UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DELMA LÚCIA DE MESQUITA

O exercício da cidadania desde a infância como *inédito viável*:
saberes e sabores da experiência na EMEF Presidente Campos Salles

São Paulo
2018

DELMA LÚCIA DE MESQUITA

**O exercício da cidadania desde a infância como *inédito viável*:
saberes e sabores da experiência na EMEF Presidente Campos Salles**

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Cultura, Organização e Educação

Orientador: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.8 Mesquita, Delma Lúcia de
M582e

O exercício da cidadania desde a infância como inédito viável: saberes e sabores da experiência na Emef Presidente Campos Salles / Delma Lúcia de Mesquita; orientação Afrânio Mendes Catani. São Paulo: s.n., 2018.

267fls.; grafs.; tabs.; apêndice; anexos.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Cidadania (Formação) 2. Infância 3. Inédito viável 4. Escola Inovadora 5. Crianças (Pesquisa) I. Catani, Afrânio Mendes, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Nome: MESQUITA, Delma Lúcia de

Título: O exercício da cidadania desde a infância como *inédito viável*: saberes e sabores da experiência na EMEF Presidente Campos Salles.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A você Niara, deusa do alimento na mitologia indígena e alimento da minha existência. A você Tales, que está florescendo e gera em meu jardim o verde da esperança. Amados filhos que me ensinam a encontrar a criança que existe em mim e a brincar com a magia de viver.

A todas as crianças, em especial àquelas que ajudaram a produzir este trabalho com sua participação ativa na pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Eterna gratidão a Deus por ter me presenteado com a vida e com tantos amigos, que vão se tornando meus irmãos ao longo do caminho.

À minha mãe, Corina, e ao meu pai, José Querino (*in memorian*), que me ensinaram a descobrir o mundo sem pressa, a ter consciência de que a semente é pequena antes de se tornar uma grande árvore, cujos frutos devem ser partilhados. Eterna gratidão e amor eterno.

Ao Sandro, meu doce amor. Na partilha da vida com sabor e alegria, nossos corações somam-se um e nos ensinam a sermos dois. Gratidão por todo apoio e presença na realização de mais esta página em nossas vidas.

À Manoela, uma das mais belas e significativas referências em minha vida, gratidão pelo sorriso, sensibilidade e ética com que vive. E, a Rafael presença afetiva em minha caminhada.

Aos meus 12 irmãos por vivermos em amor uns pelos outros dando sentido à nossa existência.

Ao querido professor Afrânio Mendes Catani pela acolhida, confiança e diálogos essenciais durante o percurso deste estudo.

À professora Marineide e ao professor Padilha pelas significativas contribuições e orientação no exame de qualificação, e, pelos diálogos fundamentais aos resultados alcançados.

Às professoras Patrícia Prado, Mônica Caldas, Maria Letícia e Sônia Penin pelas valiosas contribuições; e à professora Mônica Pinazza pelas sugestões e indicações de referências.

Aos funcionários, aos professores e professoras da EMEF Campos Salles pela receptividade e colaboração que viabilizaram o trabalho de campo.

À Amélia, Rose, Daniela e Valéria pela carinhosa presença e disponibilidade de sempre. Às professoras do 1º ao 5º ano e à dona Adriana que, gentilmente, participaram da pesquisa. Ao Braz Nogueira, a quem dedico respeito e admiração. E a todos os estudantes da EMEF Campos Salles, em especial aqueles do 1º ao 5º anos; e aos demais participantes da pesquisa.

Aos queridos amigos do Instituto Paulo Freire, prof. Moacir Gadotti, Ângela, Padilha, Luizinho, abraço vocês e a todos que “faiscam” OP-Criança e “Sementes de Primavera”.

À Rosana Manzini pelo apoio durante este estudo. Ao Kauê, querido sobrinho, pelas transcrições; à Karen pelo carinho e formatação do texto; à Eva pela revisão; à Denise pelas transcrições; ao Kopke pelas leituras; e ao Marcos pelo abstract (thank you) e contribuições.

Aos queridos amigos Alê, Bia, Cida, Emerson, Flávio, Karen, Kopke, Luiz, Silvio e Tathy pela presença e o abraço carinhoso. Adalgisa, Rosangela e Leliane pelo apoio ontem e hoje.

À Viviane, meu anjo Querubim, que com leveza e sabedoria me ajuda viver. E a todos os meus amigos de ontem e de hoje que, embora não mencionados aqui, estão em meu coração e em minha vida, eterna gratidão. E ao querido sobrinho Arnaldo (*in memorian*) com carinho.

Ilustração: CURTO, Rosa. Texto: fala das crianças participantes da pesquisa.

REDESCOBRIR

Como se fora a brincadeira de roda
Memória!
Jogo do trabalho na dança das mãos
Macias!
O suor dos corpos, na canção da vida
Histórias!
O suor da vida no calor de irmãos
Magia!

Como um animal que sabe da floresta
Memória!
Redescobrir o sal que está na própria pele
Macia!
Redescobrir o doce no lamber das línguas
Macias!
Redescobrir o gosto e o sabor da festa
Magia!

Vai o bicho homem fruto da semente
Memória!
Renascer da própria força, própria luz e fé
Memórias!
Entender que tudo é nosso, sempre estive em nós
História!
Somos a semente, ato, mente e voz
Magia!

Não tenha medo meu menino povo
Memória!
Tudo principia na própria pessoa
Beleza!
Vai como a criança que não teme o tempo
Mistério!
Amor se fazer é tão prazer que é como fosse dor
Magia!

(Gonzaguinha)

RESUMO

MESQUITA, Delma Lúcia de. **O exercício da cidadania desde a infância como *inédito viável***: saberes e sabores da experiência na EMEF Presidente Campos Salles, 2018. 267f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018

A presente pesquisa teve por objetivo investigar sob quais condições é possível promover o exercício da cidadania desde a infância no contexto da escola pública. O pressuposto assumido nesse estudo foi a noção das crianças como grupo social com interesses específicos, capazes de expressar sua visão sobre o que significa viver a cidadania e de participar em decisões sobre assuntos que as envolvam, propondo soluções criativas em diálogos com os adultos. Buscou-se estudar a experiência de transformação curricular em uma escola da rede pública municipal, em São Paulo, que se apresenta com uma proposta de formação cidadã desde a infância. Adotou-se como perspectiva metodológica a abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso inspirado pelas orientações etnográficas. O percurso da pesquisa e a construção da metodologia estabeleceram coerência entre fundamentos que permitissem enfatizar a sintonia entre ética e pesquisa. A produção de dados envolveu leitura de documentos institucionais, o registro em diário de campo, observações participantes e entrevistas com trinta e nove crianças, três adolescentes e nove adultos. A literatura no que se refere à pesquisa com crianças subsidiou todo o processo investigativo, dando ênfase aos aspectos éticos, tais como: participação voluntária, consentimento dos pais e deles próprios e privacidade. Os fundamentos da pedagogia de Paulo Freire foram a principal base de sustentação teórico-prática da pesquisa. Os resultados obtidos revelaram que é plenamente viável a realização de propostas na educação escolar que proporcionem à criança participar ativamente da construção de sua cidadania. Para tanto, conclui-se que a escola pesquisada criou condições concretas em parceria com a comunidade local, para superar “*situações-limites*”, e descobrir “*inéditos viáveis*”, configurando-se em uma escola inovadora, “sem muros” e “sem paredes”. Rompeu com um ensino tradicional, abriu espaço para que o currículo da educação básica fosse repensado, com vistas a formular metodologias que respeitassem a cultura, o tempo, o espaço e as características do “ser criança” e considerassem a ludicidade, a música, a brincadeira, entre outras linguagens. Pelas vozes das crianças, a cidadania desde a infância foi traduzida em exercício dos direitos, ações propositivas para a vida em sociedade e a aprendizagem da democracia por meio da participação delas em Assembleias de Estudantes, Rodas de Conversas, Comissões Mediadoras, Conselho de Escola e República de Estudantes. Em coerência com os princípios metodológicos, a pesquisa foi avaliada pelos participantes e os estudantes apresentaram importantes indicações para novos estudos sobre escolas públicas e privadas. Por fim, a pesquisa anunciou “outro mundo possível” na perspectiva das crianças, que apresentaram o princípio ético da vida como um bem precioso em comum.

Palavras-chave: Cidadania (Formação). Infância. Inédito viável. Escola inovadora. Crianças (Pesquisa)

ABSTRACT

MESQUITA, Delma Lúcia de. **Citizenship since childhood as unpublished and feasible:** Knowledge and flavors lived in EMEF Presidente Campos Salles experience, 2018. 267f. Thesis (Doctored) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018

The present research aimed to investigate under what conditions it is possible to promote the exercise of citizenship from childhood in the context of the public school. The assumption assumed in this study was the notion of children as a social group with specific interests, capable of expressing their vision about what it means to live citizenship and to participate in decisions on subjects that involve them, proposing creative solutions in dialogues with adults. We sought to study the experience of curricular transformation in a school of the municipal public network, in São Paulo, which presents itself with a proposal of citizen training from childhood. The qualitative approach was adopted as a methodological perspective, through a case study inspired by the ethnographic orientations. The course of the research and the construction of the methodology established coherence among foundations that allowed to emphasize the harmony between ethics and research. Data production involved reading institutional documents, field journaling, participant observations and interviews with thirty-nine children, three adolescents, and nine adults. The literature regarding research with children subsidized the entire investigative process, emphasizing ethical aspects such as: voluntary participation, consent of parents and themselves and privacy. The fundamentals of Paulo Freire's pedagogy were the main basis for theoretical and practical support of the research. The results showed that it is fully feasible to make proposals in school education that allow children to participate actively in the construction of their citizenship. In order to do so, we conclude that the researched school created concrete conditions in partnership with the local community, to overcome "limiting situations", and to discover "viable unpublished", being configured in an innovative school, "without walls". It broke with a traditional teaching, opened space for the basic education curriculum to be rethought, with a view to formulating methodologies that respected the culture, time, space and characteristics of "being a child" and considered playfulness, music, games, among other languages. Through the voices of children, citizenship from childhood has been translated into the exercise of rights, propositional actions for life in society and the learning of democracy through their participation in Student Assemblies, Circle Conversation, Mediation Commissions, School Council and Republic of students. Consistent with the methodological principles, the research was evaluated by the participants and the students presented important indications for new studies on public and private schools. Finally, the research announced "another possible world" from the perspective of children, who presented the ethical principle of life as a precious commodity in common.

