ainda estão sendo elaboradas. A revisão bibliográfica mostrou que a maioria das pesquisas que se propõem estudar com crianças não as ouvem adequadamente, seja por não adotarem procedimentos de pesquisa pensados especificamente para fazer pesquisa com crianças, que considerem suas múltiplas linguagens e seus modos de ser, estar e pensar o mundo (geralmente aplicam as mesmas técnicas e os mesmos instrumentos empregados nas pesquisas com os adultos, o que dificulta o diálogo e a compreensão do que é dito e/ou não dito pela criança), seja por focarem as análises nas ideias dos adultos, pesquisadores ou outros interlocutores que acabam sendo também ouvidos como forma de validar as vozes infantis.

Portanto, ao assumir o desafio de apreender o que as crianças assentadas pensam sobre sua participação política na escola e o papel do/a professor/a de Educação Infantil do campo, assumi o compromisso de aprender com elas como fazê-lo. Nessa marcha junto com as crianças, enquanto as escutava, elas me ensinaram não apenas como deve ser um/a bom/a professor/a, ou sobre a escola que elas desejam, mas também me

proporcionaram aprendizagens ímpares para me constituir enquanto pesquisadora, professora e pessoa.

Esses movimentos de escuta sensível e diálogo junto às crianças são fundamentais não somente nas investigações acadêmicas, mas, sobretudo, no ambiente de Educação Infantil, pois possibilitam a superação do mero discurso de que as crianças são sujeitos completos e capazes e que devemos promover sua participação, para uma atuação profissional e acadêmica que evidencie esses fatos e as valorizem enquanto coprotagonistas na escola e na sociedade de maneira geral.

Reafirmo o entendimento de que “[...] as crianças são sujeitos de direitos, capazes, competentes dentro das possibilidades e oportunidades concretas que lhe são oferecidas, vivendo um momento peculiar do processo de desenvolvimento humano”. (RODRIGUES, 2016, p. 211). Dessa forma, quanto maior forem as possibilidades e as oportunidades de participação que elas tiverem, maior capacidade e competência terão para atuar politicamente na sociedade, ainda enquanto pequenos/as, pois

[...] entende-se que as crianças não estão se preparando para crescer, elas estão crescendo; não estão sendo preparadas para a vida social, estão socializando. A Educação Infantil, de forma geral, não é (e nem pode ser) um período preparatório para a escolaridade futura, um tempo de preparação para outros tempos, em que o encaminhamento de propostas se pauta na preocupação com o futuro escolar da criança, dificultando a vivência dos direitos dela; ela deve ser vida vivida, no presente. (RODRIGUES, 2016, p. 211).

Portanto, faz-se necessário pensar na educação das crianças considerando suas necessidades atuais, valorizando seus modos de ser e estar no mundo, suas opiniões e seus posicionamentos, fazendo valer os direitos infantis já garantidos na constituição e em demais legislações. Os relatos das crianças evidenciaram que elas não apenas têm capacidade de tomar decisões como também pensam no bem comum, o que é primordial para uma participação política saudável.

Vale reforçar que ao falar de participação infantil, diferencio a participação formal, considerada aquela em que a criança apenas está presente no desenvolvimento das atividades. A participação real é aquela na qual a criança

se posiciona politicamente e sua voz é levada em conta nas tomadas de decisão, implicando em (re)organização, em mudança de atitudes e ideias a partir do que é expresso pela criança, buscando atender as suas demandas.

As crianças que participaram da pesquisa reivindicaram seu direito de opinar, ainda que muitas vezes alegassem que não podiam tomar decisões por serem crianças, discurso provavelmente repetido pelos adultos com quem convivem e que, infelizmente, está sendo internalizado por elas. É necessário, portanto, criar oportunidades de discutir com elas sobre as mais variadas questões, inserindo-as nas tomadas de decisão para que paulatinamente possam se sentir aptas ao exercício de sua participação política.

Para isso, é fundamental que os sistemas de educação destinem tempos e espaços formativos para que os adultos responsáveis pela educação das crianças, no caso da escola, os/as professores/as, tenham formação específica para o trabalho na Educação Infantil que os habilite a escutar as crianças, respeitando e valorizando suas vozes, incentivando-as a participar cada vez mais dos processos decisórios e na organicidade de todo o fazer pedagógico no ambiente educativo. Lembrando que

Ao promover um espaço de participação infantil não basta levar as crianças para espaços dos adultos, em formatos de discussão pensado para e por os adultos, pois assim a criança pode acabar ferida no seu direito mais essencial que é o de ser criança. Por isso, ao propor um momento de escuta e participação das crianças, é fundamental utilizar metodologias adequadas à faixa etária e contexto cultural do grupo com o qual se está trabalhando, utilizando ferramentas que dialoguem com o universo infantil, como brincadeiras, desenhos, faz de conta. (KOURY, 2016, s.p.).

A autora evidencia ainda que é fundamental esse respeito pelo tempo e pelas linguagens infantis, uma vez que é mais fácil para o adulto se adaptar às atividades pensadas para as crianças do que o contrário, daí a necessidade de se valer de recursos que dialoguem com o universo infantil. Todas elas têm capacidade de participar, “[...] mesmo as crianças bem pequenas tem muito a nos dizer⁴²”, o que reforça a necessidade de um profissional com formação

⁴² (Ibidem, s.p.).

adequada para realizar essa escuta, criando espaços e oportunidades para que os pequenos se sintam seguros, confortáveis e estimulados a se expressarem.

