



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ELIZA CHIERIGHINI PIMENTEL

**O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA”:  
O ESTÁGIO DOCENTE COMO CAMPO DE PESQUISA**

FLORIANÓPOLIS  
2014



MARIA ELIZA CHIERIGHINI PIMENTEL

**O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA”:  
O ESTÁGIO DOCENTE COMO CAMPO DE PESQUISA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jucirema Quinteiro.

FLORIANÓPOLIS  
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

PIMENTEL, MARIA ELIZA CHIERIGHINI

O "DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA" : O ESTÁGIO DOCENTE COMO  
CAMPO DE PESQUISA / MARIA ELIZA CHIERIGHINI PIMENTEL ;  
orientadora, Jucirema Quinteiro - Florianópolis, SC, 2014.  
197 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. infância. 3. criança. 4. escola. 5.  
formação de professores. I. Quinteiro, Jucirema. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**"O 'DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA': O ESTÁGIO DOCENTE COMO CAMPO DE PESQUISA"**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 31/03/2014

Dra. Jucirema Quintero (UFSC-Orientadora)

Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria (UNICAMP/SP-Examinadora)

Dra. Claudia Panizzolo (UNIFESP-Examinadora)

Dra. Maria Isabel Batista Serrão (UFSC-Examinadora)

Dra. Adriana Alves da Silva (UFSC-Examinadora)

Dra. Lilane Maria de Moura Chagas (UFSC-Suplente)

*Maria Eliza Chierighini Pimentel*  
MARIA ELIZA CHIERIGHINI PIMENTEL

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2014

*Luciane Maria Schündwein*  
Prof. Luciane Maria Schündwein  
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC  
Portaria nº 1548/GR/2013



*Dedico este trabalho à minha amada avó Ana Maria (in memoriam), minha velha querida, com quem vivi os melhores momentos da infância.*





## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Jucirema Quinteiro pela sua inestimável contribuição na minha formação intelectual e acadêmica, pelo incentivo, firmeza e paciência com que me orientou durante todo o percurso da pesquisa e, principalmente, pela confiança em compartilhar comigo toda sua paixão e otimismo de que a escola pública pode *vir a ser* um lugar privilegiado da infância. Palavras e gestos jamais serão suficientes para demonstrar toda minha gratidão, respeito e carinho. Obrigada por sempre acreditar em mim!

A todos os sujeitos históricos envolvidos direta ou indiretamente nesta pesquisa e que partilharam suas experiências vividas no chão da escola, em especial, às crianças e estudantes universitárias do curso de Pedagogia da UFSC.

Às Profas. Dras. Diana Carvalho de Carvalho e Maria Isabel Batista Serrão pelas sugestões e questionamentos que impulsionaram a continuidade desta pesquisa quando da realização do Exame de Qualificação.

Às Profas. Dras. Ana Lúcia Goulart de Faria, Claudia Panizzolo, Maria Isabel Batista Serrão, Adriana Alves da Silva e Liliane Maria de Moura Chagas por gentilmente aceitarem participar desta banca.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC por todos os ensinamentos proporcionados, especialmente, às Profas. Jucirema Quinteiro, Maria Isabel Batista Serrão e Diana Carvalho de Carvalho pela oportunidade de ampliar as reflexões sobre esta pesquisa nas disciplinas cursadas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE) pelas discussões, estudos e debates que contribuíram para que eu pudesse compreender as relações entre criança, infância, escola e educação.

Ao eterno Prof. Dr. Paulo Meksenas que certamente marcou minha trajetória estudantil pela sua *paixão de conhecer a vida*.

À Maria Bernadete Martins Alves (Berna), atenciosa bibliotecária da BU/UFSC, que com toda disposição, atenção e competência contribuiu durante esta pesquisa ensinando e compartilhando seus conhecimentos sobre os instrumentos técnicos para a pesquisa.

Às companheiras mais experientes, Maria Raquel Barreto Pinto, Carolina Shimomura Spinelli, Ana Paola Sganderla e Janaina Damasco Umbelino, por todas as “co-orientações”, questionamentos, leituras informais do texto, mas, principalmente, por todo apoio e amizade.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, especialmente, aos meus colegas da linha Educação e Infância, por tudo o que aprendemos e compartilhamos e, sem dúvida, uma das grandes alegrias do mestrado foi conhecer e estabelecer vínculos de afeto e amizade com as queridas companheiras Ana Marieli dos Santos Lüedke e Letícia Meinert.

Ao querido Leopoldo Nogueira que gentilmente disponibilizou-se a contribuir com esta pesquisa oferecendo apoio técnico e suporte gráfico.

Aos meus pais Ana Cristina Amaral Chierighini Pimentel e Carlos Henrique Santos Pimentel, pela educação dada desde a infância, por todo apoio e incentivo aos estudos e, principalmente, pelo amor incondicional. Mãe, obrigada por ser meu exemplo de mulher e a inspiração que despertou em mim o desejo de ser professora.

Ao meu companheiro no amor e na vida, Roberto Back Neto, por todo carinho, compreensão e paciência.

À minha amada família que acompanhou muito de perto todo o desenrolar desta pesquisa. Obrigada a todos pelo carinho e cuidado que sempre tiveram comigo, em especial, a minha prima-irmã Márcia Maria Chierighini Osório.

Aos meus amigos por compreenderem minha “ausência” durante esses anos de pesquisa, em especial, às grandes amigas Joana Rangel Duarte e Karoline Machado da Silveria.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa concedida durante dois anos de mestrado, o que permitiu minha dedicação exclusiva à pesquisa.

A todas as pessoas que com certeza deixei de mencionar, mas que de alguma forma contribuíram e contribuem para minha formação profissional e pessoal.

*O conhecimento  
caminha lento feito lagarta.  
Primeiro não sabe que sabe  
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho  
deixado nas folhas vividas das manhãs.*

*Depois pensa que sabe  
e se fecha em si mesmo:  
faz muralhas,  
cava trincheiras,  
ergue barricadas.  
Defendendo o que pensa saber  
levanta certeza na forma de muro,  
orgulha-se de seu casulo.*

*Até que maduro  
explode em voos  
rindo do tempo que imaginava saber  
ou guardava preso o que sabia.  
Voa alto sua ousadia  
reconhecendo o suor dos séculos  
no orvalho de cada dia.*

*Mesmo o voo mais belo  
descobre um dia não ser eterno.  
É tempo de acasalar:  
voltar à terra com seus ovos  
à espera de novas e prosaicas lagartas.*

*O conhecimento é assim:  
ri de si mesmo  
e de suas certezas.  
É meta de forma  
metamorfose  
movimento  
fluir do tempo  
que tanto cria como arrasa*

*a nos mostrar que para o voo  
é preciso tanto o casulo  
como a asa*

(Mauro Iasi, “Aula de voo”)



## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os limites e as possibilidades do “direito à infância na escola”, numa perspectiva sociológica e histórica, a partir de uma experiência de caráter longitudinal realizada no âmbito do estágio docente em nível universitário, mediante a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os resultados deste processo encontram-se registrados pelas estudantes estagiárias em relatórios de estágio que expressam o que foi ensinado e aprendido no decorrer da graduação, bem como os desafios de se constituir professora da educação básica no chão da sala de aula respeitando a infância na escola. A metodologia adotada pauta-se na definição de *monografia de base* proposta por Saviani, a partir de um rigoroso levantamento, organização, classificação e seleção do material coletado, centrando-se a análise nos 77 relatórios acumulados ao longo de doze anos. Dentre os resultados obtidos, é possível constatar que a escola pode *vir a ser* tempo e espaço privilegiado da infância nos nossos tempos desde que se organize intencionalmente as condições adequadas para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações. Entretanto, a análise de tais dados indica que ainda há um longo caminho a percorrer para garantir os direitos da criança, pois ao mesmo tempo em que a infância ganhou visibilidade no interior da escola, principalmente, por meio das manifestações de alegria e envolvimento das crianças nas ações desenvolvidas pelo estágio docente, os adultos têm manifestado certo tipo de rejeição a tais conteúdos, especialmente, ao direito à participação da criança no seu próprio processo formativo.

**Palavras-chave:** educação; infância; criança; escola; formação de professores.



## ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the limits and possibilities of the “right to childhood in the schools”, from a sociological and historic perspective, based on an experience of a longitudinal character conducted in the realm of teaching internships at a university level, considering the inseparability between teaching, research and extension. The results of this process are registered by the student interns in their internship reports that express what was taught and learned during their undergraduate studies, as well as the challenges of becoming an elementary school teacher on the classroom floor, considering respect for childhood in the schools. The methodology adopted is based on the definition of a basic monograph proposed by Saviani, by conducting a rigorous survey, organization, classification and selection of material collected, focusing on the analysis of 77 reports accumulated over 12 years. Among the results obtained, it is possible to find that the school can *come to be* a privileged time and space of childhood, as long as it intentionally organizes the conditions suitable for guaranteeing the maximum appropriation of human qualities for new generations. Nevertheless, the analysis of these data indicate that there is still a long road to travel to guarantee the rights of children, because at the same time in which childhood gains visibility in the school, mainly in the expressions of joy and involvement of children in the actions undertaken during the teaching internship, the adults have expressed a certain type of rejection of these contents, especially the right for children to participate in their own educational process.

**Keywords:** education; childhood; children; school; teacher education.





## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações selecionadas como fonte de informações e dados para a pesquisa. Fonte: Elaborado pela autora. ....	38
Quadro 2 – Características das escolas-campo de estágio. Fonte: Elaborado pela autora.....	126



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACT	Admitido em Caráter Temporário
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAC	Congresso Americano da Criança
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cecca	Crianças: Educação, Cultura e Cidadania Ativa
CBPI	Congresso Brasileiro de Proteção à Infância
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CED	Centro de Ciências da Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EF9Anos	Ensino Fundamental de Nove Anos
Gepiee	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola
Grupecri	Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEN	Departamento de Metodologia do Ensino
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PIAP	Participação Infantil e Ação Pedagógica
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAPE	Semana de Aproximação com Participação na Escola
Sepex	Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	United Nations International Children's Emergency Fund



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>23</b>
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA ....	33
<b>2. EDUCAÇÃO, MODERNIDADE, INFÂNCIA E ESCOLA: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA</b> .....	<b>43</b>
2.1 CRIANÇA E INFÂNCIA NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA .....	61
2.2 A CRIANÇA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA” .....	72
<b>3. O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA”: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A “EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE”</b> .....	<b>89</b>
3.1 O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA” COMO DIRETRIZ PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	94
3.2 O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA” COMO UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	109
<b>4. O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA”: ENTRE REJEIÇÃO E RESISTÊNCIA</b> .....	<b>125</b>
4.1 O ESTÁGIO DOCENTE COMO CAMPO DE PESQUISA SOBRE A INFÂNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA .....	137
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>181</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>195</b>
APÊNDICE A - Títulos/temas/problemas desenvolvidos no estágio docente.....	195



## 1. INTRODUÇÃO

*Escrever é o que há de mais irreal, palavras, palavras, e não fatos ou ações. Mas é o que há de mais real, pois nada é mais vivo que as criações literárias. (SNYDERS, 1993, p. 135).*

Este trabalho tem como objetivo analisar os limites e as possibilidades do “direito à infância na escola”, numa perspectiva sociológica e histórica, a partir de uma experiência pedagógica traduzida no âmbito do estágio docente em nível universitário, ao longo de doze anos, cuja finalidade foi veicular os direitos da criança junto às próprias crianças para compreender como estas pensam e concebem o mundo e a escola e, ainda, contribuir com o processo de formação de professores objetivando ampliar o seu raio de leitura sobre a sociedade e o universo infantil.<sup>1</sup>

A proposição do direito à infância na escola, sem dúvida nenhuma, coloca em xeque o caráter homogeneizador desta instituição, levando esta a uma revisão radical dos mecanismos que sustentam a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino atual. A crença no papel da escola como fator de democratização vincula-se ao conceito de educação como prática social a qual está subjacente uma certa visão de mundo, isto é, a possibilidade desta comprometer-se ou não com as diferenças socioculturais presentes no seu interior. A escola concebida como espaço de sociabilidades permite à criança realizar uma importante passagem da família em direção ao mundo. (QUINTEIRO, 2000, p. 89-90).

---

<sup>1</sup> A proposição do “direito à infância na escola” é resultado da tese de doutorado intitulada “Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos”, defendida pela professora Jucirema Quinteiro em 2000. “A criança, sujeito das relações sociais concretas, emerge como objeto desta investigação a partir de um conjunto de observações, estudos e reflexões a respeito das questões e dos dilemas que envolvem o processo de *democratização do ensino* no Brasil que, em última instância, coloca sobre a ‘criança pobre’ a responsabilidade pelo fracasso da escola pública dos nossos tempos” (QUINTEIRO, 2000, p.1).

Assim, tais pressupostos foram materializados, principalmente, por meio de dois projetos: um de ensino e outro de pesquisa.<sup>2</sup>

O Projeto de Ensino visa a contribuir na formação universitária do professor e realiza-se por meio do estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia, tendo como estratégia didático-metodológica veicular os direitos sociais constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA junto das próprias crianças, e ainda discutir as forças que o negam e as formas de lutar, visando a desenvolver a sua capacidade de expressão, reflexão e crítica mediante a difícil, porém necessária articulação entre o ensinar e o brincar no interior da escola. O Projeto de Pesquisa encontra-se veiculado a este e busca conhecer “O que pensam, sentem, dizem, desenham e escrevem as crianças” sobre ser criança no mundo e na escola. (QUINTEIRO, 2011, p. 10).

Todo este movimento de ideias e práticas levou à criação do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola – Gepiee. Criado em 2001, mediante a reivindicação dos próprios estudantes universitários, este grupo iniciou seus estudos por meio da leitura do texto “A História da Pedagogia”, de Franco Cambi (1999), tentando compreender a ausência radical do conceito de infância na formação de professores em nível universitário, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que tem como finalidade explícita a formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup>Estes dois projetos vinculam-se a um outro de extensão que visa a contribuir com a formação continuada dos professores da Educação Básica, na perspectiva do “direito à infância na escola”, como veremos mais adiante.

<sup>3</sup> O Gepiee encontra-se inscrito no Diretório de Grupos do CNPq e é coordenado pelas professoras Jucirema Quinteiro, Diana Carvalho de Carvalho e Maria Isabel Batista Serrão, sendo integrado por pesquisadores e estudantes de diversas áreas. “Busca articular as Ciências Humanas e Sociais na explicitação dos fenômenos relativos à infância e à educação escolar” e tem como objetivos principais: a produção do conhecimento sobre as bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; as dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança e as diferenças socioculturais e seus reflexos nos



Exercitando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária, as ações do Gepiee abrangem a realização de projetos de investigação (inclusive em âmbito internacional), programas de formação de professores (universitária e continuada) e [de] pais na escola. (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 195-196).

As pesquisadoras deste grupo atuam há mais de vinte anos na escola e entendem o exercício docente/prática de ensino não apenas como formação pedagógica, mas, especialmente, como campo privilegiado de pesquisa com a criança e sobre a infância.<sup>4</sup> A experiência acumulada na disciplina Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental: Séries Iniciais evidenciou que as estudantes universitárias, ao chegarem à sexta fase do curso de Pedagogia,

---

processos escolares; o processo de socialização na escola; o processo de ensino e de aprendizagem; os direitos sociais da criança com ênfase em aprender, brincar e participar, bem como as políticas públicas oferecidas à infância (cf. QUINTEIRO e CARVALHO, 2012, p. 195).

<sup>4</sup> No capítulo 3 desta pesquisa, apresentamos brevemente a organização curricular do curso de Pedagogia da UFSC e o impacto das mudanças realizadas após as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no Brasil (Resolução CNE/CP nº 1, 2006). O exercício docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental é ministrado pelas professoras da área Educação e Infância do Departamento de Metodologia de Ensino/MEN/CED/UFSC, e os estágios são realizados em diferentes escolas. Porém, esta pesquisa está diretamente vinculada aos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pela professora Jucirema Quinteiro e o grupo de estudos e pesquisas Gepiee. As pesquisadoras deste grupo são formadas em áreas distintas, porém todas têm em comum a atuação na área da Educação, exercendo atividades tanto na pós-graduação (mestrado e doutorado) como na formação dos estudantes da graduação (estágio e licenciatura). A professora Diana Carvalho de Carvalho é formada em Psicologia e atua na disciplina de Estágio na licenciatura em Psicologia da UFSC, formando estudantes para atuarem no magistério. A Professora Maria Isabel Batista Serrão é formada em Pedagogia, atua na disciplina de estágio docente/prática de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia da UFSC, tendo como campo de estágio escolas urbanas e rurais (MST). A Professora Jucirema Quinteiro é formada em Ciências Sociais e também atua na disciplina de estágio docente/prática de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia da UFSC, tendo como campo de estágio escolas urbanas e rurais.

desconhecem os direitos da criança e consideram criança e infância como sinônimos, expressando, desse modo, uma visão idílica e romantizada destes conceitos.<sup>5</sup> Neste sentido, o desafio vem sendo o de problematizar junto às estudantes o processo de constituição e formação do sujeito como um fenômeno complexo e multifacetado, evidenciando as necessidades e os direitos básicos da criança de *participar, brincar e aprender* na escola (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007).

Desde 2009, como sujeito deste movimento de ideias e práticas, esta pesquisa emerge a partir de alguns questionamentos formulados na condição de estudante e bolsista do Pibid-Pedagogia, que assume como pressuposto o respeito à criança e a valorização da infância na escola, bem como formar leitores, escritores e atores sociais junto às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.<sup>6</sup>

Neste contexto, iniciei a docência por meio da observação participante em sala de aula, 12 horas semanais, no primeiro ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de compreender a escola como uma organização social complexa (TRAGTENBERG, 1982) e a infância como “condição social de ser criança”. Sob a orientação da coordenadora do Pibid-Pedagogia, o grupo de bolsistas buscou construir vínculos com professores e crianças, aprofundar a compreensão sobre o cotidiano escolar e tentar conjugar os verbos *participar, brincar e aprender* no interior da sala de aula.

A realidade escolar apresentava muitas demandas, e o planejamento ganhou destaque como elemento fundamental para debate e estudo, porém a formação recebida na graduação não permitia compreender tal complexidade. Além disso, os direitos da criança nem sempre são assegurados nas decisões dos adultos, e é raro constatar a participação efetiva da criança na escola, pois os planejamentos prontos ou “previamente” elaborados sugerem uma imagem de criança incapaz ou imatura para participar e intervir no seu próprio processo de formação.

---

<sup>5</sup> Nota-se que a referência aos estudantes que participaram desta disciplina será realizada no feminino, já que a maioria dos sujeitos que constituem este universo são mulheres.

<sup>6</sup> Criado em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tinha como uma de suas finalidades promover a iniciação à docência de estudantes das universidades federais na Educação Básica. O subprojeto do Pibid-Pedagogia/UFSC (2009-2011/2011-2013) é o resultado das articulações entre ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Gepiee e, portanto, assume como pressuposto o “direito à infância na escola”.

Os debates e orientações com a coordenadora do Projeto, mais a participação no Gepiee evidenciaram os limites da formação recebida, pois, diante da necessidade de exercitar no chão da sala de aula o “direito à infância na escola”, percebi que a criança e a infância não foram conteúdos formativos durante as primeiras fases do curso de Pedagogia. Afinal, o que é infância? Quem e quais critérios definem o tempo de duração da infância? Qual a diferença entre criança e infância? Por que estes conceitos não são priorizados nas disciplinas deste curso que assume como finalidade a formação do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil?

Em 2010, ao cursar a disciplina Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental: Séries Iniciais, ficou escancarada a ausência de uma base teórica em minha formação capaz de compreender a constituição histórico-cultural da criança e da infância, especialmente, relacionada às atividades de ensino e aprendizagem.<sup>7</sup> Ao constatar tais hiatos, outras questões emergiram: o que é específico do ser criança? Quais as necessidades formativas da criança e como esse sujeito humano se constitui? Qual o papel do professor no desenvolvimento e na formação da criança?

Estar imersa durante um semestre inteiro em duas escolas públicas com características semelhantes e, ao mesmo tempo, distintas, na condição de estudante bolsista e estudante estagiária orientada pela tese do “direito à infância na escola”, possibilitou vislumbrar o quanto este projeto de caráter interventivo é inovador tanto para a formação docente universitária como para a própria escola, especialmente, porque vai de encontro a crenças e valores presentes na sociedade e no imaginário dos professores, questiona e problematiza o que está posto e sugere possibilidades de ação e mudança efetiva na realidade escolar.

Na tentativa de compreender as muitas inquietações oriundas da experiência produzida no chão da sala de aula, participei do processo

---

<sup>7</sup> O estágio obrigatório curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi realizado em uma escola pública federal que tem como finalidade constituir-se como campo de formação docente e experimentação pedagógica, porém encontra-se cada vez mais distante de suas finalidades fundantes (LOUREIRO, 2010). Cabe destacar que, durante este processo, participei como sujeito da pesquisa em nível de mestrado denominada “O Ensino Fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: da ‘prontidão’ à emergência da infância”, realizada pela pesquisadora Carla Cristiane Loureiro e orientada pela profa. Dra. Jucirema Quinteiro, o que certamente contribuiu para compreender a importância da pesquisa em minha formação acadêmica e alçar-me para a continuidade dos estudos em nível de mestrado.

seletivo para o mestrado na UFSC. Com o início das aulas e a articulação entre as disciplinas cursadas, o referencial teórico e os caminhos desta pesquisa foram tomando novos contornos.<sup>8</sup> Somado a isso, os pressupostos orientadores do Gepiee contribuíram para compreender as relações existentes entre criança, infância, escola e educação:

As relações entre Educação, Escola e infância têm suas origens na Modernidade; – A *infância* é a condição social do ser criança, portanto universal e plural; – A *criança* é um ser humano de pouca idade, capaz de se apropriar e produzir cultura em interação com outras crianças, adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos, sob determinadas condições histórico-sociais; – A *escola* é um lugar privilegiado da infância nos nossos tempos; – A *participação* constitui o ser humano e é uma condição para a criança se tornar um sujeito de direitos, assim, exige a socialização de informações e conhecimentos; – O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma exigência da universidade pública brasileira. (GEPIEE, 2007) (sem grifos no original).

Como sujeito humano concreto, a criança desenvolve-se sob determinadas condições histórico-culturais e desde muito pequena estabelece relações com o mundo, sendo

[...] capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com pessoas, de elaborar explicações sobre fatos e fenômenos que vivencia. [...] as crianças pequenas possuem muito mais possibilidades psíquicas do que se supunha até pouco tempo atrás e que, em condições favoráveis de vida e educação, assimilam conhecimentos, dominam

---

<sup>8</sup> Durante o primeiro ano de mestrado, cursei as disciplinas oferecidas pela linha Educação e Infância, ministradas pelas professoras Jucirema Quintero, Maria Isabel Serrão e Diana Carvalho de Carvalho. A articulação entre estas professoras e disciplinas foi fundamental, pois ofereceu as bases histórica e filosófica para esta pesquisa, principalmente, em relação aos estudos da Sociologia da Infância e da Teoria Histórico-Cultural.

procedimentos mentais, desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas, e formam as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais. (MELLO, 2007, p. 90).

Nesta perspectiva, a infância não deve ser compreendida como preparação para a vida adulta, mas “[...] o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas” (MELO, 2007, p. 90). A creche, a pré-escola e a escola constituem-se espaços e tempos privilegiados da infância na atualidade, pois se podem intencionalmente organizar as condições adequadas para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012).

Entretanto, tudo indica que ainda há um longo caminho a percorrer na luta pela infância e pela garantia dos direitos da criança na escola, pois o adulto tem manifestado certo tipo de rejeição a tais conteúdos, especialmente, quando ensinados às crianças no chão da sala de aula. Na condição de colaboradora do Pibid-Pedagogia durante a segunda edição (2011-2013) e como estágio docente em nível de mestrado na disciplina Educação e Infância VIII: Exercício da Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aprofundei a inserção no campo da docência e pude constatar as dificuldades da escola em aceitar o direito à infância como conteúdo formativo e prática pedagógica, mediante, por exemplo, constrangimentos às estudantes bolsistas e estagiárias.<sup>9</sup> Afinal, quais as razões para tais constrangimentos? Por que os direitos de brincar e participar são discriminados pelos professores e não são aceitos como conteúdo formativo? Por que incentivar a participação efetiva da criança e sua manifestação de ser criança na condição de estudante no interior da sala de aula e na escola provoca tantos conflitos e rejeição por parte dos adultos? Por que a universidade e seu conhecimento não são bem-vindos na escola, como poderíamos supor? Será que a escola considera sua experiência como meio e fim da atividade formativa? Diante disto, “será que é ainda possível sonhar com a ideia da infância na escola?” (QUINTEIRO, 2000).

---

<sup>9</sup> A disciplina em que se realizou o estágio docente foi ministrada pela professora Jucirema Quinteiro na 8ª fase e corresponde à primeira turma do “novo currículo” do curso de Pedagogia da UFSC implementado a partir de 2009.

É importante lembrar que a conquista dos direitos da criança representa um longo processo de luta social e política e está diretamente relacionada à necessidade de oferecer condições adequadas de vida e de existência para este sujeito humano de pouca idade.<sup>10</sup> A partir da declaração do Ano Internacional da Criança (1979) pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e, dez anos mais tarde, com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), todos os países devem cumprir um conjunto de obrigações para com as crianças, sintetizados em:

**Direitos de provisão** – implicam a consideração dos programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas as crianças a direitos como a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;

**Direitos de protecção** – implicam a consideração de uma atenção distinta às crianças, de um conjunto de direitos acrescidos, que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos;

**Direitos de participação** – implicam a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem de infância objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, que deverão traduzir-se em acções públicas para a infância, que consideram o ponto de vista das crianças. (HAMMARBERG apud SOARES, 1997, p. 35-36).

---

<sup>10</sup> A respeito destas questões e para compreender o longo processo de construção dos direitos da criança, consultar, por exemplo, BAZÍLIO e KRAMER; 2003; MARCÍLIO; 1998; QUINTEIRO, 2000; ROSEMBERG e MARIANO, 2010; SPINELLI, 2012, entre outros.

No Brasil, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, representa um marco importante em relação às atitudes nacionais ante a criança e o adolescente, pois ambos passam a ser considerados *sujeitos de direitos*. No entanto, apesar do grande avanço em termos de legislação, permanecemos ainda, depois de mais de vinte anos, sem garantir a boa parte da população infantil os direitos básicos como alimentação, moradia, educação de qualidade, entre outros.

Neste sentido, o “direito à infância na escola” caracteriza-se como um projeto que articula ensino, pesquisa e extensão, mas, principalmente, como uma bandeira de luta política que vem sendo defendida há mais de uma década junto à formação docente universitária e como projeto de intervenção pedagógica na realidade escolar. Tal proposição parte do pressuposto de que a escola pode e deve ser um lugar cheio de sentidos e significados para a criança, sem que esta tenha que *saltar as alegrias da infância* (SNYDERS, 1993).

Isto posto, a pesquisa como metodologia do ensino emerge como uma necessidade no âmbito da formação docente universitária e, entre os anos 2000 a 2012, o “direito à infância na escola” vem sendo defendido como conteúdo formativo e prática pedagógica tanto em nível universitário como junto às crianças dos anos iniciais, por meio das ações desenvolvidas pelas estudantes universitárias na disciplina Prática de Ensino da Escola Fundamental: Séries Iniciais.<sup>11</sup> Orientadas a estabelecer determinada aproximação com a escola mediante a observação tanto silenciosa como participativa, e a registrar e planejar proposições de ensino que permitam conhecer “o que sentem, pensam, dizem, desenham e escrevem as crianças”, as estudantes estagiárias concebem atividades com a finalidade conhecer, veicular e ensinar os direitos da criança junto às próprias crianças. Os resultados deste processo vêm sendo registrados pelas estudantes universitárias em

---

<sup>11</sup> Como veremos mais adiante, devido à última reforma curricular do curso de Pedagogia da UFSC, o nome da disciplina em que se desenvolve o estágio obrigatório curricular foi alterado para “Educação e Infância VIII: Exercício Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Porém, utilizaremos como referência o nome da disciplina “Prática de Ensino da Escola Fundamental: Séries Iniciais”, já que somente uma turma do novo currículo faz parte dos dados empíricos desta pesquisa.

relatórios finais de estágio que possibilitam compreender como estes projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária são realizados.<sup>12</sup>

Destaca-se que tais relatórios foram intencionalmente orientados e constituem material de análise privilegiado desta pesquisa, totalizando 77 produções escritas que contribuem para identificar os limites e as possibilidades desta tese na realidade escolar.<sup>13</sup> Diante do desafio de traçar um panorama desta experiência de caráter longitudinal, em nível de mestrado, esta pesquisa caracteriza-se como uma *monografia de base*, como

[...] uma forma simples e fecunda de assegurar, para a maioria dos alunos que ingressam no mestrado, a iniciação de sua formação como pesquisadores já que ofereceria alternativas precisas para a realização das respectivas dissertações poupando-lhes tempo e energia ao envolvê-lo de imediato num processo real de investigação. (SAVIANI, 1991, p. 157).

Finalmente, como sujeito histórico deste processo, algumas questões mobilizaram-me a eleger, estudar e analisar esta experiência complexa e inovadora: quais conhecimentos e conceitos vêm sendo difundidos nos cursos de Pedagogia e como são apropriados pelos

---

<sup>12</sup> Entre os anos de 2000 a 2012, o estágio obrigatório curricular foi realizado em cinco escolas da Grande Florianópolis, e destas, duas são estaduais; uma, federal; uma, municipal; e uma, de caráter associativo. Para além destas escolas, este projeto contou com a participação de mais duas escolas portuguesas, resultado de um convênio de cooperação internacional entre Brasil e Portugal durante os anos de 2003 a 2006. A apresentação destas escolas-campo e os limites e as possibilidades em se defender o “direito à infância na escola” no chão da sala de aula serão explicitados no capítulo 4 desta pesquisa.

<sup>13</sup> Para além dos relatórios finais de estágios escritos pelas estudantes estagiárias, é possível afirmar que o Gepiee e suas pesquisadoras vêm intervindo diretamente nestas escolas-campo de estágio, o que pode ser acompanhado em diversas publicações tanto no âmbito da formação universitária (QUINTEIRO et al., 2005; QUINTEIRO, 2005; QUINTEIRO e CARVALHO, 2007, 2010 e 2012; QUINTEIRO e SERRÃO, 2010; QUINTEIRO, PIMENTEL e GONÇALVES, 2013), incluindo orientações de teses e dissertações de mestrado (ANTUNES, 2004; LOUREIRO, 2010; PINTO, 2003; SCHNEIDER, 2004; STROISCH, 2005; SILVA, 2005; THOMASSEN, 2003), como na formação continuada de professores, como veremos a seguir.



estudantes? Qual o impacto da produção acadêmica na realidade escolar e na formação continuada dos professores? O crescente aumento de pesquisas *com* e *sobre* a criança tem contribuído para uma prática pedagógica que valorize este sujeito humano em suas singularidades e potencialidades? Os professores conhecem as necessidades inerentes ao desenvolvimento infantil? Como são assegurados os direitos de participar, brincar e aprender na escola e na sala de aula? Será possível superar a crença da brincadeira como perda de tempo? Como conhecer *a criança que está no aluno*, se as práticas pedagógicas não valorizam o potencial criativo dos estudantes? Por que o ensino dos direitos da criança e a defesa do “direito à infância na escola” provocam certo tipo de rejeição por parte dos adultos?

## 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Devido ao tempo institucional não coincidir com o tempo necessário para o amadurecimento intelectual do pesquisador, como já escreveu Paiva (1998), a definição de *monografia de base* proposta por Saviani (1991, p. 164) parece ser suficiente para a pesquisa em nível de mestrado, “[...] um estudo do tipo indicado que organiza as informações disponíveis sobre determinado assunto, preparando o terreno para futuros estudos mais amplos e aprofundados”. Para tanto, o autor sugere que as dissertações incidam sobre temas relevantes ainda pouco explorados, cabendo ao mestrando à tarefa de

[...] realizar um levantamento, o mais completo possível, das informações disponíveis, organizá-las segundo critérios lógico-metodológicos adequados e redigir o texto correspondente que permitirá acesso ágil ao assunto tratado. (SAVIANI, 1991, p. 165).

Tais orientações, somadas às fragilidades da minha própria formação intelectual, não se constituem em tarefa fácil.

As questões iniciais que me motivaram a dar continuidade aos estudos em nível de mestrado tornaram-se ainda mais desafiadoras, pois o fenômeno aqui analisado é muito mais complexo do que eu poderia supor e, mesmo tendo sido sujeito deste processo, foi necessário realizar um “trabalho memorioso” no sentido de buscar não apenas as origens desta experiência, mas, principalmente, as bases históricas, filosóficas e políticas das relações existentes entre educação, infância e escola.

O mundo existe para os homens e pelo fazer humano, tornando-se o homem contemporâneo daquilo que produz – linguagem, trabalho, bens, ciência, artes –, isto é, o mundo é mundo cultural. A cultura se torna, portanto, a captura mais perfeita do tempo e da história, na medida em que submete o fluxo temporal das coisas à ação temporal dos homens, que fazem sua própria história ainda que não saibam e em condições que não escolhem. Nesta perspectiva, a história tanto pode ser concebida como memória – à maneira grega de narrar o que é memorável para imortalizar os mortais – quanto como trabalho – à maneira dramática cristã na qual o curso do tempo é resgate da eternidade. E pode, enfim, ser concebida como **trabalho memorioso** que põe todos os acontecimentos na ordem do dia espiritual do presente. (CHAUÍ, 1982 apud FÉLIX, 2004, p. 33).

Devido ao amplo e vasto material acumulado durante os doze anos na disciplina Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental: Séries Iniciais, a metodologia desta pesquisa foi sendo construída pouco a pouco, e, num primeiro momento, procedeu-se com um levantamento e classificação dos materiais de modo cronológico, organizado por semestre em que foi realizado o estágio. Contudo, identificou-se que a organização cronológica e por semestre do material não bastava e estava vinculada ao tempo de permanência em cada uma das escolas-campo de estágio e pesquisa, obtendo-se um primeiro panorama totalizando cinco escolas da grande Florianópolis e 77 relatórios escritos pelas estudantes estagiárias. Cabe destacar destas escolas, duas são estaduais; uma, federal; uma, municipal; e uma outra, de caráter associativo. Tal abrangência possibilita, entre outros aspectos, analisar as condições físicas e materiais oferecidas para o exercício docente e para uma educação de qualidade para a criança; a organização e as relações política e pedagógica presentes nestes espaços; e os limites e as possibilidades de vincular junto às crianças seus direitos no chão da sala de aula.

Os 77 relatórios finais de estágio escritos pelas estudantes estagiárias consistem no cerne desta pesquisa e foram eleitos como um importante material para apresentar um panorama geral, pois

representam uma síntese sobre o que foi ensinado e aprendido no decorrer da graduação, mediante a avaliação do processo de se constituir professor durante o exercício docente, bem como expressam com riqueza de detalhes os limites e as possibilidades de defender a tese do direito à infância na escola atual. Por isso, num segundo momento, criou-se um protocolo para uma classificação por escola, organizado com a identificação do(s) autor(es), título do relatório, tema/problema do projeto de ensino, ano em que foi escrito, turma/série/ano em que foi realizado o exercício docente, categorias e conceitos recorrentes no texto e listagem de todos os anexos (relatório de observação; projeto de ensino das estagiárias e material didático-pedagógico utilizado no decorrer do exercício docente; desenhos e produções escritas das crianças; registros de falas de adultos e crianças da escola; imagens, fotografias, clips e vídeos, etc.). Além disso, listou-se todo o material referente a cada semestre de estágio como, por exemplo, o plano de ensino da disciplina, roteiro de observação entregue para as estudantes estagiárias e professores da escola, diversos documentos da escola como dados de matrícula das crianças, projeto político-pedagógico, registros de reuniões de planejamento e avaliação realizadas entre universidade e escola, entre outros materiais.

Ao final desta organização, compreendi que estava diante de uma pesquisa documental de caráter longitudinal que exigiria o exercício de um *trabalho memorioso*, tal qual propõe Chauí (1982), e, ao assumir o compromisso ético de expressar e traduzir de modo mais fiel possível todo esse processo, emergiu a necessidade de conhecer um pouco mais desta história e seus sujeitos. Para tanto, realizou-se a leitura cronológica e por semestre de todos os materiais e arquivos coletados no estágio docente entre os anos de 2000 a 2012. Este exercício possibilitou eleger os 77 relatórios finais de estágio como objeto de análise desta pesquisa que foram lidos na íntegra e sintetizados de modo a facilitar o acesso às informações e aos dados.

Convém lembrar que, para as professoras da UFSC, o estágio docente é campo privilegiado para a pesquisa com a criança e sobre a infância na escola, e, por isso, as estudantes estagiárias sempre foram informadas sobre a finalidade dos relatórios de estágio como instrumento, também, de pesquisa. Estas produções escritas expressam o que as estudantes estagiárias aprenderam, interpretaram e realizaram no processo de aprender a ser professor orientado pelos pressupostos do “direito à infância na escola”.

Verificou-se que as estudantes realizam um grande esforço para elaborar um “inventário próprio” da formação acadêmica recebida e dos

conflitos e dificuldades inerentes ao processo de aprender e ensinar, desencadeando em uma reiterada crítica a formação docente universitária devido aos hiatos identificados durante o exercício docente junto às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como veremos mais adiante. Ao mesmo tempo, constatou-se que as estudantes estagiárias são incentivadas a exporem da forma mais fiel possível os conflitos existentes no interior da escola e, muitas vezes, nas considerações finais conseguem exercer uma escrita mais autoral e elaborada sobre a experiência vivida, analisando aspectos relativos à realidade escolar, aos sujeitos e suas singularidades, os limites e as possibilidades da infância na escola, os constrangimentos e a rejeição dos adultos aos projetos de ensino por elas ministrados, a alegria das crianças diante da presença da universidade na escola e a resistência destas para continuarem aprendendo e exercitando os seus direitos.

No que se refere aos títulos/temas/problemas propostos para serem desenvolvidos junto às crianças em sala de aula, convém ressaltar que estes são eleitos, principalmente, durante o período de observação, quando as estudantes identificam as necessidades formativas das crianças, seus gostos e preferências.<sup>14</sup> Entretanto, uma das condições para a concepção e a realização do planejamento é justamente que as estudantes estagiárias também se sintam mobilizadas pelos títulos/temas/problemas a serem ensinados. A pauta tem sido utilizada como uma estratégia didático-metodológica para explicitar as finalidades dos projetos de ensino e os conteúdos a serem ensinados durante a docência, criando condições não apenas para uma avaliação coletiva, mas também garantir a participação efetiva da criança durante todo o processo de ensino e aprendizagem, pois, quando bem informadas, são capazes de sugerir, discordar e propor alternativas em sala de aula.

Buscando identificar quais títulos/temas/problemas foram eleitos para serem ensinados junto às crianças, organizou-se uma tabela com estas informações. Verificou-se a coerência dos títulos/temas/problemas desenvolvidos pelas estudantes estagiárias com as diretrizes e os pressupostos orientadores do estágio, bem como a recorrência das categorias e dos conceitos ensinados no decorrer destes doze anos.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Cabe informar que, na maioria das vezes, o título, o tema e o problema dos projetos de ensino das estudantes estagiárias coincidem, por isso, utilizaremos a denominação título/tema/problema.

<sup>15</sup> A tabulação destes dados pode ser conferida no Apêndice desta pesquisa. Cabe informar que a organização destas informações se encontra estruturada por

Neste contexto, ao organizar os dados obtidos e na tentativa de produzir uma monografia de base, a análise dos relatórios finais de estágio e demais materiais da disciplina Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental: Séries Iniciais pautou-se em uma descrição cronológica e por escola da experiência realizada, e os títulos/temas/problemas dos projetos de ensino foram fundamentais para compreender como o “direito à infância na escola” foi interpretado e traduzido pelas estudantes estagiárias em conteúdo formativo e prática pedagógica no chão da sala de aula.