Keywords: Citizenship (Formation). Childhood. Unpublished feasible. Innovative school. Scientific study with children.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Contextualização histórica do atendimento à infância no Brasil (1889-1985)	46
Figura 1 – Imagem panorâmica do CEU de Heliópolis	76
Gráfico 1 – Organograma de abrangência: estratos de participantes ativos(crianças).....	85
Gráfico 2 - Estrato dos salões.....	89
Gráfico 3 - Estrato das Comissões Mediadoras	90
Gráfico 4 - Estrato da República de Estudantes	90
Gráfico 5 - Estrato do Conselho de Escola	90
Gráfico 6 – Composição final dos estratos que participaram da pesquisa	106
Figura 2 – Fachada da EMEF Campos Salles	132
Figura 3 - Marcha pela Paz	142
Figura 4 - Caminhada pela Paz em 2017. Concentração na EMEF Campos Salles	146
Figura 5 - Grande muro que cercava a EMEF Campos Salles.....	150
Figura 6 – Imagem da sala de aula: escola pública em São Paulo, 1908	155
Figura 7 - Sala de aula antes da derrubada das paredes	156
Figura 8 – Derrubada das paredes das salas de aula	159
Figura 9 – Derrubada das paredes das salas de aula	160
Figura 10 - Salão de estudos	161

LISTA DE ABREVIACÕES

CCA	Centro da Criança e do Adolescente
CEDECA	Conselho Estadual dos Direitos das Crianças e Adolescentes
CEFAE	Centro de Formação e Apoio aos Educadores
CEU	Centro Educacional Unificado
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
COP	Coordenadoria do Orçamento Participativo
DCA	Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
DRE	Diretoria Regional de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FE	Faculdade de Educação
FEBEM	Fundação do Bem Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPF	Instituto Paulo Freire
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEM	Movimento Escola Moderna
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
OP	Orçamento Participativo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SBC	São Bernardo do Campo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME/SP	Secretária Municipal de Educação de São Paulo
SP	São Paulo
UNAS	União de Núcleos, Associações e Sociedades dos Moradores
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 INFÂNCIA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO	25
2.1 A visão de criança e de infância que legitima o exercício da cidadania	25
2.2 Marcos legais de respeito à infância no Brasil	42
2.2.1 O paradigma da “menoridade” como silenciamento da voz na infância.....	44
2.2.2 O paradigma da “proteção integral” criança e adolescente como sujeitos de direitos	47
2.2.3 Projetos de valorização do exercício da cidadania desde a infância.	53
2.3 Cidadania na infância e sua construção no contexto da escola pública	57
3 TRAJETÓRIA E METODOLOGIA DA PESQUISA.....	64
3.1 Opção político-pedagógica da pesquisa	64
3.1.1 A abordagem qualitativa como orientação geral do trabalho.....	66
3.1.2 A preferência por um estudo de caso do tipo etnográfico	69
3.2 Princípios éticos como diretrizes da pesquisa	72
3.2.1 Universo investigado: o princípio do cuidado.....	75
3.2.2 Participantes da pesquisa: o princípio do respeito	80
3.2.3 Produção de dados: o princípio da coerência	106
3.3 Categorias de análise	122
4 A HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE NA EMEF CAMPOS SALLES: DAS SITUAÇÕES-LIMITE AOS INÉDITOS VIÁVEIS.....	127
4.1 Um passeio pela história da EMEF Campos Salles.	127
4.1.1 Primeiros passos	131
4.1.2 A caminhada pela paz!	140
4.1.3 Andanças em uma escola sem muros e sem paredes.....	147
5 O PERCURSO DA FORMAÇÃO CIDADÃ: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS	164
5.1 Projeto político-pedagógico: “Cidadania uma questão de sobrevivência”.	165
5.2 Crença na capacidade de participação política das crianças.	172
5.2.1 Concepção de sociedade, educação, escola, educando e educador.	172
5.2.2 Valorização do papel dos estudantes: Gestão democrática e Conselho de escola. ...	177
5.2.3 Respeito aos interesses das crianças: organização do currículo.....	179
5.2.4 Escuta, diálogo e convívio social: Rodas de conversas; Comissões Mediadoras e República de Estudantes.....	189
5.3 Sobre esperança, sonhos, utopias e inéditos viáveis, na perspectiva dos adultos.	197

6 A VOZ DAS CRIANÇAS: O EXERCÍCIO DA CIDADANIA DESDE A INFÂNCIA, EM MEIO ÀS BRINCADEIRAS DE RODA	201
6.1 A cidadania desde a infância traduzida em exercício dos direitos	203
6.1.1 O direito ao bem-estar no ambiente escolar	203
6.1.2 O direito à liberdade de expressão: Rodas de conversas	204
6.1.3 O direito de se sentir bem representado	205
6.1.4 O direito de participar politicamente na gestão escolar	206
6.1.5 O direito ao lazer, à cultura, ao esporte e outros	213
6.1.6 E sobre os deveres?	214
6.2 A cidadania desde a infância traduzida em exercício de ações propositivas para a vida em sociedade	215
6.2.1 O diálogo como princípio de convivência: Comissões Mediadoras	215
6.2.2 A relevância do amor ao próximo, da autonomia, responsabilidade e solidariedade para o convívio social.....	218
6.2.3 Educação de qualidade: análise crítica sobre a escola pública.....	220
6.2.4 A perspectiva de uma vida digna para si e para os outros.....	221
6.2.5 O princípio ético da vida como bem comum: outro mundo possível na visão das crianças.....	223
6.3 A cidadania desde a infância traduzida em aprendizagem da democracia: a República de Estudantes.....	225
6.3.1 A vivência do poder legislativo pelos estudantes do quarto ano.....	225
6.3.2 A vivência do poder executivo e do legislativo pelos estudantes do sétimo ano.....	226
6.4 A cidadania desde a infância traduzida na participação ativa em pesquisas.....	229
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
REFERÊNCIAS	239
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA AS CRIANÇAS.....	252
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS ESTUDANTES – CONSELHO DE ESCOLA E REPÚBLICA.....	255
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS ADULTOS	256
APÊNDICE 4 – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	257
APÊNDICE 5 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PARA AS CRIANÇAS.....	258
APÊNDICE 6 – AUTORIZAÇÃO PESQUISA PARA OS ESTUDANTES CONSELHO DE ESCOLA E REPÚBLICA DE ESTUDANTES.....	259
APÊNDICE 7 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PARA OS ADULTOS	260
ANEXOS – DOCUMENTOS DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	261

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória e compromisso com a infância

Minha trajetória como educadora teve início em 1989 quando participei do projeto *Vida Nova*¹. Trabalhava com crianças e com adolescentes, filhos e filhas de catadoras de papelão ou de mulheres² que ofereciam o próprio corpo em troca de algum dinheiro ou de um quilo de feijão para não deixar faltar o pão de cada dia aos seus. Atuei também com filhos(as) das mulheres submetidas ao vício do álcool ou a outras formas subumanas de sobrevivência. Além daquelas crianças e adolescentes, que junto a mim amassavam barro nas vielas das comunidades³ do Parque São Bernardo na região do grande ABC, existiam outras respirando poeira e poluição na cidade de São Paulo. Outras, sentindo o sol quente nas costas ao caminhar quilômetros em busca de escola ou de trabalho. E, ainda, outras se alimentando dos restos encontrados nos lixos, praças e viadutos. Sem falar daquelas crianças cujo suor lavava seus corpos por trabalharem horas e horas nas carvoarias, pedreiras etc. (MESQUITA, 2001).

Esta experiência permeada de alegrias, sorrisos, interrupções, medos, quedas, sonhos e procuras, me fez mergulhar no universo de uma infância que tatuou em mim a certeza que meu compromisso com a criança e com o adolescente estava apenas começando e precisava

¹ Programa de atendimento às crianças e aos adolescentes das comunidades de São Bernardo do Campo, região do grande ABC, São Paulo. Esse projeto da Igreja Católica era mantido, na época, pela Paróquia São Geraldo Magella, em parceria com as comunidades da cidade de Ímola, na Itália.

² Naquela época, as referidas mulheres trabalhavam como prostitutas e não existia a nomenclatura “profissionais do sexo” destinada a essa atividade como uma profissão. Elas submetiam-se a essa condição de forma esporádica, como alternativa à falta de trabalho formal. Algumas posteriormente conseguiram colocação no mercado informal, como passadeiras de roupas, faxineiras, diaristas, dentre outras atividades. Em pesquisa efetuada no *site* da Câmara dos Deputados, constatei que o Projeto de Lei n. 4.211/2012, conhecido como Lei Gabriela Leite, que visa regulamentar a atividade dos profissionais do sexo, ainda se encontra em tramitação, com o status "Aguardando Constituição de Comissão Temporária" pela Mesa Diretora da Câmara, pois o tema vinculado não se enquadra nas atribuições de nenhuma das 25 comissões existentes, sendo necessária a criação de comissão própria para analisar a tramitação do projeto. Informações complementares disponíveis em: <<http://www2.camara.leg.br/>>.

³ Na ocasião, referia-se ao termo comunidade, para identificar moradores com proximidade geográfica. Segundo Souza (1996 apud SILVA, 2001, p. 32), “a questão da comunidade vem a emergir no século atual (século XX), quando os próprios condicionamentos sócio-históricos de cada sociedade vão alterando o contexto urbano e rural. Isso dificulta e torna complexa a formulação de uma definição objetiva de comunidade, a qual assume diversas conotações: como sinônimo de sociedade; como categoria de pessoas; como referência política mais ampla; como sinônimo de adjetivo do social; como referência a uma área limitada de moradia” (parênteses meu).

continuar. Senti-me como a criança que não teme o tempo. Eles e elas foram a ponte que me conduziu ao encontro com a pedagogia, realizando um sonho ao me formar em 1993.

No campo profissional, após o Projeto Vida Nova, trabalhei no Centro de Formação e Apoio aos Educadores (CEFAE) do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua⁴ (MNMMR), onde exercia a função de assistente pedagógica responsável pela formação dos educadores que atendiam os meninos e as meninas de e na⁵ rua das regiões sul, sudeste e centro-oeste do país. Na Universidade São Francisco (USF), por meio do projeto *Pari: Criança e Adolescente Educando e Crescendo*, tive a oportunidade de atuar como educadora das crianças e dos adolescentes, bem como coordenadora da área de Pedagogia e do subprojeto 2: *Oficinas Educativas Culturais*. Tratava-se de um projeto de extensão desenvolvido para atender aos moradores dos cortiços⁶ dos bairros Brás, Pari e Canindé na zona Leste de São Paulo. No projeto: *Olha o menino*, que realizava um trabalho de acompanhamento aos meninos e meninas acusados de cometerem ato infracional, convivi com a dura realidade deste público, geralmente condenado a cumprir sua sentença na conhecida Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM), posteriormente Fundação Casa.

Nas vielas, ruas, cortiços, faróis e em tantos outros cenários conheci, na prática, a pedagogia do oprimido anunciada por um dos maiores educadores de todos os tempos: Paulo Freire.

⁴ É uma organização não governamental que, na ocasião, atuava na defesa dos direitos de crianças e adolescentes brasileiros, com especial atenção aos meninos e meninas de rua. Possuía um Centro de Formação e Apoio aos Educadores (CEFAE), que é um órgão vinculado política, técnica e administrativamente ao Movimento (MESQUITA, 2001).

⁵ Crianças, adolescentes e jovens de rua são aqueles que já não mantêm nenhum vínculo com a família, escola, etc. Aqueles que ainda mantêm de alguma forma esse vínculo e voltam para suas casas na maioria dos dias, são considerados na rua (GRACIANI, 2001).

⁶ Carlos Lemos (1998, p. 9) contribui para explicar o conceito de cortiço: “Não era bem uma casa, mas um conjunto de habitáculos singelos [...]. Vários cômodos completados por uma ou duas instalações sanitárias e alguns tanques para lavagem de roupas”. Apresenta a concepção de cortiço e dados estatísticos sobre esta forma de moradia na cidade de São Paulo, a nota 34 do livro *Pedagogia da Esperança*, descrito por Ana Maria Araújo Freire (2003, p. 228). Para outras aprendizagens sobre esse tema, indica-se também os estudos de: SIMONE, Angélica dos Santos. **Os cortiços na paisagem do Brás e Belenzinho: um estudo de caso**, 2014; SAMPAIO, Maria Ruth Amaral de. **O cortiço paulistano entre as ciências sociais e política**, 2007.