As potentes falas das crianças discorrem sobre minúcias da vida cotidiana de docentes e discentes no ambiente de Educação Infantil e suscitam reflexões diversas que podem e devem ser consideradas na elaboração de políticas públicas para Educação Infantil, na criação de programas e de projetos direcionados às crianças pequenas, no currículo da EI, bem como a formação docente.

Entre as questões trazidas pelas crianças, que contribuem na elaboração das políticas educacionais em nível macro e micro, apareceram como já mencionamos, a necessidade de que o/a professor/a tenha formação adequada, específica para trabalhar com as crianças pequenas. Também, que tenham a oportunidade de estar em constante desenvolvimento profissional, ou seja, que a formação seja contínua, indicando com isso a necessidade de políticas públicas que fomentem a frequente capacitação docente.

As crianças demandam ainda uma escola em que o trabalho docente seja realizado de modo a contemplar o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, incluindo a afetividade, o cuidado que sempre deve estar articulado ao fazer educativo, a ludicidade, entre outras. Elas demandam na prática docente que o/a profissional se aproxime dos universos infantis, maravilhando-se com as coisas próprias das crianças, acolhendo-as com sensibilidade e respeito por elas e pela forma que elas pensam e compreendem o mundo.

A riqueza das falas das crianças demonstra o quanto ao escutá-las nós professores/as enriquecemos nossa formação, em termos de criar sentidos para nossa prática. Desta forma, evidencia-se a importância de se inserir já na formação inicial de professores/as, estudos sobre metodologias de pesquisa com crianças para que desde o início do seu processo formativo os/as futuros/as docentes tenham a oportunidade de realizar investigações científicas junto com os/as pequenos/as, partilhando com eles esse aprendizado. Somente o exercício de conversar com as crianças, de escutá-las, de aprender com elas como ouvi-las é que permitirá a superação do mero discurso de criança competente frequentemente repetido pelos acadêmicos e profissionais, dando lugar a uma prática docente que realmente valorize os/as pequenos/as, escute as crianças e promova sua participação política.

Assim, escutar as crianças me permitiu perceber o quanto ao considerarmos seus dizeres temos oportunidade de elaborar e reelaborar conceituações sobre a profissão e o fazer docente, que nos permitam um contínuo aperfeiçoamento profissional que, por sua vez, nos possibilita atuar como professores/as pesquisadores/as, estudiosos/as da educação, considerando dentre tantos temas que envolvem o processo educativo, as questões e situações emergentes “do chão da escola”.

Afinal, o exercício da docência exige do/a professor/a uma formação de natureza teórico-prática tanto no que tange às metodologias de ensino, quanto no que se refere às metodologias de pesquisa que possibilitem a ele/a propor melhorias aos processos e políticas educacionais, em nível macro e micro. Assim, ressalto que tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, o exercício de escuta da criança precisa ser estimulado para que os professores possam cada vez mais serem qualificados para uma prática que priorize a participação política das crianças e a sua própria.

É necessário evidenciar ainda que além da contínua formação docente para trabalhar com as crianças pequenas (considerando todos os aspectos do seu desenvolvimento), as narrativas dos/as pequenos/as destaca a necessidade de que este processo formativo possibilite que a prática pedagógica contemple a realidade do assentamento, pois as crianças demandam uma escola em que o/a professor/a tenha envolvimento profundo com a cultura e com as necessidades da comunidade assentada, valorizando a identidade e os modos de viver dos povos do campo.

Essa aproximação da escola com a comunidade é fundamental, não apenas no assentamento, mas é imprescindível para quaisquer grupos sociais, nos mais diferentes contextos, que a educação dialogue com os modos de vida das pessoas atendidas pela escola, permitindo a construção de conhecimentos e saberes que lhes permitam refletir sobre sua identidade, sua cultura, sua condição social, na busca por melhores condições de existência e transformação da sociedade.

As importantes reflexões suscitadas pelas crianças evidenciam a necessidade de que os sistemas de educação se organizem de forma que as escolas consigam dispor de tempos e espaços formativos, para pensar os currículos em parceria com as crianças. Currículos que fomentem cada vez mais

a participação infantil, que contemplem, conforme demandaram as crianças ao longo deste estudo, a escuta, o dialogismo, a brincadeira, a merenda de que eles/as gostam, o momento do descanso, as atividades ao ar livre, na quadra, na horta, no parquinho. Atividades que valorizem as diferentes linguagens e manifestações artísticas das crianças, que permitam o olhar sensível, a contemplação. Currículos que priorizem projetos elaborados a partir do diálogo com os pequenos de modo a suprir suas necessidades, ao mesmo tempo em que garante a contemplação das necessidades formativas dos/as docentes.