Como vimos demonstrando, o princípio da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão vem sendo rigorosamente exercitado pelo Gepiee, e, por isso, paralelamente à organização dos materiais referentes ao estágio docente, buscou-se levantar e selecionar o que este grupo vem produzindo no decorrer destes doze anos e que contribuem diretamente para esta pesquisa, pois constituem fontes de informações e dados que esclarecem e respondem muitas das nossas questões iniciais e, ao mesmo tempo, levantam outras de caráter conceitual e prospectivo, com destaque para:

- as diversas publicações produzidas pelas pesquisadoras do Gepiee como artigos, capítulos de livros, coletâneas e orientações de dissertações e teses de doutorado;

- os vínculos construídos com as crianças e as escolas, especialmente, por meio do estágio docente possibilitaram que estas fossem campo empírico de pesquisadores em nível de mestrado, resultando em seis dissertações defendidas sobre quatro das cinco escolas-campo:

---

escola, ano e título/tema/problema. Porém, embora os relatórios finais de estágio totalizem 77 produções escritas, o leitor perceberá que a quantidade de títulos/temas/problemas não corresponde a este montante. Isto se deve ao fato de que, no decorrer destes doze anos, em alguns semestres, as estudantes estagiárias foram orientadas a conceber e planejar projetos únicos por série/ano ou até mesmo projetos de ensino com o mesmo título/tema/problema para todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Dissertações selecionadas como fonte de informações e dados para a pesquisa. Fonte: Elaborado pela autora.

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO DEFESA</b>	<b>ORIENTADOR</b>
Maria Raquel B. Pinto	A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança	2003	Jucirema Quinteiro
Nelzi Flor Thomassen	O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: o curso de Pedagogia em análise	2003	Leda Scheibe
Karine Maria Antunes	Dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico	2004	Jucirema Quinteiro
Rosângela M. da Silva	A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática	2005	Jucirema Quinteiro
Sandra Regina G. Stroisch	Professora, posso falar? Um estudo sobre a participação da criança na atividade de ensino	2005	Diana Carvalho de Carvalho
Carla C. Loureiro	O Ensino Fundamental de nove anos e o Colégio De Aplicação: da prontidão à emergência da infância	2010	Jucirema Quinteiro

– a participação no Fórum Mundial em Porto Alegre (RS) (2002), para apresentação do projeto de intervenção política e pedagógica iniciado em 2000 na escola, resultou no estabelecimento de um convênio de cooperação internacional entre o Brasil – linha de pesquisa Educação e Infância do PPGE/UFSC – e o Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho/Portugal, entre os anos 2003 a 2006, denominado CECCA – Criança: Educação, Culturas e Cidadania Ativa. O PIAP – Participação Infantil e Ação Pedagógica constituiu-se em um dos três subprojetos de pesquisa desse convênio e foi realizado em duas

escolas brasileiras e outras duas portuguesas localizadas no norte deste país. Tal intercâmbio produziu importantes e densos relatórios e, ainda, um vídeo de 18 minutos intitulado “Participar também se aprende na escola” (2005), mais uma coletânea *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola* (2007), organizada pelas pesquisadoras do Gepiee;

– o Pibid-Pedagogia representa outra fonte importante de dados para esta pesquisa, e, ao final da primeira edição (2009-2011), foi produzido um DVD intitulado “Relatório Final Pibid-Pedagogia 2009/2011 – Ensinar para participar, brincar e aprender!”, que sintetiza os limites e as possibilidades deste projeto e demonstra o impacto positivo dos vínculos estabelecidos entre universidade e escola, na medida em que esta última manifesta interesse de que o Pibid seja renovado por mais dois anos (2011-2013). Em 2013, foi organizada na Revista *online* EntreVer – volume 3, número 4 – uma edição cujo objetivo foi discutir a formação docente propiciada pelo Pibid, dilemas e perspectivas. Nesta mesma edição, foi publicado o artigo intitulado “A escola como espaço da formação docente universitária em debate” (QUINTEIRO; PIMENTEL; GONÇALVES, 2013), que representa um primeiro registro e uma avaliação do trabalho realizado e da experiência acumulada nestes quatro anos pelo Pibid-Pedagogia e, ainda, o ensaio intitulado “1ª Semana de Aproximação com Participação na Escola” que relata a experiência de estudantes da terceira fase do curso de Pedagogia da UFSC ao participarem de uma atividade proposta e organizada pelo Pibid-Pedagogia em articulação com todos os professores das disciplinas da terceira fase, que lhes proporcionou o primeiro exercício de aproximação com a realidade escolar.<sup>16</sup>

– outra produção fundamental para esta pesquisa consiste na dissertação de mestrado intitulada *As metodologias de pesquisa com crianças: o “ouvir” como uma tendência* (2012), de Carolina Shimomura Spinelli e orientada por Jucirema Quinteiro. Em sua pesquisa, Spinelli analisa as metodologias de pesquisa que vêm sendo utilizadas com a criança na escola com o intuito de compreender como

---

<sup>16</sup> Como sinalizado anteriormente, a experiência como estudante bolsista do Pibid-Pedagogia entre os anos de 2009 a 2011, mais dois anos acompanhando e participando ativamente dos debates, estudos e atividades na escola-campo durante a segunda edição contribuíram para compreender a complexidade das relações estabelecidas entre universidade e escola, professores e bolsistas, professores e crianças e bolsistas e crianças, bem como os limites e as possibilidades em se exercitar o “direito à infância na escola”.

esta emerge como sujeito e objeto na pesquisa educacional e quais as contribuições dessa produção para a explicitação do fenômeno da infância na sociedade contemporânea. Para tanto, traça um panorama da produção acadêmica, identificando o aumento significativo da produção nos últimos dez anos e o “ouvir” a criança como a metodologia mais recorrente nestas pesquisas. Neste sentido, os trabalhos de Quinteiro (2000) e Spinelli (2012) apresentam um levantamento rigoroso e complementar a respeito da produção acadêmica sobre os temas criança, infância e escola, bem como oferecem condições para problematizar a metodologia desenvolvida, nestes mais de dez anos, no interior do estágio docente.

Finalmente, o texto aqui apresentado reflete o exercício de constituir-me pesquisadora e apresenta-se estruturado em cinco partes.

No segundo capítulo, intitulado *Educação, modernidade, infância e escola: o processo de formação da criança* apresenta-se uma síntese das leituras e estudos realizados com a finalidade de evidenciar o que as Ciências da Educação, basicamente a Pedagogia, a Filosofia, a História, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia têm produzido sobre a criança e a infância. A partir de uma breve retrospectiva histórica, buscou-se identificar as principais tendências que marcaram a constituição da pesquisa educacional brasileira e como a criança e a infância foram incorporadas como objetos de pesquisa neste processo, com destaque para as contribuições dos estudos da Teoria Histórico-Cultural.

No terceiro capítulo – *O “direito à infância na escola”: uma contribuição para a “educação contra a barbárie”* –, a finalidade é apresentar os pressupostos teórico e metodológico de uma experiência orientada pela tese do “direito à infância na escola”, evidenciando como tal proposição constitui-se em diretriz para a formação docente universitária e projeto de intervenção política e pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No quarto capítulo – *O “direito à infância na escola” entre rejeição e resistência* –, apresenta-se como o estágio docente constitui-se em campo privilegiado para a pesquisa sobre a criança e a infância na escola. A partir de uma descrição cronológica e por escola, são explicitados alguns indicadores sobre o impacto provocado por este tipo de intervenção política e pedagógica no cotidiano escolar, representado por um tipo de rejeição e resistência manifestadas por adultos e crianças, mediante a análise de 77 relatórios finais de estágio escritos pelas estudantes estagiárias ao longo de doze anos.



Por fim, busca-se, nas considerações finais, apresentar alguns limites e possibilidades de a escola vir a ser um lugar privilegiado da infância nos nossos tempos e de se defender e exercitar os direitos da criança de participar, brincar e aprender no chão da sala de aula.



## 2. EDUCAÇÃO, MODERNIDADE, INFÂNCIA E ESCOLA: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA

*A criança é muda; em sua individualidade, é espectador silencioso; é silenciada em sua voz, que, pelo suposto moderno, não saberá falar por si. A criança dita pela razão moderna foi desencantada; sem dúvida. Foi secularizada e institucionalizada. Passamos – teóricos da educação – a falar dela. Ao separar a criança do universo adulto, a modernidade cria a infância como uma mônada – unidade substancial ativa e individual; presente, no limite, em todos os seres infantis da espécie humana: sempre a mesma; sempre igual, inquebrantável, inamovível, irreduzível – um mínimo denominador comum. Não falamos mais de criança, e sim da infância. (BOTO, 2002, p. 57).*

Durante muito tempo, a criança foi considerada um “adulto em miniatura” e “[...] a ideia de infância, tal qual a concebemos hoje, surge simultaneamente ao sentimento de família e ao desenvolvimento da educação escolar” (MIRANDA, 1985, p. 126). Até o início da sociedade industrial, a duração da infância limitava-se a um curto período de tempo em que a criança necessitava de cuidados físicos para a sua sobrevivência, pois, tão logo esse desenvolvimento estivesse assegurado, a criança “[...] ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIES, 1981, p. 156).

Entre o século V e o século XV, a sociedade era organizada e controlada segundo a ordem do Império e da Igreja. Para o homem, formado pelos preceitos da Igreja, a criança nada mais era que o membro de uma linhagem e a família, ampla e dispersa, não representava núcleo de afetos (CAMBI, 1999). Isto quer dizer que a existência dos primórdios da família não implicava um sentimento de família que unisse emocionalmente seus membros em núcleos isolados, embora os filhos fossem cuidados e protegidos por seus pais no seio da organização familiar (MIRANDA, 1985).

No entanto, uma série de mudanças e rupturas marcam o fim da época medieval dando início à chamada Modernidade (1492-1789), que representou, segundo Cambi (1999, p. 196), “[...] uma revolução em muitos âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico”, e estas transformações foram fundamentais para

que o capitalismo se tornasse o novo modelo econômico que perdura até hoje.

Dentro deste contexto, pode-se afirmar que o mundo moderno se estruturou em torno dos processos de civilização, racionalização e institucionalização da vida social no seu conjunto, emergindo a necessidade de se formar um novo modelo de homem – laico e racional – para a nova organização social que estava posta (CAMBI, 1999). Assim, alteram-se os fins e os meios da educação, e todas as instituições sociais “[...] agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo” (CAMBI, 1999, p. 198). Para tanto, a família e a escola passam por uma profunda redefinição e reorganização na Modernidade, assumindo cada vez mais o papel social da educação na formação pessoal e social dos indivíduos.

A família, como espaço de afetos e marcada pelo crescente “sentimento de infância”, aos poucos se caracteriza como “nuclear”, assumindo a criança como o centro das relações da vida familiar. Cria-se, segundo Cambi (1999), um espaço social para a criança e um saber sobre a infância que nasce em virtude dos cuidados familiares. Somado a isso, surge a necessidade de educar os filhos em escolas e prepará-los para a vida.

De acordo com Cardoso (2004), a burguesia em ascensão entendeu com clareza a necessidade de instrução e acesso ao conhecimento a todos os indivíduos da espécie humana como condição para consolidar-se como classe.

A educação pública era pensada como estratégia para a concretização dos então novos ideais burgueses. A formação de cidadãos e o domínio mais generalizado de saberes eram mesmo uma condição para a consolidação do modo capitalista de produzir e do seu modo de gestão política, a democracia burguesa. (CARDOSO, 2004, p.111).

Para alcançar tal fim, à escola pública foi designado o ofício de instruir, informar, ensinar conhecimentos, comportamentos, racionalizar saberes e disciplinar os corpos de modo a levar à autodisciplina. A organização e a divisão do tempo produtivo também foram fundamentais nas escolas, e o exame passou a exercer o controle máximo do saber do indivíduo, contribuindo para a nova organização social (CAMBI, 1999).

Tudo isso resultou no surgimento de novas teorizações sobre a educação, e um novo modelo de pedagogia foi aos poucos desenhado com a Renascença. A criança, compreendida como um ser incompleto em sua condição infantil, terá suas carências supridas pela maturação da idade e pela educação, tornando-se aos poucos normalizada e “naturalizada” pelo convívio social. Nessa direção, o “[...] *ensino* ordenava-se por seqüências e hierarquias que se iam progressivamente desenhando. A *criança* passava a ser, agora, o *aluno*. O *educador* não falaria mais a um discípulo específico; mas dirigia-se a todos os alunos em bloco; em séries; por classes.” (BOTO, 2002, p. 26) (sem grifos no original).<sup>17</sup>

Conforme a criança foi sendo transformada em aluno e afastada cada vez mais do convívio com os adultos, “[...] tornou-se necessário encontrar um outro mundo em que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância” (POSTMAN, 2012, p. 34). A partir de então, forjou-se um conjunto de saberes sobre a criança e a infância que perduram até os dias atuais. Porém, os fatos históricos apresentados anteriormente

[...] permitem compreender como a idéia moderna de infância foi determinada socialmente pela organização social capitalista, definida pelos interesses de uma classe ascendente: a burguesia. Contudo, a idéia de infância que se desenvolveu e chegou até nossos tempos não exprime seu fundamento histórico. Ao contrário, suprime-o ao se apresentar como se fosse um conceito eterno, universal e natural. Em consequência, é dissimulada a dimensão social da relação da criança com o adulto e a sociedade. (MIRANDA, 1985, p. 127).

---

<sup>17</sup> A partir do século XV, a escola torna-se instrumento para iniciação da passagem da infância para o estado adulto, compartilhando com a família o fardo da educação em uma relação marcada por complementaridade e concorrência. Desta forma, os colégios jesuíticos inauguram a Pedagogia Tradicional, ao criarem métodos e técnicas de ensino, uma completa organização e estruturação dos tempos e espaços, uma rotina escolar que define uma nova cultura escolar para a época, contribuindo para que a criança, o mais rápido possível, incorporasse sua condição de ser aluno (BOTO, 2002).

Deste modo, a Modernidade revolucionou muitos aspectos da vida em sociedade, incluindo novos modos de ver e pensar a criança. Porém, a ideia de infância foi universalizada baseando-se nos critérios de *idade*, *dependência do adulto* e *temporalidade*, e estas “[...] características hegemônicas colocam a criança, independente de suas condições históricas e culturais, no lugar de subserviência, portanto, concebida e tratada como imatura e dependente, carente e incompleta, semente a desabrochar” (QUINTEIRO, 2000, p. 26).

Corroborando com Postman (2012) que a infância é a invenção mais humanitária da Renascença, parece fundamental considerar que “[...] a relação entre educação, infância e escola é um tema da modernidade que precisa ser compreendido em sua dimensão social, cultural e histórica” (QUINTEIRO; CARVALHO; 2012, p. 129). Torna-se urgente rever e ampliar aquilo que vem sendo produzido nas pesquisas no âmbito educacional, bem como os conhecimentos que têm subsidiado o processo de formação dos professores, para

[...] se compreender o conceito de infância não a partir do estudo da criança, mas a partir da sua condição social, numa perspectiva histórica permitindo entender a infância como construção cultural que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam e reproduzem suas condições materiais e não materiais de vida e de existência. (QUINTEIRO, 2000, p. 26).

Na realidade, diferentes imagens de criança e infância foram produzidas no decorrer dos séculos, porém demorou muito tempo para que as Ciências da Educação incorporassem e focassem a criança e a infância como objetos de suas pesquisas. De acordo com Smolka (2002), chegamos ao século XXI ouvindo, assumindo e partilhando modos de pensar a criança e a educação e que, de uma maneira ou de outra, afetam e transformam todos os sujeitos envolvidos neste processo, bem como as práticas cotidianas estabelecidas dentro e fora da escola.

Mas que modos são esses? Esses modos que vão se configurando esferas específicas de conhecimento e atuação, que vão sendo praticados, legitimados, acreditados como válidos e verdadeiros, que vão se fazendo e se construindo naquilo que pode e deve ser dito e feito, com relação à criança e à educação hoje. Onde se

ancoram? De onde emergiram? Como se formaram? E como têm repercutido nas mais variadas formas de relação dos homens com o mundo, dos homens entre si? (SMOLKA, 2002, p. 100).

Nesse sentido, podemos considerar que as Ciências da Educação, basicamente a Pedagogia, a Filosofia, a História, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia têm produzido uma imagem de criança e saberes sobre a infância, oferecendo as bases teórico-metodológicas para o processo de formação dos professores. Além disso, alguns estudiosos se destacam devido ao impacto de suas ideias na educação das crianças e na educação para a infância, persistindo até hoje no imaginário e na prática pedagógica dos professores, como é o caso do pedagogo Comenius (1592-1670) e do filósofo Rousseau (1712-1778).

Em sua obra *Didática magna*, Comenius elabora um traçado universal da “arte de ensinar tudo a todos”, com economia de tempo e de fadiga, ou seja, o *método* para toda a forma de conhecimento que garanta uma aprendizagem coletiva e natural; uma *didática* que divida o tempo e as matérias; e uma *pedagogia* universal que eduque todas as crianças e, em médio prazo, todas as pessoas, utilizando recursos uniformes para chegar a esse objetivo (BOTO, 2002).

Representante da tradição religiosa cristã na educação, Comenius acreditava ser preciso desenvolver um método atraente para as crianças, no qual estas aprendessem e desenvolvessem sua humanidade. Por isso, segundo Narodowski (apud BOTO, 2002), a escola seria organizada a partir da graduação do ensino; a didática estabeleceria o “dispositivo de transmissão”, e o ensino simultâneo seria ministrado pelo professor e aprendido pelo aluno.

Ao pensar a organização do ensino (coletivo e simultâneo), Comenius afasta cada vez mais a criança e o adulto ao prescrever um manual com modos de ser e agir para os professores e alunos ou, como afirma Boto (2002, p.39, 41), “[...] o mundo da infância separava-se, efetivamente, do mundo do adulto; até pela distância que passa a ser recomendada entre o educador e a criança”. Eis o que a escola deveria formar: “[...] a criança que deixara de sê-lo para tornar-se aluno, o qual, por si, era o rascunho do adulto em formação” (sem grifos no original).

Somente no século XVIII, com a renovação da Filosofia da Educação, dos modelos educativos e das organizações escolares, novos conhecimentos sobre a criança e a infância são produzidos e

amplamente divulgados. Dentro desse movimento, as ideias fomentadas na Filosofia por J. J. Rousseau (1712-1778), considerado o “pai” da Pedagogia contemporânea, ganham rápida repercussão na educação. Ao trazer a criança para o centro de suas teorizações e ao elaborar uma nova imagem da infância, este autor propõe uma revolução na Pedagogia e no modo de compreender a educação (CAMBI, 1999).

No entanto, a perspectiva educacional de Rousseau e sua concepção de infância estão diretamente relacionadas à sua visão de política e de sociedade. Para ele, o homem difere dos demais animais pelo seu poder volitivo e ao nascer é dotado de uma natureza boa que é corrompida pela vida em sociedade. A partir destas ideias e da compreensão da natureza humana como produto histórico e social, a obra deste autor impactou profundamente a educação de seu tempo e dali por diante, pois se propõe à descoberta da condição essencial da criança, aquilo que ela é antes de ser homem, ao imaginar seu aluno *Emílio* e “narrar” sua educação do berço até a maioridade (BOTO, 2002). A respeito da infância e da educação da criança, Rousseau (1999, p. 4) acreditava que:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. Eis o estudo a que me apliquei, para que, mesmo que meu método fosse quimérico e falso, sempre se pudesse aproveitar minhas observações. *Posso ter visto muito mal o que se deve fazer, mas acredito ter visto bem o sujeito sobre o qual se deve agir. Começai, pois, por estudar melhor vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis.* (sem grifos no original)

Assim, contrariando os estudos de sua época, que viam na criança um preâmbulo de um adulto que ainda não o era e na tentativa de compreender e diferenciar os elementos constitutivos de cada etapa da vida da criança, este autor defendia que há um tempo próprio para o ensino em cada período de vida, sintetizando-os em primeira infância (0-7anos); puerilidade (7-12 anos) – que ainda contém traços da infância, mas caracteriza-se como uma etapa distinta; e entre os 12 e 13



anos – um pequeno período em que a infância pueril ainda não escapou por completo, embora esteja já bem mais próxima da adolescência (BOTO, 2002). Desta forma, Rousseau apresentou contribuições importantes para pensar a criança e a infância oferecendo subsídios para estudos posteriores, sobretudo aqueles vinculados ao campo da Psicologia que, a partir da metade do século XX, se preocupou em compreender e caracterizar, entre outros aspectos, o desenvolvimento infantil.<sup>18</sup>

Embora marcadas por muitas ambiguidades e contradições, as ideias de Rousseau delineiam um novo modo de ver a criança, privilegiando, de certa forma, o tempo da infância em um período em que as condições a esse sujeito ainda eram muito adversas. Seus pressupostos foram incorporados posteriormente no discurso pedagógico chegando até os nossos tempos, como afirma Quinteiro (2000, p.70):

A não-diretividade no processo ensino-aprendizagem; o anti-intelectualismo; o partir da realidade do aluno; a não-assimetria na relação professor-aluno; a idéia de criança como um *vir-a-ser*; a infância como algo inato à criança, etc., constituem um conjunto de princípios e leis formulados por Rousseau que, ainda hoje, estão presentes no interior das práticas e do pensamento pedagógico brasileiro.

No campo da História, somente no início da década de 1960 surgiram os primeiros trabalhos que manifestaram interesse pela infância como objeto de suas pesquisas, com a publicação de Philippe Ariès (1914-1984) sobre a *História social da infância e da família* e a publicação em 1974 do texto de Lloyd de Mause sobre a “evolução da infância” (QUINTEIRO, 2000).

Neste sentido, Quinteiro (2000) evidencia que, durante muito tempo, a História da Infância e a História da Educação pareciam ser dois

---

<sup>18</sup> De acordo com Diana Carvalho de Carvalho (2002, p. 51), a Psicologia influenciou fortemente o ideário pedagógico no início do século XX, e “[...] entre as temáticas que expressam as discussões educacionais que ocorreram em todo esse século e, até hoje, são questões presentes no debate da área, podemos destacar: a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a importância da educação para o desenvolvimento do psiquismo e o papel do professor no processo ensino-aprendizagem”.

campos distintos e inconciliáveis de pesquisa, e a ausência de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são “[...] um indício ‘de la incapacidad por parte del adulto de ver al niño en su perspectiva histórica’. [...] cabe decir que, al no existir el niño con todas sus características infantiles, tampoco existía su historia” (ULIVIERI apud QUINTEIRO, 2000, p. 36).

Em decorrência disto, foi sendo construída a ideia de uma natureza infantil que exclui a importância da dimensão histórica e cultural na constituição do ser criança e que mascara as condições a que são submetidas estas em função da sua origem de classe, como defende Miranda (1985, p.128, 129):

Não existe, portanto, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta. [...]. Falar do que é natural na criança supõe a igualdade de todas as crianças, a idealização de uma criança abstrata. Pelo contrário, falar da condição de criança remete à consideração de uma criança concreta, socialmente determinada em um contexto de classes sociais antagônicas.

Por isso, a obra de Ariès apresenta-se como um estudo pioneiro na História ao dar visibilidade à criança e trabalhar a sensibilidade do adulto em relação à infância nas sociedades europeias. Para Boto (2002, p. 12), a tese deste autor “[...] consolidava, assim, a suposição de que, desde o século XVI até o século XIX, teria sido firmada a subjetividade moderna com relação à infância”, e, a partir deste estudo, muitos outros autores “[...] discutirão as intrincadas relações entre o tema da infância e o modo como a percepção sobre as crianças se apresenta como categoria social e temporalmente construída.”

Mas sabemos também da miséria das populações infantis naquela época, do trabalho escravo e opressor que desde o início da Revolução Industrial as condenava a não serem crianças. A modernidade já assistia a inúmeras cenas de meninos trabalhando, explorados em fábricas, minas de carvão, nas ruas. Ora, até hoje não conseguimos tornar o projeto de modernidade real para a maioria das populações infantis, em países

como o Brasil: o direito que as crianças deveriam ter de desfrutar do ócio, de brincar e não trabalhar. (BAZÍLIO; KRAMER, 2011, p. 97).

Émile Durkheim (1855-1917), considerado um dos fundadores da Sociologia, foi quem primeiro buscou tecer os “fios da infância aos fios da escola” ao elaborar uma importante reflexão a respeito do papel fundamental da sociedade no âmbito dos processos educativos. A partir de uma visão otimista da nascente sociedade industrial, este autor acreditava que cada indivíduo possui uma função específica na sociedade e que a interdependência entre os indivíduos é fundamental para o funcionamento harmônico desta, por isso era preciso formar “homens de sensibilidade” e “homens de ação”. Assim, afirma o autor, “[...] é uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar” (DURKHEIM, 1978, p. 37). A educação fixa na alma da criança certas similitudes essenciais para a vida coletiva, podendo ser considerada:

A ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Ao preocupar-se com a manutenção da ordem social, este autor compreende o homem como um sujeito passivo, desconsiderando sua capacidade de criar e transformar a realidade social. A criança, por sua vez, é considerada “[...] pura negatividade, ela não tem sexo, não tem nome, não tem idade, não tem proveniência social e, ademais, não tem voz” (QUINTEIRO, 2000, p. 55), necessitando ser rapidamente educada para superar aquilo que lhe falta, sobretudo, as qualidades morais.

Assim, parece que a primeira grande contribuição no sentido de conhecer mais e melhor a infância vem da Sociologia brasileira com o trabalho realizado na década de 1940 por Florestan Fernandes (QUINTEIRO, 2000). Em *As “Trocinhas” do Bom Retiro*, Florestan realiza um estudo nos bairros operários da cidade de São Paulo observando como as crianças, após o período da escola, encontravam-se para brincar em grupos de crianças chamados pelo autor de “trocinhas”.

O papel da vizinhança é muito importante para a criação das trocinhas, e os elementos da cultura infantil tradicional, a causa desses agrupamentos. Porém, suas atividades excedem estes limites:

Inicialmente, as crianças podem reunir-se só para brincar. Depois, pouco a pouco, vão criando um ambiente de compreensão comum e de amizade recíproca, manifestando-se a consciência grupal pela intolerância para com estranhos ao grupo (FERNANDES, 2004, p. 236).

Florestan observa que as crianças se organizam divididas em trocinhas de meninos e trocinhas de meninas, cada qual com atividades e folguedos distintos. Nas trocinhas, as crianças assumem deveres para com o grupo, mas também adquirem direitos como de proteção em relação a membros de trocinhas rivais. Desta forma, ao estudar como as crianças se relacionavam com seus pares, este autor produziu um importante trabalho de como se constituem as culturas infantis, contribuindo para entendermos a criança e a infância em suas múltiplas dimensões e evidenciando, entre outros aspectos, a relevância dos grupos infantis, colocando-os em equivalência “[...] com os grupos paroquiais, escolares, familiares etc., quanto à socialização da criança, agindo no mesmo sentido que estes na formação do ‘ser social’ e no desenvolvimento da personalidade dos imaturos” (FERNANDES, 2004, p. 249).

Outro estudo brasileiro publicado no início da década de 1990 e de grande importância foi a coletânea de textos organizada por José de Souza Martins e intitulada *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil* (1993), que retrata a condição social da criança brasileira e daquelas que vivem nos chamados países do Terceiro Mundo.

De acordo com Quinteiro (2000, p. 116), “[...] este sociólogo desafiou a tendência até então presente entre os cientistas sociais de interessar-se por informantes que estão no centro dos acontecimentos” e eleger a criança como testemunha da história.

Partindo de **entrevistas gravadas** e de quase duas centenas de **depoimentos escritos** pelas próprias crianças, filhas e filhos de colonos do Mato Grosso e posseiros do Maranhão, o autor de *Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida* (Idem, 1993:51-80) estimula e

orienta que se dê a palavra à criança nas pesquisas. Entretanto, deixa transparecer uma certa melancolia ao escrever: “nas entrevistas (gravadas), as crianças foram tímidas, mas a ‘fala’ foi uma fala tristemente adulta, privada da inocência infantil que eu, ingenuamente imaginava encontrar nelas” (QUINTEIRO, 2000, p. 116).

Consequentemente, Martins (1993) concluiu que, para estas crianças, meninos e meninas, filhos e filhas de colonos do Mato Grosso e posseiros do Maranhão, a infância apresenta-se como um intervalo no dia, e não um período de desenvolvimento da vida. Com pouco ou quase nenhum tempo destinado ao brincar, estas crianças vivem uma infância que está acabando: “[...] o futuro é o mesmo que o passado. O tempo se transfigura. Já é outro tempo, embora pareça o mesmo. A infância é o resíduo de um tempo em que houve infância, um tempo que está no fim.” (QUINTEIRO, 2000, p. 118).

Em relação às contribuições da Antropologia, alguns estudos desta área desencadearam um processo de inovação e alargamento da consciência pedagógica sobre a criança e a infância, entre eles a:

Importância das referências feitas por Claude Lévi-Strauss à educação familiar entre os primitivos, como os nhambiquaras, ou nas pesquisas feitas por Margaret Mead (1901-1978) sobre a adolescência em Samoa e sobre a infância em outras sociedades primitivas. (CAMBI, 1999, p. 588).

Muitas são as contribuições de Lévi-Strauss em *Tristes trópicos* (1955) ao evidenciar problemas educativos e assegurar práticas pedagógicas diferentes daquelas habitualmente sustentadas na sociedade ocidental. No entanto, “[...] a história de como a infância passa a ser incorporada pela Antropologia tem seu marco nos trabalhos de Margaret Mead”, que, diferenciando-se dos estudos evolucionistas, explicita “[...] a necessidade de forjar um ‘novo olhar’ sobre a criança” (QUINTEIRO, 2000, p. 42).

Para Mead, a cultura é o primeiro elemento que modela a personalidade do indivíduo e não a biologia, e seus estudos contribuíram

significativamente para o debate sobre o inato e o adquirido, controversia que remonta a Locke, que, já em 1690, afirmava que a mente humana é, ao nascer, uma *tábula rasa*, sobre a qual o meio vai inscrever a personalidade. Os estudos de Mead permitiram contradizer, com bases empíricas, as doutrinas racistas muito em voga na Europa no período entre as duas guerras mundiais do século XX. Em perfeita contradição com elas, Mead produziu a prova de que homens e mulheres, qualquer que seja sua origem social ou étnica, são fundamentalmente iguais: é a cultura e não a biologia que fabrica as diferenças entre os indivíduos. (BELLONI, 2009, p. 85).

Portanto, ao eleger a cultura como fundamental para a constituição do sujeito, Mead amplia o conceito de socialização e, por meio de estudos etnográficos, demonstra a importância de conhecer com maior profundidade a criança e a infância, para compreender as etapas seguintes – adolescência e vida adulta.

Contudo, entre as Ciências da Educação a Psicologia vem se constituindo como a área de conhecimento que mais tem se voltado para o estudo da criança, concebendo-a como objeto de investigação desde que se configurou como Psicologia científica em meados do século XIX. Segundo Warde (apud CARVALHO, D., 2002, p. 52) “[...] a criança afigura-se como o ponto ‘de virada’ das relações entre a Psicologia e a Filosofia e, por decorrência, entre a Psicologia e a Pedagogia”.

No bojo de uma série de transformações na sociedade e na definição de métodos e objetos de investigação de outros campos da ciência, a Psicologia não nasce como uma ciência una e homogênea, mas permeada por muitos debates e embates teóricos que se constituíram em diversas correntes de pensamento. Um dos eixos de discussão dos autores que se dedicaram à Psicologia e à Educação, durante o século XX, foi o desenvolvimento infantil, elegendo a criança como o ponto de partida dos estudos e pesquisas. Entretanto, nota-se que a infância ainda não se constitui em objeto desta ciência, aparecendo muitas vezes como sinônimo de criança.

De acordo com Smolka (2002, p. 114):

Na segunda metade do século XX, podemos destacar a repercussão das teorias de três autores que, não sendo originariamente psicólogos,

contribuíram de maneira especial para o campo da psicologia infantil, impactando profundamente as formas de produção de conhecimento na área e as práticas educacionais. Um médico francês, nascido em 1879, licenciado em Letras e Filosofia, engajado na política e na educação, *Henry Wallon*; um biólogo suíço, nascido em 1896, apaixonado pela Física e pelo conhecimento lógico-matemático, *Jean Piaget*; e um professor russo, também nascido em 1896, amante de literatura e crítico de arte, formado em Direito, *Lev Vygotsky*. (sem grifos no original).

Estes três teóricos influenciaram significativamente a produção do conhecimento sobre a criança e o desenvolvimento infantil, pois “[...] falaram da inteligência, do jogo, do pensamento e da linguagem, dos afetos, da representação, de imaginação, da consciência” (SMOLKA, 2002, p. 115). Contudo, o modo como cada um se aproximou da criança como objeto de estudo e o contexto social que viveram influenciaram de maneira significativa suas produções, presentes até hoje na educação e na prática pedagógica dos professores.

O francês Henry Wallon (1879-1962), por meio do necessário enfrentamento dos problemas do ponto de vista médico, aproximou-se teoricamente da criança e preocupou-se em explicar sua evolução psicológica, estabelecendo estreita relação com a educação, pois considerava a escola um campo de estudos de particular importância.

Embora crítico da educação tradicional, Wallon também se mostrava cético sobre algumas experiências do movimento da educação nova, particularmente, as ideias de Maria Montessori, por não concordar com o afastamento do professor – representante do patrimônio cultural – para que o processo educacional se centrasse nas atividades espontâneas da criança (CARVALHO, D., 2002). O autor justifica sua posição afirmando que esta proposta de ensino estaria desconsiderando o patrimônio cultural e o papel dos aspectos sociais na constituição do sujeito, pois o ponto de vista individual prevalece sobre o social. Nesse sentido, Wallon entende que

[...] a escola é uma instituição socialmente determinada e anterior aos grupos de crianças que reúne, assim como esses grupos também são determinados por fatores sociais, tais como as condições demográficas, econômicas ou mesmo

étnicas do bairro em que vivem. Por isso, *uma perspectiva psicológica que aborde apenas o indivíduo não resolve os problemas inerentes à educação escolar* (CARVALHO, D., 2002, p. 57) (sem grifos no original).

Em decorrência disto, a perspectiva teórica sustentada por Wallon preocupa-se em investigar a criança no exame da realidade, e não em princípios teóricos abstratos ou desvinculados das condições reais. O professor assume papel preponderante na educação, pois “[...] interfere em todos os aspectos do processo de desenvolvimento, através da aprendizagem proporcionada à criança” (CARVALHO, D., 2002, p. 58).

Em relação às contribuições de Piaget (1896-1980), pode-se afirmar que este autor se preocupou com o caráter epistêmico da ação humana, elegendo como questão orientadora de suas pesquisas “[...] como o ser humano constrói o conhecimento, ou seja, passa de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento” (CARVALHO, D., 2002, p. 55).

A partir dos seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, a criança ganhou visibilidade no campo da Psicologia, “[...] mediante o estatuto, por ele conferido, de sujeito epistêmico, capaz de construir conhecimentos que ganham complexidade na medida em que seus esquemas mentais igualmente se complexificam” (QUINTEIRO, 2000, p. 47).

Para Piaget, “[...] educar é adaptar a criança ao ambiente social adulto”, e a “socialização uma estruturação, para a qual o indivíduo contribui, tanto quanto dela recebe”. Toda e qualquer transmissão pressupõe uma “assimilação ativa da criança”, sem a qual a ação social é ineficaz (SMOLKA, 2002, p. 120). O desenvolvimento da inteligência tem um ritmo temporal que envolve uma ordem e uma sucessão de estágios que devem ser respeitados nos procedimentos educacionais, pois “[...] a criança necessita passar por um certo número de fases caracterizadas por ideias que adiante considerará erradas, mas que parecem ser necessárias para o encaminhamento às soluções finais corretas” (PIAGET apud CARVALHO, D., 2002, p. 56).

As ideias de Piaget, especialmente, o fundamento da teoria dos estágios, têm influenciado fortemente a educação brasileira, “[...] desde o agrupamento de crianças por níveis de desenvolvimento, expressos até hoje no sistema seriado de ensino até a delimitação de prescrições para a realização da prática pedagógica.” (QUINTEIRO, 2000, p. 46).



Por outro lado, os estudos de Vygotski (1896-1934)<sup>19</sup>, orientados pelos princípios teóricos-metodológicos do materialismo histórico-dialético, sobre o desenvolvimento infantil vêm sendo cada vez mais difundidos e veiculados no sistema educacional brasileiro, inclusive, constituindo-se como referência para documentos oficiais que versam sobre o Ensino Fundamental de nove anos.

Discordando de algumas “teses” defendidas por Piaget e concordando com Wallon a respeito da importância do meio social para a constituição do indivíduo, este autor focou suas investigações, principalmente, nas funções psicológicas superiores, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento, e buscando compreender como o homem apropria-se da cultura humana construída social e historicamente (CARVALHO, D., 2002).

Ao mesmo tempo, Vygotski manifestou clara preocupação com a educação, pois acreditava que “[...] o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança”. Desta forma, dedicou-se à produção de estudos sobre questões pontuais como “[...] a relação entre aprendizado e desenvolvimento, o papel do brinquedo no desenvolvimento, a pré-história da linguagem escrita, o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância” (CARVALHO, D., 2002, p. 58).

Devido à relevância das pesquisas deste autor, especialmente aquelas vinculadas à educação e ao desenvolvimento da criança, Quinteiro (2000, p. 48 e 49) evidencia que:

Ao deslocar o enfoque “biológico-evolucionista” da infância, Vygotsky redimensiona tal conceito, colocando-o no cenário do desenvolvimento cultural, superando, deste modo, a dimensão etária como elemento determinante para a compreensão do desenvolvimento da criança. É assim que a criança, agente dessa condição humana, passa a ser compreendida como sujeito histórico, social e cultural, uma vez que esta influencia e é influenciada pelos determinantes que constituem a formação social onde se encontra inserida. O desenvolvimento humano pode ser entendido, então, como produto das relações sociais que os

---

<sup>19</sup> Os estudos de Vygotski e algumas de suas principais ideias serão retomados ainda neste capítulo. Aqui, indicaremos brevemente a importância de suas contribuições para a Psicologia e para as Ciências da Educação.

diferentes sujeitos estabelecem para a produção de sua existência material, transformando-as e transformando-se, a um só tempo, mediante o estabelecimento das mesmas.

Esta vasta produção intelectual escrita por teóricos das diversas áreas do conhecimento, somada às muitas transformações e aos conflitos na sociedade, principalmente, após a Revolução Francesa (1789), provocaram uma série de mudanças e renovações educativas e pedagógicas no decorrer do século XX. A escola passou a ser compreendida, cada vez mais, como fundamental na sociedade, sendo permeada por muitos pensamentos e ideologias.<sup>20</sup>

Assim, nas primeiras décadas do século XX, observa-se a predominância dos ideais do movimento das “escolas novas” e do ativismo pedagógico, caracterizando um “novo” modo de pensar a educação e a prática docente em diversos países. Contudo, Quinteiro e Carvalho (2012, p. 6) acreditam que o pensamento escolanovista, em que a criança é compreendida a partir de uma perspectiva biologicista e maturacionista, acabou levando “[...] a uma identificação entre os conceitos de criança e infância no ideário educacional”, bem como desconsiderando a dimensão histórica e cultural na constituição do sujeito.

É importante lembrar que o movimento das “escolas novas” se iniciou com experimentos isolados e em pouco tempo ganhou ampla ressonância no mundo educativo, principalmente, na Europa e nos Estados Unidos. Muitos são os estudiosos que participaram e contribuíram com este movimento de renovação da escola em escala internacional, mas certamente merecem destaque Dewey (1859-1952), Decroly (1871-1932), Claparède (1873-1940), Ferrière (1879-1961) e Maria Montessori (1870-1952).

De acordo com Cambi (1999), Dewey foi sem dúvida o maior pedagogo do século XX. Ele acreditava que a escola deveria mudar seu “centro de gravidade”, antes fora da criança, e passar a guiar-se pelas características fundamentais da “natureza infantil”. Por isso, a escola necessitava adequar-se às transformações ocorridas na sociedade e

---

<sup>20</sup> Segundo Cambi (1999), a escola transforma-se radicalmente, pois se abre às massas, nutre-se de ideologia e afirma-se cada vez mais como central na sociedade; torna-se instituição-chave da sociedade nutrindo-se de um forte ideal libertário. No Brasil, este movimento ocorre, principalmente, a partir da década de 1930.

capacitar os indivíduos a participarem e colaborarem como protagonistas da vida social.

Devido às características gerais da pedagogia deweyana, ela tornou-se um “[...] modelo-guia dentro do movimento da ‘escola ativa’ que, desde o fim do século XIX e até os anos 30 do novo século, tanto na Europa como na América, teve [...] um rico florescimento de posições teóricas e iniciativas práticas” (CAMBI, 1999, p. 549), opondo-se às características da pedagogia tradicional e objetivando valorizar a criança como elemento fundamental do processo educativo.