Em 2001 tive a oportunidade de trabalhar no Instituto Paulo Freire⁷ (IPF). Inicialmente, fui convidada a assessorar pedagogicamente o Projeto Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância ou, simplesmente: “OP Criança”, durante a implantação de sua primeira fase, considerado um “projeto piloto”. Posteriormente, compus a equipe de coordenação do Projeto, na função de coordenadora pedagógica.

O OP Criança vinculava-se a um movimento maior, nacional e mundial, de reconhecimento dos direitos das crianças e promoção do protagonismo infantil e juvenil, associado a um compromisso local, da cidade de São Paulo, da gestão de 2001 – 2004, de “democratização da democracia” e de inserção de todas as faixas etárias na construção da cidade. Foi uma parceria realizada entre Secretaria Municipal de Educação São Paulo (SME/SP), Coordenaria do Orçamento Participativo (COP) e o Instituto Paulo Freire (IPF). (ANTUNES et al., 2004)

Rever um pouco do meu percurso profissional foi como se eu estivesse frente a um espelho que refletia a história de crianças e adolescentes brasileiras, que com o jeito e o gingado de meninas e meninos denunciaram a violência, gritaram pela defesa de seus direitos, mostraram que são capazes de participar, escolher e decidir sobre a escola, a cidade e o país em que vivem. Abraçaram a própria causa e nos convidam ainda hoje a fortalecer esse abraço. Convidam-nos também a pensar: quem somos em suas vidas? Quais contribuições podemos lhes oferecer como educadores para que suas experiências sejam no campo da construção da autonomia e da cidadania? Essas e outras provocações conduziram-me a um significativo estudo no campo intelectual-acadêmico, o mestrado.

Ao realizar minha dissertação de mestrado, “Escolher para que e por quê? análise de ações educativas com crianças e adolescentes”, no ano de 2001, procurei investigar e analisar os principais desafios e alternativas encontradas pelos educadores e pelas educadoras, enquanto mediadores do processo de construção da autonomia de crianças e adolescentes no

⁷ O Instituto Paulo Freire (IPF) surgiu a partir de uma ideia do próprio Paulo Freire (1921-1997), no dia 12 de abril de 1991. Ele desejava reunir pessoas e instituições que, movidas pelos mesmos sonhos de uma educação humanizadora e transformadora, pudessem aprofundar suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de “um outro mundo possível”. Por sua importância nacional e internacional, Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira, em 2012. O IPF desenvolve projetos de assessoria, consultoria, pesquisas, formação (presencial e a distância) inicial e educação continuada, orientados pelas dimensões, socioambiental e intertranscultural, constituindo três áreas de atuação: Educação de Adultos, Educação Cidadã e Educação Popular.

campo da educação não-formal⁸. Um dos objetivos daquele estudo foi refletir sobre a concepção de autonomia (diferente de independência)⁹ para os sujeitos envolvidos na pesquisa, especialmente para as crianças. Na ocasião, a autonomia foi definida como capacidade de escolher e decidir a partir de processos de reflexão. Compreendida como um direito da criança. Uma construção onde ela é sujeito. Deve estar inserida no universo das crianças, porque este tem significado para elas. Nessa direção, a autonomia no mundo das crianças observadas na pesquisa traduzia-se na liberdade de escolherem e decidirem como identificar seu caderno, com quais cores pintar as suas produções, que músicas escutar, como organizar e decorar o espaço físico, que leituras fazer, que assuntos discutir, como organizar o cardápio, decidirem quais brincadeiras eram mais interessantes para todos etc.

A presente pesquisa de doutorado herdou do mestrado o compromisso de aprofundar a relação entre autonomia e cidadania no campo da infância. Esse desenho começou a tomar forma e a ser redefinido ao se encontrar com o *exercício da cidadania desde a infância*, anunciado pela experiência com o OP Criança. A inspiração havia chegado e, com ela, a intenção clara de trazer a voz das crianças para somar com outras vozes que buscam construir *um mundo onde sejamos socialmente iguais e humanamente diferentes*¹⁰. Com um lápis colorido e uma folha em branco, o título inicial da tese já tinha sido escrito “Inédito Viável: o

⁸ Na ocasião, o universo da referida pesquisa de mestrado restringiu-se a cinco instituições não governamentais. No pensamento da autora Maria da Gloria Gohn (1999, p. 7), a educação não formal “aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados etc.”. Indica-se, para aprofundamentos sobre essa questão, os estudos da referida autora nos seguintes livros: **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do Terceiro Setor (1999); **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais (2010). Estas reflexões também constam na obra de Paulo Roberto Padilha, **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural (2007).

⁹ Em relação à noção de independência, diferenciando-se de autonomia, encontramos nos estudos de Maria Montessori (1932, p. 35 apud ARAÚJO; ARAÚJO, 2007) indicações sobre a necessidade de garantir a independência da criança em relação ao adulto: “Uma ação pedagógica sobre as crianças pequenas, para ser eficaz, deverá ser, em primeiro lugar, dirigida para este fim: ajudá-las a avançar na via da independência. Ajudá-las a aprender a andar sem ajuda, a correr, a subir e a descer as escadas, apanhar os objetos tombados, a vestir-se e despir-se, a lavar-se, a falar para exprimir claramente as suas próprias necessidades, a fazer ensaios para chegar a satisfazer os seus desejos, eis a educação da independência” (Não foi objeto de estudo da citada pesquisa de mestrado, aprofundar a diferenciação entre autonomia e heteronomia moral na perspectiva piagetiana. Sobre esse tema indica-se a leitura de: DE LA TAILLE, Ives. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas, 2006; e VIEIRA, Fátima; LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, Júlia O.; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro, 2007.

¹⁰ Luxemburgo (2017). In: WWW.pensador.com/frase/NjM4NDMw/

exercício da cidadania desde a infância¹¹ em diálogo com os princípios da pedagogia freiriana”. Ao escutar as sábias vozes que participaram da minha qualificação¹² passou a se chamar: O exercício da cidadania desde a infância¹³ como inédito viável, título que durante a pesquisa de campo foi sendo redefinido e passou a ser: O exercício da cidadania desde a infância como *inédito viável*: saberes e sabores da experiência na EMEF Presidente Campos Salles.

1.2 Contexto temático, referencial teórico e relevância social da pesquisa

Analisando propostas para a educação de crianças em idade escolar na atualidade, percebo ser recorrente a afirmação da escola como espaço onde pode-se e deve-se fomentar e concretizar a formação para a participação cidadã, para o exercício da democracia. Não somente voltada para o desenvolvimento de capacidades e habilidades com vistas à futura formação técnica do adolescente e do adulto.

Um dos importantes documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao propor uma educação comprometida com a cidadania, indica dentre seus objetivos gerais para o Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; [...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”. (BRASIL, PCNs, 2000, p.7)

O referido documento apresenta quatro princípios que devem orientar a educação escolar. São eles: dignidade da pessoa humana; participação; corresponsabilidade pela vida social e igualdade de direitos (Ibid., p.22). Exceto o primeiro, os outros três princípios chamam a atenção para a educação que vise ao desenvolvimento das capacidades ligadas à

¹¹ Inspirado no citado projeto Orçamento Participativo Criança: Exercendo a Cidadania desde a Infância.

¹² Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes; Prof. Dr. Paulo Roberto Padilha; Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani (orientador).

¹³ O que significa cidadania desde a infância? Essa resposta será apresentada, prioritariamente, pelas próprias crianças participantes da pesquisa, especialmente no capítulo 6.

postura ética e moral, correspondentes aos valores que orientam a vida social em uma democracia, bem como à atuação política.

Encontramos também no Plano Nacional de Educação (2014-2024)¹⁴ a ratificação dessa constatação, por meio das metas e estratégias estabelecidas para tal fim. Dentre elas, destaca-se no artigo 2º, inciso V, “a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”. A meta 19 desta lei introduz a estratégia 19.4, que sinaliza a necessidade de fortalecer canais de participação, visando:

Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (BRASIL, PNE 2014-2024, p. 84).

A estratégia 19.6 (correspondente à mesma meta 19) aponta também o compromisso em relação à participação dos alunos e da comunidade escolar na formulação do projeto político-pedagógico e do currículo escolar como canais promotores da participação democrática da gestão compartilhada.

Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares... (Ibid.)

Entendo que o objeto da presente pesquisa, *a cidadania desde a infância*, insere-se no contexto da luta pela escola pública de qualidade. Acredito também que essa formação escolar, com vistas ao protagonismo infantil e juvenil e engajamento político-social, será mais produtiva se buscar que os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos dentro da escola tenham um direcionamento resultante de seu projeto político-pedagógico e currículo, e não apenas por meio de projetos ou ações educativas pontuais.

Numa concepção de construção curricular integral e participativa, as “vozes” que traduzirão o exercício da cidadania desde a infância são dos próprios educandos que, elaborando seus conhecimentos no dia a dia da escola, também vão exercendo sua cidadania como autores concretos da participação democrática e da gestão compartilhada.

Como já afirmei, vejo as crianças como as mais legítimas tradutoras de sua forma de participar, de decidir, de escolher e de vivenciar processos de conquista de sua cidadania,

¹⁴ BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1 (ed. extra), de 26 de junho de 2014, p. 1-7.

expressando-a por meio de diferentes vivências e linguagens. É delas exclusivamente o direito de traduzir para o adulto o que sabem, entendem e vivem sobre “ser cidadã(o)”.

Os processos educativos com crianças, na perspectiva aqui apresentada, devem estimular e provocar, todos os envolvidos, tanto adultos quanto adolescentes e crianças, a pensar a vida na escola e a vida para além de seus muros. Os educadores comprometidos com essa visão têm um importantíssimo e inalienável papel: o de serem responsáveis por provocarem/auxiliarem os alunos no percurso rumo à conquista da liberdade, buscando construir recursos didáticos para que os educandos opinem, reflitam, decidam e atuem sobre questões da vida cotidiana¹⁵ escolar. Esse aprendizado deverá refletir-se também em sua vida fora da escola.

A experiência educacional tem que garantir a necessária utilização de metodologias que respeitem o tempo e as características do “ser criança”, uma metodologia que tenha em sua essência músicas, brincadeiras, poesias, fantasias, jogos, teatro, esporte enfim, o jeito lúdico de ser e de viver da criança. Nessa direção, Paulo Freire nos indica a necessidade de processos metodológicos que, com a criança, leiam o seu mundo; construam temas a partir das situações significativas deste universo. Problematicem; provoquem intervenções; façam avaliações processuais e dialógicas; sobretudo, que tenham por princípio o educando como um sujeito histórico e de direitos. Isto significa dizer que a aprendizagem e o exercício da cidadania devem ser realizados a partir das crianças, com as crianças, entre as crianças. O adulto é um “adulto de presença ligeira” (MUÑOZ, 2004). Está ali para mediar e não para viver pelas crianças suas experiências em relação à participação e à cidadania.