Além das questões que se relacionam com a escola, como vimos, ocorreram falas das crianças sobre participação política que demonstram o desejo de atuar politicamente nos diferentes contextos em que vivem. Elas querem pensar também os espaços escolares, se preocupam com o que é comum e desejam ter oportunidades de inventar e criar. Vale mencionar ainda que crianças maiores, matriculadas no Ensino Fundamental, parentes dos/as participantes e que estiveram por perto durante as conversas, demonstraram imenso desejo de opinar, de participar da pesquisa, e evidenciaram a importância de haver outros estudos que incluam esse público.

As crianças, então, têm muito a nos dizer, por isso, precisamos aprender a escutá-las. Precisamos nos aliar a elas na luta para a efetivação dos direitos já conquistados e na elaboração de novos direitos construídos junto com elas, escutando-as, valorizando seus pontos de vista, suas necessidades, seus anseios, suas vozes. A marcha das crianças em prol dos seus direitos apenas começou. Como coparticipantes da sociedade, elas têm muito ainda que fazer, falar, opinar, construir, partilhar. Cabe a nós, adultos, nos unirmos a elas nesta caminhada.

Esta pesquisa que teve como objetivo apreender como as crianças assentadas pensam o papel do professor de Educação Infantil do Campo, teve como resultado a constatação de que as crianças não apenas são competentes para opinar nas questões que lhes dizem respeito, participando politicamente, como desejam fazê-lo. O estudo revelou ainda que suas falas demonstram preocupação com o bem comum, com a coletividade. No que se refere aos professores/as, as crianças indicam a demanda de profissionais com formação específica, que compreendam a indispensabilidade do cuidado na Educação Infantil; que organizem as propostas pedagógicas alicerçadas no brincar; que

sejam capazes de escutá-las, compreendendo e valorizando suas formas de ser, estar e pensar o mundo; que valorizem a cultura do povo do campo e apresentem propostas educativas que contemplem a realidade das crianças neste contexto.

No que diz respeito a atitudes que elas consideram inadequadas à profissão docente, foram elencadas: colocar de castigo, brigar, passar tarefas difíceis, como ações que não podem estar presentes na prática docente, sobretudo na Educação Infantil, pois, não fazem sentido para elas, além de prejudicar e/ou dificultar seu pleno desenvolvimento. Conclui-se, portanto, que as crianças, além de serem competentes para opinar e contribuir politicamente na sociedade, querem participar ativamente da vida cotidiana nos diferentes espaços que ocupam; elas têm muito a nos dizer sobre os mais diferentes temas, entre eles, a sua educação e podem trazer grandes contribuições para pensarmos a escola e a formação de professores a partir do olhar infantil. Evidencia-se ainda a importância da presença da pesquisa com crianças na formação inicial e continuada de docentes, para formar professores/as que sejam capazes e tenham sensibilidade para de escutá-las adequadamente estimulando sua participação política.

Para tanto o trabalho está organizado em oito seções; na primeira apresento a introdução do tema, discorrendo sobre a trajetória que me levou à realização desta pesquisa. Na segunda escrevo sobre o direito de participação política das crianças e apresento conceitos básicos que fundamentaram a discussão. Na terceira seção, escrevi sobre a importância da participação para a educação integral das crianças. Na quarta apresentei os aspectos metodológicos do estudo. Na quinta seção apresento as contribuições das crianças sobre o tema estudado, ou seja, a visão delas sobre o papel do professor de Educação Infantil do Campo. Na sétima seção fiz uma síntese do que emergiu das falas das crianças participantes da pesquisa; e por fim, nesta oitava seção apresentei as considerações finais deste estudo.

9 REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A.. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 2010. 349f. Tese (Doutorado). Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga: Universidade do Minho, 2010.

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.

ALMEIDA, C. A.. et. al.. Trajetórias de famílias do assentamento Taquaral em Corumbá-MS. In: Oliveira, B. C.. (Orgs.). **Histórias que (re)contam história: análise do povoamento, colonização e reforma agrária do sul de Mato Grosso do Sul**. Dourados: UFGD, 2013, p. 81-94.

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.

ALMEIDA, M. T. F. **O brincar e o professor de Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana: Bahia, 2008. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/o-brincar-e-o-professor-de-educacao-infantil/> Acesso em 26/10/2021.

ANDRADE, E. B. F. A busca do reencantamento do professor. In: ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2014. p. 171-183.

ANDRADE, D. B. S. F.; NIENOW, N. dos S. Ser invisível: sobre o estatuto social das crianças nos contextos de pesquisa. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPRESS, 2015 p. 117-140.

ANGOTTI, M.. Apresentação. In: ANGOTTI, M. (Org). **Educação Infantil em Diálogos**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2012.

ANGOTTI, M.. Educação Infantil: para que, para quem e por quê? In: ANGOTTI, M. (Org). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas-SP: Editora Alínea, 2014.

ARFOUILLOUX, J. C. **A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AQUINO, J. G.. SAYÃO, R.. Da construção de uma escola democrática: a experiência da EMEF Amorim Lima. **ECCOS – Revista Científica**. São Paulo, v.6, núm. 2, 2004 p. 15-37.

AUGUSTO, M. A. P. C.; CHACON, M. C. M. **Diferentes enfoques das relações familiares: superproteção e abandono.** Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/familia/123-2011.pdf>. Acesso em 13/01/2022, 2011.