No Brasil, as ideias escolanovistas passaram a ser fomentadas a partir dos anos 1920, quando os intelectuais do País estavam empenhados na consolidação do Brasil como nação, buscando na educação a mola propulsora para dar conta desta demanda. Dentro deste movimento, a educação constituiu-se como um campo específico da reforma do homem, e “[...] nos anos 1930 aconteceu um fenômeno denominado *fase científica das ciências humanas e sociais no Brasil*, iniciado nas universidades e organismos estatais” (SGANDERLA e CARVALHO, 2010, p. 108) (sem grifos no original) e encabeçado por intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.<sup>21</sup>

Outro elemento fundamental em todo esse processo de “renovação” da escola foi a criação de associações profissionais na área da educação, com destaque para a Associação Brasileira de Educação (ABE)<sup>22</sup>, criada em 1924, e que se caracterizou por ser um espaço para debates e disputas entre educadores:

De um lado, os educadores católicos que até 1930 eram maioria na ABE e, de outro lado, os Pioneiros da Escola Nova ou renovadores liberais. Com isso, a ABE destacou-se como a principal

---

<sup>21</sup> A partir de viagens de estudos ao exterior, principalmente Europa e Estados Unidos, os intelectuais brasileiros retornavam imbuídos das “novas ideias” pedagógicas e, sobretudo, crenças “[...] no poder de transformação social da escola de massas e na viabilidade de um programa de reforma da sociedade pela *reforma do homem*” (CARVALHO, M., 2002, p. 376) (sem grifos no original), como veremos a seguir.

<sup>22</sup> Segundo Sganderla e Carvalho (2010, p. 109) “[...] a centralidade das discussões da ABE estava na remodelação e reestruturação do sistema escolar brasileiro e na criação de um projeto nacional para educação com base em diferentes conhecimentos técnicos e em torno de temas relacionados a esse campo”.

instância organizada do movimento de renovação da educação brasileira nos anos 1920. (SGANDERLA e CARVALHO, 2010, p. 109).

Com a cisão em 1931 entre católicos e renovadores liberais, nasce, assim, o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932), elaborado pelos renovadores liberais em defesa do ensino público, gratuito e laico. Entre os muitos objetivos deste documento, estava a divulgação de ideias tais como a necessidade do estudo científico da criança. De acordo com Marta Carvalho (2002, p. 393) os renovadores da educação tiveram forte repercussão e foram bem-sucedidos na produção de uma memória<sup>23</sup>:

Conseguiram expelir para o limbo da *velha escola* ou da *pedagogia tradicional* não somente os seus inimigos católicos, mas também muitos de seus precursores e antigos aliados. No novo discurso pedagógico que põem em circulação é produzido um novo cânone a regular as práticas escolares e são as novas *ciências da educação* que são chamadas a dizer a verdade sobre a criança. Nas disputas que travaram em diversas frentes pelo monopólio do *novo* em educação, fizeram do impresso a sua arma talvez mais eficaz e duradoura. E foi, sem dúvida, *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de autoria de Lourenço Filho, o livro que mais eficazmente compendiou e difundiu os saberes e crenças que deram forma à versão triunfante dessa nova pedagogia.

É dentro deste contexto, marcado por muitas disputas e embates, que o campo educacional brasileiro vai se constituindo. As contribuições e influências dos estudos realizados no exterior foram fundamentais para enriquecer os debates dos anos 1920 e 30 no País, e o movimento dos intelectuais desta época foi essencial para a formação do

---

<sup>23</sup> Destaque para a coleção pedagógica Biblioteca de Educação (1927) organizada e implementada por Lourenço Filho e “[...] que publicou títulos estrangeiros traduzidos e originais de autores nacionais que explicavam as ideias ascendentes da Escola Nova, sendo considerada a primeira série de textos de divulgação pedagógica no Brasil” (SGANDERLA e CARVALHO, 2010, p. 109).

professorado e para as mudanças na prática educativa que repercutem até os dias atuais.

A Modernidade provocou uma revolução em muitos aspectos na sociedade, e, sem dúvida, a criança foi incorporada como objeto de estudo e pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento. Porém, a infância como condição histórica e social de ser criança, mais especificamente, o “direito à infância na escola” parece se constituir em um projeto para o futuro, como veremos a seguir.

## 2.1 CRIANÇA E INFÂNCIA NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA

O artigo intitulado *A pesquisa em Educação no Brasil* (1971), de Aparecida Joly Gouveia, publicado na Revista *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, representa um marco nos estudos sobre a história da pesquisa educacional brasileira. A autora associa a tradição em pesquisa no País à conjuntura histórico-social e ressalta a importância da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no final da década de 1930, dando início às produções e aos estudos com caráter mais sistemáticos nesta área e destacando três tendências predominantes entre as décadas de 1940 e 1970 “[...] que irão influenciar o modo como a infância emerge como sujeito e objeto da pesquisa educacional na virada do século XX para o século XXI” (QUINTEIRO; SPINELLI, 2013, p. 4).

De acordo com Gouveia (1971), o primeiro período abrange toda a década de 1940 e estende-se até metade da década de 50, predominando os estudos de *natureza psicopedagógica*.

Os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituem preocupação dominante. Assim realizaram-se naquela época estudos sobre a linguagem infantil, o vocabulário corrente na literatura periódica destinada à infância e à juventude, análise fatorial de habilidades verbais, padronização de testes para avaliação do nível mental, testes para estudos de certos aspectos dos vestibulares para as escolas superiores, e aplicação experimental de provas objetivas a candidatos a exames de maturidade. (GOUVEIA, 1971, p. 2,3).

A forte influência da Psicologia durante as primeiras décadas do século XX deve-se à crença dos intelectuais da época no poder da ciência em conferir ao Brasil o *status* de Nação (SGANDERLA; CARVALHO, 2010). De acordo com Miranda (1985, p. 129-130), “[...] a ênfase na capacidade individual, na história dos indivíduos, no processo de desenvolvimento, na ideia de anormalidade, faz com que a pedagogia vá buscar suporte teórico na Biologia e na Psicologia”. Porém, a Psicologia, “[...] sob forte inspiração positivista, reduz a realidade social do homem ao seu componente psíquico”, e a inserção desta disciplina nas escolas normais, somado aos estudos da Psicologia do Desenvolvimento contribuíram para que aos poucos fosse construída uma visão específica de criança e, conseqüentemente, de “aluno”. Desta forma, é possível afirmar que as pesquisas produzidas neste período objetivavam conhecer as características infantis apenas com o intuito de avaliar, mensurar e padronizar o desenvolvimento da criança, e não interessadas em conhecer as necessidades específicas deste sujeito para o desenvolvimento máximo de suas potencialidades humanas.

O segundo período (1956-1964) inaugurou-se com a criação, em 1956, no Inep, do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e de mais cinco Centros Regionais de Pesquisa nas capitais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia, Minas Gerais e Recife, que se constituíram “[...] em focos produtores e irradiadores de pesquisa e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive experimental” (GATTI, 2001, p. 66).

Vale destacar que, em meados da década de 1950, o País vivia uma época de grande efervescência social e cultural, caracterizado pelo período pós-ditadura Vargas (1930-1945), enquanto, na pesquisa educacional, o foco da elaboração teórica deslocou-se para estudos de *natureza sociológica*, ou seja, para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. Era preciso conhecer as demandas do País em suas diferentes regiões para a implementação de uma política de educação que atingisse as massas. Neste contexto, sociólogos e antropólogos contribuíram com o campo educacional ao produzirem “[...] monografias, ‘surveys’ e tentativas de análise macroscópica em que o foco de atenção são as relações entre a escola, ou o sistema escolar, e certos aspectos da sociedade local, regional ou nacional” (GOUVEIA, 1971, p. 3-4).

Com o fechamento dos Centros Regionais de Pesquisa do Inep, iniciou-se a implantação, no final da década de 1960, de programas sistemáticos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e a intensificação dos programas de formação no exterior, que contribuíram para acelerar

“[...] o desenvolvimento da área de pesquisa no país, transferindo-se o foco de produções e de formação de quadros para as universidades” (GATTI, 2001, p. 66).

Finalmente, no terceiro período, início dos anos 1970, predominam os estudos de *natureza econômica*: “[...] a educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis” (GOUVEIA, 1971, p. 4) aparecem com frequência nos documentos e são incentivados por organismos da administração federal como também por fontes externas de financiamento. Este período, caracterizado pela ditadura militar (1964-1984), reduz as perspectivas sociopolíticas do País, porém, contraditoriamente, os investimentos nos programas de pós-graduação contribuíram para que na década de 1970 houvesse ampliação das temáticas de estudo e um aprimoramento metodológico em algumas subáreas.

Em decorrência da forte tendência produtivista presente na sociedade, a escola foi designada a função de formar indivíduos eficientes, pois a improdutividade constituía-se em uma ameaça à estabilidade do sistema. Para Saviani (1985, p. 18), a pedagogia tecnicista acabou aumentando “[...] o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico”, agravando os altos índices de evasão e repetência escolar. Desta forma, o contexto social e político, entre a década de 70 e o início dos anos 80, pode ser caracterizado em dois momentos:

Num *primeiro momento*, a sociedade é cerceada em sua liberdade de manifestação, tendo em vista a vigência da censura, em que se impõe uma política de acúmulo de capital para uma elite, e em que as tecnologias de diferentes naturezas passam a ser prioritárias. Em um *segundo momento*, deparamo-nos com movimentos sociais diversos que emergem e continuam a crescer, criando espaços mais abertos para manifestações socioculturais e para crítica social, inaugurando-se um período de transição, de lutas sociais e políticas, que constroem a lenta volta à democracia. (GATTI, 2001, p. 69).

Assim, é possível afirmar que a pesquisa educacional no Brasil, durante a década de 1980, está relacionada à crítica social, sendo

profundamente influenciada pelas teorias de inspiração marxista.<sup>24</sup> No entanto, Gatti (2001, p. 68) considera que do ponto de vista metodológico,

[...] é um período em que ocorrem alguns problemas de base na construção das próprias pesquisas. [...]. Sendo a expansão intensa do ensino superior e da pós-graduação necessária e inevitável, a formação de quadros no exterior também é grandemente expandida na segunda metade dos anos 80 e início dos 90. O retorno destes quadros traz para as universidades, no final da década de 80 e durante a década de 90, contribuições que começam a produzir grandes diversificações nos trabalhos, tanto em relação às temáticas como às formas de abordagem. Concomitante a isso, alguns pesquisadores experientes alimentam a comunidade acadêmica com análises contundentes quanto à consistência e significado do que vem sendo produzido sob o rótulo de “pesquisa educacional”.

Segundo Spinelli (2012, p. 43,44), “[...] todo esse movimento de fortalecimento da pesquisa educacional ganha respaldo e visibilidade nacional” nas Conferências Brasileiras de Educação – CBE dos anos 80 e, posteriormente, nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped.<sup>25</sup> Porém, a autora também esclarece que, no percurso da história da pesquisa educacional no Brasil, verifica-se “[...] a influência de diferentes tendências e intensos debates epistemológicos, os quais contribuíram para caracterizar a produção científica educacional”, ao mesmo tempo em

---

<sup>24</sup> Gouveia (1989) destaca as intensas discussões suscitadas a partir dos estudos de sociólogos franceses como Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1975), Establet (1975) sobre o caráter conservador da escola e que se acoplam às denúncias de economistas radicais dos Estados Unidos, como Bowles (1976), Carnoy (1972), Gintis (1971), relativas ao atrelamento do sistema escolar daquele país aos requisitos do capitalismo. Assim que traduzidos, estes estudos foram rapidamente difundidos e utilizados nas pesquisas de professores e estudantes nos programas de pós-graduação no Brasil.

<sup>25</sup> Criada em 1976, a Anped representa até hoje um espaço fundamental para os debates em Educação.



que “[...] determinaram a construção de uma imagem e de um conhecimento fragmentado e específico da criança e da infância”.

Esta fragmentação dos conhecimentos produzidos a respeito da criança e da infância no Brasil pode ser verificada nos estudos de Kuhlmann Jr. (2002). Ao analisar as memórias de congressos que ocorreram no início do século XX, este autor identificou que a infância e a criança eram temas presentes nos debates da sociedade brasileira, porém tais discussões centravam-se nos *cuidados* e na *proteção* da infância como necessários para a constituição da nação moderna, coincidindo a história da infância com a história da assistência às crianças em risco.<sup>26</sup> A educação ganhou espaço privilegiado nestes congressos, “[...] aparecendo como um núcleo catalisador das propostas para a infância, embora as questões do campo da higiene e saúde também tivessem um grande relevo” (KUHLMANN, 2002, p. 465). Assim, Kuhlmann (2002, p. 466) agrupa os textos que tratam dos temas educacionais em três tipos de referência:

Uma, que trata da infância e da educação na produção da nação moderna, com referências aos países em que se espelhar, ao povo brasileiro, à conjunção das políticas sanitárias e educacionais; *outra caracteriza a pedagogia como conhecimento especializado, que se nutre da contribuição das diferentes ciências que tomam a infância como objeto de estudo, para formar os profissionais e orientar as famílias na educação das crianças; finalmente, a educação é vista como meio ordenador da nação, pela subdivisão social da infância e pela educação moral.*

---

<sup>26</sup> Neste caso, trata-se dos registros do Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), em conjunto com o 3º Congresso Americano da Criança (CAC), no Rio de Janeiro, de 27 de agosto a 5 de setembro de 1922, durante a Exposição Internacional comemorativa do Centenário da Independência. É importante destacar que as participações neste evento foram as mais diversas, desde membros honorários (setores privilegiados) até membros efetivos (pessoas e instituições – de diferentes religiões e abrangendo muitas áreas de atuação para além da educação). O CBPI/3ª CAC foi dividido em cinco seções: Sociologia e Legislação, Assistência, Pedagogia, Medicina e Higiene. Nesse sentido, tinha como objetivo “[...] tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se refiram à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado” (KUHLMANN, 2002, p. 465).

(KUHLMANN, 2002, p. 466) (sem grifos no original).

Diante disto, é possível afirmar que os debates realizados no início do século XX estavam preocupados em definir e assegurar o papel da educação como meio para a organização da sociedade moderna e da caracterização da pedagogia e da criança como objeto de conhecimento, e não sobre a condição social de ser criança na sociedade e na escola. De acordo com Quinteiro (2000), demorou muito tempo para que a criança e a infância aparecessem nas pesquisas educacionais não mais como sinônimos, e demorou mais tempo ainda para que a criança fosse reconhecida na sua singularidade de ser humano em desenvolvimento e detentora de direitos sociais e específicos.

Apesar da rápida expansão da pesquisa educacional no país, os estudos sobre a infância não logram se constituir como foco desta pesquisa, já que a criança é investigada a partir de temas/problemas relacionados com o seu desenvolvimento, alfabetização, ensino e aprendizagem, violência e vulnerabilidade, e não com a infância como condição social e política de ser criança na sociedade e na escola. (QUINTEIRO; SPINELLI, 2013, p. 5).

Neste sentido, Spinelli (2012, p. 44) considera que, até 1970, os estudos sobre a criança e a infância praticamente inexistiram, e somente após a declaração pela Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – do Ano Internacional da Criança (1979) é que “[...] a infância ganhou visibilidade e destaque no debate internacional e nacional, principalmente com relação à precária condição de vida e de existência da criança”.

Pode-se afirmar que o reconhecimento da criança como sujeito social e político está diretamente vinculado às transformações ocorridas na sociedade, sobretudo, após a Primeira e a Segunda Guerra Mundiais, onde ficou escancarada a necessidade de uma ética universal de proteção da infância diante das milhares de crianças órfãs ou abandonadas (MARCÍLIO, 1998).<sup>27</sup> Tais constatações resultaram, em 1959, na

---

<sup>27</sup> Vale destacar que, em 1923, foram estabelecidos os princípios dos Direitos da Criança resumidos em cinco pontos. No ano seguinte, o documento foi adotado pela recém-criada Liga das Nações, “[...] convertendo-se na Declaração dos

Declaração Universal dos Direitos da Criança pelas Nações Unidas “[...] com o intuito de garantir a universalidade, a objetividade e a igualdade em todas as nações das questões relativas aos direitos da criança” (SPINELLI, 2012, p. 51).

Porém, Quintero e Spinelli (2013, p. 1) consideram que o ano de 1979 representa um marco na “[...] longa e dura luta pelo *Direito da Criança ao Respeito* e pelas conquistas dos seus direitos civis e políticos”, pois:

Foi somente após a Declaração do Ano Internacional da Criança (1979) pela Organização das Nações Unidas (ONU) e 10 anos mais tarde com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança – CDC (1989), promovida pela Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, que a infância ganha visibilidade na sociedade atual e, por conseguinte, nos debates e estudos acadêmicos. Os termos dessa Convenção foram ratificados por vários países e, em 1990, no Brasil, tal movimento contribuiu para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (QUINTEIRO; SPINELLI, 2013, p. 1).

Todo esse movimento mundial em prol dos direitos da criança contribuiu para um aumento dos debates e estudos no âmbito político-educacional, e, no Brasil, a produção sobre a criança e a infância ganha

---

Direitos da Criança, conhecida como a Declaração de Genebra, que representou para a história dos direitos da criança o momento-chave de um percurso de construção e consolidação da ideia das crianças como sujeitos de direitos” (SOARES, 1997, p. 30). Este mesmo documento, posteriormente, foi ampliado de cinco para sete deveres da humanidade para com as crianças, reafirmando em diversas partes do texto a necessidade imediata de proteção e auxílio a estes sujeitos. Entretanto, com o advento da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), evidenciou-se que tais direitos proclamados na Declaração de Genebra ainda estavam longe de serem assegurados, e, por isso, em 1946, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com o intuito reverter recursos e serviços, principalmente, para o atendimento das crianças dos países pobres.

outra dimensão, principalmente, por meio do surgimento de um novo campo de estudos denominado Educação e Infância.<sup>28</sup>

Nas últimas duas décadas, a produção sobre o tema infância no campo de educação no Brasil parece ter ampliado o seu campo de intervenções e, também, adquirido algum estatuto teórico-metodológico. Os estudos sobre a infância como uma questão pública e não apenas privada começam a pipocar na produção acadêmica brasileira. (QUINTEIRO, 2005, p.20).

Neste contexto, a edição número 31 do *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, publicada no ano de 1979, representa uma importante contribuição para os estudos sobre a criança e a infância brasileira. A coletânea, composta de 13 artigos, reúne textos que tratam “[...] sobre temas e problemas tais como sexualidade, trabalho, escravidão, direito, saúde, consumo, educação e pesquisa” (QUINTEIRO, 2005, p. 33).

Dentre os artigos publicados nesta coletânea, destacam-se três, devido às suas particularidades: o artigo de Mayumi Souza Lima, *A criança e a percepção do espaço*, no qual a autora problematiza a importância da participação da criança na concepção dos tempos e espaços escolares; o artigo com autoria de Melany S. Copit e Maria Helena Souza Patto, intitulado *A criança-objeto na pesquisa psicológica*, em que as autoras analisam a produção acadêmica a respeito de crianças na área da Psicologia; e, finalmente, a mesa-redonda *Implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeito de pesquisa*, constituindo-se em um importante material para o campo da pesquisa educacional e dos estudos sobre a criança e a infância (CUNHA et al., 1979)<sup>29</sup>.

Nas décadas seguintes, outros estudos importantes são produzidos como a publicação da coletânea *Psicologia Social: o homem em*

---

<sup>28</sup> Segundo Spinelli (2012), o surgimento deste campo coincide com a entrada da literatura sobre a Sociologia da Infância europeia e inglesa no País e que será explicitado a seguir.

<sup>29</sup> Este trabalho contou com a participação de pesquisadores de diferentes áreas – Antropologia, Psicologia, Pediatria, Educação, Sociologia e publicidade –, no qual eles receberam um “rol” de problemas a respeito das implicações éticas no uso da criança como sujeito da pesquisa, objetivando o debate entre as diferentes áreas.

*movimento*, com destaque para o texto escrito por Miranda (1985) – *O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança* – e, anos mais tarde, o artigo *A pesquisa em Educação no Brasil: oscilações no tempo* (2005), em que Gatti apresenta a expansão da tendência metodológica de pesquisa qualitativa, a partir dos anos 2000, como uma alternativa aos modelos até então utilizados na pesquisa educacional.<sup>30</sup>

É neste contexto que a pesquisa no campo Educação e Infância, evidenciada a partir de 2000 aqui no Brasil, passa a se desenvolver *com* a criança sob a influência da chamada Sociologia da Infância europeia, iniciando o registro do ponto de vista, da expressão e da representação da criança a partir da utilização de modelos qualitativos denominados de “tipo etnográfico”. (SPINELLI, 2012, p. 48).

Vale destacar que a presença da infância no pensamento sociológico teve seu marco no Congresso Mundial de Sociologia, em 1990, quando, pela primeira vez, “sociólogos autodenominados da infância” reuniram-se para “[...] discutir e analisar as razões da gritante ausência de estudos sobre a infância nas correntes clássicas desta área de conhecimento” (QUINTEIRO; SPINELLI, 2013, p. 2). A partir daí, ocorreu aquilo que alguns pesquisadores vêm denominando de *boom* na produção europeia com estudos centrados na infância como categorial social específica. Este movimento, liderado pelo sociólogo dinamarquês Qvortrup, seguido de outros autores como Willian Corsaro, Alan Prout, Allison James, Chris Jenks, J. Hockey, Régine Sirota, Cléopâtre Montandon e Pia Cristensen, parte do pressuposto da criança como ator social.

De acordo com Quinteiro e Spinelli (2013, p. 2):

A crítica à concepção de infância como simples objeto passivo de socialização orientada pelas instituições sociais e educativas levará os pesquisadores desta área a considerarem a criança como ator social. Destaca-se que, para esses

---

<sup>30</sup> É importante destacar que foi na década de 1980 que as primeiras traduções dos estudos da Psicologia soviética, principalmente, as produções de Vygotski integram o campo educacional brasileiro.

sociólogos da infância, se trata de “eliminar os naturalismos dos aportes biológicos e psicológicos”, como escreveu Warde (2007, p. 29). A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia e as abordagens construcionistas irão fornecer os paradigmas teóricos na construção desse novo objeto. [...]. No Brasil, tais ideias e consequente literatura irão penetrar pelos programas de pós-graduação em Educação, principalmente, nas regiões Sul e Sudeste, no alvorecer do ano 2000, influenciadas principalmente por Willian Corsaro, Cléopâtre Montandon, Régine Sirota, Manuel Pinto, Manuel Sarmiento, entre outros. Tais ideias serão incorporadas pelos pesquisadores da Educação como base teórica e metodológica de análise das suas produções, ampliando e diversificando as temáticas relacionadas ao estudo da infância.

Ao analisar a produção acadêmica entre os anos de 1987 a 2010 para verificar as metodologias de pesquisa que vêm sendo utilizadas com a criança na escola e compreender como esta emerge como sujeito e objeto na pesquisa educacional, Spinelli (2012, p. 57) identificou, nesta última década, “[...] uma nova perspectiva que busca conhecer a criança a partir dela mesma, com propostas metodológicas em que o “ouvir”, o registrar, o entrevistar e o narrar tornaram-se procedimentos imprescindíveis”. Com isso, uma grande quantidade de artigos, livros, coletâneas e pesquisas em nível de mestrado e doutorado vêm sendo produzidos “[...] sobre as perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa *com* criança”, pautados, principalmente, no referencial teórico da Sociologia da Infância.

Spinelli (2012) constatou que autores como Corsaro (1997; 2005), Montandon (2001), Sirota (2001), Soares (1997), Pinto (1999), Sarmiento (2000) e Pinto e Sarmiento (1997) constituem o referencial teórico em boa parte das pesquisas em nível de mestrado e doutorado. Além destes autores, alguns pesquisadores têm recorrido aos estudos da chamada perspectiva histórico-cultural, com destaque para as produções dos psicólogos russos Vygotski, Leontiev e Elkonin.

Entretanto, em recente artigo publicado na *Revista Educação Pública*, Zoia Prestes (2013, p. 303-304) alerta que, “[...] sem dúvida alguma, há claras divergências entre a sociologia da infância e a teoria histórico-cultural”, especialmente, se comparados os fundamentos

destas perspectivas sobre o papel da criança: “[...] se, para a sociologia da infância, a criança é produtora de cultura, na teoria histórico-cultural, os instrumentos culturais são meios para o desenvolvimento humano, mas não fins”.

Diante disto, Quinteiro e Spinelli (2013, p. 10), ao avaliarem o impacto da Sociologia da Infância sobre a pesquisa educacional no Brasil, consideram que:

Os resultados obtidos até o momento indicam o aumento significativo dessa produção nos últimos 10 anos na pesquisa educacional; a recente sociologia da infância como principal referência teórica utilizada pelos pesquisadores; o ouvir a criança como uma tendência em crescimento, porém, como já mencionado, relacionada a equívocos que vão desde a utilização dos conceitos de criança e infância como sinônimos até a banalização de certos recursos metodológicos como usos e abusos da etnografia; por fim, a dimensão ética na pesquisa com criança é anunciada, mas pouco debatida e desenvolvida.

Embora marcada por muitas contradições, conflitos e problemas de ordem teórico-metodológica, essa produção contribuiu para a consolidação do campo Educação e Infância e para uma mudança significativa em relação ao lugar que ocupa a criança na pesquisa: “[...] da condição de sujeito ‘silenciado’ esta é alçada à ‘testemunha’ da história” (QUINTEIRO; SPINELLI, 2013, p. 3). Por outro lado,

[...] é importante destacar que pesquisar a infância a partir do olhar e da fala da criança na escola ainda é um desafio para a pesquisa educacional e, nesse sentido, não pode ser banalizada, justamente porque conhecer essa *pequena humanidade silenciada* exige rigor, cuidado metodológico e estudo teórico. (SPINELLI, 2012, p. 109).

A respeito disto, Kramer (2002) enfatiza a necessidade do cuidado ético nas pesquisas com criança, sobretudo, as questões inerentes aos usos e abusos da fala e de imagens, problematizando o impacto social que têm os resultados dos trabalhos científicos para todos os sujeitos envolvidos neste processo.

Finalmente, algumas questões emergem diante desta vasta produção sobre a criança e a infância, pois o que realmente sabemos a respeito deste sujeito humano de pouca idade e sobre seus modos de ser e estar no mundo e na escola? O que é ser criança diante das condições reais de vida e de existência a que são submetidas cotidianamente as crianças? Como são assegurados seus direitos de participar, brincar e aprender? Corroborando Spinelli (2012, p. 113),

[...] ao verificarmos as dificuldades, os desafios e as possibilidades dessa produção, buscamos orientações metodológicas eficientes para registrar a totalidade do fenômeno e construir outro olhar sobre a infância. Principalmente, porque acreditamos que refletir e problematizar as implicações envolvidas na pesquisa *com* criança na escola pode contribuir para o avanço dos estudos e, ao mesmo tempo, possibilitar um conhecimento sobre a infância como construção cultural.

É justamente a partir destes questionamentos e problematizações que se busca, a seguir, explicitar como os estudos da Teoria Histórico-Cultural têm contribuído para compreender a criança e a infância a partir de suas múltiplas determinações, oferecendo elementos para a defesa do “direito à infância na escola”.

## 2.2 A CRIANÇA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA”

A defesa do *direito à infância na escola* vincula-se a uma concepção de criança como sujeito histórico e, recentemente, na letra morta da Lei, sujeito de direitos sociais e políticos, pois, assim como afirma Quinteiro (2011, p. 23-24):

Embora as crianças tenham conquistado para si um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis aos quais se associaram praticamente todos os países do mundo sintetizados nos princípios de *proteção, provisão e participação*, o Relatório sobre a Situação Mundial da Infância – 2002, elaborado pela UNICEF, mostra que a



condição social da criança não é animadora sob nenhum aspecto. (sem grifos no original).

Apesar de os estudos e discussões sobre as questões relacionadas à criança e à infância terem aumentado significativamente nos últimos anos, as condições de vida e de existência a que estão submetidos estes sujeitos humanos de pouca idade são ainda muito precárias. O respeito aos direitos da criança, entre eles o direito à educação, no Brasil, constitui-se como um desafio e uma necessidade urgente a ser garantida, pois na escola a criança encontra-se subsumida ao aluno e a práticas homogeneizantes e autoritárias.

Neste sentido, a tese do “direito à infância na escola” questiona a realidade que está posta e provoca “[...] uma revisão radical dos mecanismos que sustentam a estrutura, o funcionamento e a organização escolar atual” (QUINTEIRO, 2011, p. 27), especialmente, as bases políticas e ideológicas das relações pedagógicas, sociais e de trabalho, suas concepções e valores impresso no ensino e na prática docente.

A escola pública, como instituição importante no processo de socialização e inserção das crianças no universo da cultura, principalmente das crianças pertencentes aos setores mais pobres da população, deve ser revista na sua estrutura, organização, crenças e valores, de modo a tornar-se um lugar privilegiado da infância. Claro que a mudança dessa instituição passa por rever também o projeto de sociedade no qual estamos inseridos, já que a escola reflete as relações hierárquicas, burocráticas e de poder que ali se estabelecem. Mas, assim como na sociedade capitalista, no interior da escola pública as contradições estão presentes e, assim como as práticas ali desenvolvidas, são influenciadas pela sociedade, também podem influenciar as práticas sociais estabelecidas no seu exterior. É nesse sentido que as dificuldades e possibilidades de a escola pública vir a se tornar um espaço privilegiado da infância precisam ser identificadas, de modo que todas as crianças possam gozar seus direitos, entre eles, o brincar. (PINTO, 2007, p. 97 e 98).

Para que a escola possa alcançar estes objetivos e constituir-se como um *lugar privilegiado da infância nos nossos tempos*, é necessário

o comprometimento político e pedagógico dos professores e de todos os sujeitos envolvidos diretamente com a educação das crianças, de modo a atribuir novos sentidos e significados a esta agência de formação tão importante na contemporaneidade, apesar das controvérsias. Porém, a efetivação deste “projeto novo de escola” requer, assim como defendem Quinteiro e Carvalho (2012, p. 18), que

[...] a criança não seja vista mais como uma “unidade financeira”, nem somente um indicador para o crescimento do IDEB, mas como um sujeito humano de pouca idade, que gosta de ir e estar na escola, garantindo seu desenvolvimento e sua permanência com qualidade ao longo dos nove anos do ensino fundamental, com alegria e aprendizagens significativas e relevantes para sua formação e existência.

Como explicitado anteriormente, os estudos escolanovistas do início do século XX produziram uma visão de criança, a partir de uma perspectiva biológica e maturacionista, que perdura até hoje no ideário dos professores. Entretanto, com a repercussão dos estudos da Psicologia soviética e da defesa das dimensões histórica e cultural na constituição do sujeito, uma nova visão de criança e desenvolvimento infantil vem sendo difundida nos cursos de formação de professores, com destaque para a importância da escola como espaço e tempo da criança e do professor como mediador no seu desenvolvimento.<sup>31</sup>

Com a Lei nº 11.274/2006, que amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, entre outros documentos oficiais do governo federal, intensificaram-se os debates acerca das relações entre infância, criança e escola, bem como as discussões referentes *ao que* e *como ensinar* para as crianças de modo a atender às suas necessidades

---

<sup>31</sup> De acordo com Mello (2007, p. 90, 91), “[...] o mundo da cultura se abre pouco a pouco para a criança em sua complexidade. Nesse processo, a criança precisa reproduzir para si qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de *sua atividade no entorno social e natural* em situações que são *mediadas por parceiros mais experientes*”. Daí decorre a importância da educação e do professor como mediador desta relação da criança com o mundo que a rodeia. Estes e outros aspectos serão retomados no interior deste capítulo.

formativas, no sentido mais amplo, para além do conteúdo curricular.<sup>32</sup> Esta demanda tem evidenciado a urgência em repensar a formação docente universitária e continuada dos professores para garantir que conceitos como educação, conhecimento, escola, criança, infância e brincadeira sejam compreendidos e apropriados em toda sua complexidade.<sup>33</sup> Afinal, o que é educação, e qual papel é atribuído ao professor na formação das novas gerações?

Segundo o *Dicionário de Filosofia* (ABBAGNANO, 2007, p. 357), a educação consiste na

[...] transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não poderá sobreviver se sua cultura não for transmitida de geração para geração [...].

Deste modo, a forma como garantimos ou realizamos a transmissão da cultura material e intelectual – os conhecimentos, os valores, as técnicas, as linguagens, etc. –, historicamente e socialmente acumulada de geração em geração, é o que chamamos de educação. Por isto, de acordo com Cardoso (2004, p. 109), “[...] não há educação em geral. A educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade”.

A cultura, por sua vez, é produzida conforme o homem evolui e aperfeiçoa-se por meio do trabalho. Engels (1876) defendia que o

---

<sup>32</sup> Entre os documentos oficiais, destacam-se *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade* (2009) e o *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de criança de seis anos* (2007), por apresentarem as diretrizes atuais para a prática dos professores nas escolas.

<sup>33</sup> Estas questões referentes à formação docente universitária e continuada dos professores serão retomadas mais adiante quando se evidenciarem os limites e as possibilidades de os professores compreenderem e aceitarem o “direito à infância na escola” como conteúdo formativo e prática pedagógica.

trabalho é condição básica e fundamental de toda a vida humana, e por meio dele o homem produz a cultura que será socializada com as novas gerações por meio da apropriação da função social dos objetos. Entretanto, é preciso que essa relação seja mediada por pessoas mais experientes, de modo que “[...] educar e ensinar é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa a sua identidade intelectual e pessoal em função deles” (FORQUIN, 1993, p. 167, 168).

Por isso, a escola constitui-se como uma instituição privilegiada para o processo de apropriação da cultura, pois, segundo Leontiev (1978, p. 290):

As aquisições do desenvolvimento das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles suas aptidões, “os órgãos de sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada.

Essas ideias fazem parte de uma concepção de educação que ganhou destaque na Pedagogia a partir do século XX, pois revolucionou a compreensão do processo de desenvolvimento humano e tornou mais complexo o entendimento das relações existentes entre criança, infância e escola. Ao conceber a educação como um processo de *humanização*, Mello (2007, p. 88) considera que:

Esse conceito – de que o ser humano aprende a ser o que é enquanto inteligência ou personalidade e de que a cultura e as relações com os outros seres humanos constituem a fonte do desenvolvimento da consciência – revoluciona a compreensão do processo de desenvolvimento que tínhamos até agora. Com a Teoria Histórico-Cultural aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e

acumulada ao longo da história da sociedade humana. Apenas na relação social com parceiros mais experientes as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência – e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação.

Neste sentido, estudos revelam que, desde muito pequena, a criança é capaz de estabelecer relações com o mundo que a rodeia sendo, portanto, um sujeito que “age no e sobre o mundo” ou, como afirma Charlot (2000, p. 33), “[...] um ser singular, um exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade”. Por isso, entender a criança como um ser humano de pouca idade pertencente a uma classe social, superando a ideia de que esta é um adulto em miniatura, possibilita a compreensão de que, “[...] como trabalhadora ou consumidora, a criança participa ativamente enquanto ser social atuante mais ou menos de acordo com seu estágio de desenvolvimento físico” (MIRANDA, 1985, p. 132). Vale destacar que a participação da criança na vida em sociedade está diretamente ligada à condição social que ela vive e, portanto, determinada pelas relações sociais que estabelece.

A infância, por sua vez, é a condição social de ser criança, definida histórica e culturalmente. Ao se falar de infância, fala-se da condição social que o *ser* criança está vivendo, e ela precisa aprender, apropriar-se da riqueza cultural humana histórica e socialmente acumulada para se formar e se constituir por meio de uma atividade mediadora.

A escola é o lócus privilegiado de socialização das novas gerações, pois é nesse espaço que a criança encontra parte do legado cultural sistematizado ao qual tem direito. O papel do “outro” mais experiente, neste caso, especialmente o professor, é fundamental para desencadear o desenvolvimento psíquico da criança, já que atua como mediador ao criar condições para que as crianças se apropriem daquilo que foi produzido e acumulado histórica e socialmente pela humanidade. Ao mesmo tempo, o ingresso das crianças na escola é um

marco em suas vidas e representa a possibilidade de ter suas relações sociais redimensionadas, com outros referenciais.

No entanto, parece que os professores desconhecem as necessidades inerentes ao desenvolvimento infantil ou não valorizam a infância na escola, pois a prática pedagógica e o ensino, na maioria das vezes, não estão organizados para o pleno desenvolvimento da criança e para o exercício dos seus direitos de participar, brincar e aprender, como veremos no Capítulo 4.

De acordo com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, existem certas “regularidades no desenvolvimento infantil”, e em cada idade há uma forma específica de a criança se comunicar com o mundo. Por isso, é fundamental conhecermos a atividade principal que guia o desenvolvimento da criança em cada período de vida.<sup>34</sup> Afinal, o que sentem, pensam e dizem as crianças sobre si e sobre o mundo?

Com base nos estudos de Vygotski, Mello (2007, p. 93) sintetiza que a atividade principal que guia o desenvolvimento da criança em cada idade está “[...] representada pela comunicação emocional no primeiro ano de vida, atividade de tato com objetos na 1ª infância e pelo jogo de papéis na idade pré-escolar”.<sup>35</sup> Por conseguinte, esta autora considera que

[...] é o respeito dos adultos às atividades – por assim dizer – típicas das crianças que garante que o processo de transformações evolutivas da atividade infantil tenha um caráter global e significativo. Sendo assim, entendemos que não é pelo ensino didatizado, repartido e simplificado artificialmente pelo adulto que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve.

---

<sup>34</sup> A respeito da definição do conceito de atividade principal proposto por Leontiev, Mello (2007, p. 101) sintetiza que “[...] refere-se à atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais significativas no conhecimento do mundo, nos processos psíquicos e nos traços da personalidade da criança. A atividade é constituída por situações em que o motivo que leva a criança a agir é o próprio resultado da atividade, o que garante um profundo envolvimento emocional e cognitivo da criança na atividade”.

<sup>35</sup> Para Vygotski, o termo “primeira infância” é utilizado para designar as crianças com até 3 anos de idade, e o termo “idade pré-escolar”, para crianças acima de 3 anos e até 6 ou 7 anos.

Infelizmente, a realidade tem demonstrado que as especificidades do desenvolvimento infantil não são ponderadas como elemento ordenador do ensino em grande parte das escolas, pois as disciplinas e os conteúdos curriculares são didatizados e apresentados de forma desarticulada e descontextualizada para a criança. Mesmo após a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e com a obrigatoriedade da matrícula da criança de seis anos nos anos iniciais, as escolas ainda constituem-se em espaços áridos para o ensino e a aprendizagem das crianças.

O ensino fundamental, no Brasil, passa agora a ter nove anos de duração e inclui as crianças de seis anos de idade, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: o melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta as singularidades das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. (KRAMER, 2007, p. 20).

Este excerto, retirado do documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2007) – organizado e publicado pelo MEC com o objetivo de subsidiar a implementação do EF9anos –, expressa, aparentemente, alguma preocupação com a garantia dos direitos sociais da criança na escola, especialmente, o direito ao brincar. Porém, como veremos mais adiante, a realidade da escola pública tem evidenciado que, além da necessidade de adequar a estrutura física e melhorar as condições objetivas e materiais das escolas para que este e outros direitos sejam exercitados pelas crianças, parece haver um consenso em educação de que a

brincadeira se constitui como perda de tempo para os professores, não sendo assegurados tempos e espaços para esta atividade na escola.

Em *A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança* (2008) Vygotski contribui significativamente para este debate, pois desmistifica a definição da brincadeira pelo princípio da satisfação ao salientar que esta atividade é motivada por uma necessidade da criança, e é nela que se realizam os impulsos afetivos. Além disto, reafirma a importância da brincadeira como condição para a apropriação da linguagem escrita.

Segundo este autor, na idade pré-escolar a criança conserva a tendência para a realização imediata de seus desejos, porém surgem tendências irrealizáveis, desejos que não podem ser realizados imediatamente como na primeira infância.

É disso que surge a brincadeira que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?”. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (VYGOTSKI, 2008, p. 25).

Nesse movimento, a criança estabelece uma relação entre o querer e o poder, elaborando o que pode ou não fazer e encontrando formas de realizar. Além disso, este autor considera que a brincadeira difere de todas as outras atividades, pois nela a criança cria uma situação imaginária, sendo esta a característica principal que faz com que a brincadeira seja brincadeira, e não outra coisa qualquer. A situação imaginária, por sua vez, contém regras que não necessariamente foram estabelecidas anteriormente à brincadeira – como nos jogos com regras, típicos da idade escolar –, mas regras sociais de comportamento. Ao brincar, a criança realiza um grande esforço para obedecer às regras, um verdadeiro exercício de autocontrole que promete garantir a máxima satisfação, mais do que o impulso imediato. Por isso, Vygotski (2008, p.28) afirma que, “[...] na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória”, pois “[...] qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária”.