Os processos metodológicos propostos por Freire estimularam em mim o desejo de aprofundar, com mais rigor, possíveis diálogos entre os princípios de sua pedagogia e o exercício da cidadania desde a infância. Esta temática pode causar estranheza, uma vez que ao

¹⁵ Agnes Heller (1992, p.17-19) nos ensina que: “A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação. [...] o ‘amadurecimento’ para a cotidianidade começa sempre por grupos [em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades]. A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. [...]. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo [...]”.

analisar como são estudados e formalmente socializados os pressupostos freirianos¹⁶, observei que há uma tendência de relacioná-los quase que exclusivamente com a alfabetização de jovens e adultos. Porém, surpreendeu-me, positivamente, o considerável número de trabalhos que buscam em Paulo Freire contribuições no campo da infância, especialmente na educação infantil.¹⁷ As reflexões de Alexandre Saul e Camila Godoi da Silva, por exemplo, indicam o seguinte:

Os pressupostos teóricos de Paulo Freire articulados à brincadeira, assumida como eixo orientador da escola de educação infantil pode auxiliar na criação/recriação de teorias e práticas que permitem o desenvolvimento de uma proposta de educação de crianças pequenas, entendidas como sujeitos de conhecimento. Sujeitos que têm o *direito de dizer a sua palavra* e que trazem consigo saberes, desejos e experiências desde a mais tenra idade (2011, p. 1, *italico* do original).

Célia Linhares apresentou um texto intitulado “O legado freiriano e a educação da infância”, em uma Mesa Redonda no Fórum Mundial de Educação, realizado na cidade de São Paulo, em 3 de abril de 2004, onde buscou analisar

[...] em que medida a pedagogia da conscientização de Paulo Freire pode ser visualizada como constructo teórico capaz de contribuir com a consolidação de uma pedagogia para a educação da infância que pretende se afirmar como espaço/tempo privilegiado, articulados por diversos contextos subjetivos, sociais e culturais, onde as crianças poderão ser assumidas como sujeitos críticos e criativos.” (LINHARES, 2004, n.p.)

Os estudos citados, além das contribuições em suas temáticas específicas, são importantes para compreendermos que os fundamentos da pedagogia freiriana estão presentes não apenas no mundo da educação de adultos, mas, também, no meio educacional voltado às novas gerações de seres humanos em desenvolvimento. Aqui as crianças entram em cena.

Ainda que se reconheça a efetiva contribuição de outros teóricos para fundamentar análises da cidadania na infância, as bases do pensamento freiriano colocam como central “a

¹⁶ O termo “freiriano(s)”, ou “freireano(s)”, é utilizado nesta pesquisa para referir-me aos estudos e fundamentos da pedagogia de Paulo Freire ou em alguma situação específica dirigindo-me ao seu legado. Porém, é comum encontrarmos duas formas de terminações para adjetivar ou fazer menção a Paulo Freire. Há autores que usam o termo “freiriano” e outros que preferem o “freireano”. Ambos estão corretos.

¹⁷ Dadas as limitações de alcance deste estudo, tais trabalhos serão aqui citados a título de exemplo e indicações de leituras para fins de aprofundamentos nessa temática. ANGELO, Adilson de. **A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância**. (2006); BRANDÃO, Carlos. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras**. (2005); LINHARES, Célia. **O legado freireano e a educação da infância**. (2004); SAUL, Alexandre; SILVA, Camila Godói da. **Contribuições de Paulo Freire para a educação infantil: implicações para as políticas públicas**. (2011); TOMCHINSKY, Júlia. **Sementes de primavera: cidadania planetária desde a infância**. (2011); PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **Recriando Paulo Freire na educação da infância das classes populares**. (2004).

natureza política da educação ou a natureza educacional da política” (FREIRE; SHOR, 2006, p. 19). A consideração deste imbricamento entre educação e política é um pressuposto para aqueles e aquelas que querem assumir o compromisso de compreenderem a educação numa perspectiva libertadora, transformadora no contexto escolar. Em sua obra e trajetória como educador, Freire demonstrou que isso não é apenas possível, mas necessário. Suas propostas, seus pressupostos, seus parâmetros revelam que um currículo libertador deve “desocultar” ideologias, criar concretamente condições de o conhecimento ser construído numa perspectiva crítica. Deve ser uma prática sustentada numa pedagogia do mundo vivido, a partir da realidade e das experiências dos educandos, o mais palpável possível, para tecer-se como experiências significativas para eles e elas. Considerar que esse processo seja desenvolvido desde a infância é um dos compromissos desse currículo.

A educação em Freire se traduz como um ato político, instrumento de transformação social e prática da liberdade. Uma ação onde a neutralidade não existe. Educação e política são indissociáveis para o autor.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. [...] A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. [...] A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. (FREIRE, 1996, p. 110)

Faz-se necessário que a escola se transforme com o propósito de cumprir seu papel anunciado de contribuir na preparação do estudante para a vida cotidiana na sociedade democrática. Vida compartilhada, permeada por diferenças e desigualdades, em que os desafios diários lhe cobrarão tomadas de posição e escolhas de caminhos a seguir e formas de agir. Em outras palavras, a escola precisa investir também na formação política de seus educandos: “parece-me importante que a escola seja um sítio onde se ganha o gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra” (CANÁRIO, 2013, p.80).

Portanto, a escola orientada por essa perspectiva estimula as formas respeitadas de se relacionar, o gosto pelo ato intelectual de aprender e produzir conhecimentos significativos.

“É na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos da concepção cumulativa, molecular e transmissiva da forma escolar tradicional, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber” (Ibid.). O ambiente escolar tem se revelado, muitas vezes, um espaço descomprometido com a criação de condições suficientes para que as crianças se manifestem, participem e decidam sobre a vida da escola.

Imbuída dessas reflexões, destaco a questão central a ser investigada e problematizada neste estudo: *Sob quais condições é possível a escola promover o exercício da cidadania desde a infância em sua práxis de planejamento e currículo?* No meu ponto de vista, a cidadania se materializa em processo de construção. Ocorre como conquista e não como herança. É fruto de exercício e não, como possam alguns crer, doação (MESQUITA, 2001). Cabe sinalizar que considero nesse trabalho como pressupostos que:

- a) O exercício da cidadania pode e deve ser realizado desde a infância;
- b) Esse processo insere a criança em experiências significativas para a sua formação política.

Uma vez que o tema da formação política nos convida a pensar como participar de forma mais crítica e consciente da vida da escola, do bairro, da cidade, do país e do mundo, algumas indagações desafiam quem desenvolve estudos nessa área: Qual é o lugar da criança e do adulto neste contexto? De que formação política está se falando? Que características do processo de construção de conhecimentos podem representar entraves ou possibilidades para se iniciar a formação política na infância? O que impede a escola de oportunizar às crianças a vivência sistemática de participação democrática ao invés de esperar que ela venha a ocorrer na juventude, na idade adulta ou sabe-se lá quando, podendo mesmo, não ocorrer?

A reflexão sobre estas questões me levou à formulação de algumas hipóteses a serem consideradas no desenvolvimento do presente estudo:

- a) A escola, que deseja ser promotora do exercício da cidadania desde a infância, precisa ter ousadia para romper com a estrutura tradicional do currículo e construir experiências pedagógicas sistemáticas onde todos sejam aprendizes da educação como prática de liberdade;
- b) A transformação ocorrida na escola, na direção de se tornar um espaço democrático de construção do saber, ganha em legitimidade, quando envolve todos os sujeitos (gestores, professores e professoras, funcionários, pais, alunos e lideranças da comunidade local) na construção do seu Projeto Político

Pedagógico (PPP). Projeto que deve ser oficializado na Secretaria Municipal de Educação, buscando respaldo para que se consolide como uma política educacional;

- c) Uma proposta curricular que vise à vivência e ao desenvolvimento da participação cidadã deve garantir a expressão autêntica das ideias próprias das crianças do que seja: cidadania, participação, direito e dever, democracia, diálogo, sonho, projeto, dentre outros conceitos;
- d) A expressão do sentir e do pensar da criança deve ser possibilitada de acordo com a linguagem própria de seu universo: o brincar, a ludicidade, a sinceridade, a fantasia, o imaginário, respeitando as características intelectuais, físicas e emocionais típicas de sua fase de desenvolvimento e de sua cultura.

Se compreendermos a cultura da escola como construção histórica de diversos atores, autores, subjetividades e intersubjetividades, a autoria da criança neste processo de construção vem sendo, não raramente, negada. A educação foi e é pensada por adultos. Em geral, as crianças são convocadas para executarem ações ou participarem de práticas educativas no interior da escola, organizadas por adultos. Com isto, os adultos, em sua maioria, traduzem em suas práticas o significado original da palavra infância, do latim *infalere*, que significa “o que não fala”. A palavra que propõe, decide e determina, pertence ao adulto. Para eles a criança não sabe de nada; é imatura; é “o ainda não”.

Na direção contrária ao pensamento dominante, compactuo com a ideia de que as crianças têm uma visão própria sobre a vida. E assim sendo, devem ser ouvidas nos contextos em que participam para que sejam mais bem atendidas em suas necessidades e expectativas. Entendo que as crianças têm ideias novas, frescas, fruto de sua espontaneidade, imaginação, fantasias e da capacidade de criar, enquanto nós, adultos, temos ideias que se originam de nossas experiências, memórias, estruturas, valores e crenças. Novas práticas educativas surgirão da ampliação das relações de diálogo e da interconexão entre esses dois mundos. Os adultos, por mais capacitados que sejam, em temas sobre a infância, não são a infância.

As reflexões até aqui desenvolvidas, introdutoriamente, expressam também como a dúvida é inerente à pesquisa e à própria existência dos seres humanos. A busca de respostas representa uma das grandes motivações para o alcance do objetivo geral proposto: *investigar sob quais condições é possível promover o exercício da cidadania desde a infância no contexto da escola pública*. Desse objetivo, decorrem especificamente outros:

- a) Analisar a práxis de planejamento e currículo em uma escola pública que apresente em seu PPP elementos que indiquem o exercício da cidadania desde a infância;
- b) Buscar evidências práticas que sustentem a noção de que o exercício da cidadania pode e deve ser realizado desde a infância;
- c) Demonstrar que o processo educativo que oportunize à criança experiências concretas de exercício da cidadania contribui para a sua formação política;
- d) Proporcionar que a pesquisa seja um canal para que seus participantes, principalmente as crianças, expressem suas experiências relacionadas à cidadania no cotidiano da escola;
- e) Entender como a cidadania é vivenciada e traduzida no universo pesquisado, especialmente pelas crianças;
- f) Estabelecer um diálogo entre os princípios da pedagogia freiriana e os resultados da pesquisa;
- g) Realizar uma devolutiva para os estudantes e demais participantes do universo pesquisado oportunamente.

Os fundamentos da pedagogia de Paulo Freire são a principal base de sustentação teórico-prática desta pesquisa. As ideias de outros pensadores também são trazidas ao diálogo com conteúdo específico tratados em cada capítulo.

Quanto à organização da tese, após esta introdução procuro abordar no capítulo dois a relação entre infância, cidadania e educação. Inicialmente, são trazidos ao debate os conceitos e significados de infância e criança presentes na história do País e sinalizadas influências das questões sociais, políticas, econômicas e culturais para o lugar que a criança ocupa atualmente na sociedade brasileira. Na sequência, as reflexões sobre criança e infância são referenciadas dentro dos marcos legais de respeito à infância estabelecidos durante o período republicano no Brasil. O texto segue com exemplos de experiências atuais de valorização do exercício da cidadania desde a infância. Ao final do capítulo, apresento a concepção de cidadania adotada como base para a pesquisa e procuro situá-la enquanto processo em construção a partir da participação ativa da criança no contexto da escola pública.