BAKHTIN, M.. **A estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BARBOSA, M. G.. Educação e ambiguidades da autonomização: para uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autônomo. In: **Revista Brasileira de Educação.** 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XTHWpsthQCSJDvJFRLk3RFH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 jan. 2020.

BARBOSA, M. G.. Identidade do Professor: uma reconceitualização com base no referencial do empoderamento. **Revista Ação e Reflexão,** Santa Cruz do Sul, v.25, núm.3, p. 396-417, set./dez. 2017.

BOFF, L. **O cuidado necessário:** na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. Petrópolis-RJ, Vozes, 2013.

BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. **A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e educação: O brincar na pré-escola.** 2001 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/f3FJJkXGVQL5JnsL7J5JP3C/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 13 ago. 2021.

BORBA, A. M. **Brincar como modo de ser e estar no mundo.** s.d. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/ssnxcx> Acesso em: 10 ago. 2021.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação.** São Paulo, Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos).

BORGES, M. S. R.. O profissional da educação infantil: sua formação específica, perspectiva, avanços e conquistas. **Brazilian Journal Development.** Curitiba, v.5, núm. 7, p. 9510- 9523, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1999 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 28/08/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil:** Encarte 1. Brasília: MEC: SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC: SEB, 2006b. v. 1

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 02/2003**. Recreio como atividade escolar. Brasília: MEC: SEB, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. (ECA) Lei n. 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/13257.htm Acesso em 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil - **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a REFLEXÃO sobre as orientações curriculares. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 20 mar. 2020.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-22.

CACCIA, L. S. **Mobilidade urbana**: políticas públicas e a apropriação do espaço em cidades brasileiras. 2015. 184f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2015.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/roseli2.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

CALDART, R. S.. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos**: Educação do Campo. Curitiba: SEED-PR, 2005.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R. (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2001. p. 19-46.

CASTRO, M. G. B.. **O direito da criança de participação no processo educativo: a perspectiva das crianças na Educação Infantil**. (2015)

Disponível em:

<http://www.ciespi.org.br/media/Analises%20bibliograficas/Artigos/AR20PAI0312015.pdf> Acesso em: 18/08/2020.

CAVALIERI FILHO, S. C. Direito, Justiça e Sociedade. **Revista da EMERJ**, v. 5, n. 18, 2002. Disponível em:

https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista18/revista18_58.pdf Acesso em: 15 mar. 2020.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CONCEIÇÃO, C. A. *et al.* Trajetórias de Famílias do Assentamento Taquaral em Corumbá-MS. In: OLIVEIRA, B. C. (org.). **Histórias que (re)contam história**: análise do povoamento, colonização e reforma agrária do Sul do Mato Grosso do Sul. 2013 p. 81-93.

CORRÊA, C. P. Q.; FERNANDES, M. M. S. Formação docente na educação infantil: desafios contemporâneos para a formação permanente. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 275-289, jul.-dez., 2014.

CORSARO, W. A.. Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas. **Educação Social**, Campinas, vol. 26, n.91, p. 443-464, maio/ago 2005.

CORSINO, P.. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. **Educação e Realidade**. 40 (2), abr-jun, 2015.

CRESPALDI, R. Brincar de construir brinquedos. In: ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2014. p. 181-194.

DALLARI, D. A. **O que é participação política**. São Paulo, Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos).

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G.; DERMATINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 1-17.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. Pesquisa com crianças: contribuição para repensar a prática pedagógica na educação infantil e os cursos de formação de professores. In: FERNANDES, N. F. (org.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPRESS, 2015. p. 45-73.

FERNANDES, N.. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.1, p. 25-40, jan./jun., 2006.

FERNANDES, N.. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. v.21, núm. 66, jul-set. 2016.

FERNANDES, N.. Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação – com implicações na formação de professores? In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**, Curitiba, 2015. p. 21-44

FERREIRA, A. **Direito**: definição Miguel Reale. s.d Disponível em: <https://direito.legal.aintdir/o-direito-definicao-de-miguel-reale/> Acesso em: 18 ago. 2020.

FERREIRA, V. S.; SILVA, S. C. V. Pesquisa com crianças e prática docente. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPRESS, 2015. p. 141-180.

FIORIN, J. L.. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, P. **Política e Educação: ENSAIOS**. SÃO PAULO: CORTEZ, 2001.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997b.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4. ed. São Paulo: Vozes, 1995.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**. Campinas, v. 22. n. 2, p. 75-92. maio/ago. 2011.

GHEDINI, C. M. Educação do Campo: história e processo na luta por direitos. In: MENEGAT, A. S.; TEDESCHI, L. A.; FARIAS, M. F. L.(org.). **Educação, relações de gênero e movimentos sociais**: um diálogo necessário. Dourados/MS, Editora UFGD, 2009. p. 25-42

GOBBI, M. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DERMATINI, Z. B. F.; PRADO, P. D..

(org.). **Por uma Cultura da Infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-92.

GOMES, C. F.; BARBOSA, R. F. M.; OLIVEIRA, S. C. Crianças, brincadeiras e formação de professores: lições de escolas, mídia e instituições de acolhimento. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores.** Curitiba: PUCPRESS, 2015. p. 263-286.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica.** 3.ed. Campinas: Alínea, 2003.