Desta forma, os estudos de Vygotski (2008) comprovam que a brincadeira é a atividade principal no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, pois cria uma zona de desenvolvimento iminente e aos poucos constitui a base para o pensamento abstrato, necessário no período escolar.<sup>36</sup> É importante destacar que, ao ampliar o grupo de relações para além do círculo familiar, com o ingresso em um jardim de infância ou em uma pré-escola, a criança passa a estabelecer novos vínculos com sujeitos que frequentam estes espaços, ou seja, a professora e as demais crianças. Esse momento é fundamental para o aprendizado das regras sociais, pois, ao sair da esfera privada, a criança necessita negociar suas vontades, que não mais são saciadas imediatamente, desenvolvendo aos poucos o “espírito de grupo” (LEONTIEV, 2006). Na transição da idade pré-escolar para a etapa subsequente, ocorre um marco na vida da criança ao ingressar na escola e ter suas relações sociais reorganizadas.

É difícil exagerar a significação deste fato na vida infantil. Todo o sistema de suas relações é reorganizado. É claro que o ponto essencial não consiste no fato de o escolar, em geral, ser obrigado a fazer alguma coisa; mesmo antes de entrar na escola a criança já tem obrigações. O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação de vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura. (LEONTIEV, 2006, p. 61).

Assim, a criança assume novas responsabilidades ao ingressar na escola, alterando significativamente o modo como é vista e tratada pelos adultos. A brincadeira, que na idade pré-escolar era a atividade-guia no

---

<sup>36</sup> Em substituição à expressão *zona de desenvolvimento proximal*, a pesquisadora e tradutora Zoia Prestes propõe a expressão *zona de desenvolvimento iminente*, por assegurar que a palavra “iminente” traduz com mais propriedade a ideia de proximidade e possibilidade, ao mesmo tempo. Trata-se de um conceito fundamental da teoria de Vygotski a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. O conceito de zona de desenvolvimento iminente representa a ideia de proximidade e possibilidade entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que realiza com a ajuda de um adulto ou de alguém mais experiente.

desenvolvimento da criança, é aos poucos substituída por uma nova atividade – o estudo. Segundo Leontiev (2006, p.82):

A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento. Essas transições, em contraste com as mudanças intra-estágios, vão além, isto é, de mudanças em ações, operações e funções para mudanças de atividade como um todo.

Porém, Vygotski (2008, p. 36) esclarece que, “[...] na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras)”. Nesse sentido, como garantir que a brincadeira seja uma atividade obrigatória no Ensino Fundamental? Como compreender o brincar no período escolar e no planejamento pedagógico do professor? Quais subterfúgios as crianças encontram, inventam e utilizam para brincar na sala de aula e nos demais tempos e espaços da escola?

Algumas pesquisas realizadas no interior do Gepiee (PINTO, 2003; SCHNEIDER, 2004; BISCOLI, 2005; LOUREIRO, 2010) têm contribuído para a reflexão sobre estas e outras questões, pois evidenciam os limites e as possibilidades do brincar na escola, na formação dos professores e na produção acadêmica, com destaque para:

[...] a grande dificuldade de compreensão pelos professores da riqueza e complexidade desse processo como promotor do desenvolvimento e necessário à educação na perspectiva da humanização, como já definimos anteriormente. Mesmo quando a escola reconhece em seu projeto político e pedagógico a brincadeira como eixo organizador das atividades escolares, isso na prática não acontece por limitações que envolvem as condições objetivas presentes na realidade escolar, tais como o quadro docente que muda constantemente e cuja formação continuada não privilegia o estudo, o debate e a realização das metas estabelecidas conjuntamente em seu projeto político-pedagógico. Da mesma forma, predomina

na produção acadêmica a concepção da atividade lúdica a partir de uma perspectiva limitada, considerando o jogo apenas na dimensão instrumental e cognitiva, ou seja, como potencial para desenvolver o aspecto cognitivo e a aprendizagem de conteúdos específicos. (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 204).

Portanto, pode-se afirmar que estas pesquisas explicitam a necessidade de vincular junto às próprias crianças seus direitos de participar, brincar e aprender, pois o “direito à infância na escola” parece ser ainda um projeto para o futuro!

Precisamos repensar a construção, organização e ocupação dos edifícios escolares, para permitir que seus usuários se apropriem desse espaço e vivenciem as práticas ali desenvolvidas de modo a transformá-lo em *lugar*. Um *lugar* cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita às crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares. (PINTO, 2007, p. 110).

Diante destas constatações, outros questionamentos emergem, pois como transformar a escola em um lugar privilegiado da infância, se os professores desconsideram a complexidade do desenvolvimento infantil e organizam o ensino preocupados apenas com a dimensão cognitiva da criança? Como conhecer *a criança que está no aluno*, se as práticas pedagógicas não valorizam o potencial criativo, possibilitando o desenvolvimento da imaginação e da fantasia? Quais caminhos precisamos percorrer para alcançarmos uma escola que valorize a criança como um ser humano capaz e participativo e que contribua para o seu desenvolvimento pleno?

Ao problematizar a periodização das idades, extrapolando a visão cronológica de criança, Vygotski (1982, p. 255) contribuiu significativamente para compreendermos mais e melhor o desenvolvimento da criança e sua psique. De acordo com este autor, o desenvolvimento da criança é caracterizado tanto por períodos estáveis como por períodos de crise<sup>37</sup>, porém:

---

<sup>37</sup> Comparando os períodos estáveis com os períodos de crise, Vygotski afirma que, nos períodos estáveis, as mudanças não são tão revolucionárias. Segundo o

[...] las edades estables se han estudiado con mucho mayor detalle que las caracterizadas por crisis, que es otro tipo de desarrollo. Las crisis fueron descubiertas por vías puramente empíricas; no han sido sistematizadas ni incluídas en la periodización general del desarrollo infantil.

Para Vygotski (1982), todos os seres humanos passam por diferentes períodos de crise no decorrer do seu desenvolvimento, não sendo, portanto, um problema particular ou individual. As crises distinguem-se dos períodos estáveis por suas características, pois são períodos em que se produzem bruscas e fundamentais mudanças, modificações e rupturas na personalidade da criança. Mas, então, como diferenciar esses momentos de crise dos períodos estáveis no desenvolvimento da criança?

A primeira característica é que as crises se originam de forma imperceptível, sendo difícil determinar quando se iniciam e quando terminam. “La existencia de un *punto* culminante de la crisis es una característica de todas las edades críticas, diferenciándolas sensiblemente de las etapas estables del desarrollo infantil” (VYGOTSKI, 1982, p. 256) (sem grifos no original).

A segunda característica consiste na dificuldade de educar a criança durante o período crítico. Isto porque a criança só aprende quando está em atividade estabelecendo uma relação com o objeto, o que durante os períodos de crise ocorre com “dificuldade”, e os motivos pelos quais a criança atua na escola são externos às suas necessidades.

E, finalmente, a terceira característica dos períodos críticos é a índole negativa do desenvolvimento. Segundo Vygotski (1982), os períodos críticos diferem dos períodos estáveis pelo seu caráter mais destrutivo que criador, pois as formações novas desenvolvem-se nos períodos estáveis e “freiam” nos períodos críticos. A criança perde o

---

autor, (1982, p. 255): “En edades relativamente estables, el desarrollo se debe principalmente a los cambios microscópicos de la personalidad del niño que se van acumulando hasta un cierto límite y se manifiestan más tarde como una repentina formación cualitativamente nueva de una edad. Si consideramos la infancia desde el punto de vista cronológico veremos que a casi toda ella le corresponden esos períodos estables. Si se compara el niño al principio y al término en una edad estable se verá claramente qué enormes cambios se han producido en su personalidad, cambios a veces no visibles, ya que el desarrollo va por dentro, diríase por vía subterránea”.

interesse que orientava sua atividade, e, por isso, o autor afirma que muitos pesquisadores acreditam que nos períodos críticos todo o desenvolvimento é negativo. No entanto, o autor afirma que

[...] el desarrollo no interrumpe jamás su obra creadora y hasta en los momentos críticos se producen procesos constructivos. [...]. La labor destructiva se realiza en los períodos indicados en tanto en cuanto es imprescindible para el desarrollo de las propiedades y los rasgos de la personalidad. La investigación en realidad demuestra que el contenido negativo del desarrollo en los períodos críticos es tan sólo la faceta inversa o velada de los cambios positivos de la personalidad que configuran el sentido principal y básico de toda edad crítica. (VYGOTSKI, 1982, p. 259).

Nesse sentido, as crises são tão intensas que são vistas como catástrofes no desenvolvimento infantil. Contudo, a faceta negativa da crise é apenas aparência, uma vez que indica a possibilidade de mudança para o sujeito, ao destruir o velho, permitindo a criação do novo. Os períodos estáveis se intercalam entre os períodos críticos, com “pontos críticos” de virada no desenvolvimento, mostrando que o desenvolvimento da criança é um processo dialético no qual a passagem de um estado para o outro se realiza por via revolucionária. Para Vygotski (1982, p. 260, 261):

Las edades estables tienen una marcada estructura binaria, demostrada por la investigación empírica, y se dividen en dos estadios: el primero y el segundo. Las edades críticas poseen una clara estructura de trinomio formada por tres fases ligadas entre sí líticamente: precrítica, crítica y poscrítica. [...]. Así, pues, podemos presentar del siguiente modo la periodización de las edades.

Crisis postnatal.

Primer año (dos meses-un año).

Crisis de un año.

Infancia temprana (un año-tres años).

Crisis de tres años.

Edad preescolar (tres años-siete años).

Crisis de siete años.

Edad escolar (ocho años-doce años).  
Crisis de trece años.  
Pubertad (catorce años-dieciocho años).  
Crisis de los diecisiete años.

Portanto, o desenvolvimento infantil é caracterizado pela alternância entre períodos de crise e períodos estáveis, vivenciados por cada criança de uma maneira única na relação de produção da sua existência. As contribuições de Vygotski reafirmam a importância do adulto no desenvolvimento da criança e a necessidade da mediação nestes momentos críticos. No entanto, a escola nem sempre está preparada para mediar estes períodos, acentuando apenas seu caráter negativo, e não os aspectos positivos desse movimento. A lógica do cotidiano da escola e a forma como está estruturado não preveem tempo para o professor refletir sobre a prática pedagógica e para que conheça seus estudantes em toda sua complexidade. Além disso, é preciso uma formação com base cultural consistente de modo a alargar a visão de sujeito.

É preciso compreender que a criança, ao atuar no mundo e estabelecer relação com o meio social, constitui sua consciência e forma sua personalidade por meio da sua atividade. O meio social é condição para o desenvolvimento da criança, e a relação com os sujeitos mais experientes é fundamental para a apropriação das máximas qualidades humanas.

Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y o entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irreplicable para esta edad. Denominamos esa relación como situación social del desarrollo en dicha edad. La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad de que lo social se transforme en individual (VYGOTSKI, 1982, p. 264).

Assim, a situação social de desenvolvimento são as possibilidades (situações significativas) que o mediador criará para

auxiliar o sujeito a se apropriar do que é social. A situação social de desenvolvimento será determinante no processo de desenvolvimento da criança e está no começo de cada idade (primeira etapa), sendo o ponto de partida para todas as mudanças que se produzem no desenvolvimento da criança em cada período de idade.

De acordo com Miranda (1985, p.134), “[...] na escola, a criança vive um processo de socialização qualitativamente distinto, passando a internalizar novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais”. Neste sentido, estes estudos reafirmam a importância do professor, pois é ele o adulto responsável em criar situações sociais para o desenvolvimento da criança na escola. Para tanto, suas ações devem ser planejadas de forma intencional, visando à máxima apropriação das qualidades humanas por parte das crianças, bem como sua visão de mundo, criança, infância e escola precisam ser ampliadas durante a formação docente universitária e no decorrer de toda a trajetória profissional, de modo a considerar e contemplar todo o potencial da criança.

De qualquer modo, é preciso superar a falta de sentido das escolas e do ensino para a maioria das crianças, pois, como afirma Quinteiro (2005, p. 42):

As crianças querem ir à escola para brincar, aprender e fazer amigos, porém constatam a *falta de sentido da escola* e de suas aprendizagens. Elas desejam e querem construir uma escola para brincar, higiênica, bem pintada e colorida, com professores bem pagos e bem formados, capazes de entender a possibilidade desta vir a ser o espaço da infância.

Nesta perspectiva, Charlot (2000) oferece algumas pistas para repensar estas questões. Segundo este autor, o homem é obrigado a aprender para ser, e esse aprender é mergulhar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido. Por isso, a educação supõe sempre que ninguém pode educar o outro, se este não estiver disposto a aprender, ou seja,

[...] para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela. [...]. A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como

recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. (CHARLOT, 2000, p. 54-55).

Diante disto, considerando os estudos realizados pela Teoria Histórico-Cultural e refletindo como a educação e as práticas pedagógicas vêm sendo realizadas nas escolas de Ensino Fundamental, é preciso pensar que educação queremos e o que significa uma escola de qualidade que respeite a criança e garanta seus direitos inalienáveis de participar, brincar e aprender!

Defender o “direito à infância na escola” como conteúdo formativo e prática pedagógica “[...] implica, entre outros aspectos, criar condições e mecanismos de participação para que a aprendizagem possa ocorrer por ações educativas organizadas intencionalmente para este fim” (QUINTEIRO e SERRÃO, 2010, p.17), de modo que a docência adquira outro sentido e significado para professores e estudantes nos diferentes níveis de ensino.

Assim sendo, “o direito à infância na escola” e a “participação na aprendizagem” constituem-se desafios para a formação universitária de professores, e este se torna campo privilegiado de ensino, pesquisa e extensão na medida em que mobiliza os sujeitos envolvidos no processo a definirem seus projetos, sendo o de extensão traduzido em programas de formação continuada na escola e com todos os sujeitos envolvidos na ação educativa. Entretanto, assegurar tal princípio de indissociabilidade exige uma articulação político-pedagógica entre as instâncias governamental, universitária e escolar. Este é um outro desafio ainda a ser enfrentado! (QUINTEIRO; SERRÃO, 2010, p. 20).



### 3. O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA”: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A “EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE”

*A escola já contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, esse sentimento já é possível na escola atual, o que torna mais lamentável que ela não esteja entre seus objetivos primordiais. É a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual. (SNYDERS, 1993, p. 12).*

Snyders explicita bem o desafio que é superar a escola atual em busca de uma outra que respeite o direito à infância mediante uma educação que humanize e emancipe, e não subordine nem marginalize. Neste sentido, o autor aborda as relações entre educação, escola e infância de modo crítico, deixando evidentes as possibilidades de a escola vir a ser um “lugar privilegiado da infância nos nossos tempos”, se compreendermos que

[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDETT, 1972, p. 247) (sem grifos no original).

Neste sentido, o “direito à infância na escola” caracteriza-se como um tema de pesquisa, ensino e extensão, mas, principalmente, como uma bandeira de luta política de caráter interventivo e conflituoso, considerando a natureza recente dos estudos sociais sobre a infância no âmbito da pesquisa educacional e o quanto estamos ainda nos primeiros passos para a construção deste sentimento, que, segundo Neil Postman (2012), salvou e humanizou a civilização. Na realidade, apesar dos

avanços já acumulados na produção do conhecimento, sabemos pouco a respeito das crianças – o que sentem, pensam e dizem – e, comumente, não as consideramos sujeitos capazes de aprender, especialmente, na escola. Isto posto,

[...] *qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora.* (ADORNO, T., 1995, p.119) (sem grifos no original).

A finalidade deste capítulo é apresentar os pressupostos teórico e metodológico de uma experiência orientada pela preposição acima, como uma contribuição significativa para a busca de *uma educação contra a barbárie*, tal qual defende Theodor W. Adorno (1995), desenvolvida entre os anos 2000 a 2012, que envolveu cinco escolas públicas brasileiras e duas portuguesas (estas últimas, resultado de um convênio de cooperação internacional entre 2003-2006); milhares de crianças/estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental; centenas de famílias; centenas de trabalhadores das escolas; mais de uma centena de estudantes universitárias (aproximadamente, oito a dez estudantes por semestre, mais as estudantes bolsistas do Pibid-Pedagogia), além de outras parcerias no âmbito universitário como, por exemplo, o próprio Gepiee.

Com o advento da Modernidade e com as transformações na vida em sociedade, surge a ideia de que “o *lugar* da infância é na escola”.<sup>38</sup> Ao configurar-se como um espaço específico para educar a criança e formar um novo homem para a sociedade, “[...] há pouco mais de um século, a criança pelo simples fato de nascer teve conquistado para si o direito de receber instrução escolar, cabendo ao adulto, membro dessa sociedade, a responsabilidade e a obrigação de oferecê-la”

---

<sup>38</sup> Para compreender como “os fios da infância foram sendo tecidos aos fios da escola” e ampliar a compreensão sobre a tese apresentada, consultar Quinteiro (2000). Porém, destaca-se o caráter recente da distinção entre os conceitos de infância e criança e suas consequências.

(QUINTEIRO, 2000, p. 57). Porém, o direito à educação e a uma educação de qualidade não tem sido garantido às milhares de crianças em todo o mundo, e os “elementos válidos de alegria na escola” contrastam com a dura realidade das escolas públicas em geral.

Compartilhando com as ideias de Snyders (1993), acreditamos que a alegria não é oposta à escola, ainda que o direito à infância seja cotidianamente desrespeitado pelas relações e práticas autoritárias e de poder estabelecidas entre adultos e crianças. Objetivamente, a questão que se coloca é a de como superar a escola que está posta para que seja efetivamente um *lugar privilegiado para a infância nos nossos tempos* e que assegure à criança a máxima apropriação das qualidades humanas, mediante o exercício dos seus direitos inalienáveis de participar, brincar e aprender.

Tudo indica que defender e assegurar os direitos da criança e o “direito à infância na escola” implica rever radicalmente a escola em “sua essência e aparência”, pois

[...] a escola brasileira expulsa seus tutelados através de sutis, porém poderosos mecanismos. Suas práticas, não raro, se mostram incompatíveis com o universo cultural das crianças e adolescentes insubmissos. Constituída em espaço sóbrio, destituído de emoções e atrações lúdicas, espaço desinteressante e desmotivador, ela contrasta com o universo cultural no qual os desafios, os confrontos, as lutas, o mundo do têtê-à-têtê, a vida eminentemente feita de pessoas e não de abstrações constituem seus traços mais significativos. (ADORNO, S., 1991, p. 78).

Tais aspectos elencados por Sérgio Adorno a respeito da realidade escolar brasileira permanecem presentes mesmo após a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos (Lei n.º 11.274) e da chamada *inclusão* da criança de seis anos de idade. Convém lembrar que esta política afirma o compromisso de promover

[...] transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as

singularidades do desenvolvimento humano.  
(BRASIL, 2007, p. 5).

No entanto, os tempos e espaços escolares são destituídos de alegrias, o tempo é organizado pelo adulto segundo uma lógica inversa à da criança, o currículo prioriza em demasia o ensino dos chamados conteúdos curriculares muitas vezes sem sentido para estudantes e professores. Tudo isso leva a crer que a realidade escolar está longe de respeitar as singularidades do desenvolvimento infantil e assegurar uma educação que valorize o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões. Por isso, a defesa do “direito à infância na escola” é urgente!

A proposição de uma educação contra a barbárie defendida por Theodor Adorno readquire significado e importância ainda maior diante da realidade deste início de milênio, pois constitui-se ponto de partida e de chegada de qualquer proposta de mudança social, uma vez que a barbárie é núcleo da própria civilização (cf. 1995: 119). Tal proposição torna-se fundamental na defesa do direito à infância na escola e na redefinição das finalidades e das práticas pedagógicas, sociais e políticas desta, uma vez que as condições que geram a barbárie parecem assentar no campo das relações que se estabelecem no interior do próprio processo de formação do sujeito. (QUINTEIRO, 2011, p. 4).

O fato é que cada vez mais o Ensino Fundamental é apontado em todo o mundo como base para o desenvolvimento das sociedades, e, no Brasil, a demanda de crianças de todas as classes sociais para este nível de ensino se intensifica e amplia o seu tempo de permanência na escola de Educação Básica, que atualmente começa nos primeiros meses de vida. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, para que a criança se desenvolva integralmente, a educação deve respeitar “[...] suas formas típicas de atividades: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar” (MELLO, 2007, p. 85). Por isso, a necessidade de ampliar não apenas o tempo da aprendizagem, mas, fundamentalmente, a compreensão sobre o processo educativo de modo a concebê-lo para além de um processo de socialização.

Compreender o processo de humanização como processo de educação redimensiona, a partir do próprio conceito de educação, o conjunto dos conceitos referentes à prática educativa, além de tornar o processo educativo imensamente mais complexo. Entendendo que o processo de educação é responsável pela apropriação das qualidades humanas por cada ser humano, redimensionamos a compreensão segundo a qual as qualidades humanas seriam dadas *a priori* ou geneticamente, o que retirava a importância do processo educativo, uma vez que essas qualidades dadas no nascimento definiam as possibilidades de desenvolvimento individual, relegando à educação um papel secundário nesse desenvolvimento. Na perspectiva histórico-cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações. (MELLO, 2007, p. 88, 89).

Pensar a educação como processo de humanização implica, portanto, compreender que criança, infância e formação de professores constituem uma tríade indissociável que adquiriu feições específicas ao longo da constituição da sociedade moderna (THOMASSEN, 2003), e, por isso, é fundamental problematizar o modo como os cursos de formação de professores no Brasil, especialmente os cursos de Pedagogia, vêm ensinando e debatendo estes e outros conceitos fundamentais para o exercício docente e para uma prática pedagógica que respeite, valorize e desenvolva a criança em suas múltiplas dimensões.

Neste sentido, o “direito à infância na escola” como diretriz para o exercício docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível universitário e como projeto de intervenção pedagógica na realidade escolar representa uma inovação, pois tem como finalidade contribuir com a formação docente universitária e continuada dos professores e garantir uma educação que respeite e valorize os direitos e as necessidades básicas da criança de participar, brincar e aprender na escola, pois, como bem escreveu Snyders (1993, p. 12), “[...] é a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual”.

### 3.1 O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA” COMO DIRETRIZ PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Considerando o exposto acima, é possível afirmar que a proposição do “direito à infância na escola” como diretriz política, filosófica e pedagógica para a formação docente universitária representa um conjunto de conteúdos, valores, estratégias, informações e conhecimentos que foram sendo construídos ao longo de mais de uma década e indicam outro modo de conceber e realizar a prática de ensino dirigida aos estudantes universitários que vão exercitar a docência junto às crianças, estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O caráter inovador de tal proposição se materializa, entre outros aspectos, no processo de “ensinar a ensinar” conceitos e conteúdos que garantam as dimensões ética e política na formação docente em nível universitário e, conseqüentemente, junto às crianças estudantes dos anos iniciais por meio das estudantes estagiárias.

Os debates acerca da formação de professores têm tomado “[...] lugar de destaque no cenário educacional brasileiro, seja na definição de políticas e programas de formação de gestões governamentais, seja na sua eleição como objeto de estudo” (SERRÃO, 2006, p. 17). Em 2011, Gatti, Barreto e André (p. 102), ao apresentarem dados relativos às *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*, traçam um panorama a respeito do contexto dos cursos de formação de professores e identificam que

[...] a grande maioria das matrículas está em instituições privadas e o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores (licenciaturas e “bacharelados + licenciatura”) é bem menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação. A maioria desses cursos (64%) está em universidades públicas ou privadas e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 68% das matrículas em licenciatura de pedagogia e 53% das matrículas nas demais licenciaturas. Outro dado a destacar é que, enquanto 71% dos cursos de bacharelado são presenciais, 50% dos cursos de licenciatura são ofertados na modalidade a distância. Entre os dez maiores cursos de graduação em termos de matrículas, o curso de pedagogia, que forma docentes para os

primeiros anos do ensino fundamental, situa-se em 3º lugar, com 9,6% das matrículas. Esse mesmo curso está em 1º lugar, quanto ao número de matrículas na EaD, com 34,2% do total de matrículas nessa modalidade.

Os dados apresentados evidenciam, entre outros aspectos, que o curso de Pedagogia, seja na modalidade presencial, seja a distância, se constitui em uma das licenciaturas mais procuradas no Brasil. A polêmica sobre a finalidade formativa deste curso e a que agência formadora compete a responsabilidade da formação de professores para a Educação Básica ainda permanece como objeto de debate e estudo no cenário educacional brasileiro, mesmo após a promulgação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Gatti e Barreto (2009) destacam que a amplitude conferida por esta Resolução e a diversidade do leque de atuação do profissional graduado neste curso podem ser conferidas, especialmente, no artigo 4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III. produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Resolução CNE/CP 1/2006).

As orientações da Resolução citada indicam que a complexidade curricular exigida para este curso é grande e, a nosso ver, dissimulam o objeto primordial da Pedagogia, que deveria ser a Atividade de Ensino. Diante disto, algumas questões emergem, pois, afinal, se este curso destina-se, entre outras possibilidades de atuação, à formação de professores para exercerem a função de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quais conhecimentos e conteúdos vêm sendo priorizados durante a formação docente universitária? A criança e a infância constituem-se objetos de estudo no interior dos cursos de Pedagogia? Como se caracteriza a formação de professores e como o “direito à infância na escola” pode ser contemplado neste processo de mudança curricular?

Os questionamentos acima parecem ser uma obviedade, já que, ao exercerem a profissão de professor na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o sujeito para o qual se dirige a ação docente é a criança. Entretanto, Nelzi Flor Thomassen (2003, p. 44), ao investigar o lugar da infância na formação de professores no Brasil, em um estudo pioneiro no campo da Educação, evidenciou os limites e as fragilidades dessa relação.

Se em um primeiro momento poder-se-ia falar que a infância, e mais especificamente, a criança, é uma obviedade na formação destes profissionais, visto que a população atendida neste nível da escolaridade compreende criança, tem-se aí uma afirmação perigosa. Encontrar os fios da infância na formação não é uma obviedade, pode ser, antes disso, um estranhamento.

A pesquisa desta autora aponta, entre outros aspectos, para o fato de que um dos primeiros desafios a serem superados na formação de professores parece ser a ideia de que a infância se remete apenas às crianças de zero a seis anos, educadas em creches e pré-escolas de Educação Infantil, pois “[...] a infância das crianças maiores, vivida também em grande parte na escola, permanece ignorada. Parece que está instalado um consenso de que, em educação, o *lugar* da infância é na educação infantil” (THOMASSEN, 2003, p. 12) (sem grifos no original), embora a legislação assegure o contrário. Um exemplo de como a infância das *crianças maiores* é compreendida atualmente pelo governo federal está representado abaixo neste excerto do documento



*Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2007, p. 9):

Consideramos a infância como eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica necessária aos anos/séries iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, para a reestruturação qualitativa desta etapa de ensino. [...]. Por isso, elegemos o tema *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental* para conversarmos sobre o sentimento de milhares de crianças que adentram, cheias de expectativas, o universo chamado escola. Precisamos cuidar para não as frustrar, pois, por muitos anos, frequentarão esse espaço institucional. Optamos por **enfatizar a infância das crianças de seis a dez anos de idade**, partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância. Estamos convencidos de que são crianças constituídas de culturas diferentes. Então como as receber sem as assustar com o rótulo de “alunos do ensino fundamental”? De que maneira é possível acolhê-las como crianças que vivem a singular experiência da infância? (sem grifos no original).

Verifica-se uma crescente preocupação nos documentos oficiais do governo federal com a infância e a criança, principalmente, com aquela de seis anos de idade devido à transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Porém, estudos revelam que a presença da criança de seis anos nesta etapa de ensino não é uma novidade na realidade educacional brasileira (ARELARO, 2005; QUINTEIRO; CARVALHO, 2012; LOUREIRO, 2010).

Ao serem desafiadas a pensar a articulação entre estas etapas da Educação Básica, Quinteiro e Carvalho (2012, p. 195) examinaram esta questão considerando o contexto do EF9anos e a defesa do “direito à infância na escola”, e

[...] tudo indica que o problema dessa articulação não está em graus e níveis de ensino e vai além do discurso oficial e da criança de seis anos de idade, mas que o verdadeiro problema está em

compreender a formação humana numa perspectiva histórica e cultural e definir qual educação desejamos oferecer para as crianças na contemporaneidade e na escola.

Neste sentido, corroborando o que defendem estas autoras e levando em consideração as ideias apresentadas no Capítulo 2 desta pesquisa, parece que, para superar a escola atual e alcançar uma educação humanizadora para as crianças, é preciso levar em conta que:

Analisar o processo de formação docente a partir de uma perspectiva histórico-cultural passa por compreender a atividade docente como trabalho em sua dimensão ontológica. Nessa compreensão, o conceito de trabalho traduz-se como sendo a atividade humana intencional adequada a um fim e orientada por objetivos, por meio da qual o homem transforma a natureza e produz a si mesmo. Sendo uma atividade exclusivamente humana, o trabalho é entendido como “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (Marx, 2002:211). Sendo assim, o trabalho nessa concepção não é fim em si mesmo, mas é mediação para atingir um fim. Em coerência com tal referencial entendemos que é no trabalho docente, ao desenvolver ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios cotidianos do ensinar, que o professor constitui-se professor. (MORETTI; MOURA, 2010, p. 347).

Porém, o trabalho docente raramente é compreendido nesta dimensão nos cursos de formação de professores, e o ensino, objeto da “atividade” do professor, é relegado aos sótãos da formação. Nesta direção, Gatti e Barreto (2009, p. 49), diante dos desafios atuais da Educação Básica brasileira e dos problemas que a formação docente vem enfrentando, analisam os dados obtidos em uma pesquisa realizada em 2008 pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, e apresentam um panorama geral sobre as instituições

formadoras dos professores e seus currículos.<sup>39</sup> No que concerne ao currículo do curso de Pedagogia, as autoras indicam que, até o momento, se percebe que tais cursos têm procurado se ajustar às diretrizes específicas aprovadas pelo CNE em 2006, porém, “[...] o que se constata é a permanência de algumas formas tradicionais de formação nos currículos e ementas disciplinares [...] com incorporação pouco clara das novas orientações”. Além disso, os resultados obtidos não parecem animadores quanto à incorporação dos conceitos de criança e infância como conteúdo formativo em nível universitário, assim como em relação à valorização da prática docente no interior desse curso, sobretudo, se considerarmos o modo como os estágios supervisionados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental vêm sendo contemplados nos currículos.

Os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a sua realização. Essa ausência nos projetos das IES e nas ementas pode sinalizar que os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da

---

<sup>39</sup> Os dados apresentados pelas autoras referem-se à pesquisa “Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, realizada em 2008 pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com apoio da Fundação Vitor Civita, sob coordenação das pesquisadoras Bernardete A. Gatti e Marina R. Nunes. É importante destacar que, “[...] nos projetos pedagógicos dos 71 cursos de Pedagogia, foram listadas 3.513 disciplinas: 3.107 obrigatórias e 406 optativas. Procedeu-se, para o estudo, a um agrupamento que evidenciasse com mais clareza o que vem sendo proposto como formação inicial de professores nos currículos das instituições de ensino superior investigadas. Além da análise da estrutura curricular, foram analisadas 1.498 ementas das disciplinas que delas faziam parte. O agrupamento das disciplinas foi inicialmente norteado pelas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL. MEC/CNE, 2006), que englobam três grandes núcleos: 1) estudos básicos; 2) aprofundamento e diversificação de estudos; 3) estudos integradores.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 118).

docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Além disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 120).

Destoando radicalmente desta tradicional banalização da disciplina Prática de Ensino apresentada pelas autoras acima, Thomassen (2003), ao eleger como campo de pesquisa o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), verificou que o estágio supervisionado, concebido como o “ensino da prática de ensino” (SERRÃO, 2006) nos anos iniciais, representa para os estudantes deste curso um marco na trajetória acadêmica por oportunizar alguns encontros: com a própria formação recebida que evidencia limites e fragilidades; com novos conceitos e conteúdos formativos que desafiam a própria visão de mundo das estudantes universitárias; com o incentivo a uma formação docente crítica da realidade educacional; e, finalmente, com a criança “real” no contexto escolar.

Segundo Serrão (2006, p. 61),

[...] o conhecimento acerca das crianças com as quais as estudantes universitárias iriam interagir, iriam dirigir a ação docente, a condição de “ser criança”, a relação da criança com a escola, como um ser que já existe antes de viver a condição social de aluno, não se constituía em temas abordados nas disciplinas que antecederiam o exercício da prática de ensino, como comprovou Nelzi Flor (2003). A autora [...] constatou, ao analisar os planos de ensino das disciplinas oferecidas aos estudantes no período entre 1996 e 2002, a não existência, até 1998, de nenhuma unidade didática que denotasse explicitamente a abordagem da condição social de “ser criança”.

Embora algumas disciplinas apresentassem em seus planos de ensino referências sobre a criança e a infância, somente na disciplina Prática de ensino da Escola Fundamental: Séries iniciais estas categorias perpassam toda a estrutura do Plano, desde os “[...] Objetivos,

Conteúdos e Bibliografia, o que transforma esta disciplina no único espaço da grade curricular do Curso de Pedagogia da UFSC” no qual a infância e a criança “assumem centralidade” (THOMASSEN, 2003, p. 85). Tal constatação reitera as indagações: como formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se a criança e a infância não são considerados conteúdo formativo? Por que conceitos tão fundamentais para a formação do professor não são contemplados nas diferentes disciplinas do currículo?

Convém lembrar que o curso de Pedagogia da UFSC foi criado na década de 1960 e, a exemplo do que ocorreu e vem ocorrendo nacionalmente, sofreu inúmeras reformulações no decorrer dos anos. Porém, somente em 1995 é que foi definida a finalidade formativa “[...] por décadas protelada: a formação do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental” (THOMASSEN, 2003, p. 67). De acordo com Thomassen (2003, p. 69), os esforços empreendidos para a reformulação curricular buscavam assegurar, entre outros aspectos, “[...] o compromisso com a escola pública e com a população mais expropriada do direito à educação”. Contudo, “[...] o grande desafio a ser enfrentado no interior da formação oferecida por este curso parecia ser o compromisso com a indissociabilidade entre teoria e prática”.

Assim, o currículo do curso foi estruturado em três grandes blocos: Bloco Básico, responsável pela introdução ao estudo das diferentes ciências da Educação, com a fundamentação teórica e com a pesquisa até a 4ª fase. O Bloco Comum deveria apresentar as fundamentações metodológicas específicas nas diferentes disciplinas com o objetivo de oferecer subsídios para o Bloco Específico, no qual finalmente as estudantes exercitavam a docência nos anos iniciais (6ª fase) e na Educação Infantil para quem optasse por esta habilitação (7ª e 8ª fases).<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Oferecidos nas duas últimas fases do curso, as chamadas habilitações e os estágios obrigatórios curriculares passaram a integrar o Bloco Específico, “[...] possibilitando aos estudantes optarem por: Educação Especial, Educação Infantil, Supervisão Escolar ou Orientação Educacional. A disciplina ‘Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental: Séries Iniciais’, conforme a estrutura curricular definida, entre 1997 e 1999, tinha uma carga horária de 144 horas-aula semestrais”, e “[...] após um intenso e longo processo de ‘negociações’, esta disciplina passou a ser a única obrigatória dessa fase, viabilizando a necessária flexibilidade de tempo e espaço exigida pela organização das suas situações de ensino” (SERRÃO, 2006, p. 32). Com a reforma curricular implementada a partir de 2009 e em vigor atualmente, excluem-se as habilitações, e o projeto pedagógico do curso encontra-se estruturado em três

Como sinalizado anteriormente, a disciplina Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental: Séries Iniciais oportuniza às estudantes universitárias o encontro com a realidade educacional e tem sido concebida como processo de formação pedagógica específica e campo privilegiado da pesquisa com a criança e sobre a infância na escola. Ao longo de vinte anos, as professoras da referida disciplina vêm defendendo o “[...] ‘direito à infância na escola’ e a ‘participação na aprendizagem’ como conteúdo formativo da profissão docente” (QUINTEIRO; SERRÃO, 2010, p. 14) e exercitando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária, realizam diversas pesquisas relacionadas à formação de professores.

Assim, esta disciplina vem sendo organizada a partir da compreensão dos professores universitários de que “ensinar a ensinar” é uma “atividade de ensino” que pressupõe:

[...] a necessidade de apropriação de determinados conhecimentos; intencionalidade, manifesta nos objetivos estabelecidos; o desencadeamento de ações, mediadas por estudantes, professores e por instrumentos materiais e ideais, para que tais objetivos sejam atingidos; e, finalmente, operações que ofereçam as condições para a realização dessas ações. Além disso, e sobretudo, [...] a atividade de ensino está intrinsecamente relacionada à atividade de aprendizagem, no caso específico, aprendizagem do ensino. Ambas se constituem mutuamente. Assim, como toda “atividade humana”, a atividade de ensino deve promover o desenvolvimento humano, sob determinadas condições histórico-culturais. (SERRÃO, 2006, p. 38).

Recentemente, as professoras Jucirema Quinteiro e Maria Isabel Batista Serrão participaram do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe 2010) e neste evento apresentaram alguns princípios da formação docente que, de certa forma, sintetizam as práticas por elas realizadas no estágio. Neste sentido, indicam que, “[...] para a

---

eixos denominados de Educação e Infância, Organização dos Processos Educativos e Pesquisa. O exercício docente nos anos iniciais passou a ser realizado na 8ª fase na disciplina “Educação e infância VIII: Exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, como veremos mais adiante.

aprendizagem da formação docente são fundamentais, ao menos, dois exercícios: ‘o exercício da análise da realidade educacional’ e ‘o exercício da prática docente’” (QUINTEIRO; SERRÃO, 2010, p. 18).<sup>41</sup>

Concebendo a docência como “meio e condição para a formação do professor”, Quinteiro e Serrão (2010, p. 14), por meio da realização de tais exercícios, objetivam

[...] redimensionar não apenas o sentido tradicionalmente atribuído às ações inerentes ao *ser*, *saber* e *saber fazer docente*, mas principalmente, no campo da formação universitária, os estudantes passam a atuar de forma consciente, apropriando-se do significado social da docência e produzindo o sentido pessoal sobre a mesma.

Desta forma, para que os estudantes universitários possam se apropriar do “[...] objeto de sua atividade de aprendizagem faz-se necessário que realizem as ações correspondentes a cada um dos exercícios expostos acima”, ou seja:

Analisar a realidade educacional com ênfase:

1. Nas relações existentes entre Estado, Sociedade e Educação;
2. No processo de constituição histórico-cultural dos sujeitos;
3. Nos elementos constitutivos das práticas e dos discursos produzidos no interior das referidas instituições;
4. Nas bases epistemológicas do conhecimento escolar;
5. Nos princípios teórico-metodológicos das atividades de ensino e de aprendizagem (QUINTEIRO; SERRÃO, 2010, p. 18, 19).

Cabe destacar que as professoras responsáveis por esta disciplina têm realizado, no início de cada semestre, uma “atividade diagnóstica”

---

<sup>41</sup> Em 2004, no âmbito dos debates e estudos sobre as reformulações curriculares das licenciaturas, o Departamento de Metodologia do Ensino do CED/UFSC foi convocado a apresentar uma definição de estágio docente que pudesse subsidiar as discussões em curso. Quinteiro e Serrão escreveram, neste período, uma definição de estágio que passamos a apresentar.

para verificar o que as estudantes universitárias compreendem acerca de conceitos fundamentais como criança, infância, escola, educação, etc. Porém, o resultado não tem sido animador, evidenciando as fragilidades da formação oferecida no decorrer do curso. Por meio destas atividades, constatou-se que as estudantes, embora estivessem cursando as últimas fases de sua formação universitária, ainda possuíam representações idílicas e romantizadas de criança e de infância, manifestando dificuldades em compreender que a criança é um sujeito humano determinado pelas condições histórico-culturais.

Durante nossos encontros para formação teórica, esbarramos em inúmeros obstáculos, um deles se deu pela dificuldade de quebrar a concepção reducionista que até então tínhamos acerca dos conceitos de criança e infância, já que estes foram pouco aprofundados durante nossa formação, e por isso não dávamos a devida importância a estes conceitos, que são fundamentais para uma prática docente que leva em conta as especificidades do ser criança. (MOSIMANN; KOERICH, 2008, p. 1).