No terceiro capítulo trato da metodologia. Situo a opção político-pedagógica da pesquisa e os princípios éticos que tomei como diretrizes no processo investigativo. Procuro demonstrar a abordagem qualitativa e o estudo de caso com inspiração etnográfica na orientação do percurso construído. Também focalizo temas centrais da fundamentação

teórico-metodológica, relativos a pesquisas com crianças. Tais aspectos, somados aos dados empíricos, tecem diálogos com autores que defendem processos investigativos na infância com a efetiva participação das crianças, sendo estes embasados por aspectos éticos tais como direito a consentimento, privacidade, recusa e confidencialidade. Ainda, entre outros temas importantes, discuto o papel do pesquisador e teço considerações relativas a procedimentos em entrevistas com crianças.

Nos capítulos seguintes são apresentados e analisados os dados obtidos na pesquisa. No capítulo quatro, busco evidenciar as categorias freirianas: “história como possibilidade”, “situações-limites” e “inédito-viável”, identificadas na experiência da escola investigada.

Dedico ao quinto capítulo análises dos resultados das entrevistas realizadas com os adultos que fizeram parte da pesquisa. Um recorte que buscou, por meio da categoria formação cidadã, analisar como a direção, coordenação pedagógica e corpo docente possibilitam espaços de participação política e intervenção dos estudantes no contexto escolar. Um destaque no presente estudo, em relação à intervenção dos adultos, foi dado à investigação sobre os dispositivos pedagógicos que foram propostos no âmbito da promoção da cidadania dos estudantes, decorrentes do processo de reflexão da práxis de currículo e PPP realizado.

Reservo o sexto capítulo, especialmente, como palco para que seus atores principais - *as crianças participantes ativas da pesquisa* – nos comuniquem o que sentem o que sabem e como elas vivenciam no espaço escolar: a participação política, a autoria na tomada de decisão, a escolha, a autonomia, dentre outros aprendizados que elas nos revelam serem importantes para a construção e exercício da cidadania, a partir de sua experiência na escola.

Por fim, teço algumas considerações finais onde revisito os propósitos previstos para esta tese, visando a estabelecer diálogos com as principais aprendizagens, descobertas e constatações possibilitadas pela experiência pessoal e acadêmico-científica que vivenciei durante o processo dessa pesquisa.

2 INFÂNCIA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Quero a alegria, muita gente feliz. Quero que a justiça reine em meu país. Quero a liberdade, quero o vinho e o pão, quero ser amizade, quero amor, prazer. Quero nossa cidade sempre ensolarada. Os meninos e o povo no poder, eu quero ver.

(Milton Nascimento)

O capítulo está organizado em três momentos, que se complementam. Em primeiro plano, é apresentada e discutida, a partir de um breve resgate histórico, a visão de criança e infância que sustenta as reflexões desenvolvidas no presente estudo. Em seguida, são destacados os marcos legais sobre a infância ocorridos ao longo do século XX e início do XXI, no Brasil, dialogando com a legislação mundial, com o objetivo de identificar os avanços e retrocessos sobre a visão do estado e da sociedade a respeito da capacidade dos mais jovens em participar como agentes ativos na discussão, proposição e efetivação de seus direitos. No terceiro momento, procura-se situar o conceito de cidadania tomado como referência na pesquisa e, principalmente, contribui para esclarecer os pressupostos teóricos que levam à defesa da possibilidade de exercício da cidadania desde a infância e fundamentam a sua promoção na educação escolar.

2.1 A visão de criança e de infância que legitima o exercício da cidadania desde a infância

Historicamente, a infância é comumente caracterizada como uma fase de vida individual; um período que demarca o começo e o fim de uma etapa para entrar em outra, representando, desta forma, a transição para a idade adulta. Independentemente das condições e mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, nas sociedades ocidentais parece que há um entendimento inegável de que todas as pessoas serão crianças até uma determinada época. Especialmente dos pontos de vista biológico e moral, trata-se de um período de crescimento em que a criança se faz, se desenvolve e se constrói. O que reforça a visão sobre a infância como um período específico pelo qual todos (ou, para alguns autores, a maioria das pessoas) passam.

Soma-se a esse olhar a origem etimológica do termo infância, do latim *in-fans*, que significa “o que não fala”, “o que não têm a palavra”. Assim considerada, a palavra que propõe, decide e determina, pertence aos adultos. A criança, desse ponto de vista, não sabe de nada; é imatura; é “o ainda não”, um ser do futuro, um começo de ser ou, ainda, um ser frágil, que representa a ausência de comportamentos esperados.

Em contraposição à visão generalista e a-histórica de criança parece ser adequado olhar algumas páginas que, ao longo dos séculos, revelam as variadas explicações ou concepções sobre a infância e a criança brasileira. Quais saberes estão ao nosso alcance sobre as condições sociais das crianças? O que conhecemos sobre a vida das crianças nos canaviais? Nas carvoarias? Das crianças sem infância? Das culturas infantis? Das crianças indígenas, negras, brancas? Quanto ainda é necessário saber sobre as duras experiências das crianças abusadas sexualmente? Ou sobre aquelas que sofrem maus-tratos e diferentes formas de violência? Ou, ainda, aquelas que trazem “lucros” a algumas pessoas por meio do tráfico de drogas, da prostituição infantil, do trabalho infantil? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública ou que vivem na/da rua? E sobre as que moram em abrigos ou orfanatos? E qual nosso saber sobre aquelas que se tornaram importantes consumidores nos *shoppings*? Ou mesmo sobre aquelas aparentemente “protegidas” dentro dos muros dos condomínios, de posse de seus *tablets* e *smartphones*, mergulhadas em redes sociais e imersas em um mundo de conteúdos novos e “livre” do controle adulto? Enfim, as crianças estão (ou não) em toda a parte e o que sabemos sobre elas e seus modos de vida particulares?

Essas são algumas inquietações e alguns questionamentos que nos remetem à perspectiva de compreender a infância e a criança como fenômenos históricos, políticos e sociais. Modo de olhar que nos desafia enquanto pesquisadores a sempre buscar novos entendimentos sobre o mundo infantil. Considerar que a infância e a criança, conforme descreve Kramer, têm uma história,

[...] que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto. [...] Pensar a infância e a criança fora do contexto histórico é reduzir seus significados, significa considerá-la apenas como um organismo em desenvolvimento, ou simplesmente uma categoria etária, esquecendo-se de que a criança é uma pessoa enraizada em um tempo e um espaço, uma pessoa que interage com outras categorias, que influencia o meio onde vive e também é influenciado por ele (1986, p. 79).

Além de inseridas em um contexto histórico, trata-se de olhar a infância como “um outro”, que, conforme reflexões de Larrosa,

[...] sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como *um outro* é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua. [...] A infância, entendida como *um outro*, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos. O que *ainda* é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança. O que *ainda* não sabemos não é outra coisa se não o que se deixa medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário prefixado (2006, p. 184, *italico meu*).

Os saberes dos adultos sobre a infância e a criança, ainda que parciais, colocados como meta, tarefa ou itinerário prefixado, promovem a continuidade de planos e projetos organizados para as crianças, como, por exemplo, os políticos. Os *shoppings* e lojas continuam inovando em seus catálogos para seduzir as crianças. Os produtores de espetáculos infantis continuam fabricando novos produtos. Profissionais de diferentes áreas continuam atualizando suas práticas e adaptando-as cada vez mais aos usuários infantis.

Parece que todos trabalham para reduzir o que ainda há de desconhecido nas crianças e submeter o que nelas ainda há de “selvagem”. Então, onde está a inquietude, o questionamento e o vazio, se a infância já foi explicada por nossos saberes, submetida por nossas práticas e capturada por nossas instituições? “E se o que ainda não foi explicado ou submetido já está medido e marcado segundo os critérios metódicos de nossa vontade de saber e de nossa vontade de poder?” (LARROSA, 2006, p. 184-185). Eis um desafio aos nossos conhecimentos: trata-se da “alteridade da infância”, que, ainda no pensamento de Larrosa,

[...] é algo muito mais radical: nada mais e nada menos do que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas de nosso saber e de nosso poder (2006, p. 185).

Aqui temos uma questão bastante interessante, no que diz respeito à alteridade da infância pontuada por Larrosa, especialmente por revelar que,

[...] a infância, nunca é o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isto é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida de nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa (2006, p. 186).

O reconhecimento da alteridade da infância requer atenção à sua presença no mundo, na história, na vida, na cultura, na educação, no transporte, na saúde, no lazer. E em todos os espaços e tempos da existência humana. Não “numa relação de continuidade conosco ou com o nosso mundo adulto, [...] mas é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e suspende a certeza que nós temos de nós próprios” (LAROSSA, 2006, p.187). Desse ponto de vista, olhar as concepções ou definições de infância e criança, ao longo da história, em nosso País, não significa reduzi-las ao que já sabemos ou acreditamos saber, mas de abertura para a possibilidade de um outro olhar sobre a história, com a criança no papel de sujeito histórico no mundo social.

As contribuições de Philippe Ariès¹⁸ sobre a concepção de infância e criança a partir da história social da infância na Europa toma como ponto de partida a sociedade medieval, quando o “sentimento de infância” ainda não existia, e perdurou até o século XVI, surgindo a partir dos séculos XVII e XVIII, o que não significa dizer que as crianças eram abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância: “corresponde à consciência de particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 2012, p. 99).

Em razão dessa consciência não existir, assim que as crianças tinham condições de viver sem a tutela de sua mãe ou ama, já eram inseridas no mundo adulto e não mais se distinguia desse, realizando atividades sociais, desde brincadeiras, jogos, profissões, ou o uso

¹⁸ Philippe Ariès, importante historiador e pesquisador francês (1914 - 1984) que desenvolveu estudos demográficos voltados para a cotidianidade da sociedade francesa. Um dos seus principais trabalhos: *História Social da Criança e da Família*, é considerado uma das grandes referências sobre o papel da criança, infância e família até os dias atuais. Para aprofundamentos sobre esta temática, sugere-se a leitura desta obra que apresenta um retrato sobre a história da humanidade (ARIÈS, 2012).

de armas. As crianças muito pequenas e as frágeis demais, para se misturarem à vida adulta, não eram consideradas, ou “contadas”, podendo até desaparecer (na maioria das vezes morriam).

Já desde o século XIV, a tendência era admitir a existência de uma personalidade na criança e o sentimento poético e familiar que se atribuía à sua peculiaridade, porém, a partir dos séculos XVI e XVII, as crianças e as criancinhas das camadas superiores, receberam um diferencial dos adultos: o uso de roupas. Um novo sentimento sobre a infância já se constatava, pois, a criança passa a ser vista por sua ingenuidade, gentileza e graça, como fonte de relaxamento e distração para o adulto. Esse sentimento de infância, Ariès (2012, p. 123) classificou como o primeiro e o chamou de “paparicação”, pois ocorria no meio familiar, “limitava-se às primeiras idades e correspondia à ideia de uma infância curta”.