HAUBRICH, M. B.; CRUZ, S. O. **A formação continuada na educação infantil e suas contribuições na prática pedagógica:** experiências implantadas na rede municipal de ensino de Parobé. s.d. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20FORMACAO%20CONTINUADA%20NA%20EDUCACAO%20NFANTIL%20E%20SUAS%20CONTIRBUICOES.pdf> Acesso em: 15 set. 2021.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KOURY, M.. **Participação infantil: opinar também é direito das crianças.** 2016 Disponível em: <https://lunetas.com.br/participacao-infantil-opinar-tambem-e-direito-das-criancas/> Acesso em: 25/03/2020.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2016. p. 31-68.

LEITE, M. I.. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V.. (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, Sérgio A. S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

LOPES, L.; CORREIA, N.; AGUIAR, C.. Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: as percepções dos educadores. **Revista Portuguesa de Educação.** Vol. 29, núm. 2, pp. 81-108, 2016.

MALAGUZZI, L.. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.. (Orgs.). **As Cem Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MASCIOLI, S. A. Z.. Brincadeiras Cantadas: a ludicidade ressignificando o espaço escolar. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil em diálogos.** Campinas-SP: Editora Alínea, 2012. p. 105-120.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. P.. **O conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de O filho eterno, de Cristovão Tezza.** 2010. 248f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Literários (Literatura e Construção da Alteridade), Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná – Mestrado em Estudos Literários. Curitiba – PR, UFPR, 2010.

MARTINS, J. B. A formação de professores no âmbito da abordagem multirreferencial. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 18, n. 3, p. 467-476 Setembro/Dezembro de 2014.

MENEGAT, A. S. **No coração do Pantanal: assentados na lama e na areia. As contradições entre os projetos do Estado e dos assentados no Assentamento Taquaral – MS.** Dourados- MS: Editora UEMS/UFGD, 2009.

MIGUEL, L. F. Resgatar a participação: democracia participativa e representação política no debate contemporâneo. **Lua Nova**, São Paulo, 100: 83-118, 2017.

MIOTELLO, V.. **Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

MOREIRA, J. S. **Professores do Assentamento Taquaral: a trajetória de luta pela terra e educação.** 2010. 133f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, UCDB, 2010.

MORGAN, D. C. **Diferença entre ouvir e escutar.**2018. Disponível em: <https://procuradaela.org.br/pdfarquivo/A-DIFERENÇA-DE-OUVIR-E-ESCUTAR.pdf> Acesso em: 02 jan. 2020.

MOSS, P.. Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática. **Psicologia USP**. São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), pp. 417-439.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MST. **Princípios da educação no MST: semeando educação e cidadania.** Caderno educação: Porto Alegre, 1996.

MST. Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. **Cadernos de educação.** MST: Porto Alegre, 2004.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. de. A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. **Motrivivência**. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136- 145, dez. 1996.

ONÇAY, S. T. V.. Desenvolvimento e educação do campo em construção: referenciais teórico-metodológicos. In: MENEGAT, A.S.; TEDESCHI, L. A.; FARIAS, M. F. L.. **Educação, Relações de Gênero e Movimentos Sociais: um diálogo necessário**. Dourados-MS: Editora UFDG, 2009. p.43-63.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança das Nações Unidas**. 1959 Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crianca/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html> Acesso em: 25 fev. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 25 fev. 2020.

OSTETTO, L. E. Observação, Registro, Documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-32.

OSTETTO, L. E. Estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012. p. 127-144.

OSTETTO, L. E.. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In: OSTETTO, L. E.. (Org). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas-SP: Papirus, 2012. p.15-30.

PACHECO, P.; CACCIA, L.; AZEREDO, L.. **Espaços públicos: 10 princípios para conectar as pessoas e a rua**. 2017 Disponível em: <https://wribrasil.org.br/pt/blog/2019/07/espacos-publicos-10-principios-para-conectar-pessoas-e-rua> Acesso em: 30/04/2021.

PATERMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PENA, A. C.. Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v.31, n.62, p. 751-781, mai/ago, 2017.

PÉREZ, B. C.. Cidadania e Participação Social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. **Psicologia e Sociedade**, v.20, núm. 2, p. 181-191, 2008.

PIORSKY, G. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U.. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. 2007 **Paidéia**, v.17(38), p. 311-320.

RITA, A. M. P. S.. **A influência da Ansiedade e da Superproteção dos Pais, no Desenvolvimento da Ansiedade Social em Crianças de Idade Pré-escolar**. 2018, 92 f. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, UAlg FCHS, Faro: Universidade do Algarve, 2018.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 43-51

ROCHA, E. A. C. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, núm. 34, jan/abr. 2007.

VASCONCELOS, G. S. M.. As contribuições da psicologia do desenvolvimento na perspectiva histórico cultural para a participação infantil. **Zero-a-seis**. V. 17, n. 31, p.092-106. Jan-jun 2015.

QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010.

QVORTRUP, J. O trabalho infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO. L. R. (org.). **Crianças e Jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro, FAPERJ, 2001. p. 129-152

QVORTRUP, J. As nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-posições**. Campinas, v.22, núm.1(64), p.199-211, jan/abr. 2011.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes na/da creche**. 2016. 253f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente: UNESP, 2016.