Chegando à sexta fase, fomos questionadas sobre alguns conceitos como: criança, infância, escola, sociedade. Ao nos depararmos com esta situação, percebemos a dificuldade de expressar algum conhecimento em relação, principalmente, à criança. (WALZBURGER; GOUVEA, 2006, p. 8).

A trajetória do curso de Pedagogia tem-nos oferecido um currículo que desvaloriza a formação reflexiva e questionadora, impossibilitando-nos formular “problemas” em relação à criança e à própria infância. É penoso depararmos-nos com tais limites, especialmente no que se refere ao efetivo domínio de conceitos e conteúdos fundamentais à formação, como os de educação, sociedade, criança, infância e escola. (SCHMITZ; SILVEIRA, 2006, p. 5).

Na maioria dos 77 relatórios de estágio escritos pelas estudantes universitárias e analisados nesta pesquisa, é possível identificar uma



crítica contundente à formação acadêmica recebida, pois somente na 6ª fase do curso as estudantes se deparam com estes conteúdos e reconhecem que a base conceitual e os direitos da criança não foram contemplados na formação universitária e muito menos debatidos na relação com a realidade da escola pública.<sup>42</sup>

Considerando que a apropriação destes conhecimentos é condição para uma prática pedagógica inovadora – que respeite a criança e seus direitos –, o conteúdo programático desta disciplina tenta minimizar tais hiatos na formação docente universitária mediante uma unidade introdutória a partir do estudo dos fundamentos teórico-metodológicos para o exercício docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a contextualização histórico-filosófica da infância e dos elementos constitutivos do ser criança, como pode ser observado neste excerto do Plano de Ensino da disciplina:

Unidade I – Criança, infância e escola.

a) Ciclo de Debates: Criança, infância e escola

Fundamentos teórico-metodológicos do exercício docente nos anos iniciais do ensino fundamental;

b) Contextualização histórico-filosófica da infância e dos elementos constitutivos do ser criança. (QUINTEIRO, 2010, p. 2).

Neste ensino, estes conceitos e conteúdos fundamentais são historicizados, contextualizados e debatidos junto às estudantes universitárias, e no decorrer dos anos as professoras desenvolveram diversas estratégias, com destaque para os “Ciclos de Debates”, que representam um esforço por parte das professoras em suprir a ausência destes conteúdos na formação docente universitária. Do ponto de vista das estudantes, os “Ciclos de Debates” têm sido considerados como de

---

<sup>42</sup> Após a implementação da nova matriz curricular do curso de Pedagogia/UFSC e com a criação do eixo Educação e Infância, as estudantes estagiárias vêm estudando e debatendo estes e outros conceitos fundamentais na relação com a realidade escolar da 1ª à 8ª fase do curso. Isto representa uma mudança significativa no modo de conceber a formação de professores para a infância, pois possibilita que as estudantes universitárias, desde a primeira fase, compreendam a *criança como um sujeito humano de pouca idade* e a *infância como condição social de ser criança*. Todavia, operacionalizar estes e outros conceitos no chão da sala de aula e no interior da escola pública ainda parece ser um desafio para o futuro.

suma importância, pois, entre outros aspectos, oferecem condições para pensarem a organização da atividade de ensino.

Com o Ciclo de Conferências foi possível reforçar alguns conceitos já apreendidos no decorrer do Curso de Pedagogia e compreender de forma mais significativa alguns conceitos e noções que ainda não havíamos apreendido em nossa formação acadêmica. Nas conferências ministradas pelas professoras, foram salientadas, de modo geral, as diferentes “formas” com que podemos praticar o ensino em sala de aula ao exercer a docência, ou seja, adquirimos noções de como apresentar novos recursos pedagógicos e a importância de estes serem usados de forma coerente no processo ensino-aprendizagem. Em relação à formação recebida, fica claro que, na realidade, teoria e prática não estão dicotomizadas, que os fundamentos apreendidos no decorrer do curso são de suma importância para nossa prática de ensino, porém somente com as poucas aulas que tivemos neste semestre é que conseguimos articular melhor a infância no processo de ensino e o quanto essa é desvalorizada no contexto escolar. Confessamos que nossa formação ao longo do curso não esteve focada na criança de fato, e que isto “atrasou” nosso entendimento sobre o Ser criança e todos os conceitos que estão em seu entorno como, por exemplo, família, sociedade, política, educação, entre outros. Mas, com o decorrer desse semestre, podemos aproveitar ao máximo os novos conceitos que já havíamos adquirido e que adquirimos na prática docente, para assim poder tornar-nos “referências diferentes” e colaborar com um “ensino de qualidade” e que “respeite a criança e sua singularidade”. (INÁCIO; CLASEN, 2009, p. 8).

A apropriação dos conceitos mediante os teóricos proporcionou um amadurecimento diante da prática de ensino efetivando uma formação mais ampla e reflexiva, ou seja, articulando os conhecimentos apreendidos (porém, fragmentados até a quinta fase) com os conceitos apropriados de

fato na sexta fase. Desta forma, tendo os conceitos esclarecidos, elaboramos o Projeto de Intervenção (os porquês) com clareza dos objetivos, permitindo uma mobilidade entre as atividades planejadas e realizadas, ou seja, sabíamos o tempo todo aonde queríamos chegar. (AGOSTINHO; ARAUJO, 2006, p. 6).

Esse aprendizado, realizado de forma intensiva, é fundamental, pois os conteúdos ensinados são condição para o exercício docente. Além disso, os procedimentos didático-metodológicos defendidos por Quinteiro e Serrão (2010, p. 19) vêm sendo rigorosamente exercitados nesta disciplina como orientação para o estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia da UFSC:

1. Primeiras aproximações com a escola para observação de atividades cotidianas, produção de registros recorrentes dessas observações, reflexão sobre o que foi observado, realizada por quem as observou e em momentos coletivos com aqueles que acompanharam e/ou orientaram as observações e com os próprios sujeitos das atividades observadas;
2. Definição de um problema a ser abordado e identificação das necessidades formativas identificadas pelas ações expostas acima, como base para a elaboração de um “projeto de ensino”;
3. Planejamento, desenvolvimento, avaliação e replanejamento das atividades de ensino sob a forma de um “projeto de ensino” produzido junto às crianças, professores das escolas e professor universitário;
4. Sistematização escrita do que foi realizado para comunicação e divulgação das análises acerca dos processos vividos, dos resultados obtidos e perspectivas.

Toda essa experiência acumulada no decorrer destes anos, pautada na defesa do “direito à infância na escola”, vem escancarando as necessidades de rever a formação docente universitária na perspectiva de uma formação voltada para a criança e a infância. Do mesmo modo, um dos desafios para a formação de professores no nível universitário está em reconhecer as dimensões políticas e pedagógicas da formação docente.

No caso do curso de Pedagogia da UFSC, cabe destacar que, apesar do caráter amplo e vasto da finalidade formativa presente na Resolução CNE/CP nº 1 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, uma nova matriz curricular, com duração de quatro anos e meio, foi implementada a partir de 2009. Quinteiro e Serrão (2010, p. 16) explicitam que o movimento de reformulação curricular buscou

[...] combinar o atendimento de tais diretrizes e o respeito ao que cada professor do corpo docente poderia oferecer em decorrência de sua própria qualificação profissional. O resultado foi a materialização de uma grade curricular que expressa a intenção de que a finalidade do curso seja voltada para a formação de professores para atuar pedagogicamente nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Destacamos a existência de uma disciplina [eixo] com a denominação Educação e Infância presente no currículo desde o primeiro semestre letivo até o penúltimo do curso. Contudo, a desejada integração horizontal e vertical do currículo ainda está longe de ser concretizada.

Assim, a partir desta nova matriz curricular foram extintas as antigas habilitações, e a prática de ensino passou a ser ministrada na 8ª fase do curso, na disciplina “Educação e infância VIII: Exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. No “Seminário de Socialização da 8ª fase” realizado em março de 2013 e organizado pelas professoras da disciplina, as estudantes universitárias puderam avaliar, entre outros aspectos, os limites e as possibilidades da formação acadêmica recebida, evidenciando: a necessidade de rever a relação entre teoria e prática no interior do curso; a falta de articulação entre as disciplinas oferecidas, sobretudo, as didáticas e as metodologias que deveriam oferecer subsídios para o exercício docente; e a necessidade de rever a articulação e os conteúdos ministrados pelas disciplinas do eixo Educação e Infância, pois os estudos sobre Educação Infantil se sobrepuseram aos estudos relacionados aos anos iniciais, prejudicando, do ponto de vista das estudantes, o desempenho durante o exercício docente neste âmbito.

A partir da avaliação realizada pelas estudantes universitárias, foi possível perceber que, em relação ao currículo anterior, nesta nova

matriz curricular a criança e a infância deixaram de ser apenas um “espectro na formação [docente]” (THOMASSEN, 2003) e adquiriram uma certa visibilidade no interior do curso de Pedagogia da UFSC. Entretanto, o “direito à infância na escola” como conteúdo formativo e prática pedagógica encontra-se ainda nos seus primeiros passos, considerando as avaliações das estudantes universitárias, bem como apresentam demandas formativas no sentido de superar crenças e preconceitos para compreender a criança como sujeito humano de pouca idade e sujeito de direitos.

### 3.2 O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA” COMO UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Apesar do curto período de tempo destinado ao exercício docente no âmbito da formação do curso de Pedagogia da UFSC, o estágio constitui-se campo privilegiado de intervenção tanto pedagógica quanto de pesquisa com a criança e sobre a infância na escola, e as estudantes estagiárias, após cumprirem com a Unidade I relacionada aos fundamentos da formação docente, são orientadas a realizarem as seguintes atividades: a *observação* – compreender a realidade escolar em sua complexidade e identificar “o que sentem, pensam, dizem, desenham e escrevem as crianças dos anos iniciais”; o *registro* – como suporte para discussão e análise sobre a realidade observada e subsidiar as proposições de atividade de ensino a serem planejadas e desenvolvidas posteriormente; e o *planejamento* – eleger um tema/problema a partir das demandas apresentadas por professores e crianças para elaboração dos projetos de ensino, tendo como finalidade criar condições para possibilitar o participar, brincar e aprender no chão da sala de aula.

No encontro com a realidade escolar, as estudantes estagiárias são orientadas a observarem os limites e as possibilidades da escola como *lugar privilegiado da infância na atualidade*, pois ensinar e desenvolver tais conceitos e conteúdos junto às crianças nem sempre foram bem aceitos pela escola e por seus professores, como veremos no Capítulo 4.<sup>43</sup> Assim, as estudantes estagiárias são desafiadas a “[...] aprender a

---

<sup>43</sup> Cabe observar o caráter complexo e multifacetado do fenômeno aqui analisado, pois tal intervenção vem provocando diferentes reações: inicialmente, a escola demonstra uma recepção acolhedora, porém, logo que as crianças demonstram interesse pelos conceitos explicitados e materializados por meio da

ver, aprender a direcionar a atenção, aprender a educar os sentidos, principalmente o olhar e a escuta” (SERRÃO, 2006, p. 42). Porém, tal exercício ainda não se constitui em tarefa fácil diante da complexidade escolar!

Neste sentido, o exercício da observação em sala de aula tem sido concebido como uma possibilidade de “[...] formação do olhar sobre a infância na escola” para “conhecer quem é a criança que está no aluno”<sup>44</sup>, por isso organiza-se em dois momentos:

Observação *Silenciosa*: busca identificar e registrar os elementos que constituem as relações e interações que se estabelecem no cotidiano escolar entre criança/adulto; aluno/professor; criança/criança (1 semana);

---

construção e exibição coletiva de painéis, pôsteres, cartazes, fôlderes, bilhetes, cartas, quadro de recados, *blog*, Facebook, entre outros materiais de comunicação utilizados, os dirigentes da escola e seus professores manifestam uma certa rejeição silenciosa e sutil, mediante a utilização de poderosos mecanismos de constrangimento. Isto pode estar relacionado à precária concepção de infância e criança subjacente às práticas e relações estabelecidas no interior da escola, como também à rígida estrutura de poder presente nestes espaços educativos/formativos. Um exemplo recorrente desta rejeição está na pergunta: criança só tem direitos, não tem deveres? Certamente, tal questão merece uma resposta, e esta parece ainda estar em estudo e análise no campo da pesquisa. Porém, temos respondido provisoriamente, pautadas, especialmente, na Teoria Histórico-Cultural, que explica sobre a constituição do ser criança e dos complexos processos que este desenvolvimento humano exige. Sinteticamente, criança não pode ter responsabilidades, pois os elementos para tal estão em constituição. Portanto, criança não tem deveres, e seus direitos ainda estão por serem conquistados na realidade. E a escola, entendemos ser uma agência privilegiada para tal.

<sup>44</sup> Durante o exercício de observação, as estudantes estagiárias orientam o “olhar” por meio de um “roteiro de observação” fornecido pela professora da disciplina. Este roteiro é fundamental, pois contribui para que as estudantes estagiárias ampliem a compreensão sobre a realidade escolar a partir, por exemplo, da observação dos elementos que constituem a escola e a sala de aula, as interações estabelecidas entre crianças/crianças, crianças/adultos e criança/estagiárias, etc. Além disso, as estudantes estagiárias são orientadas a realizarem leituras e estudos que ampliem a compreensão sobre estas e outras questões como CARDOSO, 2004; CHARLOT, 2000; EZPELETA; ROCKWELL, 1986; MIRANDA, 1985; SMOLKA, 1988; WEFFORT, M. F., 1996, utilizadas como referência nesta disciplina.

Observação *Participante*: toma como ponto de partida a realidade da criança que está no aluno (a) e propõe atividades que oportunizem a participação e experiências pautadas nos *Direitos Sociais da Criança* (1 semana). (QUINTEIRO, 2003, p. 2).

Durante a observação silenciosa, as estudantes estagiárias realizam as primeiras aproximações com a realidade escolar, professores e crianças. Neste momento, observam o cotidiano da sala de aula e da escola, identificam temas e conteúdos ministrados e coletam dados para subsidiar o planejamento das atividades de ensino. Já no período que corresponde à observação participante, as estudantes estagiárias buscam aprofundar os vínculos, especialmente, com as crianças e conhecer seus sentimentos, gostos, preferências e necessidades formativas. Contribuem nas atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula e auxiliam as crianças a resolverem as tarefas escolares, além de realizarem algumas intervenções como contação de histórias, jogos, brincadeiras, leituras, etc.

De maneira geral, o objetivo principal desta semana foi conhecer a criança que está no aluno, percebendo suas impressões sobre ser criança na sociedade e na escola. Especificamente, esta semana objetivou realizar uma enquete junto às crianças sobre como elas gostariam de comemorar a Semana da Criança neste ano de 2003. Também se pretende realizar um levantamento na biblioteca da escola junto aos seus livros didáticos, selecionando os mais significativos para a semana de docência. (CONDE, 2003, p. 6).

No dia seguinte, 26/2/2002, a professora da classe solicitou que a estagiária Cissa fizesse a correção da tarefa de casa, ao verificar a dificuldade das crianças em distinguir nomes próprios de comuns, pois a maioria não fez distinção colocando as letras minúsculas para nomes próprios. Para equilibrar a participação das estagiárias, no dia 27/2/2002, a professora da classe solicitou a colaboração da Marimília para a realização de um texto coletivo após as crianças terem sido encaminhadas ao pátio da escola para brincarem

com seus brinquedos trazidos de casa. (NIEHUE; FLORIANO, 2002, p. 4).

Realizamos a observação no período de 7/4/2010 a 7/5/2010 para conhecermos as professoras e suas metodologias, a forma de organização, a participação das crianças na ação pedagógica, a interação entre crianças/crianças e crianças/adultos, e a relação da turma. Desde este período, sentimos as lacunas já destacadas em nossa formação, pois alguns elementos fundamentais e base teórica fizeram falta nesta etapa. [...]. Fomos convidadas pelas professoras para interagirmos nas aulas, realizando uma observação participante [...] auxiliando as crianças durante as tarefas propostas quando solicitavam e corrigíamos a cópia da pauta no caderno de “registro diário”. Quanto às crianças, desde o início estabelecemos uma relação de confiança, e isso foi se intensificando durante todo o período do estágio. Nas observações, as crianças sempre se dirigiam a nós querendo contar as novidades, relatar algum fato ocorrido na turma em dias em que nós não estávamos presentes, mostrar o que tinham feito em outras aulas ou conversar sobre algum assunto que desejavam. Alguns estudantes mostraram-se mais reservados, preferindo conversar apenas quando nós fazíamos alguma pergunta ou iniciávamos a conversa, porém tentamos sempre deixar as crianças à vontade sem insistir para que falassem quando não queriam. Com isso, aos poucos essas crianças foram se aproximando e se sentindo mais “livres” para se expressarem, e assim construímos uma relação sólida de respeito e confiança mútua. Durante as observações, fomos recolhendo informações a respeito das crianças, seja por meio de suas falas, seja por meio das atividades propostas pelas professoras e/ou do “registro coletivo”. (PIMENTEL; HOFFMANN, 2010, p. 9-10).

Assim, o período de observação no estágio docente pode ser compreendido como uma possibilidade de as estudantes estagiárias conhecerem o chão da sala de aula, bem como os sujeitos que



protagonizam os processos sociais na escola ou, como indicam Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 90), conhecer e interagir com um sujeito que “[...] descobre-me seus mundos e outras visões dos meus e, além disso, enriquece-me. Um alguém concreto, com o qual devo relacionar-me numa tarefa comum e que, por isso mesmo, me modifica de algum modo”.

Com a finalidade de conceberem e realizarem atividades de ensino com sentido e significado para as crianças e atender às necessidades formativas destas, as estudantes estagiárias são orientadas a levantarem o perfil socioeconômico das turmas em que exercitam o estágio docente. A criação e a utilização de um instrumento para coletar tais informações a respeito das crianças e suas famílias, onde residem e com quem moram, grau de escolaridade e profissão dos pais, etc., constituem-se em dados importantes tanto para as estudantes universitárias como para a pesquisa, pois permitem conhecer mais e melhor as crianças e o contexto histórico-cultural onde vivem.

A condição socioeconômica das crianças foi a que mais me impressionou. Não pela aparência física, mas pela fala que essas crianças reproduziam. Observei alunos que assumem responsabilidades que não são suas, que muitas vezes são obrigados a trocar o brincar por tais tarefas. Crianças que necessitam conversar e dialogar com alguém, pois os pais possuem cada vez menos tempo e espaço para elas. (BATISTA; VIEIRA, 2003, p. 30).

Estamos cientes de que as condições socioculturais da família das crianças interferem diretamente na sua condição social de ser criança, no entanto não entendemos esta condição como determinante, concebendo as diferenças individuais e o papel ativo da criança dentro do seu contexto específico [...]. Por isso e com isso, estudamos sobre as crianças a partir do quadro de perfil socioeconômico destas, oferecido previamente como instrumento de pesquisa pela coordenadora do estágio. Analisamos o quadro a partir das orientações de cuidado ético de seu uso para fins de pesquisa e para melhor compreender a situação das crianças sem julgamento e discriminação de forma alguma. (HARDIMAN; SANTOS, 2013, p. 15, 16).

Para realizar a observação participante, recebemos um roteiro elaborado pela orientadora de estágio e também um quadro socioeconômico referente às crianças da turma, elaborado [pelas estudantes estagiárias do] Pibid. O quadro socioeconômico das crianças da turma contribuiu para compreender social e economicamente quem são essas crianças. Junto com a fala da professora de sala, deixou marcada uma diferença social que se compõe por crianças que são filhas de professores universitários até crianças que mudam de cidade mais de uma vez por ano [...]. Essas condições, no entanto, não definem quem elas são por completo nem limitam sua capacidade de aprender. (SMOLINSKI; CARDOSO, 2013, p.6).

Cumpridas todas estas etapas do exercício docente, as estudantes estagiárias elaboram os projetos de ensino pautadas nas demandas formativas identificadas e enfrentam o desafio de serem criativas na produção de materiais didáticos, já que a existência destes é rara, para não dizer nula. No início dos anos 2000, contávamos apenas com uma produção do Maurício de Sousa em parceria com a Unicef intitulada *A Turma da Mônica e o Estatuto da Criança e do Adolescente em quadrinhos* e um livro intitulado *Sou criança, tenho direitos* (CANDAU, 1998). Com a publicação em 2002 do livro *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*, este passou a ser um material didático fundamental no estágio para mobilizar os interesses das estagiárias e das crianças para as questões que envolvem esse tema.

A prática pedagógica organizada por projetos de ensino traz a *instauração de um problema a ser investigado como fator determinante para desencadear uma série de ações articuladas entre si*. Este momento inicial pode ser provocado pelo professor ou mesmo pelas próprias crianças que, curiosas, buscam repostas e soluções que exigem a necessidade de articulação entre conteúdos, antes reservada aos limites de cada disciplina. Tal articulação passa a ser impulsionada pelas perguntas estabelecidas, tornando-se intrínseca às ações básicas de cada projeto: a investigação, a construção e/ou elaboração (que pode se referir

aos objetos físicos ou de estudos) e a avaliação contínua. (SERRÃO, 2006, p. 46) (sem grifos no original).

Assim, valorizar as dimensões ética e política no exercício docente propriamente dito exige, por parte das estudantes estagiárias, um esforço investigativo sobre temas afins que mobilizem os interesses das crianças e, ainda, competência técnica e pedagógica para eleger metodologias, procedimentos e estratégias para definição e elaboração de tais projetos pautados no ensino por conceitos, como pode ser observado nestes registros:

Com o tema “Aprender a partir de jogos e brincadeiras”, procuramos propiciar momentos nos quais as crianças pudessem ampliar seus conhecimentos de forma sistematizada. Tínhamos como objetivos proporcionar às crianças a apropriação de noções e conceitos relativos aos direitos sociais assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); garantir a participação das crianças mediante relações pautadas num clima de cooperação e confiança; destacar as relações de tempo e espaço no cotidiano do aluno, referentemente ao direito de brincar (art. 16, IV, do ECA); desenvolver noções de regras e normas, a partir de jogos e brincadeiras; levar os alunos a perceberem a importância do trabalho individual e em grupo; estabelecer um clima de respeito mútuo entre alunos, alunos e professores, alunos e estagiárias e alunos e toda a comunidade escolar. (NIEHUE; FLORIANO, 2002, p. 3-4).

Após duas semanas intercaladas de observação participativa na Escola [...], atuamos na docência durante uma semana nos constituindo como professoras. Esta semana visa a uma atuação docente por meio deste Projeto de Intervenção, “Os porquês”, que vem sendo elaborado e reelaborado desde o início da sexta fase (maio de 2006). Partindo de estudos teóricos (Theodor W. Adorno, Bernard Charlot, L. S. Vygotsky, Ana Luiza B. Smolka, Marília Gouveia de Miranda e Ângela Meyer Borba), priorizamos para a

elaboração deste projeto conceitos relevantes e igualmente complexos como: educação, sociedade, infância, criança, escola, socialização, participação, mobilização, ensino, aprendizagem e emancipação. [...]. Nesta perspectiva dos conceitos (mais amplos) de educação, sociedade, infância e escola, elencamos para a semana de docência conceitos (mais particulares) como: família, respeito e criança para uma discussão com os estudantes, objetivando criar “situações de ensino” que possibilitem conhecer os porquês das crianças. (AGOSTINHO; ARAUJO, 2006, p. 8).

Considerando o curto tempo para a realização do exercício docente no chão da sala de aula, é humanamente impossível garantir a “tão” desejada continuidade de qualquer relação e processos observados, especialmente, dos denominados conteúdos curriculares obrigatórios, pois, para tal, seria necessário não apenas mais tempo para a construção de vínculos, mas também, da parte da escola, uma consciência como co-formadora e das estudantes universitárias uma formação docente sólida. Neste sentido, tenta-se otimizar ao máximo o tempo disponível para introduzir os direitos da criança de participar, brincar e aprender como conteúdos formativos que devem ser ensinados também na escola.

O projeto [intitulado] “Matemática: vida e brincadeira na escola” foi inserido com base nas duas semanas de observação e participação que antecederam a semana de docência. [...]. O objetivo geral do projeto foi desenvolver um trabalho capaz de possibilitar tempo e espaço para que as crianças atribuam sentido ao ensino de matemática na escola, por meio de representações simbólicas como jogos, brincadeiras, histórias, entre outras atividades. (CONDE, 2003, p. 14).

As primeiras séries observadas estavam em fase inicial do processo de alfabetização, assim sendo, procurou-se assegurar o desenvolvimento da mesma. [...]. O tema escolhido para o projeto, “Brincando com as brincadeiras de três gerações”, justificou-se pela importância do mesmo na vida da criança, ou seja, pelo papel social do brincar na infância. [...]. Partindo da ideia de que o brincar, além de ser um direito da criança, se constitui

como uma necessidade humana, onde a criança desenvolve-se física, motora, social e culturalmente, é que elaboramos o plano de ensino da semana de intervenção. Ainda com relação ao tema proposto, buscou-se garantir sentido às atividades a serem realizadas, assim como assegurar as crianças uma identificação com o mesmo. Penso que o tema escolhido foi bem aceito devido à sua relação com o universo afetivo das crianças, propondo atividades que surgiam de brincadeiras ou que acabavam em brincadeiras. Acredito que um dos motivos da mobilização das crianças para as atividades seja a significação do tema para as mesmas. Aprender por meio de uma realidade que lhes é própria e a qual elas têm autoridade para falar, escrever e pensar. (SILVA, 2004, p. 6-7).

Como já informado anteriormente, a análise realizada sobre os 77 relatórios escritos pelas estudantes estagiárias demonstra que o ensino destes conteúdos, na maioria das vezes, provoca rejeição e conflitos no interior da escola, especialmente, junto aos professores por considerá-los como perda de tempo.

Tal fenômeno pode ser explicado pela ausência dos direitos da criança como conteúdo formativo tanto no nível da formação docente universitária como nos programas de formação continuada oferecidos pelos diferentes governos para as redes públicas de Ensino Básico no Brasil, que não têm cumprido com as exigências legais para a formação de professores.

Desde 1997, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, um dos temas transversais do currículo é a Ética, que abarca, entre outros conteúdos, o ensino sobre o respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. No item que trata da justiça e dos conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças do Ensino Fundamental, o documento define:

[...] • o conhecimento da importância e da função da Constituição brasileira; • a compreensão da necessidade de leis que definem direitos e deveres; • o conhecimento e compreensão da necessidade das normas escolares que definem deveres e direitos dos agentes da instituição; • o conhecimento dos próprios direitos de aluno e os

*respectivos deveres; • a identificação de formas de ação diante de situações em que os direitos do aluno não estiverem sendo respeitados; • a atitude de justiça para com todas as pessoas e respeito aos seus legítimos direitos. (BRASIL, 1997, p. 73) (sem grifos no original).*

Apesar de discordar da vinculação imediata entre direitos e deveres relacionados, especificamente, a criança, presentes nas orientações acima, o fato é que somente dezessete anos depois da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), o governo federal obriga a escola a veicular tais direitos ao sancionar a Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, que acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir um conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental:

O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Parece que tais orientações ainda não têm sentido e significado no campo educacional, capaz de fazer a escola compreender-se como uma agência privilegiada de formação das novas gerações mediante o ensino e a veiculação de valores e princípios éticos. Contrastando com esse quadro de rejeições, as crianças destoam, manifestando um tipo de resistência expresso na alegria, no envolvimento e na mobilização que tais temas, conceitos e conteúdos provocam ao serem ensinados pelas estudantes estagiárias. É possível afirmar, após a análise dos 77 relatórios, que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental gostam de saber que têm direitos, gostam de pesquisar e estudar sobre eles, gostam de brincar de democracia escrevendo e apresentando pautas de reuniões, participando de discussões de temas complexos e tomando decisões sobre assuntos do seu interesse.

Cabe destacar que com a implantação e implementação do EF9anos no Brasil (2006), observa-se um crescimento significativo das publicações sobre os direitos da criança expresso em materiais didáticos, literatura infantil e multimídia, porém verifica-se que boa parte da

produção, especialmente, no que se refere à literatura infantil vem veiculando os direitos da criança vinculados à ideia de deveres.

Um outro nó a ser superado no interior da escola relaciona-se às questões de “autoria e autorização”, não apenas em decorrência das questões éticas que envolvem a pesquisa com crianças, mas, principalmente, por compreender que participação se faz com informação e conhecimento, e que esta é capaz de autorizar ou não o uso e a reprodução dos seus registros escritos, desenhos, falas, fotos e imagens.

Relembramos às crianças o nosso papel ali como estagiárias do curso de Pedagogia e sobre estarmos aprendendo a ser professoras com a colaboração delas. Introduzimos a importância de utilizarmos os registros produzidos por elas durante este período, mas que isto só seria feito com a autorização de todas as crianças. Sendo elas sujeitos de direitos, teriam a liberdade de autorizar ou não o uso de seus registros. Explicamos que este não é um procedimento comum, que geralmente esse tipo de autorização é solicitada apenas para os adultos, mas nós, como respeitamos seus direitos, gostaríamos da participação delas. [...]. Ao final desta conversa, iniciamos junto com as crianças um texto coletivo onde elas estavam autorizando o uso dos seus registros. Uma das crianças copiou na folha previamente preparada para o texto e em seguida foi passado em cada carteira solicitando que os colegas assinassem o documento. Eles se mostraram bem satisfeitos participando deste processo, pois nossas relações pareciam ter crescido e adquirido confiança mútua. Depois, xerocamos o texto com a assinatura das crianças e anexamos a solicitação de autorização para os pais ou responsáveis. Pedimos às crianças que explicassem aos responsáveis o que significava o texto e então solicitassem a autorização ou não deles para uso dos registros. (SMOLINSKI; CARDOSO, 2013, p.17).

Este excerto exemplifica o cuidado e o respeito à criança, pois não é tradição dos adultos considerarem este sujeito humano como

capaz de opinar e decidir sobre questões como esta. Ao desenvolverem este tema como conteúdo formativo, a relação entre crianças e estudantes estagiárias torna-se mais intensa, na medida em que os laços de confiança e afeto ganham legitimidade. Os relatórios escritos pelas estudantes estagiárias ao final do exercício docente confirmam que as crianças estão interessadas em aprender seus direitos, gostam da presença das estagiárias na escola e mobilizam-se com os projetos de ensino por elas planejados.

As crianças foram muito participativas em nosso período do estágio, expressando suas ideias, sugestões e críticas. Nosso envolvimento com as crianças deu-se facilmente, e os estudantes interagem conosco da mesma forma como com as professoras. Criamos uma relação de afeto e principalmente respeito, pois conhecemos e respeitamos os direitos das crianças. (PIMENTEL; HOFFMANN, 2010, p. 51).

Podemos afirmar que o respeito das crianças conosco, estagiárias, ocorreu em todos os momentos, seja pelas crianças da equipe de estágio, como pelas demais. A cada retorno à escola nos sentíamos bem recebidas, e esta relação muitas vezes serviu de combustível para darmos continuidade aos trabalhos da semana. (BATISTA; VIEIRA, 2003, p. 22).

Como se pode observar, a intervenção pedagógica pautada no “direito à infância na escola” exige a criação de condições (materiais, físicas, objetivas e artísticas) para que a criança se mobilize para aprender. Assim, cabe às estudantes estagiárias procederem de modo a humanizar os tempos e os espaços escolares, garantindo a participação das crianças, especialmente, no repensar o próprio espaço da sala de aula, que comumente se apresenta “sóbrio e destituído de emoções e atrações lúdicas”, como escreveu Sergio Adorno (1991).

Iniciamos a docência organizando o espaço conforme havíamos planejado e com a intenção de ambientá-lo de forma agradável e convidativa para começarmos a construção de nossa relação de participação, brincadeira e aprendizado com as crianças. Colocamos a cortina feita em TNT



colorido na porta contendo o título do nosso projeto “Exercendo os Direitos das Crianças no Espaço da Escola”, organizamos as mesas e cadeiras em forma de círculo, deixando no centro um espaço com tapetes para a formação da roda de conversas, preparamos o Data-show e o *notebook* para a contação de histórias e escrevemos a pauta do dia no quadro. Recebemos as crianças do 1º ano com alegria e vontade de pôr em prática o que havíamos planejado. Ao se depararem com a cortina, as crianças buscavam ler o que estava escrito. Ao entrar, parecia não saberem se poderiam escolher onde sentar, e fomos orientando para que elas deixassem o material no lugar que quisessem e fossem sentando no tapete para formarmos uma roda onde começaríamos nossa conversa. (SMOLINSKI; CARDOSO, 2013, p.13).

Enquanto as crianças estavam na aula de Educação Física (45 min), organizamos o espaço para recepcioná-las. Na entrada da sala, montamos uma passagem para o “mundo das crianças” e escrevemos a seguinte frase do livro *Os Direitos das Crianças Segundo Ruth Rocha*, que diz: “Embora eu não seja rei, decreto neste país que toda, toda criança tem direito a ser feliz”. No interior da sala, esticamos um amplo tapete com algumas almofadas ao centro para que pudéssemos nos sentar confortavelmente para uma roda de conversas. No quadro, escrevemos a pauta do dia e nas paredes colamos imagens de diversas crianças em diferentes contextos culturais, sociais e econômicos. (CUNHA; BERNARDINO, 2013, p. 13-14).

Estes excertos exemplificam o modo como este estágio docente intervém pedagogicamente na realidade escolar, pois as estudantes estagiárias modificam efetivamente a organização dos tempos e dos espaços da sala de aula. A forma como as carteiras e mesas são dispostas, o uso de tapetes e almofadas, os diferentes recursos e estratégias didático-metodológicas utilizadas para ensinar, como as “rodas” e a pauta, a valorização das cores, ilustrações e elementos próprios da “alegria da infância” demonstram as concepções em que tais

ações estão se pautando. Ao mesmo tempo, o espanto manifestado pelas crianças ao se depararem com um ambiente humanizado evidencia que esta não é a realidade cotidiana por elas vivenciada. Como veremos no Capítulo 4, a experiência acumulada tem evidenciado que as escolas e os professores estão preocupados sobremaneira com o ensino dos conteúdos elementares, especialmente, aqueles vinculados às disciplinas de Português e Matemática, sem necessariamente considerarem as manifestações infantis, não oportunizando uma formação integral para a criança.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à prática da avaliação cotidiana sobre o exercício docente e sobre a condição de “aprendiz de professora”.

Durante o desenvolvimento dos projetos de ensino, ao final de cada dia de aula, também ocorriam os momentos de avaliação da ação docente de cada estudante universitário e, em decorrência, os de re-planejamento das ações que dariam continuidade aos tais projetos, igualmente acompanhados pelos professores universitários e professores das escolas. (SERRÃO, 2006, p. 49).

Ao avaliar o planejado, o concebido e o realizado efetivamente no chão da sala de aula, as estudantes identificam, entre outros aspectos, os limites e as possibilidades daquilo que foi proposto e conseguem replanejar as ações pedagógicas mediante as contribuições das crianças, dos professores das escolas e dos professores universitários.

Procedemos a avaliações constantes, abrindo um canal de comunicação no qual as crianças pudessem falar sobre o que fizeram, se gostaram, se aprenderam e o que aprenderam, a cada finalização de atividades propostas. [...]. Houve um replanejamento constante da nossa parte, de forma a contemplar o ritmo da turma e seus interesses, além do eixo norteador que foi estar levando às crianças o conhecimento e o exercício de seus direitos contemplados no Estatuto da Criança e do Adolescente, com ênfase no direito à participação. (NIEHUE; FLORIANO, 2002, p. 7).

Um outro aspecto que merece destaque é a relação entre as propostas e o tempo para desenvolvê-las.

Considero que o plano de aula estava bastante denso no sentido das atividades. Conforme o andamento das aulas, algumas atividades não foram realizadas devido ao tempo em que as crianças desenvolviam as mesmas. Vale lembrar que o objetivo principal não era o de dar conta de todas as atividades e sim dos objetivos a serem alcançados com as mesmas. (SILVA, 2004, p. 8). Desta forma, percebemos que planejar é contínuo e que o professor deve estar atento à necessidade de replanejar. Nesse primeiro contato com a docência, enquanto elaborávamos o planejamento, refletimos e repensamos nossos planos de aulas diversas vezes, ora por orientações da professora da disciplina, ora por adequações promovidas pelas professoras da turma na qual realizamos o estágio, ora pela estrutura e possibilidades da instituição, ora pelas demandas das próprias crianças. (PIMENTEL; HOFFMANN, 2010, p. 15).

Nesse sentido, é possível afirmar que defender o “direito à infância na escola” exige esforço intelectual e intencionalidade explícita por parte de todos, pois a escola constitui-se em uma trama complexa e em permanente construção. A elaboração do vivido pelas estudantes estagiárias ao final do exercício docente, com a produção escrita de um relatório final de estágio, bem como a socialização dos resultados com as escolas e na própria universidade, contribuem para repensar a realidade escolar e as possibilidades de ação/intervenção nesta para superar o que está posto no sentido de identificar “os fragmentos felizes que a escola deixa transparecer”, como escreveu Snyders (1993, p. 12), contribuindo, assim, para uma “educação contra a barbárie”.

A experiência acumulada no decorrer destes anos evidencia os limites e as possibilidades deste projeto tanto na formação docente universitária como no interior da escola, porém é preciso conhecer amiúde as forças que o negam e encontrar formas para lutar e garantir a alegria na escola, pois, assim como afirmam Ezepeleta e Rockwell (1986, p. 92):

São, enfim, múltiplos e heterogêneos os processos que alimentam outros e que, ao mesmo tempo, configuram as facetas reais e concretas da sociedade. Nesses processos, são constituídos os

sujeitos que, por sua vez, os protagonizam. São sujeitos construídos em e por relações sociais específicas, por tradições e histórias variadas que amiúde carregam também normatividades diferentes. Mesmo conhecendo as regras do jogo institucional, esses sujeitos são capazes de distanciar-se delas, manejá-las de fora, compartilhá-las, readaptá-las, resistir-lhes ou simplesmente criar outras novas.

#### 4. O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA”: ENTRE REJEIÇÃO E RESISTÊNCIA

*Se a escola atraiu e continua a atrair tantas críticas, é porque está profundamente viciada – e sua renovação é uma tarefa urgente. Tais ataques, porém, demonstram também a intensidade das esperanças colocadas na escolarização. A escola é alvo de expectativas demasiado grandiosas para que ela possa satisfazê-las – como quando se quer transformá-la no laboratório da paz social, do entendimento entre os povos. Depois do que, atacam-na a ponto de silenciar sobre seus sucessos, os quais poderiam suscitar-lhes a alegria. (SNYDERS, 1993, p. 18).*

O objetivo deste capítulo é apresentar alguns indicadores sobre o impacto provocado por este tipo de intervenção política e pedagógica no cotidiano escolar, representado por um tipo de rejeição e resistência manifestadas por adultos e crianças, mediante a análise de 77 relatórios finais de estágio escritos pelas estudantes estagiárias ao longo de doze anos. O “direito à infância na escola” e a veiculação dos direitos da criança junto às próprias crianças foram defendidos e exercitados em cinco escolas localizadas no município de Florianópolis, quatro na Ilha e uma no Continente, sendo uma federal; duas, estaduais; uma, municipal; e outra, de caráter associativo, como pode ser observado no quadro abaixo.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Como mencionado anteriormente, para além destas escolas este projeto contou com a participação de mais duas escolas portuguesas, resultado de um convênio de cooperação internacional entre o Brasil e Portugal durante os anos de 2003 a 2006, o qual será explicitado ainda neste capítulo.

Quadro 2 – Características das escolas-campo de estágio. Fonte: Elaborado pela autora.

<b>ESCOLAS<sup>46</sup></b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PERÍODOS</b>	<b>TOTAL DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO</b>
Escola A	Estadual	2000.1 a 2005.2	41
Escola B	Associativa	2003.1 a 2006.2	9
Escola C	Estadual	2008.1 a 2008.2	7
Escola D	Federal	2009.2 a 2010.1	8
Escola E	Municipal	2009.2 a 2013.1	12
<b>TOTAL</b>			<b>77</b>

A partir da compreensão de que o estágio se constitui como campo privilegiado de intervenção tanto pedagógica como de pesquisa, buscou-se exercitar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária em cada uma destas escolas. Assim, os períodos de permanência apresentados no Quadro 2 referem-se não apenas às atividades vinculadas ao estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas expressam o tempo das ações relacionadas à pesquisa e à extensão.

A análise dos relatórios revela a imbricação entre estes projetos, porém os vínculos construídos com as crianças, professores e demais trabalhadores da escola deve-se, principalmente, às atividades vinculadas à prática de ensino, pelo fato de esta possibilitar uma aproximação inédita com a criança na escola, bem como por oportunizar e subsidiar uma atuação efetiva na formação continuada dos professores.