O segundo sentimento proveio de uma fonte externa à família: dos eclesiásticos ou homens da lei, que se recusavam a ver as crianças como brinquedos encantadores, considerando-as frágeis criaturas de Deus que precisavam ser preservadas e disciplinadas. Esse fato, segundo Ariès (2012, p. 123), “exprimiu a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância e, por conseguinte, do dever dos adultos de preservar a primeira e fortalecer a segunda”. No século XVIII, já se encontram entre as famílias burguesas e nobres esses dois sentimentos, acrescidos de um elemento novo: o cuidado com a higiene e a saúde física das crianças.

Ao retomar o pensamento de Ariès (2012), percebe-se a infância como uma especificidade da criança, um importante elemento que a diferenciava do adulto. Porém, nem todas as crianças viviam a infância propriamente dita, em razão das suas condições econômicas, sociais e culturais. Importante destacar que entre as famílias camponesas e operárias após os cinco ou sete anos de idade, a criança já passava ao mundo adulto, sem nenhuma transição. Assim, o sentimento de uma infância curta persistiu ainda por longos anos nas classes populares (ARIÈS, 2012).

Entre os mais abastados, a preocupação girava em torno de fazer das crianças “pessoas honradas e homens racionais”. Múltiplos foram os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância, dentre os quais o processo de escolarização, que criou para as crianças espaços separados do convívio com os adultos; a fabricação de brinquedos específicos para as crianças; e, provavelmente, o mais importante deles, que foi o crescimento do sentimento de família.

Para Ariès, “a família e a escola retiraram juntas as crianças da sociedade dos adultos.” (2012, p.195). Assim, na Europa ao final do século XVII, o núcleo familiar organiza-se em torno da criança, e a educação e afeição passam a ser essenciais. Quanto à escola, já no fim do século XVIII apresentava uma organização com quatro ou cinco anos de duração e assim “a infância era prolongada até quase o fim do ciclo escolar” (ARIÈS, 2012, p.127).

Os estudos de Ariès apontam para o entendimento da infância como uma construção social, bem como reconhece o processo de transformação ocorrido ao longo dos séculos, pelo qual a criança e a família passam a ocupar um lugar central na dinâmica social.

Em meio às grandes mudanças econômicas, políticas e sociais, que marcaram a era industrial capitalista do século XIX, em relação à infância, é possível afirmar que esta adquiriu novos significados e uma dimensão social até então inexistente no mundo ocidental. A partir dessa leitura, há uma mudança de paradigma no entendimento em relação à criança, que deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação, no âmbito privado da família e Igreja, para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado (RIZZINI, 2011a).

A criança, segundo Rizzini,

[...] deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na família e na sociedade e passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação; como ‘*chave para o futuro*’, um ser em formação - ‘*ductil e moldável*’ - que tanto pode ser transformado em ‘*homem de bem*’ (elemento útil para o progresso da nação) ou num ‘*degenerado*’ (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos). (*itálicos do original*). (Ibid., p.24)

Como afirma Rizzini (2011a, p. 25), se “os tempos eram de mudança, no Brasil, mais que isto, os tempos eram de criação; sentia-se estar finalmente fundando a nação”. Acreditava-se na possibilidade de “(re)formar” o Brasil e salvá-lo do atraso, da ignorância e da barbárie, buscando transformá-lo em uma nação “cultura e civilizada”. Associadas a essas e outras mudanças, os significados de infância e criança também sofrem alterações, na direção de discuti-los do ponto de vista social.

Por um lado, a criança representava o futuro da nação, isto se fosse devidamente educada, tornando-se útil para a sociedade. Aquelas crianças que não pudessem “ser criadas por suas famílias, tidas como incapazes ou indignas, seriam de responsabilidade do Estado”. (RIZZINI, 2011a, p. 25). Por outro lado, a criança também representava uma ameaça. Sua inocência era colocada em dúvida e, por vezes, vista como capaz de cometer crueldade e perversão. A criança passa a ser “representada como delinquente e deve ser afastada do

caminho que a conduz à criminalidade, das ‘escolas do crime’ dos ambientes viciosos, sobretudo as ruas e as casas de detenção” (Ibid., p. 26).

A visão ambivalente em relação à criança, “em perigo *versus* perigosa”, apontada por Rizzini (2011a), traz ao debate a existência de um pensamento da sociedade que em nome dos cuidados com a criança, justificou o esforço para “a criação de um complexo aparato médico-jurídico-assistencial, cujas metas eram definidas pelas funções de *prevenção, educação, recuperação e repreensão*”¹⁹ (grifo meu). Sobre esse aspecto, com clareza, expressa a existência de uma dualidade contida no discurso social “ora em defesa da criança, ora em defesa da sociedade”. (Ibid., p.26)

Esse olhar social dominante sobre a infância acaba resultando na criação de instâncias de intervenção para classificar cada criança e assim indicar seu “devido lugar”. À medicina, cabe identificar na infância possibilidades de recuperação e formas de tratamento. No aspecto jurídico, a regulamentação e a proteção (“da criança e da sociedade”) assegurando que a educação prevaleça à punição. E a filantropia deveria prestar assistência aos pobres e desvalidos (RIZZINI, 2011a).

O percurso histórico até aqui trilhado aponta para o entendimento de que as concepções de infância e criança, de fato, são construções sociais e que nem sempre expressam os mesmos sentidos e significados. Revelam “histórias, idéias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil” (KRAMER, 1999, p. 207). Mas, quais outras concepções de infância e criança foram socialmente construídas? Qual é o lugar da infância e da criança na sociedade brasileira? Há esse lugar?

Na busca de se construir reflexões que se contraponham à visão oficial sobre a infância, até aqui apresentada, destaca-se a importante contribuição da obra de Jens Qvortrup, principalmente no estudo intitulado: *Nove Teses sobre a Infância como um Fenômeno Social* (QVORTRUP, 2011, p. 203-210). O autor defende uma abordagem interdisciplinar para aprofundar compreensões que ampliem conhecimentos, seja em âmbito macro para o micro, ou a partir de considerações dos *insights* das experiências cotidianas das próprias crianças, com vistas a compreendê-las como cidadãs.

¹⁹ Para aprofundamentos sobre estas reflexões, ver o livro: *O século Perdido, raízes Históricas das Políticas Públicas para a infância no Brasil*, de Irene Rizzini, São Paulo: Cortez, 2011.

Dentre as teses de Qvortrup, destaco três, em que ele apresenta a infância como uma forma distinta na sociedade; como uma categoria social permanente; e as crianças como coconstrutoras da infância e da sociedade, por serem, essas reflexões, essenciais para um novo olhar sobre a infância, enfatizando-a enquanto categoria social, bem como para o entendimento da concepção de crianças como novos cidadãos.

A primeira tese sustenta que “A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade”. Encontramos aqui a defesa de que:

[...] a infância constitui uma forma estrutural particular, que não é definida pelas características individuais da criança, nem por sua idade – mesmo que a idade possa aparecer como uma referência descritiva, por razões práticas. Como forma estrutural, é conceitualmente comparável com o conceito de classe, no sentido da definição das características pelas quais os membros, por assim dizer, da infância estão organizados e pela posição da infância assinalada por outros grupos sociais, mais dominantes (QVORTRUP, 2011, p. 204).

A compreensão da infância como uma forma particular que integra a estrutura social permite, tanto “a comparação de crianças de diferentes sociedades e culturas [...]” quanto a possibilidade de “comparar crianças com outros grupos na sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 204). A infância ocupa um lugar na estrutura social tanto quanto a adultez e a velhice.

A tese 1 abre caminho para a tese 2, que define: “Infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico”.

Qvortrup fundamenta assim o entendimento da infância como categoria social permanente e não como fase que as crianças vivenciam.

Do meu ponto de vista, a infância persiste: ela continua a existir – como uma classe social, por exemplo – como forma estrutural, independentemente de quantas crianças entram e quantas saem dela. Como característica da infância, a única questão importante é como ela se modifica, quantitativa e qualitativamente. Essas modificações não podem ser explicadas em termos de disposições individuais – mesmo que também o possam ser – mas devem, primeiramente, ser explicadas por mudanças no número de parâmetros sociais (QVORTRUP, 2011, p. 204).

Nessa perspectiva, os estudos que tenham como objeto a infância, precisam considerar diferentes variáveis, como etnia, classe social, gênero, entre outras.

O pensamento de Qvortrup em relação aos estudos sociais sobre a infância, ao defini-la como categoria social permanente, leva à interpretação de que sempre existirá uma infinidade de crianças diferentes, com experiências variadas, criadas a partir de diversas famílias ou cuidadores, discursos, etc. Isso não significa negar uma visão de e sobre todos os

recursos e nuances possíveis e imagináveis para descrever a criança, mas passa pela necessidade de analisar a categoria infância, que é vivenciada por todas as crianças.

Outra tese proposta por Qvortrup interessa aos propósitos da presente pesquisa. Refiro-me à tese 5, cujo enunciado revela que “As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade”.

[...] todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade. Isso é tão simples e evidente que não acredito que alguém possa discordar. No entanto, a partir das metáforas que usamos sobre as crianças ou a partir das regras de não participação que nós costumeiramente endossamos – ou acreditamos endossar –, não parece errado propor que as crianças são percebidas e vêm a perceber-se como “máquinas triviais”, expressão criada por Niklas Luhman (1991, p. 25 e 38). Uma “máquina trivial” é aquela que sempre transforma *inputs* em *outputs* do mesmo modo, contanto que sua função de transformação permaneça idêntica. (QVORTRUP, 2011, p.206).

Ao afirmar não ser factível ver as crianças como máquinas triviais, Qvortrup recorre à seguinte conclusão de Marx Wartofski: “se as crianças aprendem somente aquilo que é ensinado... as espécies deveriam ter acabado há longo tempo – talvez depois de uma só geração! (WARTOFSKI, 1981 apud QVORTRUP, 2011, p. 206)

Da mesma forma, eu não posso ver a criança como uma máquina trivial, principalmente, ao buscar ser coerente com as posições que assumo no presente estudo. Comungo, sim, com a crença de Wartofski (apud QVORTRUP, 2011) na capacidade criativa e inventiva da criança ao se envolver em ações propositivas, bem como as vejo como capazes de serem “participantes da construção do mundo” e da sociedade. Essa visão sobre as crianças pressupõe também compreender que são produtoras de cultura. No entanto, Qvortrup nos adverte que

[...] a tese das crianças como participantes na construção do mundo é radical o suficiente para tornar-se uma ameaça à ordem social, a qual talvez deva esforçar-se para tratar as crianças como máquinas triviais, a despeito da falsidade desse conceito (2011, p.206).

Uma significativa contribuição aos estudos da cultura produzida pelas crianças é o trabalho de Florestan Fernandes, publicado em 1947, intitulado: *as Trocinhas do Bom Retiro: Contribuições ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis*. A obra registrou, de forma inédita, elementos constitutivos da cultura infantil de diferentes grupos de crianças que moravam nos bairros operários da cidade de São Paulo.

Fernandes chamou de “trocinhas”, referindo-se à organização de grupos de crianças, geralmente reunidas pela condição de vizinhança, que se encontravam na rua para brincar, após o período das aulas. Foi um trabalho de observação, registro e análise do “modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as culturas infantis”, (QUINTEIRO, 2009, p.30), culturas que na visão de Florestan Fernandes advém das culturas dos adultos, ao mesmo tempo em que dialogam com estas.