SANTOS, N. O. **O brincar como dimensão cultural humana e como direito das crianças**. 2015. Disponível em: <https://www.ritimo.org/O-brincar-como-dimensao-cultural-humana-e-como-direito-das-criancas>. Acesso em 15 ago.2021.

SANTOS, R. R. P. **O exercício da autoridade pedagógica: múltiplas significações**. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2007.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/498>. Acesso em: 30 out. 2020.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia

da Infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 24/01/2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Infância invisível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.p. 25-49.

SARMENTO, M. J. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. 2013 Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf> Acesso em 24 jan. /2021.

SARMENTO, M. J. Conhecer a Infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D. (org.). **Das pesquisas com crianças: à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SARMENTO, M. J. **Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças (2011)**. Em entrevista para o De olho no plano. Disponível em: <http://www.deolhonoplano.org.br/not0036.html> Acesso em: 26 jun. 2017.

SILVA, M. M. S. P.; FARENZENA, R. C.. **Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma Questão de Cidadania**. s.d. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/2%20Inf%C3%A2ncia%20e%20cidadania/Participa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20e%20Autonomia%20no%20Jardim%20de%20Inf%C3%A2ncia.pdf> Acesso em: 25/01/2021.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005. Disponível em: https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf Acesso em: 02 out.2019.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1/articles/soares.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

SOSNOWSKI, K.. Contribuições de Bakhtin para pensar a formação de professores de arte para além do currículo. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.12, n.3, p.280-288, set/dez. 2019.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. 242p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251875>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

THIAGO, L. P. S. Espaço que dê espaço: experiência de estágio com crianças de onze meses a um ano e três meses. In: OSTETTO, L. E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2012. p. 51-81.

TOSATTO, C. **Diálogos entre concepções e práticas: a criança e a infância sob múltiplos olhares**. Curitiba: Appris, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **A Convenção dos Direitos da Criança, 2004**. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em: 26 jun. 2017.

VENTURINI, A. D. B.. **O uso das TIC na Educação Infantil e a prática pedagógica de professores: uma visão sistemática**. 2018 Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17106> Acesso em: 21/02/2022.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YANNOULAS, S. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>. Acesso em: 30 out. 2020.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro para conversa com as crianças

<p>Objetivo Geral:</p> <p>Apreender as concepções de crianças assentadas sobre o papel do professor na/da educação infantil.</p>		
<p>Objetivo 1</p> <p>Identificar as características positivas e negativas do professor atribuídas pelas crianças assentadas;</p>	<p>Objetivo 2</p> <p>Compreender as percepções das crianças assentadas sobre a importância do papel professor na educação infantil no/do campo;</p>	<p>Objetivo 3 e 4</p> <p>Discutir a importância e necessidade da escuta da criança e participação infantil na elaboração de propostas de formação docente para a educação infantil no/do campo; Refletir sobre possíveis caminhos de uma formação de professores que contemple as especificidades da educação infantil no/do campo</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Você gosta dos/as professores/as da escola? - O que você mais gosta nos professores/as da escola? - Tem algum/a professor/a da escola que você não gosta? - O que você não gosta nos/as professores/as da escola? - Você gosta de conversar com o/a professor/a? - Você gosta de fazer as atividades que o/a professor/a pede para fazer? - Das coisas que o/a professor/a pede para fazer, o que você mais gosta? - Das coisas que o/a professor/a pede para fazer, o que você menos gosta? - O que precisa fazer para ser professor/a? - Qualquer pessoa pode ser professor/a? 	<ul style="list-style-type: none"> - Por que tem professor/a na escola? - Tem professor/a na escola que mora no assentamento? - Tem professor/a na escola que mora na cidade? - Você acha que o/a professor/a que dá aula no assentamento tem que morar no assentamento ou na cidade? - Como é o/a professor/a que dá aula na cidade? - O/A professor/a que mora na cidade pode dar aula no assentamento? - Como é o/a professor/a que dá aula no assentamento? - O/A professor/a que mora no assentamento pode dar aula na cidade? - O que você acha que o/a professor/a precisa fazer na escola/sala de aula? - A aula do/a professor/a que mora no assentamento é diferente da aula do/a professor/a que mora na cidade? 	<ul style="list-style-type: none"> - Por que tem escola no assentamento? - Por que as crianças vêm para a escola? - O que você mais gosta na escola? - O que você menos gosta na escola? - A escola tem um/a dono/a? - Quem é o/a dono/a da escola? - Tem alguma coisa que você não pode fazer na escola? - No tempo que você fica na escola, qual o momento que você mais gosta? - No tempo que você fica na escola, qual o momento que você menos gosta? - Do tempo que você fica dentro da sala de aula, o que você mais gosta? - Do tempo que você fica em sala de aula, o que você menos gosta? - Do tempo do intervalo o que você mais gosta? - Do tempo do intervalo, o que você menos gosta? - O que é ser criança? - Você gosta de ser criança?

		- O que você mais gosta em ser criança? - O que você menos gosta em ser criança?
--	--	---

APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis (Responsáveis dos menores de 18 anos)

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada a participar voluntariamente da pesquisa intitulada “A FALA DAS CRIANÇAS ASSENTADAS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO”. Esse estudo está sendo conduzido pela pesquisadora Eliane Ceri Assis Santana, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/Campus do Pantanal, sob orientação da Prof^a Silvia Adriana Rodrigues.