Estas cinco escolas atendem crianças tanto dos anos iniciais como dos anos finais do Ensino Fundamental, o que corresponde, aproximadamente, a uma média de seiscentas crianças por unidade escolar, com exceção da “Escola C”, que no período de desenvolvimento dos projetos já contava com este número de estudantes apenas nos anos iniciais.

<sup>46</sup>Apesar de estarmos autorizadas, optamos por não utilizar o nome verdadeiro das escolas que serão diferenciadas e denominadas por letras do alfabeto.

Tal qual afirmam Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 11), “[...] a escola não é seguramente a mesma em todo o mundo capitalista”, mas uma construção social que traduz sempre uma versão local e particular de um movimento histórico de amplo alcance. Por isso, as escolas-campo de estágio e pesquisa apresentam características que as diferem (por exemplo, formação do quadro docente) e, ao mesmo tempo, as aproximam (por exemplo, a ausência de refeitório para as crianças), mas, principalmente, em relação aos limites e às possibilidades reais da criança de participar, brincar e aprender no interior da sala de aula e da escola.

Neste sentido, é possível afirmar que as Escolas “A” e “C”, pertencentes à Rede Estadual de ensino de Santa Catarina, possuem uma estrutura física que se assemelha aos demais estabelecimentos públicos de ensino:<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Os sujeitos que integram estes espaços escolares são, em sua maioria, filhos e filhas de trabalhadores assalariados advindos do setor de serviços, da construção civil e do trabalho informal que residem e trabalham nas imediações das escolas. Para uma melhor caracterização da Escola “A” e dos sujeitos que a constituem, consultar a dissertação de mestrado defendida em 2003 por Maria Raquel Barreto Pinto e intitulada *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. Ao recorrer a fontes documentais, bibliográficas e orais, Pinto organizou e escreveu a história desta escola de modo a reconstruir seus tempos e espaços e as formas de utilização destes pelos adultos e crianças, com ênfase no brincar. É importante salientar que esta pesquisa foi orientada pela professora Jucirema Quintero e está relacionada aos interesses de pesquisa do Gepiee, pois a autora assume como pressuposto a defesa do “direito à infância na escola”. Deste modo, a autora afirma que sua pesquisa só foi possível porque não chegou “à escola como uma ‘estranha’ ou ‘estrangeira’, mas como uma pesquisadora que fazia parte de um projeto mais amplo de pesquisa, ensino e extensão, e neste contexto de debates e discussões de ideias, fui sendo conhecida e reconhecida pelos sujeitos, que aos pouco iam compreendendo a escola como campo de pesquisa” (PINTO, 2003, p. 78). Para além desta pesquisa, outras duas foram realizadas nesta mesma escola: a dissertação de mestrado defendida em 2004 por Karine Maria Antunes e intitulada *Dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico*, que possibilita, entre outros aspectos, compreender os limites e as possibilidades do direito à participação da criança na escola, e a dissertação de mestrado de Sandra Regina G. Stroisch intitulada *Professora, posso falar? Um estudo sobre a atividade da criança na atividade de ensino* (2005), que retrata as interpretações que as professoras fazem acerca da participação da criança na atividade de ensino.

Um prédio tipo caixote, horizontal, cercado por muros, com muitas janelas ao alto do tipo “basculante” gradeadas, uma entrada principal ao centro, mastros para o hasteamento de bandeiras (que as crianças costumam “transformar” em um brinquedo que desafia a capacidade muscular de subir e descer escorregando), pintado com cores claras e neutras (PINTO, 2003, p. 92-93).

Tais características, entre outros aspectos, sugerem a ação deliberada do Estado por meio de seus governantes diante das precárias condições físicas e materiais para o trabalho do professor e para uma educação de qualidade, pois um dos maiores problemas identificados nestas duas escolas pelas estudantes estagiárias consiste na ausência de tempos e espaços intencionalmente organizados para o brincar e para o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas na criança.

Observei pinturas do lado de fora do muro da escola, porém notei um ambiente uniforme por dentro. A estrutura da escola é toda de cimento e barro com algumas plantas na entrada. Não há área verde, e o espaço reduzido limita as possibilidades de brincadeiras. (SILVA, 2002, p. 1).

Sentimos um espaço extremamente reduzido para a infância na escola. O único tempo livre que possuem é o recreio, que, além do tempo quase ridículo – onde as crianças precisam enfrentar a fila do almoço e depois comer em pé com o prato na mão –, não há um brinquedo sequer à sua disposição. (OTT; ANTUNES, 2000, p. 11).

Estes aspectos foram amplamente discutidos com as escolas durante os encontros para formação continuada dos professores e nos debates realizados para a elaboração/reelaboração do Projeto Político e Pedagógico das escolas, como também no interior da sala de aula junto às próprias crianças mediante os projetos de ensino concebidos pelas estudantes estagiárias, como veremos ainda neste capítulo.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Como já sinalizado, o tempo de permanência dos projetos nas escolas é fundamental, pois, a partir do estabelecimento de vínculos, é possível ampliar as possibilidades de intervenção na realidade escolar. Devido aos cinco anos de



Em relação à Escola “B”, é possível afirmar que esta se difere das demais escolas apresentadas nesta pesquisa, não apenas pelas características relativas à estrutura física e às condições materiais, mas também pela organização política e pedagógica, uma vez que a participação é assumida como pressuposto para a construção de uma escola democrática. Assim, destaca-se:

[...] o direito à “fala” dos sujeitos envolvidos; aceitar o erro e o acerto como etapas de um processo de formação; não discriminar e não fazer das diferenças, desigualdades; planejar as atividades a serem desenvolvidas; combater a ideia da obtenção do lucro no âmbito da educação; não adotar livros didáticos; *praticar constantemente o exercício doloroso da democracia; não fazer imposições às crianças; não realizar provas ou exames; privilegiar a “roda” no sentido de assembleia como espaço de decisões coletivas*; definir as regras no e com o grupo; estimular o desenvolvimento da dimensão estética considerando as várias formas de expressão das crianças; fomentar o espírito

---

relação entre a Universidade e a Escola “A”, foi possível contribuir com a elaboração do PPP da escola e promover um programa de formação continuada junto aos professores. Antunes (2004), ao investigar a dimensão política e pedagógica da participação da criança na escola, acompanhou durante três anos (2000-2003) as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em sua dissertação, consta o registro de que, “[...] entre os anos de 2000, 2001 e 2002, ocorreram 23 encontros com os professores, divididos entre o Programa de Formação Continuada e as discussões para a elaboração do PPP. Houve também uma semana de trabalho coletivo para planejamento e definição dos Planos de Ensino para os anos de 2001 e 2002. [...]. No decorrer desses três anos, cerca de 40 professores tomaram parte no Programa de Formação Continuada, mas apenas um pequeno grupo de dez permaneceu de 2000 a 2002. Aqui é importante ressaltar o alto índice de rotatividade de professores ACTs” (ANTUNES, 2004, p. 83-84). A atuação da universidade na formação continuada dos professores da Escola “C” também ocorreu de modo intenso, porém o tema do “direito à infância na escola” provocou muitos conflitos com os professores e direção. Estes elementos contribuem para compreender o modo como os projetos e as atividades de ensino propostos pelo estágio foram se desenvolvendo nas escolas e no interior da sala de aula, mediante a formação dos professores e o estabelecimento ou não de uma parceria entre estes e as estudantes universitárias.

investigativo como forma de apropriação do conhecimento etc. (SILVA, 2005, p. 83). (sem grifos no original).<sup>49</sup>

Convém ressaltar que o estabelecimento de uma parceria com a Universidade coincidiu com um momento em que havia a necessidade de discutir e reelaborar o Projeto Político e Pedagógico, o que contribuiu para esta escola rever e avaliar as práticas realizadas no seu interior.

Das cinco escolas-campo de estágio e pesquisa, a Escola “D”, vinculada ao Centro de Ciências de Educação da UFSC, é a única que tem como finalidade fundante “[...] ‘servir’ de escola laboratório, onde são realizadas experiências didático-pedagógicas cujos resultados deverão reverter à comunidade, além de ‘servir’ de campo de estágio para os alunos da UFSC que se habilitem ao exercício do magistério” (LOUREIRO, 2010, p. 121). Porém, assim como constatou Loureiro (2010, p. 121), esta escola encontra-se cada vez mais distante das suas finalidades fundantes e, no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível afirmar que a estrutura e a organização do ensino por projetos, somado à absoluta falta de diálogo entre os professores, são algumas das fragilidades desta escola que repercutem de modo significativo nas atividades de ensinar e aprender.<sup>50</sup> Ao mesmo tempo, tal escola oferece condições para o desenvolvimento pleno da criança, pois, além de contar com um quadro docente capacitado, possui uma boa estrutura física e ampla área verde, biblioteca com acervo literário diverso, salas informatizadas com computadores em bom estado e com acesso à internet, brinquedoteca com diferentes brinquedos e jogos, laboratórios, salas de dança, música e teatro, sala de aula com mobiliário adequado com mesas coletivas e pequenas para os primeiros anos do chamado “ciclo da infância”, etc.

---

<sup>49</sup> Para uma melhor caracterização da Escola “B” e dos sujeitos que compõem esta realidade, consultar Silva (2005).

<sup>50</sup> De acordo com Loureiro (2010, p. 147), atualmente os anos iniciais desta escola apresentam-se estruturados e organizados por turmas e projetos institucionais, sendo eles: “[...] ‘turmas A’, Projeto intitulado *Um caminho diferente para aprender a ler e a escrever*; ‘turmas B’, não há um projeto aprovado no Colegiado, e ‘turmas C’, Projeto intitulado *Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho*”. Outro aspecto que merece destaque é que, no ano de 2007, esta escola iniciou a implementação do EF9anos, porém somente a partir de 2009 vem discutindo a reestruturação curricular para o Ensino Fundamental, evidenciando que a efetivação desta política ocorreu como na maioria das escolas públicas.

A Escola “E” assemelha-se às características físicas desta última escola, porém a experiência acumulada no decorrer de mais de uma década evidenciou que é preciso investimentos não apenas relacionados à infraestrutura, mas também a uma formação docente que privilegie as dimensões políticas e pedagógicas e melhores condições de trabalho. É importante informar que, em relação ao quadro dos profissionais das cinco escolas-campo, se identificou que a maioria dos professores possui nível superior, embora boa parte tenha realizado sua formação em cursos a distância. As Escolas “D” e “E” destacam-se, pois um número considerável de professores, integrantes da equipe pedagógica e da direção possuem mestrado e doutorado, entretanto, tais titulações demonstram não serem suficientes para as transformações necessárias.

Por outro lado, em todas as escolas há um alto índice de professores contratados em caráter temporário (ACT), que, muitas vezes, distribuem a jornada de trabalho de 40 horas semanais em mais de uma escola e ainda exercem outras atividades remuneradas para complementar o que é necessário para a produção da vida. Tal precarização a que são submetidos grande parte dos professores parece contribuir para o desânimo e a baixa autoestima da profissão. Além disso, constatou-se que os professores apresentam dificuldades em elaborar o planejamento das atividades de ensino para discussão e prática, bem como se interessam pouco por estudar na escola, seja nas horas atividade, seja nos programas de formação continuada. Embora possuam ampla e vasta experiência com o ensino, suas práticas apresentam-se pautadas muito mais por crenças e preconceitos que não permitem valorizar ou potencializar o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões.

De acordo com Quinteiro e Carvalho (2007, p. 38) o desafio é grande, pois

[...] trata-se de incorporar novas possibilidades e superar os limites do senso comum, sem jogá-lo fora. Considerando o cotidiano e deixando de ser imediatista e servil, a formação passa a ser entendida numa perspectiva mais alargada: um professor com experiências mais variadas, plurais, terá também maior possibilidade de oferecer/favorecer experiências diversas às crianças com as quais convive.

Nesta perspectiva, em todas as escolas-campo buscou-se contribuir com a formação continuada dos professores mediante projetos de extensão universitária coordenados pelas pesquisadoras do Gepiec. Destaca-se que, entre os anos de 2000 e 2006, foi possível estabelecer uma certa parceria entre as Escolas “A” e “B”, oportunizando momentos de intercâmbio e trocas de experiências no âmbito da formação continuada.<sup>51</sup>

A defesa do “direito à infância na escola”, de modo geral, requer a participação consciente e efetiva de crianças, pais, professores e direção, porém constatou-se que nem sempre as escolas estão interessadas em oportunizar momentos de reflexão e debates sobre este tema, justamente por ir de encontro às crenças e aos valores que norteiam as práticas e relações estabelecidas no cotidiano escolar. Além disso, estes temas extrapolam a discussão/formação comumente realizada nas escolas com os professores. Um exemplo disto consiste na formação oferecida pela Escola “E”, que há mais de dez anos investe e desenvolve um programa de formação continuada com os professores do Ensino Fundamental, centrando-se, exclusivamente, nas áreas de Português e Matemática.

A análise dos relatórios indica que, se, por um lado, o elevado número de contratos temporários dificulta a formação de quadros, por outro, parece que os professores devem estar mobilizados para estudar e aprender, pois o estágio docente tem evidenciado a desarticulação entre aquilo que é proposto no projeto político e pedagógico e na formação continuada com o que realmente os professores realizam na prática pedagógica.

[...] [as professoras] do Centro de Educação da UFSC acompanham reuniões de formação continuada, junto aos professores e demais funcionários da escola. Discutem conceitos muito importantes abordados no documento de Orientação do Ensino fundamental de nove anos. O entendimento e o aprofundamento desses contribuíram muito para a escola e também para nossa formação. No entanto, a teoria discutida

---

<sup>51</sup> A parceria estabelecida entre as Escolas “A” e “B” será retomada a seguir. Porém, para maiores informações a respeito do estabelecimento de vínculos entre estas escolas e sobre o modo como foi concebido e realizado o Programa de Formação Continuada, consultar Antunes (2004), Silva (2005) e Quinteiro e Carvalho (2007).

nestes encontros está muito longe da prática, apesar de ser o segundo semestre deste projeto de estágio na escola, muitos conflitos acontecem, pois o estágio acaba analisando que as teorias discutidas na formação continuada não existem na prática dos professores, e a presença do estágio não é bem recebida na escola, prejudicando a experiência de docência. (SILVA; RIBEIRO, 2008, p. 46).

Percebemos que há por parte da coordenação grande empenho no processo de implementação dos princípios da política do Ensino Fundamental de 9 anos, especialmente no que se refere à formação de leitores/escritores nos anos iniciais numa perspectiva de letramento. No entanto, estes princípios parecem, pela própria fala das professoras, ainda não incorporados nas práticas pedagógicas em sala de aula. Há um investimento de tempo, espaço e recursos na formação continuada dos professores através de um programa de formação, há quase dez anos. Apesar do esforço da coordenação neste sentido, a rotatividade dos professores gerada pela contratação temporária impede a formação e um grupo profissional coeso, ciente das concepções da escola e a ela vinculado. (HARDIMAN; SANTOS, 2013, p. 12, 13).

Diante da negação e rejeição a este tema, torna-se urgente a conscientização dos professores para pensar politicamente a realidade escolar, tal qual propõe Fernandes (1986, p. 24):

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia.

Este parece ser mais um desafio na luta por uma educação da melhor qualidade, pois o professor não tem se reconhecido como sujeito participante no cotidiano escolar e, de modo geral, na sociedade em que vive. Somado a isso, os cursos de Pedagogia não valorizam a formação política dos professores, que, ao atuarem na escola, não garantem formas de participação da criança no cotidiano escolar. As proposições de ensino estão voltadas exclusivamente ao aprender a ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas, em detrimento de uma formação ampla e cultural para a criança. O ensino mecânico e sem sentido não possibilita que a criança se aproprie efetivamente da linguagem escrita e compreenda o uso social para o qual foi criada.

O professor começa a passar a atividade que era de recortar gravuras nas revistas. [...]. Algumas crianças terminam de copiar, e o professor disse que deveriam ficar em silêncio e treinar a leitura. Um deles diz que não sabe ler, o professor lhe pergunta se ele sabe ler o “a”, o menino diz que sim, e se sabe ler o “b”, a resposta foi a mesma, então perguntou se sabe ler o alfabeto, e o menino responde que não, então o professor disse: “Ah, sabe sim! Depois, a gente tem que tirar a prova para ver se sabe ler.” Nos pareceu que, em sua concepção, basta saber as letras do alfabeto para conseguir ler. [...]. O professor começou a falar algumas coisas que não fazia sentido nenhum, e a turma estava totalmente dispersa. [...]. O professor começa a cantar uma música sem nenhum planejamento, não sabe a letra direito e ficava perguntando se as crianças a conhecem, ninguém conhecia, encerrando naquele momento sem nenhum nexos com a aula. (MOSIMANN; KOERICH, 2008, p. 37-38).

Afinal, quais razões levam o professor a exercer uma prática pedagógica sem sentido para ele mesmo e para as crianças? Por que esta insistência exacerbada em alfabetizar logo no primeiro ano, se as orientações para o Ensino Fundamental asseguram que a criança tem os três primeiros anos de escolarização para consolidar este processo?

Tudo indica que, para além dos aspectos relacionados ao próprio processo de precarização da formação docente, das condições efetivas de trabalho e da baixa autoestima da profissão mencionados anteriormente, parece que esta preocupação exacerbada com a

alfabetização logo no primeiro ano e a “enxurrada” de conteúdos curriculares nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão relacionadas ao fato de que, atualmente, estar ativo na escola é estar em consonância com os índices de sucesso almejados pelas agências internacionais e pelas políticas e programas do governo, especialmente, dos últimos vinte anos, que chegam às escolas como “pacotes pesados” demais para o precário dia a dia da escola pública em geral. Por exemplo, os fragmentos da escola de tempo integral expressos no Programa Mais Educação e a supervalorização de avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Saeb, ENEM, entre outras.

Contraditoriamente, as estudantes universitárias revelam que, mesmo com todas estas adversidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem, ao observarem a prática pedagógica dos professores, aprendem conteúdos que algumas disciplinas como Didática e Metodologias deixaram a desejar durante a graduação, e o planejamento compartilhado entre estudantes estagiárias e professoras representa uma oportunidade de aprendizado para ambas as partes.

Contudo, a análise dos materiais acumulados no decorrer destes anos evidencia que para a realização de um planejamento compartilhado é preciso que as professoras de sala de aula estejam bem formadas e informadas para mais esta atividade. Além disso, defender como conteúdo formativo o “direito à infância na escola” também provoca muitos embates com os professores, que não raro “contribuem” com o planejamento compartilhado por meio de sugestões como: “dosar a ludicidade”; “diminuir a quantidade de brincadeiras”; “conversar menos com as crianças”; “mais objetividade e menos conversas”; “ouvir menos as crianças”; “mais conteúdo de Português e Matemática” e “ensinar também os deveres, e não apenas os direitos”. Assim, acreditamos que

[...] a escola pública pode vir a ser co-formadora dos estudantes universitários, porém, a realidade tem evidenciado que somente a ampla experiência destes professores não basta para que eles sejam co-formadores. Tal afirmação pode ser exemplificada desde a resistência em compartilhar o planejamento escrito até pelo modo como as professoras disputam o protagonismo, a atenção e o afeto das crianças para com as estudantes universitárias. (QUINTEIRO; PIMENTEL; GONÇALVES, 2013, p. 210).

A proposição do professor co-formador não é tarefa fácil, pois implica que o professor de sala de aula seja capaz de abrir mão de posições, negociar tempos e espaços e manter distanciamento presente e consciente ao mesmo tempo. De acordo com Cardoso (2004, p. 116):

Num sistema escolar montado predominantemente para ministrar instrução elementar (em qualquer dos seus níveis) e para desenvolver práticas de reprodução social, a formação geral não encontra espaço nem boas oportunidades para ser cultivada. Aí o processo educativo tende a ser pouco permeado pela chamada cultura geral e nos defrontamos com uma escola que não se compromete com a abertura do espírito, com o estímulo à curiosidade intelectual ou com a crítica. Talvez porque uma formação cultural mais ampla e mais profunda permita abrir corações e mentes para o novo, para os inconformismos, a criatividade e rupturas. Com isso fica praticamente ausente das práticas educativas escolares a aprendizagem de formas de sensibilidade, o que lhes determina uma limitação séria, porque não necessitam de aprendizagem somente as técnicas de ler, escrever, contar, mas também se necessita aprender a ver, como aprender a ouvir.

Neste sentido, o ensino dos direitos da criança junto às próprias crianças e a defesa do “direito à infância na escola” têm como finalidade garantir a instrução elementar, mas também promover uma educação humanizadora, na qual a criança possa se apropriar da leitura e da escrita, desenvolver sua imaginação, criatividade e fantasia. Para tanto, as estudantes estagiárias ao planejarem e conceberem proposições de ensino e realizarem as atividades pedagógica, buscam humanizar a sala de aula, deixando-a mais confortável e instigante para o aprendizado, propor atividades em duplas e em grupos, disponibilizar diversos materiais para incentivar a fruição da criança em atividades artísticas e manuais, etc. Além disso, identificou-se que, quando mobilizadas para aprender e quando o ensino tem sentido, as crianças participam levantando hipóteses, questionando, sugerindo e colaborando com o processo de ensino-aprendizagem.

Devido ao caráter interventivo deste projeto, no encontro com a realidade escolar o “direito à infância na escola” escancara os limites e



as possibilidades reais de a criança ser respeitada e valorizada na sua condição social de ser criança. O conjunto das ações desenvolvidas por este projeto provoca, ao mesmo tempo, a rejeição e a resistência a este tema inovador e complexo. Por parte dos adultos, a rejeição aparece na contradição entre direitos e deveres das crianças; na omissão e nos constrangimentos diversos; e nas relações e práticas autoritárias estabelecidas entre escola e universidade, e entre professores e estudantes estagiárias. A resistência, por sua vez, é manifestada principalmente pelas crianças que expressam, por meio de desenhos, imagens, falas e escrita, em diferentes meio de comunicação (jornais escolares, cartas, bilhetes e *blogs*), a alegria em conhecer seus direitos e exercitá-los em favor de uma escola mais bonita e interessante para aprender, participar e brincar.

#### 4.1 O ESTÁGIO DOCENTE COMO CAMPO DE PESQUISA SOBRE A INFÂNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

No Brasil, o acesso à escola e à boa qualidade de ensino tem sido uma luta e reivindicação das classes populares, porém tais conquistas são traduzidas no cotidiano escolar não como direitos sociais e políticos, mas sim como submissão e conformação.

Em 1999, a Escola “A” solicitou à UFSC estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e cursos de capacitação para os seus professores. Naquele mesmo ano, foi atendida a partir da participação de um professor substituto do curso de Pedagogia da UFSC e, em 2000, uma professora efetiva assumiu a continuidade do estágio docente propondo os seguintes projetos de intervenção:

Projeto de ensino, representado pelo projeto de estágio intitulado “*Os Direitos Sociais da criança como estratégia didático-metodológica na educação da infância*”. Dois Projetos de Extensão, um dirigido à educação política, representado pela discussão e elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola, o outro desenvolvido no interior de um Programa de Formação dos professores, referente à formação pedagógica propriamente dita. Finalmente, um Projeto de Pesquisa: “*O que pensam, sentem, dizem e escrevem as crianças das séries iniciais*”, com a intenção de analisar as representações sociais das crianças sobre sua condição social. É

importante observar que todas estas propostas buscam rever a Escola na perspectiva da infância, como lugar privilegiado da criança nos nossos tempos. (PINTO, 2003, p. 124).

Nos primeiros anos de desenvolvimento destes projetos de intervenção política e pedagógica na Escola, as estudantes estagiárias buscaram ensinar para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que a criança tem direitos e necessidades básicas assegurados pela lei como direito à educação e a uma boa escola onde possa participar, brincar e aprender, direito de viver a infância de modo pleno e ser protegida de toda a forma de violência, direito à alimentação, direito à moradia e convivência familiar, direito à cultura e ao lazer, etc.

Quando começamos a trabalhar com o direito à educação, algumas crianças confundiam o direito à educação com o dever de serem bem educadas. Questionamos as crianças sobre o que elas modificariam nesta escola, o que elas achavam legal e tivemos como respostas: duas crianças gostariam que ampliasse o número de salas, uma destas justificou que “iria colocar mais salas para tirar o turno intermediário, que é muito chato”; uma delas se contentava com a sua escola e não gostaria de mudar nada; outra criança dava asas à imaginação: “colocava uma sala de videogames e computadores para a hora da Educação Física” e a última mudaria a diretora que, segundo a mesma, é meio chata e às vezes grita com eles. (HANDEL; GONÇALVES, 2000, p. 8-9).

Em geral, o adulto na escola tem cumprido mais o papel de inculcação de normas, valores e comportamentos relativos a “deveres” e menos o de formação para a emancipação das novas gerações. Por outro lado, as crianças, quando constroem vínculos de confiança e amizade com os adultos, são capazes de “confessar” e denunciar as agressões simbólicas ou explícitas sofridas cotidianamente diante das precárias condições materiais da escola, como também as relações autoritárias e de poder estabelecidas entre adultos e crianças.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Ao investigar as relações entre crianças e adultos nesta mesma escola, Pinto (2003, p. 136) constatou que os estudantes dos anos iniciais “[...] dizem não gostar da maneira ríspida e voz alta com que estes adultos as repreendem. Esta

Buscando ampliar o repertório cultural e outras referências de escola e, ainda, instigar o debate sobre estas questões junto às crianças, as estudantes estagiárias iniciaram as primeiras aproximações indagando e desenvolvendo atividades de ensino sobre a escola que temos e a escola que queremos. O resultado de tal atividade foi surpreendente, pois os desenhos das crianças não traziam nenhuma distinção entre uma e outra escola, levando as estagiárias a desenvolverem projetos com objetivo de incentivar a imaginação e a fantasia mediante o ensino dos direitos relativos à provisão, participação e proteção:

Achamos que, para se querer uma boa escola, é necessário conhecer outros ambientes escolares; [...] planejamos um passeio ao nível de conhecimento (espaço-amizades-oportunidades...) na Escola da Fazenda, que fica localizada a poucos minutos da nossa escola. [...]. A curiosidade e a sede de informações das crianças foram tantas, que mal chegamos, e “todos” foram se divertir no *play* e no campinho de futebol, iniciando uma grande interação entre crianças-alunos(as) de ambas as escolas. Nossas crianças [...] ficaram extasiadas e chegavam a fazer perguntas do tipo: “Eles dormem aqui?”, “Aqui eles só brincam ou também estudam?”, fazendo-nos entender a vontade por parte deles de mais espaço físico na nossa escola, mais áreas de lazer. (BRUM; PIRES, 2000, p.5).

As crianças ficaram encantadas com o gramado, o parque e as salas de aula da Escola da Fazenda e perguntavam-nos ansiosas e curiosas: “Podemos brincar no parque?”, “Eles têm aulas aqui?”. [...]. (HANDEL; GONÇALVES, 2000, p. 8).

---

relação ficou mais evidente quando se referiam à direção da escola. Na sua maioria, citaram as atitudes tomadas pela diretora como ruins, afirmando que ela “grita com as crianças”, “aperta”, “culpa as crianças”, “manda bilhetes para os pais”, “pune” mandando para a secretaria, “ameaça de suspensão”, fazendo-os assinarem o “Livro Negro.” Estas e outras denúncias relativas a constrangimentos e agressões físicas e simbólicas vividas pelas crianças na escola confirmam uma concepção autoritária de educação, bem como a necessidade de humanizar as relações estabelecidas entre adultos e crianças.

Os registros escritos pelas estudantes estagiárias expressam o quanto as crianças internalizam crenças e preconceitos transmitidos pelos adultos, especialmente, aqueles relativos à conformação, pois manifestam em suas falas a dicotomia entre o brincar e o aprender, entendendo estas atividades como dissociadas uma da outra. Por outro lado, mostram-se surpresas ao se depararem com uma escola que garante tempo e espaço para o brincar, já que a realidade em que vivem é bem diferente desta.

Certamente que estas características não são específicas apenas da Escola “A”, e sim expressam a dura realidade da escola pública brasileira, na qual o brincar é considerado “perda de tempo”, e não uma atividade humana fundamental e necessária para o desenvolvimento da criança e um direito a ser assegurado pelo adulto. Entretanto, após conhecerem outras referências e vislumbrarem a possibilidade de outros tempos e espaços para o brincar na escola, as crianças, quando questionadas novamente sobre o que mudariam na Escola “A”, foram capazes de sugerir alternativas, como pode ser observado abaixo:

Minha escola dos sonhos tem que ter um parque bem legal, um gramado, mais espaço para o brincar, uma diretora bem legal, a cor, fosse azul-bebê com amarelo-bebê, com um chafariz enorme, com condução grátis para todos os que estudassem na escola. A cada dia, tivesse merendas deliciosas, tivesse mais tempo de recreio, um jardim com bastantes flores e árvores frutíferas. Outras matérias como: culinária, jardinagem, etc., e o mais importante, tem que ter amizade, dedicação aos estudos. (A., estudante da 3ª série).

Nossa escola é legal, mas estão faltando várias coisas como essas daqui: parquinho, sala de aula, plantação, animais para nós pesquisarmos como o porquinho-da-índia, insetos e mais tempo de recreio. (C., estudante da 3ª série).

Eu queria que tivesse duas quadras com rede de vôlei e tabela. Eu queria que tivesse um pátio bem grande também, piscina, pista de corrida, pista de skate e dois campos de grama e um campo de futebol suíço, e um lugar onde pode soltar pipa, etc. Eu queria que o colégio fosse de dois andares

e que tivesse uma diretora legal e professora legal.  
(R., estudante da 3ª série).  
(BRUM; PIRES, 2000, [anexos]).

A partir das manifestações das crianças e daquilo que elegeram como fundamental para ser modificado na Escola “A”, foi elaborada, com o auxílio das estudantes estagiárias, uma carta reivindicando melhorias no espaço escolar para assegurar o “direito à infância na escola”.

Listamos o que está faltando na escola, o que gostaríamos que ela tivesse, e a partir daí e de todas as atividades antes realizadas, construímos um texto coletivo, onde as crianças-alunos(as) opinaram, formularam frases, questionaram, enfim, fizeram suas reivindicações por estarem cientes de que têm o direito a uma boa escola. Em seguida, realizamos um debate/entrevista com as crianças-alunos(as) e a diretora da Escola, onde cada um fazia uma pergunta, e todos aguardavam ansiosos pela resposta. No final, a carta de reivindicação foi entregue à diretora, que ficou encarregada de encaminhar a carta à Secretaria da Educação do Estado de SC. (BRUM; PIRES, 2000, p. 5-6).

Todo este movimento em prol da humanização dos tempos e espaços da Escola repercutiu positivamente e ganhou força no decorrer dos anos, garantindo o aprofundamento de vínculos necessários para a permanência dos projetos. Destaca-se que, em 2002, na primeira semana letiva destinada à recepção das crianças na Escola, criou-se uma situação de ensino com a finalidade de pesquisa para verificar a opinião da criança sobre diferentes assuntos escolares, entre eles, a condição social do brincar na escola.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Ainda naquele mesmo ano, a pesquisadora Maria Raquel Barreto Pinto (2003, p. 152), ao coletar dados para sua pesquisa em nível de mestrado, identificou que “[...] a falta de um parquinho na escola foi a queixa mais frequente, quando questionadas sobre o que achavam do pátio da escola. Afirmaram gostar dos jogos de amarelinha e caracol pintados pelos adultos, mas reclamaram não dispor de brinquedos no pátio”.

Propomos uma oficina que acabou sendo chamada de “TV Escola”. Montamos uma bela tenda branca e, num dos espaços existentes no campo de futebol, criamos um “estúdio” muito colorido e coberto de balões, com câmera de vídeo no tripé e microfone de bola, onde as crianças podiam dar seus depoimentos sobre o que estavam achando desta primeira semana na escola. Algumas questões iam sendo levantadas pelos adultos presentes, e as crianças respondiam. (PINTO, 2003, p. 77).

Tal movimento desencadeou um projeto denominado “Toda criança tem direito a um parquinho na escola”. Por meio das atividades de ensino realizadas no estágio docente, as crianças produziram desenhos significativos de um parque bem elaborado, com diversos brinquedos distribuídos pelo espaço da escola como balanços, escorregadores, vai e vem, trepa-trepa, casinhas de boneca, mesas de jogos, entre outros elementos que demonstram a necessidade que a criança tem de brincar e a capacidade de exercer o direito à participação.

Entre os anos de 2003 a 2006, o direito à participação adquiriu maior visibilidade no interior dos projetos desenvolvidos pelo Gepiee, devido à participação deste grupo no Cecca – Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Ativa, um projeto de pesquisa de cooperação internacional entre a UFSC e a Universidade do Minho/Portugal, cujo objetivo era “[...] conhecer e interpretar o modo de inserção social das crianças portuguesas e brasileiras, tendo em vista a análise das culturas infantis e os modos de produção simbólica realizados pelas crianças, por meio de três subprojetos” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007, p. 10).<sup>54</sup> O PIAP – Participação Infantil e Ação Pedagógica – representa um destes subprojetos que envolveu duas escolas públicas portuguesas e duas escolas brasileiras, sendo uma de caráter público e outra de caráter associativo, Escolas “A” e “B”, respectivamente. Este subprojeto teve como objetivo conhecer e analisar as representações sociais das crianças e dos professores acerca dos limites e possibilidades destes como sujeitos de direitos no interior da escola (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007). Para tanto, foi eleita como principal estratégia metodológica a

---

<sup>54</sup> Os três subprojetos deste convênio realizado entre o Brasil e Portugal são: PIAP (Participação Infantil e Ação Pedagógica), MATO (As Marcas do Tempo) e POLIE (Políticas para a Infância e a Educação de 0 a 6 anos) (ANTUNES, 2004).

correspondência entre as crianças portuguesas e brasileiras para uma apropriação “[...] não só da leitura e da escrita, mas também de uma formação cultural e política” (QUINTEIRO et al., 2005, p. 4).

Em relação às escolas brasileiras (“A” e “B”) que participaram do PIAP, é importante informar que, em ambas, a defesa dos direitos da criança junto às próprias crianças por meio do desenvolvimento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária incluiu

[...] a formação de professores *da e na* escola, tendo como eixo central a democratização das relações de poder na escola e a humanização dos espaços escolares, favorecendo seu uso pelas crianças e, ainda, para a melhoria da qualidade do ensino, procurando dotá-lo de expressão e autoria. O foco final de todas as ações empreendidas, como não poderia deixar de ser, recai na ampliação da participação da criança na escola. (QUINTEIRO et al., 2005, p. 4).

Porém, cabe esclarecer que estas duas escolas diferem em relação a muitos aspectos, principalmente, porque a Escola “B” tem trinta anos de história pautada nos princípios da autogestão escolar e apresenta uma tradição de respeito à criança.<sup>55</sup> No que diz respeito à formação continuada dos professores, foi desenvolvido um programa junto às professoras das escolas,

[...] no próprio local de trabalho (cf. calendário conjunto envolvendo momentos de intercâmbio e troca de experiências de março a dezembro). O programa se deu por meio de reuniões sistemáticas dos pesquisadores com os professores das escolas e com a coordenação pedagógica do PIAP, teve por foco a discussão sobre o planejamento de ensino e a organização da sala de

---

<sup>55</sup> Vale destacar que as pesquisadoras do Gepiee conheceram a Escola “B”, em 2001, por intermédio de uma orientanda de mestrado que era professora nesta escola e, ao concluir sua pesquisa, retomou suas atividades como docente, contribuindo com a mediação e o estabelecimento de vínculos com a Universidade. A partir da participação da Escola “B” no PIAP, estabeleceu-se uma parceira entre a UFSC e Escola que, em 2006, se constituiu como campo de estágio para as estudantes do curso de Pedagogia e campo empírico para pesquisa, em nível de mestrado, de Rosângela Maria da Silva (2005).

aula, criando condições para que estas oportunizassem à criança sua participação e tornem-se autoras de seu planejamento. O eixo orientador foi “Formação de leitores e autores”, buscando em cada uma das atividades desenvolvidas privilegiar reflexão a respeito da natureza de participação das crianças no seu próprio processo formativo; a humanização dos espaços e tempos escolares, as chamadas *dificuldades de aprendizagens das crianças* e o planejamento participativo das atividades de ensino, estudo e atividades escolares em geral. (SILVA, 2005, p. 180).

Inicialmente, a Escola “B” prontificou-se a atuar como co-formadora dos professores da Escola “A”, servindo “[...] de referência com relação a ações pedagógicas, principalmente com relação ao planejamento, desenvolvimento dos projetos do ‘ensino por projetos’ e sistemas de avaliação com ênfase na defesa da infância” (CECCA. RELATÓRIO DAS ATIVIDADES REALIZADAS EM 2004 DO PROJETO DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL “CRIANÇAS: EDUCAÇÃO, CULTURAS E CIDADANIA ATIVA”, apud SILVA, 2005, p. 180). No entanto, a realidade demonstrou que a experiência sem a devida elaboração teórica não basta. Além disso, os professores da Escola “A”, no decorrer deste processo, declinaram deste combinado, manifestando disputa de protagonismo.

No âmbito do estágio docente, entre os anos de 2003 e 2004, o “direito à infância na escola” adquire novos sentidos e significados mediante a correspondência entre as crianças, como pode ser observado no Plano de Ensino da disciplina.

Unidade III – Definição dos projetos por séries pautados na criança como sujeito de direitos e na formação de leitores e escritores. Para tanto, define a correspondência entre crianças como estratégia da atividade de ensino. Planejamento e organização das atividades compartilhadas com a escola. (QUINTEIRO, 2004, p. 2).

Um exemplo do esforço empreendido pelas Escolas “A” e “B” em promover a participação efetiva da criança no planejamento foi a realização de uma Semana da Criança pensada *para, com e entre* as



crianças. Por meio das ações desenvolvidas pelo estágio docente, as crianças foram orientadas a realizarem entrevistas junto aos adultos para identificar como o “Dia das Crianças” era comemorado e quais brincadeiras eram comuns durante a infância deles. Esta atividade de pesquisa foi fundamental, pois, por meio das respostas obtidas, as crianças perceberam que esta comemoração é mais uma data comercial criada para incentivar o consumo e a compra de brinquedos, e que a maioria dos adultos entrevistados não exerciam o direito de brincar, já que precisavam trabalhar dentro e fora de casa quando crianças.

Num segundo momento, quando desafiadas a pensarem como gostariam de comemorar *entre* as crianças, *com* os adultos e o que gostariam que os adultos fizessem *para* elas, algumas das respostas obtidas foram:

Eu gostaria que minha mãe brincasse comigo e gostaria de tirar 10 no boletim. Eu queria que a escola não tivesse diretora pra gente brincar muito... (Estudante W.)

[...] Queria ventilador na sala de aula, armários, gincana até novembro. Eu queria que os adultos fizessem na escola “amigo secreto” em cada sala. Uma festa com muito docinho e refrigerante. Fazer esporte como: futebol, vôlei e basquete... (Estudante P.)

Eu queria que os adultos me dessem 10 no boletim e ventiladores, e gostaria de brincar de correr... (Estudante K.)

Pife-pafe, esconder, escolinha e boneca. Uma gincana, um passeio e uma festa... (Estudante R.)

Eu queria muita brincadeira e que a diretora não mandasse bilhete pra gente... (Estudante E.)

Eu gostaria que minha mãe comprasse um computador bem legal pra eu brincar com meus amigos... (Estudante D.)

Jogar bola, jogar bola e jogar bola... (Estudante R.)

Brincar, bagunçar, passear, professora = Soraya...  
(Estudante Y.)

Um campeonato de futebol, de pipa e ventilador  
na sala de aula... (Estudante A.)

Eu queria que os adultos jogassem bola comigo e  
que tivesse uma quadra que a gente pudesse jogar  
bola aqui na escola do Porto... (Estudante G.)

Eu queria que a diretora comprasse ventilador,  
que a professora botasse 10 no meu boletim, que a  
Soraya fosse professora e que meu pai me desse  
uma bicicleta. (Estudante L.)

Jogos de futebol, campeonato de futebol,  
brincadeiras com as crianças de futebol e  
educação física todos os dias (Estudante H.)

Eu gostaria que, por um minuto, o mundo  
parasse e todos vivessem em paz. A  
semana do meu sonho é cheia de doces e  
brincadeiras... (Estudante J.). [Estudantes  
da 4ª série] (CONDE, 2003, p. 10-11).