As brincadeiras de “fazer comidinhas”, “brincar de casinha”, por exemplo, permitem perceber que há uma apropriação, por parte das crianças, do sistema de valores em que vivem, como, possivelmente, conflitos de gênero, classe social, etnia, dentre outros. Porém, os estudos de Fernandes sinalizam que na brincadeira as diferenças se unificam e é construída uma identidade comum: a de ser criança. Ela acaba não só reproduzindo os possíveis sistemas de valores herdados, mas recria, reelabora, negocia e busca formas muito próprias de organizar suas regras e seu jeito de brincar, no próprio grupo infantil.

Como a convivência se dá entre crianças de diferentes idades, todas aprendem muito, umas com as outras, inclusive de forma intergeracional. Constroem conhecimentos mutuamente e entre seus pares. Assim, a cultura infantil pode ser entendida como aquela que “[...] é constituída por elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelos próprios imaturos” (FERNANDES, 1979, p.175).

Sarmiento e Pinto (1997) também reconhecem as construções culturais infantis como resultado de um diálogo intergeracional, ressaltando, entretanto, a necessidade de os adultos mudarem seu olhar sobre as potencialidades da criança. Nesse sentido, afirmam que para a criança ser considerada socialmente atuante é necessário que também seja vista com “[...] capacidade de produção simbólica [...] e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20). Para esses autores, as “culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado - pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a reflexividade social global” (Ibid., p. 21).

A partir das reflexões até aqui realizadas, em diálogo com diversos autores, concebe-se no presente estudo a criança como sujeito que interage com o mundo, criando suas próprias formas de compreensão e de ação sobre a realidade em que vive. Entende-se que a criança, em seu cotidiano, cria, recria, inova, interage, transmite e reelabora sentidos, a partir de

experiências com os diferentes grupos sociais com os quais se relaciona e realiza atividades em comum. Nessa perspectiva, torna-se importante considerar duas ideias: “as crianças como atores sociais, nos seus mundos da vida e a infância, como categoria geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p. 22).

Desta forma, infância e criança não são vocábulos sinônimos. A infância, enquanto categoria geracional, ocorre como construção social e cultural. Fornece o contexto das experiências possíveis para as crianças que se constituam como sujeitos concretos existentes em todas as sociedades humanas. Assim, “as culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra, das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares” (SARMENTO, 2008, p. 8).

Os estudos do sociólogo norte-americano William Corsaro (2009) acrescentam às reflexões sobre culturas infantis dois conceitos que merecem destaque: a cultura de pares e a reprodução interpretativa. A cultura de pares é definida como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p.32).

Na perspectiva apontada por Corsaro a criança ao se apropriar da cultura adulta a (re) produz, na mesma medida em que a interpreta. A reprodução interpretativa é entendida como aquela que:

[...] captura os aspectos inovadores de participação na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (2009, p.31)

As reflexões de Berry Mayall (2002) acrescentam substantivas contribuições à compreensão dos universos da criança e da infância. A pesquisadora chama a atenção para as crianças como um grupo oprimido, principalmente porque habita um mundo construído por adultos, onde são orientados/direcionados para obedecer e submeter-se à vigilância dos indivíduos e, especialmente fora de casa, tem pouca oportunidade de exercer alguma competência e independência, mesmo que restritas, em relação às habilidades morais. É possível sinalizar que, em suas reflexões, Mayall reconhece uma tensão entre a participação ativa das crianças e a opressão advinda da ordem social estabelecida.

Para além de pensar a infância como um grupo oprimido, Mayall adotou como pressuposto em seus estudos realizados durante os anos 1990, concepção que considera a criança como ativa participante em relações sociais e a infância como um grupo social fundamentalmente implicado em processos de relacionamentos sociais. Ela passou a ouvir também as crianças sobre assuntos relativos à vida diária, com o intuito de entender o seu relacionamento com adultos em casa e na escola. Concluiu: a) as crianças tinham poucas oportunidades de participar em decisões sobre o dia a dia de sua experiência escolar; e b) A percepção das crianças sobre vários assuntos era bem diferente do entendimento da família e da equipe profissional responsável por elas na escola. (MAYALL, 2002).

Além de a infância ser considerada um grupo social minoritário, também percebeu que, tanto os adultos como as próprias crianças, têm a infância como um tempo de dependência e subordinação. Tempo no qual, seja no lar ou na escola, a organização ocorre em torno do poder do adulto para determinar as características da experiência da criança.

Por meio de suas pesquisas, Mayall destaca que a criança passa a se expressar, se for dada a ela a oportunidade, e que seus desejos demonstram forte posicionamento e procura por justiça e por participação nas decisões sobre sua vida. Segundo a autora, a criança se vê como um grupo diferente do adulto e que tem direitos negligenciados e rejeitados.

No Brasil, vários autores defendem a necessidade de ouvir as crianças, com a abertura de espaços para que se manifestem. José de Sousa Martins, por exemplo, ao organizar a coletânea de textos abordados no livro *O Massacre dos Inocentes: crianças sem Infância no Brasil*, atribui à criança o papel de testemunha da história e as reconhece como principais portadoras da crítica social (QUINTEIRO, 2009).

Na obra citada, Martins se refere à infância de muitas crianças brasileiras como um tempo residual, em vias de se extinguir. Ao ouvir o relato de crianças que primeiro trabalham, depois vão à escola, e só no final do dia, em um pouco de tempo, brincam, o autor conclui que “a alegria da brincadeira como exceção circunstancial é que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento”. E segue afirmando que para essas crianças “a infância é o resíduo de um tempo que está acabando”. (MARTINS, 1993, pp. 51-80)

Martins sinaliza o quanto é complexo e diverso pensar sobre a infância, especialmente de crianças que vão encarar o risco da mortalidade e da exploração sexual infantil, enfrentar,

o trabalho precoce ou as ruas como forma de sobrevivência, conviver com diferentes e cruéis formas de violência, maus tratos, etc. Questiona, inclusive, se essas crianças têm infância.

Há confluência entre o pensamento de Martins e os estudos da pesquisadora Mary Del Priore, com destaque para duas considerações importantes. Primeiro, que a história real da criança brasileira vem mostrando enormes distanciamentos em relação às concepções idealizadas de infância. Também, há concordância entre estes autores quanto a necessidade de ouvir a própria criança para se entender melhor a sua realidade. Nesse sentido, Del Priore (2015), ao escrever a *História das Crianças no Brasil*, identifica que a “criança” que hoje mendiga nos faróis, antecedeu um passado também marcado por tragédias. Conforme descreve a autora, devemos

[...] resgatar a história da criança brasileira não apenas enfrentando um passado e um presente cheio de tragédias anônimas como a venda de crianças escravas, a sobrevivência nas instituições, as violências sexuais, a exploração de sua mão de obra, mas também perceber para além do lado escuro. A história da criança simplesmente criança, suas formas de existência cotidiana, as mutações de seus vínculos sociais e afetivos, sua aprendizagem da vida através de uma história que, no mais das vezes não nos é contada diretamente por ela (DEL PRIORE, 2015, p. 14-15).

Há um mundo infantil descrito pelas organizações internacionais; organizações não governamentais e pelas autoridades que concebem “a imagem ideal da criança feliz” (DEL PRIORE, 2015, p. 8), aquela que é possível identificar, numa sociedade de consumo, possuindo brinquedos eletrônicos, passagem para a Disneylândia, etc. No entanto, ao procurarmos encontrar a criança no mundo em que ela vive, ou sobrevive, poderemos chegar a uma conclusão muito diferente do idealizado sobre o real. Nesse caso, não é raro nos depararmos com a vida da criança orientada para o trabalho, ensino, adestramentos físico e moral, convívio com a exploração sexual, o tráfico de drogas, maus-tratos, entre outros.

Para Del Priore, não são poucos historiadores, sociólogos, antropólogos que “colocam sua sensibilidade a serviço desses que são os mais frágeis seres humanos” (DEL PRIORE, 2015, p. 17). E o Brasil soma esforços aos parceiros internacionais na proposição e busca por projetos, programas ou ações que possam garantir à população infantil o respeito devido e um lugar ao sol. Nas palavras da autora, querer “conhecer mais sobre a trajetória histórica dos comportamentos, das formas de ser e de pensar das nossas crianças, é também uma forma de amá-las todas, indistintamente melhor” (ibid.).

No geral, as teorias da educação fazem alguma referência à infância. Nesse sentido, a pedagogia elabora uma representação da infância a partir das noções de natureza e cultura,

que segue a visão do adulto, responsável pela organização pedagógica destinada à criança. A imagem da criança representada pelo adulto, nesse caso, é de um ser contraditório, fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo. E atribui essas características à própria "natureza infantil". Kramer e Horta, sobre esse tema, analisam que:

Na realidade, estas características presentes na imagem que o adulto apresenta da criança e que ele atribui à "natureza da criança", são a expressão das relações entre a criança e o adulto em um quadro social determinado. A imagem da criança no pensamento pedagógico comum é a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que procura identificar-se ao modelo criado por esta projeção (KRAMER; HORTA, 1982, p. 26).

Em nossa sociedade, parece-nos clara a projeção da autoridade que o adulto exerce sobre a criança. A expectativa em relação à infância caminha na direção de que virtudes como obediência e respeito devem estar entre as principais características da infância. Essa autoridade do adulto sobre a criança reproduz as relações sociais estabelecidas. Porém, de modo geral, o adulto considera como natural essa autoridade sobre as crianças. No entanto, considerar

[...] como natural a autoridade do adulto sobre a criança é dissimular a maior ou menor legitimidade das formas sociais que ela assume e justificá-la de forma absoluta, enquanto que ela não é justa senão em certas formas e sob certas condições (Ibid.).

Interessante pensar que o “adulto considera a autoridade à qual ele submete a criança como um substituto da autoridade que a criança deveria exercer sobre si mesma”. Justifica-se, assim, o uso da autoridade em prol do “bem da criança”. Kramer e Horta analisam ainda que:

A criança é um ser socialmente rejeitado. Ela não desempenha senão um papel marginal nas relações sociais: é cuidadosamente afastada das reuniões dos adultos, e quando é tolerada, não se admite que ela interfira nos assuntos "de gente grande". Ela participa muito pouco das decisões familiares, escolares e sociais, inclusive naquelas que lhe interessam mais de perto; quando participa, não é senão a título consultivo (na família), como figurante (na escola) ou nas simulações organizadas pelos adultos ("como votariam as crianças", etc.). [...] A criança, na nossa sociedade, é marginalizada econômica, social e politicamente. A rejeição social da criança é camuflada e justificada ideologicamente pela ideia de que a criança não é ainda um ser social no sentido próprio do termo (1982, p. 27).

Os estudos científicos da psicologia também fornecem contribuições significativas à compreensão da construção da infância. Piaget define criança como um ser em

desenvolvimento, capaz de processualmente construir graus cada vez maiores de autonomia. Ele defende que

[...] a criança apresenta momentos em seu desenvolvimento que se caracterizam por uma centração em si, em seus próprios referenciais. [...] Depois, a criança evolui para um sentimento moral de obediência [...] até construir formas de pensar e agir com base na autonomia, com um senso de reciprocidade em sua relação com os outros (NUNES; SILVEIRA, 2009, p.83-84).

A criança para Piaget é dotada de inteligência, diferenciando-se do adulto em termos da qualidade e maturação cognitiva para as adaptações necessárias em cada período da vida. Dito de outro modo, “a diferença da inteligência de uma criança de seis anos, por exemplo, para de um adulto, é a forma como ambos compreendem e agem sobre os objetos de conhecimento. São diferenças qualitativas que aparecem em cada período.” (NUNES e SILVEIRA, 2009, p. 85).