A participação dela não é obrigatória e mesmo que você venha a aceitar e assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a qualquer momento ela poderá desistir da participação. O(A) Sr.(a), como responsável pela criança, também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dela a qualquer momento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para si ou sua família, tampouco em sua relação com a pesquisadora.

Esta pesquisa tem por finalidade compreender as concepções das crianças assentadas sobre o papel do professor da Educação Infantil no/do campo. Poderão participar desse estudo crianças na faixa etária de Educação Infantil (com idade entre 4 e 5 anos e 11 meses), alunos matriculados nas turmas de pré I e II, da escola do Assentamento Taquaral. A fim de garantir a constituição de um grupo de participantes heterogêneo e em respeito à diversidade, a escolha dos participantes será realizada considerando a inclusão das diferenças de gênero, idade, culturais e de raça. Desta forma, serão entrevistadas 4 crianças, duas de cada agrupamento.

Serão incluídas como sujeitos todas as crianças que aceitarem participar e que responderão à entrevista. Aqueles que não quiserem participar ou estiverem ausentes nos momentos em que forem realizadas as entrevistas de serão excluídos da amostra.

Rubrica do responsável

Rubrica do pesquisador

Como instrumento para produção de dados será utilizado entrevistas semiestruturadas com uso do gravador de voz, observação participante e registro do cotidiano escolar através de fotos e vídeos produzidos pelas crianças e sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas formuladas que abordam sobre o papel do professor na Educação Infantil no/do Campo e registrar momentos do cotidiano escolar produzindo fotos e vídeos com uso do celular e/ou câmera fotográfica ou filmadora.

Esclarecemos que toda pesquisa envolve algum tipo de risco aos participantes e consideramos que a presente pesquisa ofereça riscos mínimos. Os riscos aos participantes referem-se ao tempo que cada um destinará para participar da entrevista, assim como possíveis constrangimentos quanto à argumentação de respostas das entrevistas e/ou o desinteresse em responder a alguma questão. Este risco será minimizado garantindo local e momento apropriado para realização das conversas com os estudantes, na própria instituição e liberdade para não responder questões que julgar invasivas ou impertinentes, o que não representará dano algum ao participante, além de garantir que a pesquisadora seja habilitada para a condução da coleta de dados. Outro risco possível se refere à quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional. Com relação a este risco, será assegurada a confidencialidade, a privacidade e a proteção das informações coletadas, garantindo a não utilização das mesmas em prejuízo dos participantes, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro. Além disso, será assegurado que a qualquer momento, o participante poderá deixar de participar da pesquisa e garantido que caso venha a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização.

Considerando o contexto de pandemia que estamos vivenciando, para evitar o risco de contaminação das crianças, seguiremos os protocolos de segurança, com uso de máscaras, álcool gel, distanciamento espacial de no mínimo 1 metro entre os participantes da pesquisa, higienização dos ambientes e materiais utilizados.

Os benefícios da pesquisa têm o caráter de contribuir para que haja a efetivação do direito de participação das crianças nas decisões sobre questões que lhes dizem respeito e que é fundamental para o seu processo formativo, além de contribuir para a formação da identidade, da autonomia e da cidadania e para promover formação docente que contemple as necessidades da criança assentada.

As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados sob a forma de dissertação, de artigos em periódicos científicos, ou de trabalhos apresentados em eventos.

Encerrada a pesquisa, caso queira receber uma cópia em formato digital favor indicar um endereço para o envio. Informamos ainda que os questionários respondidos serão destruídos após cinco anos de sua aplicação.

AUTORIZO GRAVAÇÃO DE ÁUDIO/VÍDEO: () SIM () NÃO

AUTORIZO A UTILIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO ()SIM ()NÃO

Nome do (a) responsável (em letra de forma): _____

Assinatura do (a) responsável: _____ Data: __/__/__

Declaração da pesquisadora: Declaro os dados pessoais coletados na pesquisa serão mantidos em sigilo e agradeço a colaboração.

Nome da pesquisadora: Eliane Ceri Assis Santana

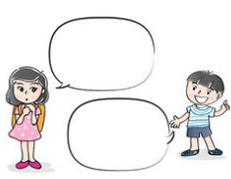
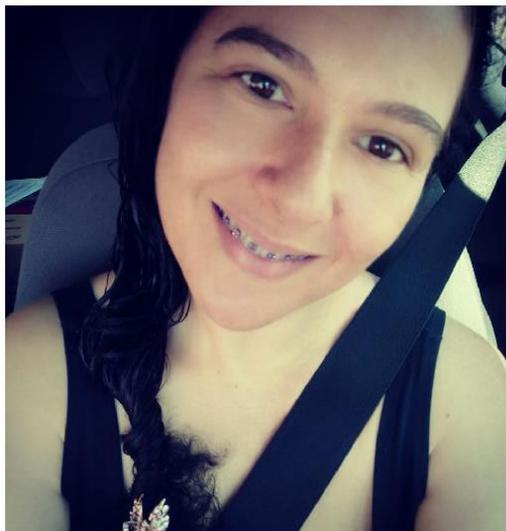
Assinatura da pesquisadora: _____ Data: __/__/__

APÊNDICE C: Termo de assentimento ilustrado para as crianças

Rubrica do responsável

Rubrica do pesquisador

Olá! Eu me chamo Eliane, sou estudante no mestrado em Educação da UFMS campus do Pantanal. E essa é a professora Silvia, minha orientadora.