Ao propor que elessem atividades para a Semana da Criança, os estudantes dos anos iniciais da Escola “A” manifestaram o desejo referente a melhorias das condições físicas e materiais da Escola, bem como que o brincar estivesse presente como uma atividade diária. Esta experiência inovadora para crianças e professores revelou que pensar atividade *para, com* e *entre* as crianças envolve inúmeros desafios para sua concretização. Porém, Quinteiro e Carvalho (2007, p. 39-40) consideram que

[...] foi uma oportunidade concreta de exercitar a escuta, entendendo que “querer” não é sinônimo de “ser atendido em seus desejos...” Conhecer o que querem as crianças serviu, nesse momento, para instrumentalizar as resoluções tomadas pelos adultos – no futuro, a proposta é incluir as crianças nos processos de tomada de decisão. A ideia é que a *Semana da Criança* seja defendida

nessas escolas como espaços privilegiados de participação de meninos e meninas, dando mais visibilidade à proposição e mais coerência ao projeto em desenvolvimento.

A participação do Gepiee neste convênio de cooperação contribuiu para um intercâmbio de ideias e experiências entre o Brasil e Portugal e entre as Escolas “A” e “B”, resultando em inúmeros debates, colóquios, produções escritas – entre elas, uma coletânea de textos intitulada *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola* (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007) – e um vídeo: “Participar... Também se aprende na escola!” (2005), que sintetizam os limites e as possibilidades deste projeto. Apesar do longo trabalho de intervenção política e pedagógica desenvolvido na Escola “A” e dos resultados positivos alcançados durante estes mais de quatro anos, não foi possível avaliar a experiência vivida e acumulada junto aos professores nem mesmo apresentar o vídeo, fruto do intenso trabalho coletivo, para as crianças. Esta dificuldade em avaliar as ações realizadas na escola junto a todos os sujeitos envolvidos, lamentavelmente, não é privilégio desta, mas parece ser uma realidade das escolas brasileiras.

Em decorrência da natureza dos vínculos com a Escola “B”, acordou-se que, durante o ano de 2006, as atividades vinculadas ao projeto de estágio seriam deslocadas para esta escola, como pode ser observado no Plano de Ensino da disciplina.<sup>56</sup>

O objetivo fundamental é valorizar a infância no interior da escola pública, tendo como pressuposto o respeito à criança como um ser humano de

---

<sup>56</sup> É importante evidenciar que as crianças matriculadas nesta escola são “[...] filhos e filhas de funcionários públicos, professores da rede municipal, estadual e federal de ensino, bem como professores e funcionários da própria escola e professores universitários também da rede privada. Há ainda funcionários de outros órgãos públicos, tais como Prefeitura, Secretaria de Educação, Secretaria de Segurança Pública, Polícia Federal, Presídio Municipal e outros. Vários destes profissionais atuam junto aos respectivos sindicatos. Há ainda, filhos e filhas de microempresários, comerciantes, autônomos e bancários” (SILVA, 2005, p. 122). Assim, pela profissão dos pais, parece que estas famílias possuem estabilidade financeira e dispõem de recursos para oferecer boas condições de vida para as crianças, bem como o acesso a diferentes meios de informação, comunicação, cultura, etc.

pouca idade e um sujeito de direitos, e a escola como lugar privilegiado da infância na contemporaneidade. No entanto, em função das demandas acumuladas na escola pública [...], ao longo dos últimos seis anos, decidiu-se permanecer e prosseguir com a atuação universitária por meio de um projeto de extensão intitulado “*Toda criança tem direito a um parquinho na escola*”. Decidiu-se também deslocar o Projeto de Estágio para a Escola [“B”] por no máximo dois semestres. O vínculo com tal escola vem sendo construído no âmbito do projeto de pesquisa desde 2003. (QUINTEIRO, 2006, p. 1).

Considerando as especificidades desta escola, os direitos da criança, com ênfase no participar, brincar e aprender, foram metodologicamente redimensionados e ensinados a partir de uma indagação: como as crianças se veem no mundo e na escola?

Diante das possibilidades e caminhos que este projeto apresentou, escolhemos intervir pedagogicamente a partir dos porquês das crianças. [...]. Conhecer as crianças mediante seus porquês é valorizar efetivamente a criança que está no aluno, pois os “porquês” revelam o mundo das crianças, contemplando suas concepções sobre conceitos que as rodeiam como: família, criança, educação, infância... (AGOSTINHO; ARAUJO, 2006, p. 2).

O que é ser criança? Do que uma criança precisa para ser feliz? O que se faz quando se é criança? Quais são os porquês do adulto em relação às crianças? E quais são os porquês das crianças? Os denominados “deveres de casa” foram renomeados para “pesquisa de casa” e tinham como objetivo envolver os adultos no projeto de estágio:

Verificamos que existe um momento de diálogo reservado às crianças em casa. Para as crianças, o perguntar, o questionar é instigador e está efetivamente instituído na família. (AGOSTINHO; ARAUJO, 2006, p. 2).

Brincando de faz-de-conta, na condição de “jornalistas”, as crianças entrevistaram os adultos sobre *o que é ser criança e o que uma criança precisa para ser feliz*. As respostas obtidas foram socializadas em sala de aula e, posteriormente, comparadas com o que as próprias crianças pensavam sobre estas mesmas perguntas. Porém, com as crianças estas questões foram apresentadas em dois momentos. Primeiramente, foi solicitado que pensassem situações ou objetos que estivessem relacionados com o *ser criança*, e as repostas obtidas, por meio de desenhos, imagens e recortes de revistas, foram:

Izabela – Várias imagens de crianças.

Anna Beatriz – Animais, amigos e roupas.

Paulo – Crianças brincando, ralando o joelho, videogame, escola, histórias e livros.

Eduarda – Revistas e desenhos animados.

Guilherme – Chocolate, bolo, alimentos, cachorro, chocolate em pó, desenho animado, criança, concha do mar.

Carolina – Família, desenho, chocolate e livros.

Paola – Bonecas, filmes, animais, desenhos animados, família, irmãos e história infantil.

Henrique – Desenhos animados, brinquedos e esporte (futebol).

Sofia – Livro, brincadeiras (gangorra, bola, trem, areia).

Mariana – Informação/reportagem (desenhos mais coloridos e alegres). Figura de uma criança em um hospital.

Maitê – Família, foto de criança brincando.

Artur – Reportagem (meu filho tem tique), animal e criança.

Amanda – Escola, brigadeiro, pipoca, cinema, correr, brincar e brinquedo.

Victor – Escova de dente e animal.  
(AGOSTINHO; ARAUJO, 2006, p. 40-41).

Observa-se, no excerto acima, a necessidade da leitura e da escrita para a criança, traduzidos em histórias infantis, livros, revistas, reportagens e escola, somando sete vezes. O brincar, representado por brinquedos e brincadeiras, está em equivalência com os desenhos e filmes infantis, pois ambos aparecem em seis das 12 respostas. A interação com outras crianças (cinco vezes); os animais (cinco vezes); e

a saúde e a higiene (três vezes) também são consideradas como características ou necessidades do ser criança.

As respostas obtidas foram problematizadas pelas estudantes estagiárias mediante a apresentação dos direitos da criança, e, posteriormente, as crianças foram convidadas a se expressarem por meio de imagens a respeito *do que uma criança precisa para ser feliz*.

Victor – Alimento e animal.

Ohanez – Arte, amigos e família.

Betina – Família, páscoa, pula-corda, exercício, alimentos e beijo.

Maitê – amigos e família.

Eduarda – Família, comida, casa, fruta e suco.

Mariana – Alimento, beijo, mão, pai e “Picathu” .

Izabela – Leite, família, alimento, casa, brinquedo.

Henrique – Saúde, escola, família, casa e amigos.

Sofia – Casa, comida, escola, família.

Paola – Pai, mãe, casa, irmãos, animais, frutas e desenhos animados.

Anna Beatriz – Família, amor, brinquedos, animal e casa.

Paulo – Dormir, casa, animais, amigo, alimento, ligar para os amigos e cama.

Guilherme – Animais e brinquedos. (AGOSTINHO; ARAUJO, 2006, p. 41).

Verifica-se, pelas respostas das crianças, que estas compreenderam seus direitos, especialmente, aqueles relativos à provisão, pois, para ser feliz, é preciso que o adulto assegure seu direito de ter uma família e receber desta carinho e atenção (dez vezes); o direito a uma boa alimentação para se desenvolver de forma saudável (oito vezes); o direito à moradia (seis vezes); o direito à educação e o direito ao brincar. Além disso, evidenciou-se que as crianças reconhecem aquilo que é próprio para a infância e o que deveria ser específico da vida adulta.

A discussão sobre as particularidades dos adultos que são diferentes das crianças foi além das expectativas. Pois as crianças demonstram conhecimento dos direitos sociais a elas direcionados. “As crianças não podem fazer o que os adultos fazem, como: trabalhar, ter carro, casa

própria, ir a certos lugares” (Paulo). As explicações (dos próprios estudantes) são coerentes para que as crianças não façam determinadas ações e não gozem de alguns privilégios. Por exemplo: “Não se pode trabalhar porque criança deve brincar e estudar, ter carro só depois dos dezoito anos, pois aí que se tem responsabilidade” (Paulo). (AGOSTINHO; ARAUJO, 2006, p. 20).

Quando as estudantes estagiárias promoveram uma atividade de ensino com a finalidade de conhecer os “porquês” das crianças, verificou-se a capacidade de indagação das crianças diante do mundo e das coisas:

“Por que existe o alfabeto?” (Amanda); “Por que existem os números?” (Maitê); “Por que as pessoas vão ao trabalho?” (Paola); “Por que os animais são tão diferentes dos humanos?” (Guilherme); “Por que existem novelas?” (Mariana); “Por que sentimos calor?” (Eduarda); “Por que existe universo?” (Mariana); “Por que as órbitas dos planetas são redondos?” (Victor); “Por que existe constelação?” (Paulo); [...]. Percebemos que os porquês das crianças contemplam o mundo em que vivemos. E essa é uma maneira com que as crianças se veem no mundo e na escola. Fazer perguntas é um exercício que deve ser incentivado, pois isso estimula a vontade de conhecer e de querer entender por que muitas coisas são assim de uma maneira e não de outra. (AGOSTINHO; ARAUJO, 2006, p. 29-30).<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Vale destacar que quatro dos cinco projetos de ensino concebidos e realizados durante o segundo semestre de estágio nesta escola tiveram como foco discutir os direitos da criança com ênfase no direito ao brincar. Porém, uma das professoras dos anos iniciais impôs como condição para a realização do estágio em sua turma a continuidade dos conteúdos curriculares, pois “as crianças não poderiam perder mais algumas semanas estudando novamente os direitos das crianças”. Diante das possibilidades apresentadas pela professora, as estudantes que estagiaram nesta turma conceberam um planejamento voltado para o estudo das plantas e para a importância da conscientização ambiental. Estes dados são fundamentais para compreender que, mesmo em uma escola “diferenciada”

Finalmente, depois de quase quatro anos de trabalho, realizou-se uma reunião em que os projetos da UFSC e o da própria Escola foram confrontados e avaliados. A experiência realizada durante este período foi considerada animadora, apesar das dificuldades e dos limites encontrados de ambas as partes, e a Escola reconheceu que a Universidade, especialmente a participação no PIAP, contribuiu para suscitar o debate sobre “[...] muitas ideias e crenças a respeito da educação em geral e da participação da criança na escola” (SILVA, 2005, p. 193).

A partir de 2007, as novas orientações governamentais para o Ensino Fundamental de nove anos de duração e a “inclusão” da criança de seis anos nesta etapa da Educação Básica contribuíram para a aproximação entre a Escola “C” e a Universidade. Neste mesmo ano, após as solicitações por parte da Escola para realização do estágio docente das estudantes do curso de Pedagogia nos anos iniciais, organizou-se uma reunião para apresentação dos projetos desenvolvidos pelas pesquisadoras do Gepiee, com exibição do DVD resultado da intervenção política e pedagógica realizada nas Escolas “A” e “B”, entre os anos de 2000 a 2006, bem como uma proposição de planejamento para o início das atividades no ano seguinte.

A partir das condições concretas da Escola, a defesa e o exercício do “direito à infância” foi cuidadosamente adequado para esta realidade e, em 2008, com o início dos projetos, a Universidade passou a intervir diretamente nesta realidade por meio do estágio docente e dos estudos e debates com os professores durante os encontros de formação continuada. Porém, cabe ressaltar que os relatórios finais de estágio e os demais arquivos referentes a este período não traduzem com riqueza de detalhes o trabalho intenso da intervenção política e pedagógica realizada durante todo o ano.<sup>58</sup>

No âmbito do estágio docente, é possível afirmar que as crianças, desde o início, manifestaram entusiasmo com a presença das estagiárias

---

como a Escola “B”, que defende o respeito à criança, há rejeição por parte de alguns professores a tais temas.

<sup>58</sup> É importante destacar que, no ano de 2008, o Ministério da Educação abre o edital para a submissão de projetos para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, e o subprojeto do Pibid-Pedagogia/UFSC foi concebido tendo como possível escola-campo a Escola “C”. Porém, o retorno da aprovação do subprojeto veio somente no ano seguinte, quando a Universidade não estava mais atuando nesta escola, como veremos a seguir.



em sala de aula, envolvendo-se nas proposições de ensino e identificando-se com os temas e conteúdos ministrados. Entretanto, nem todos os professores consideravam positiva a presença da Universidade na Escola e não estavam dispostos a compartilhar suas experiências no interior da sala de aula com as estudantes estagiárias.

Segundo o assistente técnico pedagógico [...], as professoras de primeira série já estavam nos esperando. No entanto, os professores de segundas séries haviam descartado a possibilidade da nossa presença em sala de aula. Estes eram resistentes com a nossa presença em sala. Mas encontramos aí o grande desafio – poder contribuir de alguma forma com estas crianças. Então, chamamos o professor [...] para conversar. Ele nos mostrou, através de suas palavras, que as crianças da sua turma não tinham nenhuma perspectiva de mudança. Dizia ele: “Elas não têm jeito... Não têm respeito... São mal-educadas... Díficeis!”, “Eu tentei fazer um plano de aula, mas não consigo, estou empurrando as aulas com a barriga, do jeito que eu posso”. (MAGLIOCCA; CONSTANTINO, 2008, p. 10).

A justificativa apresentada pelos professores para a não realização do estágio docente nas turmas em que lecionavam e a culpabilização das crianças pelo “fracasso escolar” serviram como móbil para as estudantes estagiárias, que se propuseram a reverter o que estava posto por meio do planejamento de atividades de ensino com sentido e significado para as crianças. O direito à educação e o direito ao respeito, por sua vez, foram eleitos pelas estudantes estagiárias como temas fundamentais a serem ensinados devido às condições materiais da Escola e, especialmente, as relações estabelecidas entre adultos-adultos, adultos-crianças e crianças-crianças, como pode ser verificado nestes registros:

Observamos alguns pontos que se evidenciaram constantemente como a falta de atenção dos estudantes, a falta de respeito nas relações dentro de sala de aula como um todo, a bagunça e a falta de diálogo entre estudantes e o professor. A estrutura física da escola também não é favorável para o aprendizado, pois oferece salas pequenas,

com pouca ventilação, pouca iluminação, falta de espaços para recreação, ausência de uma biblioteca, poucos recursos materiais, falta de bancos para as crianças sentarem enquanto comem, etc. Ficou claro que a falta de planejamento do professor faz com que as crianças fiquem dispersas durante as explicações, já que percebemos que ambos os lados não conseguem perceber sentido nos conteúdos que estão sendo abordados. (MOSIMANN; KOERICH, 2008, p. 5).

Durante a observação, notamos que o respeito é algo que pode ser trabalhado, porque é um conceito fundamental a ser apreendido na escola, visando a melhorar as relações entre adultos-adultos, adultos-crianças, crianças-crianças e assim por diante. [...]. A temática deste projeto tem como objetivo a “formação de leitores, escritores e atores”, mas como contemplar isso nas atividades, propostas do planejamento, se nem as crianças se veem como indivíduo atuante na escola? Respeito, por isso, é o primeiro passo, é o direito ao respeito que temos que ensinar para as crianças. Respeito por si, respeito pelo outro, respeito às particularidades de cada um, respeito às diferenças, respeito à criança e sua opinião e, acima de tudo, respeito aos seus direitos. Tudo isso vinculado à alfabetização, pois, ressignificando a participação da criança como leitor, escritor e ator, atribui-se mais clareza sobre os significados sintetizados nas práticas sociais da leitura e da escrita. (ANDRADE; PEREIRA, 2008, p. 5).

Estas situações observadas pelas estudantes estagiárias no cotidiano da Escola e no interior da sala de aula evidenciam que a criança não é respeitada pelo adulto como um sujeito humano de pouca idade e na sua condição social de ser criança. Ao mesmo tempo, parece que o desânimo dos professores com a profissão, resultando no desinteresse em planejar e ensinar, contribuiu para que as crianças não se mobilizassem para aprender e participar das aulas por eles ministradas. A falta de sentido para todos resultou no desgaste e no

desrespeito presente nas relações estabelecidas entre crianças e professores.

De acordo com Charlot (2000, p. 54), a educação tem como força propulsora o desejo e ninguém poderá educar o outro se este não estiver disposto a aprender.

Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis.

Tendo como referência as ideias defendidas por este autor e reconhecendo que uma das tarefas básicas da escola é garantir a aprendizagem dos conteúdos essenciais da cultura básica (MIRANDA, 1984), a atuação na formação continuada dos professores desta escola teve como um dos objetivos sensibilizá-los para uma educação que garanta o “direito à infância na escola” e oportunize o desenvolvimento da criança nas suas múltiplas dimensões. Vale destacar que esta formação – um encontro mensal com todos os professores, dividido em quatro horas de estudos e debates teóricos mais quatro de discussão e planejamento – foi bem avaliada pelos professores, porém o exercício da reflexão teórica com o objetivo de rever o planejamento encontrou fortes rejeições por parte deles.

O conjunto de todas essas ações possibilitou identificar a necessidade de melhorias em favor de certas precarizações da Escola, resultando em um mutirão de esforços para garantir mesas e bancos para as refeições, acesso da criança à literatura infantil com sapateiras coloridas e ao seu alcance, pintura da Escola, entre outros.

Contudo, este movimento em prol da Escola e da visibilidade da criança como sujeito de direitos gerou conflitos e embates políticos com o corpo docente e, principalmente, com a direção da Escola, que registrou queixa junto à Secretaria de Educação manifestando

discordância com relação à concepção de estágio defendida pelas professoras da UFSC. Assim como evidenciou Cardoso (2004), a escola constitui-se como um espaço de múltiplas contradições, em que as relações hierárquicas e de poder estão presentes nos diferentes níveis e graus e manifestam-se a partir de sutis, porém poderosos mecanismos.

Nosso primeiro dia de acesso à escola foi bem tumultuado, notícias deixaram todos surpresos: primeiro, a desistência de um professor da segunda série em receber a turma. Seu discurso era de que deveria dar oportunidade para outros professores receberem as estagiárias, já que ele havia recebido em sua classe a primeira turma em 2008.1. [...]. Depois, fomos informados de que uma das professoras da escola, Kátia, que receberia os estudantes, estaria em um curso de formação por dois dias e um passeio ao SESC de Cacupé que haveria no meio da semana, e também não foi comunicado ao estágio com antecedência, apenas no dia em que iniciávamos a observação na escola. Destaca-se aqui que o estágio docente na escola foi agendado previamente, mas, ainda assim, a escola não se organizou para recebê-lo, o que fica claro com tantos “imprevistos” ocorrendo durante a semana. Assim, ficamos conscientes de que a escola não se preparou para receber bem o grupo de estágio, não como deveria, pois a semana nos reservou todas essas “surpresas” desagradáveis, mas que acabou demonstrando a relação da escola com o estágio. . (SILVA; RIBEIRO, 2008, p. 8-9).

Ao final de 2008, após reunião de avaliação realizada entre Universidade e Escola, verificou-se que não havia perspectivas de continuidade dos projetos nesta Escola. Afinal, por que a alegria na escola incomoda, perturba e constrange os adultos que dela fazem parte? Será possível sonhar com uma escola que respeite a criança e garanta as alegrias próprias da infância? Segundo Snyders (1993, p. 35),

[...] durante as últimas décadas, a pedagogia e as ciências da educação preocuparam-se bastante com métodos e as relações pedagógicas e, assim, realizaram-se progressos nessas áreas. Agora,

começa a operar-se uma conscientização da essencial importância dos conteúdos ensinados, gerando, dessa forma, um esforço para a renovação dos mesmos. Não basta que na escola se formem os instrumentos, os métodos e os hábitos destinados essencialmente a servir ao “mais tarde”. Manifesta-se cada vez mais a preocupação com uma cultura escolar suscetível de responder às demandas atuais dos jovens. [...]. Durante séculos, a escola pôde subsistir proporcionando aos alunos pouquíssima alegria no presente. Mas, hoje, muito mais jovens passam muito mais tempo na escola, não só todas as fases da infância como uma grande parte das fases da adolescência se desenvolvem no universo escolar.

Por tudo isto, continua o autor, “[...] é preciso dar um basta ao fato de a vida da criança e a vida do adulto não encontrarem linguagem comum, de a vida da criança e a do adulto só estarem ligadas (se assim me posso exprimir) pela descontinuidade” (SNYDERS, 1993, p. 53). Nesta perspectiva, a defesa e o exercício do “direito à infância na escola”, como projeto de intervenção política e pedagógica, representa uma possibilidade de minimizar esta “descontinuidade” e de estabelecer relações horizontais entre crianças e adultos no chão da sala de aula, garantindo, assim, as alegrias próprias da infância na escola. Entretanto, mesmo em escolas consideradas como “escolas modelo” e “campo experimental” para novas práticas educacionais, superar o que está posto não é tarefa fácil, como temos demonstrado nesta pesquisa.

No ano de 2009, os projetos desenvolvidos pelo Gepiee foram realizados em duas escolas públicas: na Escola “D” – mediante o estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e por meio de atividades de pesquisa como a orientação de uma dissertação de mestrado cujo objeto de estudo era a própria Escola –, e na Escola “E” – com as atividades desenvolvidas pelo Pibid-Pedagogia. Salvo as características específicas destas escolas, verificou-se que ambas apresentam condições físicas, materiais e pedagógicas para constituírem-se em espaços privilegiados para a defesa e o exercício do “direito à infância na escola”. Entretanto, a vida cotidiana e as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos escolares no chão da sala de aula evidenciaram os limites e as possibilidades das escolas e, especialmente, de os professores aceitarem conteúdos e práticas que têm

como pressuposto o respeito à criança e a valorização da infância na escola.<sup>59</sup>

Definiu-se que o estágio docente passaria a ser realizado na Escola “D”, pois havia uma demanda por parte desta escola em assumir e cumprir seu papel institucional de campo de estágio, como também do curso de Pedagogia da UFSC em estabelecer vínculos efetivos como escola-campo para o exercício docente das estudantes universitárias.<sup>60</sup> Vale ressaltar que, neste mesmo ano, foi divulgada a aprovação do subprojeto do Pibid-Pedagogia, porém naquele momento o Edital do Programa (Capes/DEB nº 02/2009) não permitia a realização do Pibid em escolas de aplicação vinculados às universidades. Foi preciso, então, redimensionar o projeto, inicialmente concebido para a Escola “C”, de acordo com a realidade escolar e as necessidades formativas das crianças dos anos iniciais da Escola “E”, como veremos a seguir.<sup>61</sup>

Em relação à Escola “D”, os relatórios escritos pelas estudantes estagiárias evidenciam que, embora esta escola tenha boas condições físicas e materiais, isto não é suficiente para garantir uma educação de qualidade, pois é preciso professores bem formados, instruídos e, especialmente, dispostos a oportunizarem o desenvolvimento pleno da criança e as interações entre crianças-crianças e crianças-adultos. A observação do cotidiano desta escola evidenciou que,

[...] apesar de contar com boa estrutura, parece estar organizado somente pela lógica do adulto, privilegiando aspectos relacionados ao controle e à segurança em detrimento de espaços que levem

---

<sup>59</sup> Em 2009, quando se iniciam as atividades nas Escolas “D” e “E”, integro o Pibid-Pedagogia na condição de estudante bolsista e um ano depois realizo o estágio docente nos anos iniciais na Escola “D”, orientada pela tese do “direito à infância na escola”. Esse mergulho intenso na realidade escolar e a participação na pesquisa em nível de mestrado realizada por Loureiro (2010) provocaram inúmeras inquietações, mas, ao mesmo tempo, instigou para querer compreender por que é tão difícil a escola e os professores aceitarem como conteúdo formativo e prática pedagógica o ensino dos direitos da criança e do “direito à infância na escola”.

<sup>60</sup> Cabe destacar que uma das professoras vinculadas ao Departamento de Metodologia de Ensino – MEN e docente da disciplina de Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental vinha realizando há um ano o estágio nos anos iniciais nesta escola.

<sup>61</sup> A Escola “E” pertence à rede municipal de ensino de Florianópolis e foi indicada pelo coordenador institucional responsável pelo Pibid na UFSC.

em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc. [...]. A organização do espaço da sala de aula também é um aspecto importante na composição do espaço da escola. [...] na hora de adquirir o mobiliário para as turmas do 1º ano, a escola se pautou na organização das salas de Educação Infantil, com mesas coletivas e pequenas. Dessa forma, percebe-se que o mobiliário foi pensado para a *criança*, e o trabalho pedagógico está sendo organizado para o *aluno*, uma vez que os *problemas* indicados nas falas – *ficar de costas para o quadro, não caber o caderno* – denotam práticas comuns dos alunos do Ensino Fundamental. (LOUREIRO, 2010, p. 164-165).

As orientações para o EF9anos (BRASIL, 2007) são claras quando se referem à importância de as escolas adequarem não apenas os materiais didáticos e o mobiliário para atender as crianças de seis anos nesta etapa de ensino, reforçando a necessidade de rever as práticas pedagógicas e os tempos e espaços educativos. Neste sentido, a organização dos tempos e dos espaços destinados ao lanche e ao recreio nesta escola merece destaque:

Embora apresente boa estrutura física, vale ressaltar que não há refeitório com mesas ou cadeiras para as crianças lancharem no horário do recreio, que tem duração de 20 minutos. A escola oferece merenda, e o cardápio é feito pelos alunos do curso de Nutrição. No momento do recreio, os estudantes distribuem-se lanchando no galpão, na quadra de cimento ao lado do bloco A, no pequeno espaço que há em frente à cozinha e no pátio da frente da escola, mas em todos os espaços, sentam-se no chão ou fazem o lanche em pé. Estes mesmos espaços são os que as crianças utilizam para brincar no horário do recreio, além da brinquedoteca. [...]. Neste período de 20 minutos, as crianças devem lanchar, escovar os dentes e brincar. O recreio é bem curto, e o tempo para o brincar é restrito. (PIMENTEL; HOFFMANN, 2010, p. 9-10).

O cuidado e o respeito à criança na escola estão expressos também no modo como o adulto preocupa-se (ou não) com as condições oferecidas para a realização das refeições com qualidade e conforto. Da mesma forma, a existência de uma brinquedoteca não garante que o brincar seja uma atividade compreendida como base para o desenvolvimento da criança. O curto tempo para o brincar revela as concepções de criança, infância e educação presentes no interior da Escola.

Outro aspecto importante identificado pelas estudantes universitárias no decorrer do estágio diz respeito às relações estabelecidas entre os adultos da Escola, como pode ser observado abaixo:

A relação professor-professor é que nos pareceu um tanto quanto “conturbada”. O colégio, por si só, já apresenta uma grande separação entre os anos iniciais do Ensino Fundamental e o restante dos anos/séries. Parecem dois colégios distintos. Porém, dentro de toda essa estrutura dos anos iniciais do Ensino Fundamental achamos muito “estranho” que quase não haja contato entre as professoras, elas mal conversam umas com as outras. Nos causou estranheza também a relação entre turmas com denominações “A”, “B” e “C”. Conforme foi nos passado, as turmas “A” são turmas que seguem a linha socioconstrutivistas; turmas “B” são as tidas como “tradicionais”; e as “C”, as turmas dos projetos. (INÁCIO; CLASEN, 2009, p.18).

Cabe destacar que uma das condições para a realização do estágio docente nesta escola era que as estudantes estagiárias articulassem os temas relativos aos direitos da criança aos conteúdos curriculares obrigatórios para cada ano escolar. Para tanto, o planejamento compartilhado foi uma estratégia encontrada para que os professores atuassem como co-formadores e contribuíssem com as estudantes universitárias sugerindo estratégias e esclarecendo dúvidas como, por exemplo, ensinar conteúdos relativos à disciplina de Matemática. Por meio da leitura dos relatórios, foi possível perceber que esta relação de troca e compartilhamento nem sempre ocorreu de forma efetiva, o que interferiu na qualidade e no desenvolvimento das ações propostas.



Na tentativa de articularem o conteúdo dos direitos da criança aos conteúdos curriculares específicos de cada turma, as estudantes estagiárias preocuparam-se em garantir atividades com sentido para as crianças, bem como propor a interdisciplinaridade nas aulas, como pode ser observado neste registro:

O projeto desenvolvido com a turma do 2º ano C teve como foco “Os brinquedos e as brincadeiras de ontem e de hoje”. A partir de um levantamento pautado numa “roda de conversas”, identificamos o que as crianças gostavam de brincar, onde e como, e ainda do que brincavam seus familiares quando crianças. Este projeto buscou contemplar as diferentes disciplinas da grade da turma do 2º ano C, propondo a interdisciplinaridade entre Português, Ciências, Matemática e Artes Visuais. A proposta de ensino elaborada para a disciplina de Matemática intentou percebê-la como uma área abrangente e presente em nosso cotidiano, não se restringindo apenas a números e cálculos. Pensar a Matemática juntamente às obras de artes permitiu que as crianças percebessem a importância dessa disciplina em suas vidas, bem como a articulação dela com outras disciplinas. (PIMENTEL; HOFFMANN, 2010, p. 16).

De modo geral, as crianças mostraram-se interessadas e participativas durante todo o estágio docente, pois os temas desenvolvidos em sala de aula sobre os direitos da criança e as estratégias didático-metodológicas utilizadas mobilizavam a aprender. Quando solicitadas a avaliarem o estágio docente e o desempenho das estudantes estagiárias, as crianças não pouparam elogios ao trabalho:

Eu gostei de várias coisas do projeto da Ingrid e da Fran, mas principalmente das brincadeiras sobre os direitos das crianças, dos animais e dos humanos. A gente aprendeu várias coisas sobre o direito como: sobre o direito a ter nome, a ter uma casa, direito de votar, a ter atendimento médico, a ter uma família, etc. Eu adorei o tema, porque assim a gente sabe o que a gente tem direito e a gente tem direito de saber os nossos direitos. E adorei o trabalho bem feito que a Ingrid e Fran

fizeram e eu acho que no futuro elas vão ser ótimas professoras! [Avaliação do estágio realizada por uma criança da 3ª série]

Olá, eu adorei as brincadeiras, músicas, danças, atividades e passeios. Teve atividades que eu nem conhecia como: os direitos, a Unicef e a ONU. Mas o que eu mais gostei de aprender foram os dez princípios básicos (direitos).

[Avaliação do estágio realizada por uma criança da 3ª série]

Eu gostei de brincar com várias coisas que elas fizeram, eu também não sabia que os direitos existiam, sabia que os animais tinham direitos. Mas o que eu mais gostei foi a dança forró, foi muito legal, gostei bastante. Gostei muito, aprendendo sobre o direito aprendi muitas coisas que as crianças podem ter. Elas poderiam fazer um pouco mais de estágio na nossa sala, por favor, todo mundo quer que vocês voltem.

[Avaliação do estágio realizada por uma criança da 3ª série]

[...] descobrimos sobre a ONU e sobre a Unicef, brincamos no parquinho do planetário. Eu aprendi sobre os princípios, sobre os direitos das crianças e dos animais e os direitos humanos. O tema é espetacular: “Ensinando e aprendendo sobre os direitos da criança”, é muito legal aprender e se defender com os direitos das crianças. [Avaliação do estágio realizada por uma criança da 3ª série] (SILVA; KOERICH, 2009, [anexo]).

É possível identificar que as crianças desconheciam seus direitos e que aprender sobre este tema foi importante, pois, como afirmou uma das crianças, “[...] assim a gente sabe o que a gente tem direito e a gente tem direito de saber os nossos direitos”. Por meio de proposições de ensino de caráter lúdico, criativo e mobilizador, as crianças reconheceram seus direitos de participar, brincar e aprender na escola.

Todavia, se, por um lado, as crianças manifestam alegria em aprender e exercitar com as estudantes estagiárias seus direitos, a avaliação por parte das professoras, ao final do estágio docente,

demonstrou descontentamento e até mesmo rejeição à defesa do “direito à infância na escola”.<sup>62</sup>

“Nós [professoras da Escola “D”] procuramos privilegiar os espaços de brincar na escola, mas não podemos esquecer o que é específico (da escola), porque o brincar da criança acontece em uma série de outros espaços e instituições, e se a gente começa a trazer uma série de coisas que são de outros espaços e instituições, a escola perde o que é específico dela. O reflexo disso é o que a gente tá vendo hoje [...] que nossos alunos estão saindo analfabetos da escola! [...] as crianças brincam em qualquer lugar, até mesmo porque o brincar é uma atividade intrínseca da criança”, e perguntou: “E no recreio, eles não brincam por quê? A escola, por exemplo, oferece várias oportunidades para brincar no intervalo. Existem muitos espaços que podem ser utilizados”. (PRÁ; ESPÍNDOLA, 2009, p. 56).

Particularmente, a professora responsável pela turma na qual atuamos nos surpreendeu ao revelar sua posição em relação ao brincar no ambiente escolar, sendo enfática ao dizer que há outros ambientes além da escola para isso acontecer e que os minutos antes de começar a aula e o recreio de vinte minutos podem ser considerados suficientes para contemplar o brincar. A professora também expôs sua posição em relação a dar continuidade aos conteúdos, demonstrando

---

<sup>62</sup> Foram realizadas duas reuniões para avaliar o estágio docente nesta escola. A primeira ocorreu ao final do segundo semestre de 2009, e nela estavam presentes todos os professores responsáveis pelas turmas dos anos iniciais, a coordenadora pedagógica, as estudantes estagiárias e as professoras orientadoras do estágio. Nesta reunião, as professoras e as estudantes universitárias apresentaram alguns pontos importantes a serem repensados para o estágio no semestre seguinte. A segunda reunião de avaliação ocorreu ao final do primeiro semestre de 2010, e as professoras orientadoras do estágio foram informadas de que as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental seriam concentradas no período matutino, o que inviabilizou o estágio na Escola “D” devido ao fato de as aulas do curso de Pedagogia da UFSC serem ministradas no período vespertino. Esta foi entendida como um modo sutil de rejeição.

suas objeções quanto à ruptura do processo seguido por ela e por outros professores. Assim, disse que havíamos dado “pouco conteúdo”, destacando que a disciplina de Matemática havia ficado “defasada”. Por outro lado, nos elogiou pelo trabalho feito, pelo “domínio de classe” e pela “forma de contemplar o tema trabalhado” no que tange aos “direitos das crianças”. (INÁCIO; CLASEN, 2009, p. 42-43).

As falas das professoras, registradas pelas estudantes estagiárias, evidenciam como é difícil e, ao mesmo tempo, urgente defender uma educação humanizadora que garanta à criança seu desenvolvimento pleno. O “direito à infância na escola” não é considerado conteúdo formativo pelas professoras que exigem a continuidade dos conteúdos curriculares previstos para cada turma e declaram rejeição a este tema. O brincar, entendido como algo marginal e secundário na escola, não possui relação alguma com a atividade de aprender e estudar na concepção destas professoras. No entanto, “[...] o brincar não apenas requer muitas aprendizagens, mas constitui um espaço de aprendizagem”, pois na brincadeira a criança “[...] cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo” (BORBA, 2007, p. 36).

Apesar destas questões e das dificuldades de a Escola “D” afirmar-se como campo de estágio, corroboramos Loureiro (2010, p.196) de que é possível acreditar na mudança desta realidade mediante a revalorização das finalidades fundantes da escola. Ao mesmo tempo,

[...] salta à vista a necessidade e a urgência de se rever radicalmente a formação dos professores/as, principalmente em seus aspectos conceituais e de valores, utilizando a implantação/implementação do EF9Anos como uma oportunidade privilegiada para exercitar o direito à infância na escola, com toda a complexidade que tal desafio exige. Principalmente considerando que esta escola pode (e deve?) ser campo privilegiado da formação de novos/as professores/as.

Por outro lado, como vimos demonstrando nesta pesquisa, estas dificuldades enfrentadas no chão da sala de aula não são específicas de uma escola, mas estão presentes na cultura da escola e na realidade educacional brasileira. No caso da última escola-campo de estágio, os vínculos com crianças e com professores foram inicialmente construídos por meio das ações desenvolvidas pelo Pibid-Pedagogia e no decorrer dos quatro anos de intervenção política e pedagógica na Escola “E” evidenciaram-se os limites e as possibilidades de defender o “direito à infância” na escola pública.

Para a realização do Pibid-Pedagogia na Escola “E”, o projeto foi revisto e apresentado para a direção desta escola. Nesta ocasião, as pesquisadoras do Gepiee foram informadas pelo diretor que a Escola “[...] apresentava-se literalmente com suas portas ‘fechadas’ para qualquer aproximação com a Universidade, devido ao tipo de relação que esta estabelece, caracterizada como de ‘mão única’” (QUINTEIRO; PIMENTEL; GONÇALVES, 2013, p. 198). Somente após longas argumentações, o Projeto foi aceito, porém a Escola logo de início explicitou os limites e as possibilidades de este realizar-se ali. Um exemplo disto foi quando o diretor comunicou que haviam devolvido uma verba vinda da Secretaria Municipal de Educação para a construção de um parquinho, por considerarem este perigoso e de difícil manutenção.

Diante da realidade que estava posta, identificou-se que a defesa do “direito à infância na escola” era um conteúdo que provocava muitos conflitos e embates com as concepções de criança, infância e escola presentes na Escola “E” e no imaginário dos professores.<sup>63</sup> Assim, as primeiras aproximações foram resultado de leituras, estudos e debates internos realizados entre as estudantes bolsistas e a coordenadora do projeto mais reuniões quinzenais entre a Universidade e a Escola para “[...] comunicar e informar a finalidade e os objetivos do Programa, o papel da escola como coformadora e das estudantes bolsistas universitárias e, ainda, o plano de trabalho com definição de metas de curto, médio e longo prazo” (QUINTEIRO; PIMENTEL;

---

<sup>63</sup> Como sinalizado anteriormente, o corpo docente desta escola é bem diverso com professores com doutorado e mestrado. Porém, assim como a maioria das escolas públicas brasileiras, parte considerável dos professores são contratados em caráter temporário. A rotatividade do quadro docente da Escola todos os anos dificulta a tradução das finalidades propostas pela Escola em seu Programa de Formação Continuada realizado há mais de dez anos com duas professoras vindas de São Paulo.

GONÇALVES, 2013, p. 201). Os direitos da criança foram apresentados de forma gradual, por dentro da sala de aula e por meio das ações e práticas das estudantes-bolsistas.

Ainda na primeira edição, as estudantes bolsistas foram nomeadas pelas professoras, em reunião do Conselho de Classe, de modo satisfatório, como “auxiliares de sala”, por contribuírem na produção de materiais como suporte para o ensino, incentivando a fantasia e a imaginação; realizando rodas de conversas, leituras e contação de histórias, ampliando o repertório das crianças e da sala de aula; mediando conflitos entre crianças-crianças por meio do diálogo e do respeito; participando no recreio por meio de brincadeiras e brincando com as crianças etc. (QUINTEIRO; PIMENTEL; GONÇALVES, 2013, p. 200-201).

Porém, um dos dilemas que emergiu, reconhecido tanto pelas estudantes-bolsistas como pela própria Escola em reunião de avaliação, consistiu na dificuldade de os professores exercerem sua função de aprendizes de co-formadores, bem como compartilharem os seus planejamentos e assim possibilitarem situações de ensino e aprendizagem significativos de intervenção das estudantes bolsistas junto às crianças em sala de aula. Somado a isso, o “direito à infância na escola” e a participação efetiva das crianças constituem-se uma realidade que está longe de ser assegurada no planejamento escolar.

Neste sentido, visando a atenuar tais dilemas e garantir a participação efetiva da criança, as estudantes bolsistas foram orientadas a conceberem atividades de ensino intra e extraclasse para dar continuidade à “formação de leitores, escritores e atores sociais”, além de pensarem a humanização dos tempos e espaços escolares. Considerando os estudos e pesquisas realizados pelo Gepiee, bem como as *Orientações para o Ensino Fundamental de nove anos* (BRASIL, 2007), procurou-se ressignificar algumas práticas no interior da Escola.