Estamos aqui para te convidar para participar com a gente de um estudo que se chama "a fala das crianças assentadas sobre o papel do professor da Educação Infantil no/do campo".

Queremos saber o que vocês pensam sobre os professores que dão aula pra vocês e o trabalho que eles realizam.





Você só participa se quiser, não é obrigado/a!

Se quiser participar vai ter um espaço no final deste documento para você assinar ou deixar registrada sua digital.

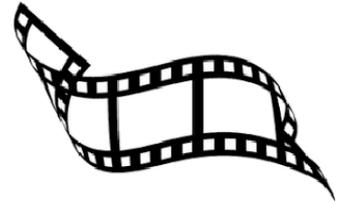
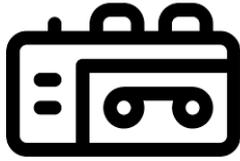


Mas deixa eu te explicar mais sobre o estudo!

Irão participar crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, que estão matriculadas nas turmas do pré I e II da Escola Monte Azul.

Poderão ser meninos e meninas, de qualquer raça, crença ou gênero e que queiram participar do estudo.





Durante o estudo vamos realizar diversas atividades como, entrevistas que serão gravadas com gravador de voz; rodas de conversas; vocês produzirão vídeos e fotos usando celular, máquinas fotográficas ou filmadoras.

Não se preocupe, a pesquisadora é responsável por trazer esses recursos pra vocês!



Durante o estudo pode ser que você não queira responder alguma pergunta, fique envergonhado ou com medo de responder. Não se preocupem crianças! Nossas conversas serão realizadas em um local em que vocês se sintam bem e seguras. E não precisam falar se não quiserem!

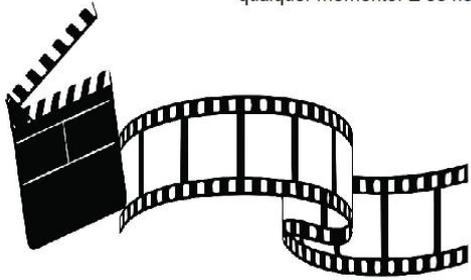




Também pode acontecer do material que a gente produzir, se perder. Vamos tomar todo cuidado para que isso não aconteça!

Também para que ninguém reconheça vocês, não vamos divulgar os seus nomes. Tudo que conversarmos será um segredo nosso.

Vocês não correrão nenhum risco, nem sofrerão perdas ao participar do estudo. Se não quiserem mais participar, poderão sair do estudo a qualquer momento. É só nos dizer!



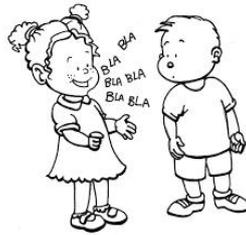
A pesquisadora está estudando bastante para realizar as atividades com vocês da melhor maneira que puder. Queremos aprender muitas coisas com vocês!





Este estudo é bom porque todas as crianças têm o direito de falar sobre todas as situações que vivenciam, das coisas que são feitas para vocês, das coisas que fazem, de tudo que envolve sua vida.

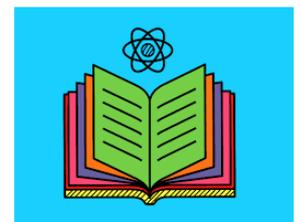
Assim, essas coisas todas poderão ser feitas do jeito que vocês gostam e precisam.



Já falamos que não falaremos os nomes de vocês e o que cada um disse para ninguém né?

Vamos organizar todo o material que produzimos e escrever um texto que se chama dissertação, dizendo o que vocês esperam, precisam e pensam sobre o professor da Educação Infantil no/do campo. Também poderemos contar sobre o que aprendemos com vocês em publicações de artigos, para que as pessoas saibam como vocês querem que seja a educação de vocês.

E todo o material será destruído após cinco anos da realização deste estudo.



Eu, Eliane Ceri Assis Santana, não vou mostrar ou falar sobre os seus dados pessoais para ninguém.

Vou escrever meu nome aqui: Eliane Ceri Assis Santana.

E aqui eu vou assinar: _____

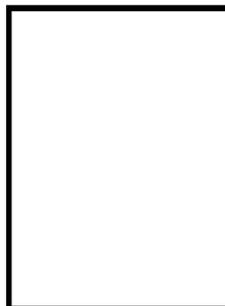
Hoje é dia: ___/___/____.

Se você entendeu o que é este estudo e deseja participar, eu preciso que me informe os seus dados pessoais.

Por favor, escreva seu nome aqui:

Se tiver documento de identidade, coloque o número aqui:

Ou deixe sua digital neste quadrinho:



Hoje é dia: ___/___/____.

Muito obrigada por aceitar participar deste estudo com a gente!