Assim, a sala de aula logo foi eleita pelas estudantes bolsistas como objeto para ser discutido e pesquisado junto às crianças, como espaço de estudos, leitura, escrita, conversas, combinações, contação de histórias, jogos, de desenho e de brincar, transformadas em práticas

pedagógicas diárias, atendendo deste modo às demandas das crianças pelo estudo e pela literatura. Apesar das dificuldades, o brincar foi instituído pelas estudantes bolsistas como atividade necessária e fundamental para as crianças, e o espaço da sala de aula, com a participação de todos, foi transformado em um lugar aconchegante, convidativo e, sobretudo, mobilizador de desejos e vontades das crianças para o aprendizado, com tapetes, quadros de avisos, almofadas, jogos, literatura infantil e brinquedos produzidos por todos. Garantir que tais materiais fiquem à disposição da criança diariamente, em sala de aula, também não é tarefa fácil. (QUINTEIRO; PIMENTEL; GONÇALVES, 2013, p. 201).

Devido aos vínculos positivos construídos pelo Pibid-Pedagogia, no ano de 2010, a Escola aceitou o desenvolvimento do estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As relações estabelecidas entre Universidade e Escola intensificaram-se, na medida em que o Pibid colaborava e participava no período matutino e o estágio nos anos iniciais no período vespertino. Com o início das atividades do estágio docente, o “direito à infância na escola” como conteúdo formativo e prática pedagógica foi desenvolvido de forma muito mais intensa durante três semestres letivos com as crianças em sala de aula.

As estudantes estagiárias iniciaram suas atividades na Escola participando da Semana da Criança, planejada e concebida com a finalidade de discutir e definir junto às crianças uma programação com atividades *para, com e entre* as crianças.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> O Pibid-Pedagogia e o estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em parceria com a Escola, desenvolveram diversas ações com a “[...] finalidade de contribuir para o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões, fomentando a imaginação, a criatividade, a fantasia e defendendo o brincar como fundamental e necessário para uma educação humanizadora” (QUINTEIRO; PIMENTEL; GONÇALVES, 2013, p. 203). Estas ações foram denominadas de “jornadas pedagógicas”, entre as quais podemos destacar a Semana da Criança (2009 a 2012), a 1ª Semana de Aproximação com Participação na Escola – SAPE (2012) e as visitas à Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária – Sepex/UFSC (2009 a 2012). Para maiores informações sobre o modo como foram desenvolvidas estas jornadas pedagógicas, consultar Quinteiro, Pimentel e Gonçalves (2013).

A iniciativa conjunta entre Escola e Pibid proporcionou a realização de muitas atividades com o objetivo de conhecer quem é a criança que está no aluno, pois, ao pensarmos em estratégias de atividades que focassem o direito à infância e a brincadeira, elaboramos nosso primeiro plano de aula. Os objetivos do plano elaborado para os dias 30/9 e 1º/10 foram: conversar com as crianças sobre a programação da Semana, definir junto a elas como seriam as atividades, dialogar sobre seus direitos, apresentando os dez princípios dos direitos das crianças, mostrar a importância da brincadeira para a formação humana e por fim trabalhar a identidade, datas de aniversários e um pouco da singularidade de cada um. Este primeiro plano também teve como propósito elucidar ainda mais o tema do estágio, “É possível aprender e brincar na escola?”. (DIAS; BIANCINI, 2010, p. 17).

Durante a Semana da Criança, planejamos e realizamos algumas atividades com as crianças, como a construção de um brinquedo (pião), e brincamos com as brincadeiras preferidas da turma: pega-bruxinha, pega-sapo, ameba. Além dessas atividades, realizamos o nosso primeiro plano de ensino, onde procuramos conhecer melhor as crianças que estão nos alunos, suas expressões, pensamentos e ideias. Neste plano, realizamos algumas reflexões e diálogos com as crianças sobre seus direitos de participar, brincar e aprender. (SOUSA; RODRIGUES, 2010, p. 18).

A Semana da Criança e as demais jornadas pedagógicas desenvolvidas na Escola constituíram-se em estratégias didático-metodológicas privilegiadas para conhecer mais e melhor a criança, seus gostos e preferências, seus modos de ser e estar no mundo e na escola. Do mesmo modo, os projetos de ensino planejados e desenvolvidos pelas estudantes estagiárias constituem-se em um rico material não só



para conhecer a criança que está no aluno, como também identificar as relações hierárquicas e de poder presentes no interior da escola.<sup>65</sup>

A análise dos relatórios evidencia que, ao conjugarem os verbos participar, brincar e aprender no chão da sala de aula, as estudantes estagiárias optaram por divulgar os direitos da criança, privilegiando o direito ao brincar. Esta escolha deu-se devido à preocupação exacerbada da Escola com as diferentes “provinhas” e com o ensino dos chamados conteúdos curriculares, muitas vezes sem sentido para as crianças, e pela desarticulação entre o brincar e o aprender observadas na prática pedagógica das professoras.

Percebemos que ela possui um caderno onde constam as atividades que são desenvolvidas. E que há uma preocupação em cumprir o cronograma de atividades que contemplem todos os conteúdos, sem necessariamente uma atividade ter ligação com a anterior. [...]. Essa característica conteudista não se refere apenas a essa professora, mas é uma marca desta escola, que tem estampado na recepção um *banner* anunciando o elevado índice do IDEB (6,2). (SMOLINSKI; CARDOSO, 2013, p. 7).

A falta de brincadeira dentro de sala de aula é um problema visível. Sentimos falta de vê-los brincar e serem crianças naquele espaço de sala de aula. (KNAUL; MADALONI, 2013, p. 15).

Como a brincadeira é a atividade principal da criança, direito assegurado pelo ECA e pela recente Reforma do Ensino expressa no EF9anos, esta irá atravessar o nosso projeto de ensino como conteúdo escolar porque brincar *também* se aprende na escola. [...]. Escolhemos o tema Brincadeiras, pois reconhecemos a importância da valorização da infância na escola, visto que a criança não deixa de ser criança ao entrar no Ensino Fundamental. Agora é Lei, a criança entra

---

<sup>65</sup> A criação de um instrumento de pesquisa pelo Pibid-Pedagogia para traçar o perfil socioeconômico dos estudantes dos anos iniciais foi fundamental, pois serviu como referência para o planejamento das proposições de ensino das estudantes bolsistas e estudantes estagiárias.

mais cedo para os anos iniciais, aos seis anos de idade, com a nova política do “Ensino Fundamental de 9 anos”, o que torna urgente a necessidade de valorizar a criança que está no aluno. (HARDIMAN; SANTOS, 2013, p. 24).

O fato é que esta escola se assume como conteudista, focada nas provas e avaliações nacionais como na Provinha Brasil e no IDEB e, ainda, criando a sua própria “provinha”. Além disto, há mais de três anos vem reescrevendo seu Projeto Político-Pedagógico não oportunizando espaços para debate internos na Escola e com a UFSC. Mesmo após a avaliação positiva da primeira edição do projeto e da solicitação de renovação deste por parte da Escola por mais dois, a direção não criou as condições de participação para que a Universidade viesse a contribuir com essas discussões, bem como na formação continuada dos professores.

Além disso, algumas dificuldades encontradas pelo Pibid-Pedagogia na primeira edição foram se tornando mais complexas, ainda mais após a renovação do projeto.

Mediante as dificuldades de estabelecer uma parceria com sentido e significado e de superar o papel atribuído pelas professoras às estudantes bolsistas, o de “auxiliares de sala”, as estudantes propuseram trabalhar na perspectiva do projeto próprio, visando à iniciação à docência e reafirmando o compromisso com a formação de leitores, escritores e atores sociais. Para isto, as estudantes bolsistas redimensionaram o sentido atribuído à **roda** na escola, reconhecendo-a como um lugar privilegiado de participação, de respeito, de diálogo e de tomada de decisões, ou seja, uma possibilidade de maior aproximação entre crianças-crianças e crianças-adultos, um momento de estreitamento de vínculos, de descobertas, de ouvir e contar histórias e novidades. (QUINTEIRO; PIMENTEL; GONÇALVES, 2013, p. 204).

Com o objetivo de conhecer mais e melhor a criança que está no aluno, as jornadas pedagógicas realizadas durante o ano de 2012 – 1ª SAPE e Semana da Criança – foram intencionalmente organizadas e estruturadas em oficinas denominadas de “interessadas” e rodas de

conversas, cantigas e cirandas, memórias, brincadeiras e contação de histórias, a fim de garantir melhores condições para o desenvolvimento da criança e sua formação humana. É possível afirmar que o Pibid-Pedagogia e o estágio docente na Escola realizaram importantes ações junto às crianças, estabelecendo novas formas de *saber e aprender*, oportunizando outras relações deste sujeito humano de pouca idade com o mundo que o rodeia. Cabe lembrar que a mediação do adulto neste processo é fundamental, pois “[...] a apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem tempo e jamais acabam” (CHARLOT, 2000, p 78).<sup>66</sup>

Embora a Universidade tenha estabelecido uma relação respeitosa (reconhecida pela Escola), participando e intervindo significativamente em sala de aula e por meio das jornadas pedagógicas, nem sempre os professores exercitaram seu papel de co-formadores das estudantes bolsistas e estudantes estagiárias, como pode ser observado neste registro:

Explicamos que havíamos trazido um exemplar do planejamento impresso, e sem a intenção de atrapalhar a aula, gostaríamos de marcar um horário para conversar. Ela respondeu dizendo que não entendia como havíamos planejado, se não tínhamos nos informado com ela sobre os conteúdos a trabalhar. Explicamos, então, que, conforme as orientações da nossa professora, que já havia conversado com a escola, nosso planejamento seguiria um tema próprio para o estágio. Ela insistiu dizendo que já havia comunicado à supervisora que não concordava que as crianças ficassem uma semana sem conteúdos. Percebendo que não haveria diálogo, pedimos que ela olhasse o planejamento e nos retornasse por e-mail com uma data para nos encontrarmos. [...]. Voltamos à Escola e fomos solicitadas a apresentar todo o planejamento e questionadas sobre a ausência dos deveres das crianças. Diante da nossa argumentação, a

---

<sup>66</sup> Com o objetivo de divulgar o trabalho e promover a interatividade com a comunidade e, em especial, com os estudantes da Escola, desde a primeira edição o Pibid-Pedagogia comunicou suas ações e atividades de ensino, anualmente, na Semana de Ensino Pesquisa e Extensão da UFSC (Sepex).

professora e a supervisora questionaram onde entraria a escrita das crianças. Explicamos novamente, e a professora finalizou dizendo que o dia a dia em uma sala de aula se coloca muito diferente da nossa proposta. (SMOLINSKI; CARDOSO, 2013, p.12).

Fica evidente, neste excerto, a valorização exacerbada dos conteúdos curriculares obrigatórios por parte da Escola, bem como as dificuldades dos professores em compreenderem que o ensino dos direitos da criança se constitui em conteúdo formativo para os estudantes dos anos iniciais. Além disso, tudo indica que o ensino da leitura e da escrita está relacionado a práticas mecânicas de memorização e cópia, sem o ensino efetivo da função social destes para a criança. Verificou-se que, além de as professoras não aceitarem este tema como conteúdos legítimos a serem ensinados, frequentemente, as estudantes universitárias foram questionadas sobre o ensino dos deveres. Em reunião de avaliação,

[...] a própria escola, a certa altura, reconheceu suas dificuldades históricas frente às possibilidades de mudança e em exercer o papel de coformadora. Para isto seria preciso mais tempo e formação/informação de seus quadros, bem como uma relação mais qualificada e normatizada entre a universidade e as secretarias de educação correspondentes. (QUINTEIRO; PIMENTEL; GONÇALVES, 2013, p. 209).

Diante do exposto, conscientizar os professores dos direitos e das necessidades básicas da criança de participar, brincar e aprender não é tarefa fácil, principalmente, porque o professor, na maioria das vezes, não está disposto a ceder seu poder para emancipar o outro. Para que este fim seja alcançado, é preciso redefinir as relações sociais, políticas e pedagógicas estabelecidas no interior da escola, superando as relações autoritárias e de poder existentes entre o adulto e a criança. No entanto, Quinteiro, Pimentel e Gonçalves (2013, p. 212) consideram que,

[...] apesar das dificuldades é possível afirmar que “o direito à infância na escola” adquiriu visibilidade [...], principalmente junto às turmas do chamado “ciclo da infância”. Com relação à

humanização dos tempos e espaços da escola e da sala de aula, a coordenação pedagógica reconhece as inovações desenvolvidas pelo Pibid-Pedagogia como, por exemplo, a Semana da Criança com participação de todos, e uma sala de aula onde a criança sinte-se bem e com vontade de estar e voltar todos os dias, inovações que podem melhorar o ensino e a aprendizagem.

Sintetizando a experiência de mais de uma década de intervenção política e pedagógica pautada no respeito à criança e na valorização da infância, em cinco escolas com características distintas e, ao mesmo tempo, comuns à realidade educacional brasileira, evidenciou-se que ainda é preciso um trabalho conjunto e coletivo para superar o que está posto e garantir efetivamente o “direito à infância na escola”. Verificamos, assim como defende Snyders (1993), que a escola atual já contém elementos válidos de alegria, porém estes ainda não estão entre os seus objetivos primordiais.

Acreditamos que a defesa desta tese permite não apenas humanizar as relações estabelecidas entre adultos e crianças como também revolucionar a escola em sua “essência e aparência”. Tal qual propõe Snyders (1993, p. 126-127), objetivamos uma escola onde os adultos, “[...] inteiramente disponíveis, têm como única função permanecer ao alcance das crianças e colocar o saber, sua experiência, ao alcance delas”. Afinal,

[...] a alegria escolar consiste em que, precisamente nesse mundo diferente, o peso, os múltiplos, indefinidos imprevisíveis acidentes do real podem, de repente, deixar de ser sentidos como ameaçadores. Pode-se esperar que a escola seja um lugar que ponha de lado determinadas dificuldades pessoais do aluno; o aluno se livraria de determinados embaraços que pesam sobre ele de outro modo. [...]. Em suma, há mil razões para que a alteridade da escola se transforme num apoio ao aluno, ao seus estudos e também à sua vida.

Acreditamos que a escola pode e deve ser um lugar privilegiado da infância, repleta de sentido e significado para adultos e crianças, onde professores e estudantes não estabeleçam embates entre rejeição e

resistência, nem sejam “reduzidos, com tanta frequência, a experimentar a escola como tempo inevitável de preparação, espera, meio de vencer mais tarde” e, sim, um lugar “[...] onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância” (SNYDERS, 1993, p. 29-33).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O tempo da pesquisa é diferente do tempo da política. Em política, tudo é para oniem. O conhecimento, porém, precisa não apenas ser de hoje, mas ter caráter prospectivo. Em pesquisa, tudo é para amanhã. Não apenas por eventuais descomprometimentos com o mundo concreto e sua transformação, mas porque é preciso ócio e tempo para poder digerir adequadamente bibliografias e analisar dados concretos. (PAIVA et al., 1998).*

Infelizmente, o tempo da pesquisa não coincide com o tempo necessário para o “amadurecimento” intelectual do pesquisador. Quando este trabalho foi iniciado, não se podia imaginar tamanha complexidade, e, de imediato, um dos primeiros desafios foi justamente superar os hiatos da formação docente universitária mediante um mergulho intenso na literatura existente relacionada ao fenômeno em questão, especialmente, nos estudos da Teoria Histórico-Cultural. Certamente que dois anos de mestrado não são suficientes para uma apropriação efetiva desta literatura e, ainda, atingir o rigor teórico e metodológico esperado.

Analisar os limites e as possibilidades da defesa e exercício do “direito à infância na escola” e traçar um primeiro panorama desta experiência pedagógica traduzida no âmbito do estágio docente em nível universitário, ao longo de doze anos, constituíram-se em um grande desafio, não apenas pela dimensão temporal que esta pesquisa abarca, mas, principalmente, devido ao seu caráter interventivo e inovador, tanto para a formação docente universitária como para a realidade educacional brasileira.

Diante do amplo e vasto material acumulado, os procedimentos metodológicos foram definidos no decorrer da própria pesquisa, o que exigiu muitas idas e vindas às fontes, especialmente, aos arquivos e relatórios de estágio docente escritos pelas estudantes estagiárias. Ciente de que este trabalho se caracteriza como uma pesquisa documental de caráter longitudinal, organizar, selecionar, definir e eleger quais aspectos e conteúdos deveriam ser priorizados para a análise não foi algo simples. A descrição cronológica e por escola realizada no Capítulo 4 certamente expressa os limites relativos ao tempo institucional para este processo, como também as dificuldades da própria pesquisadora em superar esta estrutura e exercitar uma análise dialética almejada.

Ao olhar para trás, verifica-se no decorrer do texto que, em muitos momentos, no embate entre escola e infância perdeu-se o diálogo com a formação docente universitária, e um exemplo disto foi a utilização dos relatórios escritos pelas estudantes estagiárias como suporte para a narração. Seria necessário mais tempo para avaliar os ganhos desta experiência, relativizar os dados que as estudantes estagiárias apresentam sobre a formação recebida e sobre o desafio de “aprender a ensinar” e de se constituir professor em um projeto que assume a pesquisa como metodologia do ensino e que tem como pressuposto uma tese que desafia a escola atual a rever-se em sua “essência e aparência”.

Assim, no âmbito da formação docente universitária, a defesa do “direito à infância na escola” como diretriz política, filosófica e pedagógica representa um conjunto de conteúdos, valores, estratégias, informações e conhecimentos que foram construídos ao longo de mais de uma década e indicam outro modo de conceber e realizar a prática de ensino dirigida aos estudantes universitários que vão exercitar a docência junto às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O caráter inovador de tal proposição se materializa, entre outros aspectos, no processo de “ensinar a ensinar” conceitos e conteúdos que garantam as dimensões ética e política na formação docente em nível universitário e, conseqüentemente, junto aos estudantes dos anos iniciais por meio das estudantes estagiárias. Verificou-se também que esta concepção de estágio docente escancara para as estudantes estagiárias os hiatos da formação acadêmica recebida e evidencia a necessidade de repensarmos a estrutura e a organização dos cursos de formação de professores, especialmente, os cursos de Pedagogia.

Intencionalmente orientados a conhecer e a identificar os limites e as possibilidades da infância no interior da escola, os relatórios escritos pelas estudantes estagiárias registram o que sentem, pensam e dizem as crianças e os adultos da escola, bem como traduzem com riquezas de detalhes o chão da sala de aula. A análise dos dados obtidos permite apontar alguns tópicos para reflexão, entre os quais destacamos:

- a importância de oferecer e garantir condições físicas e materiais adequadas para uma educação de melhor qualidade para a criança e para o trabalho pedagógico do professor. Mesmo após a alteração do Ensino Fundamental para nove anos de duração e com ingresso da criança nesta etapa de ensino aos seis anos de idade, a escola ainda é um espaço árido, destituído de sentidos e emoções para estudantes e professores;



- uma educação da melhor qualidade e que possibilite à criança o desenvolvimento pleno e a apropriação das máximas potencialidades humanas não pode estar voltada apenas para o ensino dos conteúdos elementares básicos, mas também criar condições para o desenvolvimento da fantasia, criatividade e imaginação. Isto somente é possível se superarmos a falta de sentido do ensino e da escola, que cada vez mais se apresenta exageradamente conteudista e preocupada com as provas e os exames nacionais;

- A valorização do magistério é uma necessidade da realidade educacional brasileira, tanto no que se refere a uma boa formação (universitária e continuada) como a bons salários e plano de carreira para os professores. Além disso, verificou-se que mesmo com o avanço das pesquisas sobre a criança e a infância, a maioria dos professores não tem conhecimento sobre tais estudos ou, se têm, ainda exercem a prática pedagógica pautada em crenças travestidas de conhecimentos científicos. A formação continuada em serviço parece ser uma alternativa para superar o que está posto e oportunizar uma reflexão efetiva sobre os processos de ensino e de aprendizagem;

- a escola como organização social complexa expressa as relações autoritárias e de poder presentes na sociedade de modo geral, especialmente, em relação à criança que ainda é pouco ouvida e valorizada na sua condição social de ser criança;

- no que diz respeito à relação entre universidade e escola, os professores precisam estar bem informados para exercerem a atividade de co-formadores das estudantes universitárias. A manifestação de rejeição dos adultos ao ensino dos direitos da criança nos faz reiterar uma das questões apresentadas neste texto, pois por que um projeto com este tema assusta tanto? Por que crianças bem formadas e informadas de seus direitos não são algo bem visto pelos adultos?

Por outro lado, as atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas no decorrer destes anos vêm contribuindo para oferecer melhores condições de educação para a criança, bem como evidenciar os fragmentos felizes que a escola deixa transparecer:

- as ações voltadas para a humanização dos tempos e espaços escolares têm contribuído para que a criança reconheça a escola como um lugar acolhedor mediante uma sala de aula onde se sinta bem e com vontade de estar e voltar todos os dias. O planejamento e as atividades de ensino com sentido e significado para a criança e o professor têm mobilizado o estudante a aprender e participar dos assuntos que provocam seu interesse;

- a infância ganhou visibilidade no interior da escola, especialmente, por meio das ações desenvolvidas pelo estágio docente. As estudantes estagiárias, ao conceberem projetos de ensino com a finalidade de divulgar e ensinar os direitos da criança junto às próprias crianças, criaram condições para que os estudantes dos anos iniciais pudessem conhecer e exercitar no interior da escola seus direitos e necessidades básicas de participar, brincar e aprender;

- ao longo de doze anos, foram gerações de professoras formadas em nível superior para atuar junto às crianças de zero a doze anos de idade, bem como três gerações de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental formadas por este Projeto. O conjunto das ações realizadas no interior das escolas contribuiu, entre outros aspectos, para a formação de leitores, escritores e atores sociais;<sup>67</sup>

- a atuação na formação continuada dos professores, inclusive com a participação de convidados nacionais e internacionais, oportunizou o diálogo entre universidade e escola, criando condições para que todos repensassem as relações e as práticas estabelecidas entre adultos e crianças;

- a criação e a utilização de veículos de comunicação virtual como *blogs* para divulgar as ações desenvolvidas no interior da escola e da sala de aula ampliaram a interação com as crianças, famílias, comunidade escolar e corpo docente. O uso destas ferramentas foi fundamental, pois as crianças puderam manifestar a alegria em aprender sobre seus direitos e outros temas dos seus interesses.

Finalmente, a pesquisa sobre este tema não se esgota neste trabalho, pelo contrário, ainda há muito para avaliar, escrever e publicar sobre esta experiência, pois esta dissertação oferece elementos para pensar as relações entre o “direito à infância na escola”, a formação de professores (universitária e continuada) e a realidade educacional brasileira. Tudo indica que estamos ainda nos primeiros passos para alcançar *a escola como um lugar privilegiado para a infância nos nossos tempos*, tal qual propõe Quinteiro (2000). Porém, assim como defende Maurício Tragtenberg,

---

<sup>67</sup> Importante destacar que durante este longo período de atuação em cinco escolas não foi localizado nenhuma das professoras formadas por pelo curso de pedagogia da UFSC, bem como não há pesquisas desenvolvidas na pós-graduação da UFSC preocupadas em saber onde estão os egressos do curso de Pedagogia e se exerceram a docência depois de formados. Sabe-se que algumas estudantes estagiárias assim que formadas deram continuidades aos estudos em nível de especializações, mestrado e doutorado.

[...] eu sou otimista, acredito na contradição social. A mesma sociedade que cria o adesismo cria uma reação contra isso. O importante é procurar um nível de coerência entre pensar e fazer. Não é fácil. É um dos exercícios mais difíceis que o homem tem diante de si, mas do qual não pode fugir.



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 76-80, 1991.

ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? In: **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 139-154.

AGOSTINHO, Claudia da Silva; ARAUJO, Nicole Foerth. **Quais os porquês dos estudantes da 1ª série da Escola Praia do Riso?** Florianópolis: UFSC, 2006.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa, Ed. Presença, 1970.

ANDRADE, Luana Martins; PEREIRA, Fabiana de Lima. **Respeito: um direito a ser apreendido e exercitado**. Florianópolis: UFSC, 2008.

ANTUNES, K. M. **As dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola**: um estudo de tipo etnográfico. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

ARELARO, Lisete. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendência. **Educação e Sociedade**, v. 26, p. 1039-1066, 2005. Disponível em: [www.scielo.org](http://www.scielo.org)

ARENDDT, Hannah. A crise da educação. In: **Entre o passado e o futuro**: debates. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 221-247.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BATISTA, Ezir Mafrá; VIEIRA, Flávia. **Passado, presente e futuro**: verbos para conjugar? Não!... Brincar de lembrar. Florianópolis: UFSC, 2003.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Sociologia da Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BISCOLI, Ivana. **Atividade lúdica**: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001. 2005. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

BORBA, Ângela Meyer: O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33-45.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN, Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, Samuel. Unequal education and the reproduction of the social division of labor. In: DALE, R. et alli. **Schooling and Capitalism**. London: Routledge and Kegan Paul, 1976.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 11, 16/05/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01-06.pdf> Acesso em: 26 de mar. De 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Diretoria de Educação Básica (DEB). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: Edital Capes/DEB nº 02/2009, Brasília, 2009.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 7 de fev. 2006. Disponível em: [www.mec.gov.br/seb](http://www.mec.gov.br/seb) Acesso em: 26 mar. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.525**, de 25 de setembro de 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm) Acesso out 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUM, Fernanda Scheuer; PIRES, Raquel Maria. **O que pensamos, sentem, dizem e escrevem as crianças – alunos (as) das séries iniciais da Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares**. Florianópolis: UFSC, 2000.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CANDAU, Vera et. al. **Sou criança, tenho direitos**: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre educação. In: GOULART, C. (Org.). **Dimensões e horizontes da Educação no**

**Brasil:** ensaios em homenagem a Gaudêncio Frigoto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Rio de Janeiro: EdUFF, 2004.

CARVALHO, D. C. de; QUINTEIRO, J. Articulação entre Educação Infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

CARVALHO, Diana Carvalho. A psicologia frente à educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, p. 51-60, jan./jun.2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos C. e KUHLMANN, Moysés (org.). **Os intelectuais da história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.373 a 408.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. 3. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1982.

COMENIUS. **Didática magna**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONDE, Soraya Franzoni. **Matemática:** vida e brincadeira na escola. Florianópolis: UFSC, 2003.

COPIT, Melany S.; PATTO, Maria Helena S. A criança-objeto na pesquisa psicológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 6-9, 1979.

CORSARO, Willian A. Entrada em campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26 n. 91, mai./ago. 2005.

CUNHA, et al. Implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeitos de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 17-33, dez. 1979.



CUNHA, Letícia; BERNARDINO, Talita. **Crianças e infância em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos**. Florianópolis: UFSC, 2013.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância (Coletânea)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DIAS, Lisiane; BIANCINI, Renata Karina. **É possível aprender e brincar na escola**. Florianópolis: UFSC, 2010.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, [1976?]. Disponível em <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F\\_ANGELS.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf)>. Acesso em 15 fevereiro 2012.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância (Coletânea)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória: a problemática da pesquisa**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denise B. et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2004.

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

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. 294 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso (Coords.). **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011. 300 p.

GATTI, Bernadete. A pesquisa em Educação no Brasil: oscilações no tempo. **Revista da Faeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 257-263, jul./dez., 2005.

GEPIEE. Pressupostos. 2007. Disponível em: <[www.gepiee.ufsc.br/pressupostos](http://www.gepiee.ufsc.br/pressupostos)>. Acesso em: 15 jul. 2008.

GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa em Educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-47, jul. 1971.

GOUVEIA, Aparecida J. As Ciências Sociais e a pesquisa sobre a Educação. **Tempo Social**; Ver. Sociol. USP, São Paulo, v. 1(1), p. 71-79, 1989.

HANDEL, Gabriela; GONÇALVES, Juliana Peres. **As crianças como sujeitos sociais críticos**. Florianópolis: UFSC, 2000.

HARDIMAN, Júlia Soares; SANTOS, Divanir de Fátima V. dos. **Brincar também se aprende na escola**. Florianópolis: UFSC, 2013.

INÁCIO, Grayce Helena; CLASEN, Maria de Fátima. **Meio ambiente...** Aprender a preservar no presente para garantir o futuro. Florianópolis: UFSC, 2009.

KNAUL, Daiana; MADALONI, Luana. **Exercitando a participação das crianças no estágio docente!** Florianópolis: UFSC, 2013.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Organização Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KUHLMANN, Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos C. e KUHLMANN, Moysés (org.). **Os intelectuais da história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 459 a 503.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

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

LIMA, Mayumi Souza. A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 73-80, 1979.

LOUREIRO, Carla. **O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação:** da “prontidão” à emergência da infância. 2010. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

MAGLIOCCA, Angela Dirce Vieira; CONSTANTINO, Daniela Amélia Martins. **Respeito: um direito a ser apreendido e exercitado.** Florianópolis: UFSC, 2008.

MARCÍLIO, M. Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX. **Revista da USP**, São Paulo, v. 37, p. 46-57, mar./maio 1998.

MARTINS, José de Souza (Coord.). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan./jun. 2007. Dossiê Infância, Educação e Escola.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Sílvia; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia do social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 125-135.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, vol. 10, nº 20, p. 345-361. jul.-dez. 2010.

MOSIMANN, Ana Carolina; KOERICH, Luana. **Respeitar, brincar e aprender: direitos da criança e deveres da escola**. Florianópolis: UFSC, 2008.

NIEHUES, Maria Aparecida Wollinger; FLORIANO, Marimília Rodrigues. **Aprender a partir de jogos e brincadeiras**. Florianópolis: UFSC, 2001.

OTT, Andrezza Regina; ANTUNES, Karine Maria. **Descrêndo nossa primeira aproximação junto à Escola Porto do Rio Tavares**. Florianópolis: UFSC, 2000.

PAIVA, V. et al. (Orgs.). Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. III, p. 44-99, 1998.

PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini; HOFFMANN, Francielli. **Criança: sujeito de direito**. Florianópolis: UFSC, 2010.

PINTO, M. R. B. **A condição social do brincar na escola**: o ponto de vista da criança. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempos e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema e CARVALHO, Diana Carvalho de (org). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2007.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

PRÁ, Maria Dal; ESPÍNDOLA, Regiane N. de Souza. **Meus avós brincavam, meus pais brincavam e eu brinco!** Florianópolis: UFSC, 2009.

PRESTES, Zoia. A Sociologia da Infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Rev. Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: DEMARTINI, Z. B. F.; FARIA, A. L. G.; PRADO, P. D. (Orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate. In: GRANDO, Beleni Salete; CARVALHO, Diana Carvalho de; DIAS, Tatiane Lebre. (Org.). **Crianças**: infâncias, culturas e práticas educativas. Cuiabá: Editora da UFMT, 2012, v. 1, p. 125-148.

QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C.; LEITE, M. I. F. P.; SERRAO, M. I. A participação da criança na escola de Ensino Fundamental: um desafio nas séries iniciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM

EDUCAÇÃO, 28ª, 2005, Caxambu/MG. **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped**. Rio de Janeiro: Anped, 2005. v. 1. p. 1-15.

QUINTEIRO, J.; PIMENTEL, M. E. C.; GONCALVES, G. 1ª Semana de Aproximação com Participação na Escola. **EntreVer**. Revista das licenciaturas, v. 3, p. 63-128, jan./jun. 2013.

QUINTEIRO, J.; SERRÃO, M. I.; CARVALHO, D. C. Participar... Também se aprende na escola. 2005. (Produção de um DVD).

QUINTEIRO, Jucirema. O direito à infância na escola: uma educação contra a barbárie. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, vol. 24, julho/dez. 2011. p. 22-35. Disponível em: [www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis). Acesso em 14 de julho de 2011.

QUINTEIRO, Jucirema. **Plano de ensino 2003.1** [Disciplina Prática de Ensino da Escola de ensino Fundamental: Séries Iniciais]. Florianópolis: UFSC, 2003.

QUINTEIRO, Jucirema. **Plano de ensino 2004.1**: os “direitos sociais das crianças” como “estratégia didático metodológico” na “educação da infância” – séries iniciais. [Disciplina Prática de Ensino da Escola de ensino Fundamental: Séries Iniciais]. Florianópolis: UFSC, 2004.

QUINTEIRO, Jucirema. **Projeto de ensino 2010.1**: o direito à infância na escola. [Disciplina Prática de Ensino da Escola de ensino Fundamental: Séries Iniciais]. Florianópolis: UFSC, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. **Projeto de estágio 2006.1**: apropriação dos “direitos sociais das crianças” pelos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. [Disciplina Prática de Ensino da Escola de ensino Fundamental: Séries Iniciais]. Florianópolis: UFSC, 2006.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (org). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2007.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre Educação Infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLOR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (orgs.). **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema; SERRÃO, Maria Isabel Batista. **O direito à infância na escola e a participação na aprendizagem**: desafios para a formação docente. ENDIPE, XV, 2010. (mimeo)

QUINTEIRO, Jucirema; SPINELLI, Carolina Shimomura. **O impacto da sociologia da infância sobre a pesquisa educacional no Brasil**: tendências, dilemas e perspectivas. Santiago, Chile, XXIX ALAS, 2013. (mimeo)

QUINTEIRO; Jucirema; PIMENTEL; Maria Eliza C.; GONÇALVES, Gisele. A escola como espaço da formação docente universitária em debate. **EntreVer**. Revista das Licenciaturas, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 193-219, jan./jun. 2013.

RELATÓRIO Final Pibid-Pedagogia: **Ensinar para participar, brincar e aprender!** Realização: Pibid-Pedagogia e Estação 3 Imagens e Mídias, Florianópolis: UFSC/Pibid-Pedagogia, 2011. [21min18seg]. Disponível em: <<http://pibidufscpedagogia.blogspot.com.br/>> Acesso em: 26 mar. 2013

ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

SARMENTO, Manuel J. **Lógicas de ação nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SARMENTO, Manuel J; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. **As crianças**: contextos e identidades. Portugal: Centro de Estudos da Criança, Bezerra, 1997. p. 7-30.

SAVIANI, Dermeval. Concepção de dissertação de mestrado centrado na ideia de monografia de base. **Educ. Bras.**, 13 (27), 1991.

SCHMITZ, Andresa Furtado; SILVEIRA, Dione de Andrade. **Os limites e as possibilidades da ação humana no meio ambiente**: uma

viagem pelas praias da cidade de Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 2006.

SCHNEIDER, Maria Luísa. **Brincar é um modo de dizer...: um estudo de caso em uma escola pública.** 2004. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

SERRÃO, M. I.; QUINTEIRO, J. A formação do professor e a educação da criança: qual o lugar da docência?. In: CARVALHO, D. C. de; LATERMAN, I.; GUIMARÃES, L. B.; BORTOLOTTI, N. (org.). **Relações interinstitucionais na formação de professores.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2009, v. 1, p. 23-29.

SERRÃO, Maria Isabel Batista Serrão. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural.** São Paulo: Cortez, 2006.

SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. A Psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n 1, p. 107-115, jan./mar. 2010.

SILVA, Caroline. **Relato de observação participante.** Florianópolis: UFSC, 2002.

SILVA, Francieli Alves; KOERICH, Ingrid Sell. **Ensinando e aprendendo sobre os direitos das crianças.** Florianópolis: UFSC, 2009.

SILVA, Ivete Aparecida da; RIBEIRO, Michele Goulart. **Brincar na escola: um direito da criança a ser exercitado na prática docente.** Florianópolis: UFSC, 2008.

SILVA, Patrícia Maurília. **Brincando com as brincadeiras de três gerações.** Florianópolis: UFSC, 2004.

SILVA, Rosângela Maria da. **A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática.** 2005. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.



SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SMOLINSKI, Gigiane Paula; CARDOSO, Mariléia Faustino. **Exercendo os direitos das crianças no espaço da escola**. Florianópolis: UFSC, 2013.

SMOLKA, Ana Luísa Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SMOLKA, Ana Luísa Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN, Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. (Coleção Infans).

SOUSA, Laiz Stupp de; RODRIGUES, Verginia Weingartner. **Relatório de estágio docente**. Florianópolis: UFSC, 2010.

SOUSA, Maurício. A Turma da Mônica. In: **O estatuto da criança e do adolescente**. Maurício de Souza Editora. [2000].

SPINELLI, Carolina S. **As metodologias de pesquisa com criança na escola**: o “ouvir” como uma tendência. 2012. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

THOMASSEN, Nelzi Flor. **O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo de caso do curso de Pedagogia da UFSC (1995-2002). 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: \_\_\_\_\_. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982. p. 35-54.

VYGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Tradução: Zoia Prestes. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da Coppe/UFRJ). p. 23-36, junho de 2008.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C./Visor, 1982. p. 251-275.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria de desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C./Visor, 1982. p. 183-206.

WALZBURGER, Cleide Sybeli; GOUVEA, Gabriela Alves. **Os direitos das crianças**: o que sabem, o que não sabem e o que querem saber as crianças das 2ª Séries da Escola Praia do Riso. Florianópolis: UFSC, 2006.

WARDE, Mirian Jorge. Repensando os Estudos Sociais de História da Infância no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 21-39, jan./jun. 2007.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

## APÊNDICE

APÊNDICE A - Títulos/temas/problemas desenvolvidos no estágio docente.

ESCOLA	ANO	TÍTULO/TEMA/PROBLEMA	
ESCOLA "A"	2000	Meio ambiente: conhecendo para preservar	
		A escola enquanto lugar privilegiado da infância	
		Direito a alimentação.	
		As crianças como sujeitos sociais críticos	
		Convivência familiar e direito a alimentação	
			Trabalho Infantil.
	2001	As condições de vida das crianças	
		As brincadeiras de ontem e de hoje	
		É possível brincar e aprender na escola?	
	2002	Ouvir, cantar e contar histórias	
		Folclore e imaginário infantil	
		Folclore e identidade infantil	
		Bruzas e bruxarias	
		Uma reflexão sobre este gosto doce e amargo de ser professor	
		Aprender a ler e a escrever tendo o brincar como estratégia	
		Infância vivida pelas crianças indígenas e a vivenciada pelas crianças da Escola	
	Valorizando a memória infantil		
	2003	Literatura infantil e os direitos da criança	
		Direitos como conquista	
		Sentido do ensino da matemática	
As brincadeiras de ontem e de hoje			
Bruzas na Ilha da Magia			
Direito a alimentação saudável			

ESCOLA	ANO	TÍTULO/TEMA/PROBLEMA
ESCOLA “B”	2006	O que vê, o que pensa, o que sente, o que desenha, o que escreve a criança sobre o mundo
		Meio ambiente: uma viagem pelas praias da cidade de Florianópolis.
		O que os estudantes da 1ª série falam, escrevem e desenharam sobre seus direitos.
		O que sabem, o que não sabem e o que querem saber as crianças da 2ª série
		Brinquedos e brincadeiras da história
		Direito ao conhecimento: o que sabemos sobre as plantas?

ESCOLA	ANO	TÍTULO/TEMA/PROBLEMA
ESCOLA “C”	2008	Participação, identidade e brincar: um desafio a ser conquistado na escola
		Respeitar, brincar e aprender: direitos da criança e dever da escola
		Respeito: um direito a ser aprendido e exercitado
		Do acesso a leitura a formação de leitores: uma experiência docente na escola
		O brincar no exercício docente
		A produção do brinquedo artesanal, industrial e sucata

ESCOLA	ANO	TÍTULO/TEMA/PROBLEMA
ESCOLA “D”	2009	Ensinado e aprendendo sobre os direitos da criança
		Meus avós brincavam, meus pais brincavam e eu brinco!
		Quem sou eu? Quem é você?
		Meio ambiente: aprender a preservar no presente para garantir o futuro
	2010	Direitos das crianças com ênfase no brincar e aprender.
		Direitos das crianças.
		Participar, brincar e aprender.
		Criança: sujeito de direitos

ESCOLA	ANO	TÍTULO/TEMA/PROBLEMA	
ESCOLA "E"	2010	Formação de leitores, escritores e atores sociais	
		É possível aprender e brincar na escola?	
		Educação ambiental (lixo, reciclagem, preservação).	
	2011	Brincar para aprender na escola: os direitos da criança como eixo orientador da Prática de Ensino	
		Arte de brincar e aprender na escola.	
		Reciclar: uma atitude a ser aprendida na escola	
		Direitos das crianças como conteúdo escolar.	
	2012	Direito à infância na escola	
		Crianças e infância em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos	
		As brincadeiras infantis na ilha de Santa Catarina	
		A participação das crianças no estágio docente	
Autoria e Autorização			