Contudo, o adulto, por vezes, subestima a existência da inteligência da criança, julgando-se superior a ela nesse quesito, e estabelecendo uma relação de desigualdade e não de diferença. Reforçam, assim, a incapacidade de a criança participar das decisões e dos encaminhamentos relativos às diferentes dimensões de sua vida.

O pensamento de Vygotsky, por sua vez, tem como base o materialismo dialético de Karl Marx, do qual extraiu a ideia de que o ser humano é uma realidade concreta, que transformou a natureza e com isso modificou a si mesmo, produzindo cultura. Sua essência é construída nas relações sociais. A partir dessa perspectiva, insere-se o desenvolvimento humano. Logo, a criança é compreendida como um sujeito em desenvolvimento e que, desde o início da vida, esse processo “ocorre em virtude de apropriação que ele realiza dos significados culturais que o circundam. ” (Ibid., p. 98). Esse processo o faz um ser de linguagem, comunicação e consciência, transformando-o de um ser biológico em um ser sócio histórico.

Quinteiro (2002) destaca esse importante caminho apontado por Vygotsky, ao deslocar o enfoque “biológico-evolucionista”,

[...] 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 ela influencia e é influenciada pelos determinantes que constituem a formação social onde se encontra inserida. (QUINTEIRO, 2002, p. 146).

Na mesma direção de compreensão da criança como sujeito histórico, social e cultural, Clarice Cohn, indica que a antropologia da criança permite vê-la como ser ativo na definição de sua própria condição. As crianças são consideradas como “seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas” (COHN, 2005, p. 21).

A infância indica um modo particular de pensar a criança e não um modo universal, padronizado. O que hoje se entende por infância é resultado de uma construção histórica. Portanto, em diferentes sociedades a infância pode ser uma ideia inexistente “ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais [...]” (Ibid., p.22).

Em um estudo com as crianças Xikrin - Uma etnia indígena de língua *jê* localizada no Pará e se autodenomina Mebengokré – Cohn explica que

[...] um ou uma Xikrin será criança até o momento que passa a ter uma criança que é sua e que é o momento em que o casamento é consolidado, em que o casal ganha um espaço próprio na casa, faz sua própria roça e caça e pesca o que irá comer e compartilhar, ganhando também um lugar na produção econômica. [...] Desde cedo a criança participará de grupos formados pelo que os antropólogos chamam de categoria de idades; quando ganha seu primeiro filho, continuará a fazer parte desses grupos, mas agora daquele que é denominado ‘pais de um único filho’. Será a quantidade de filhos que levará esses novos adultos a mudar de categoria de idade, até a velhice, que os Xikrin dizem ser o momento em que não se tem mais filhos ou, de um modo poético que lhe é peculiar, quando seus filhos (e netos) passam a ter filhos por eles (COHN, 2005, p. 25-26).

O exemplo dos Xikrin revela como é complexo compreender essa fase da vida, denominada infância, a qual sofre modificações conforme o movimento histórico desta ou daquela sociedade. Portanto, é necessário considerar o que é ser criança em cada contexto sociocultural e de que infância está se falando.

O importante olhar da antropologia identifica outra concepção pautada na atuação da criança nas relações sociais em que se engaja, denominada de criança atuante, ou seja:

[...] aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura” ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (COHN, 2005, p. 27-28).

Essa visão contrapõe-se à ideia de que a criança é um ser incompleto, incapaz, sem legitimidade para atuar sobre as questões de seu tempo. Questiona a concepção de criança

como aquela que não sabe de nada; é imatura; é “o ainda não”, um ser do futuro, ou tantos outros adjetivos que lhes são atribuídos.

Considerando o que se refletiu até o momento, as concepções de infância e criança que se pretende tomar como referências para o estudo proposto, se traduzem naquelas que confluem na direção das palavras de Sarmiento, assumindo que:

[...] a infância não é a idade da não fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não infância: está aí nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2007, p. 36).

Também coaduno com o pensamento de Kramer, que exprime sua opinião sobre a criança calcada nos seguintes princípios:

Uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2003, p. 91)

E ainda, tomo como essenciais as reflexões de Larrosa, quando afirma que “uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro com o outro. Neste sentido, não seria uma imagem da infância, mas uma imagem a partir do encontro com a infância” (LARROSA, 2006, p.197).

Entendo que esse encontro deve encantar. E, quem sabe, permitir ao adulto ser sujeito com a criança. Sujeito não apenas do reconhecimento, nem da apropriação, mas da experiência. Sigamos em diálogo.

2.2 Marcos legais de respeito à infância no Brasil: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança

Até aqui, a visão de criança tem sido fundamentada como sujeito integrante de um dos grupos participantes da sociedade que se apresenta com ideias próprias, capacidade de escolher, emitir opinião e participar diretamente em decisões sobre os vários contextos sociais em que convive.

Passo a apresentar a sistematização do percurso histórico de constituição do marco legal de respeito à infância no Brasil, desde o final do século XIX até a atualidade, considerando a sua interface com a legislação mundial. A intenção é estabelecer relações entre a trajetória de leis relativas à infância e o tema central da pesquisa. Para tal propósito foram destacados na legislação aspectos da cidadania na sua dimensão política, relacionados à possibilidade de crianças e adolescentes atuarem como sujeitos da ação em termos de expressão de sua vontade, opinião e escolha nos temas que os afetam diretamente, em diálogo com os adultos.

Durante a pesquisa, ficou evidente que a visão do estado e da sociedade sobre a capacidade dos mais jovens em participar como agentes ativos na reflexão, proposição e efetivação de seus direitos, no Brasil, foi se transformando, ao longo do período republicano. A partir dessa ideia inicial, pontuo, na história de nosso País, no período delimitado, a tensão entre uma visão da criança como “objeto” passivo a quem são dirigidas “ações protetivas” de modo paternalista e o entendimento de criança como sujeito de direitos. Essa visão não exclui o aspecto protetivo e a responsabilidade do estado e da sociedade na garantia dos direitos próprios da infância, mas também propõe uma visão de criança e de adolescente como pessoa com capacidade de expressão própria e de participar das decisões em assuntos relativos à sua vida. Ao final, cito exemplos de algumas experiências desenvolvidas na atualidade que revelam as possibilidades de exercício da cidadania desde a infância por meio de projetos ou ações educativas pontuais em espaços não escolares.

Ao propor breve revisão crítica sobre a formulação de leis relativas à infância no Brasil, levou-se em conta a ideia de que é possível encontrar no sistema legal de uma sociedade uma síntese da visão adulta sobre as crianças (QVORTRUP, 2010).

O entendimento adotado no presente estudo é de que o movimento social resultante da tensão entre diferentes grupos de interesse que participam da tessitura da realidade, ora se

antecipa à lei e influencia sua revisão, ora é antecipado pelos legisladores. Portanto, as leis não podem ser consideradas isoladamente, pois é na relação entre diferentes parâmetros que a arquitetura da infância pode ser compreendida e vão se delineando as ações dos adultos em relação às crianças em uma sociedade.

O sistema jurídico atual incide sobre vários aspectos relativos à vida na infância e adolescência, de forma muito ampla, em termos de: cuidado, proteção, responsabilidades, trabalho, educação, saúde, profissionalização, entre outros. Mas nem sempre foi assim. A inserção dos direitos da criança e do adolescente no cenário jurídico brasileiro e mundial praticamente inexistiu até o século XIX.

As ações destinadas a esse estrato da população, durante um longo período de tempo, ocorreram quase que exclusivamente no campo assistencial, de maneira caritativa, predominantemente por ordens religiosas, para atender a crianças e adolescentes vistos como rejeitados e/ou abandonados (RIZZINI; RIZZINI, 2004). Contudo, o que vem se processando no decorrer da história, principalmente durante todo o século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI, é o aumento significativo do espaço para discussão de pontos de vista diversos e proposição de leis e políticas direcionadas à infância e juventude.

Contrapondo-se à visão hegemônica de incapacidade da criança para expressar juízos e participar opinativamente de decisões construiu-se no meio acadêmico e político, com ênfase a partir da segunda metade do século XX, um discurso que apresenta a criança como ser capaz de formular sua própria visão de mundo e participar ativamente de ações da vida cotidiana que a afetam.

Esse discurso, aos poucos, tem influenciado a elaboração dos estatutos legais que se referem aos diversos aspectos da vida das novas gerações, bem como no que mais nos interessa na presente tese, que são as proposições de políticas e projetos educacionais voltados para a construção da cidadania no meio escolar, principalmente com foco na formação política e atuação participativa do estudante, desde a infância, na gestão da escola.

Entendo que a construção social e também política dos direitos da infância se dá dialeticamente num cenário de arena política em que ocorre um embate entre as perspectivas de diferentes atores que apresentam visões divergentes e, em alguns casos, bem antagônicas, sobre o tema. Na contemporaneidade, a visão que considera as características próprias da cidadania desde a infância e advoga em favor de políticas e ações que respeitem e concretizem os direitos da criança e do adolescente foi

[...] incorporada na agenda dos atores políticos e nos discursos oficiais muito recentemente, em função da luta dos movimentos sociais no bojo da elaboração da Constituição de 1988. [...] As polêmicas relativas às políticas para a infância demonstram esse conflito de visões e de estratégias, por exemplo, a que se refere à divergência entre os que privilegiam a punição e os que privilegiam o diálogo, a negociação, as medidas educativas (FALEIROS, 2011, p.35).

O tipo de política que se configura como suporte para a vivência plena da cidadania pressupõe uma relação do Estado com a sociedade diferente daquela verificada tradicionalmente no Brasil, desde o período colonial, avançando pelo Império e início da República. Essa “nova política”, ao buscar superar a concepção de “menorização da infância” (FALEIROS, 2011), funda-se no direito e na participação, para elaborar formas de agir com a criança (sujeito de direitos/em situação peculiar de desenvolvimento/vista como um ser ativo) e não sobre ela (objeto a ser moldado/de forma paternalista/vista como um ser passivo), procurando equilibrar “a autonomia da criança, com a solidariedade social e o dever do Estado em proporcionar e defender seus direitos como cidadã” (FALEIROS, 2011, p. 36).

2.2.1 O paradigma da “menoridade” como silenciamento da voz na infância

O quadro jurídico, no início da fase republicana, no Brasil, ainda não apontava uma atenção oficial à infância, haja vista a inexistência de referências às crianças na primeira Constituição Republicana, de 1891. Há somente duas alusões relativas à Educação na referida Carta Magna, que dizem respeito especificamente ao ensino superior e ao nível secundário (BREDA, 2015).

Essa invisibilidade da infância, na lei máxima do País, no início da República, é um fato intrigante, “pois a população brasileira de até 14 anos, já representava cerca de 44% do total, de acordo com dados do recenseamento de 1900” (BREDA, 2015, p. 84).

O foco da atenção do governo central naquele momento direcionava-se principalmente para a “proteção”. De um lado, afirmava-se que era preciso proteger a criança contra os vícios nela causados pela sociedade. Por outro lado, buscava-se prevenir possíveis males, causados à sociedade pelas crianças. Mas, qual criança era essa que tanto preocupava? Nas palavras de Rizzini (2011a, p. 45), era aquela que “[...] personificava o perigo ou ameaça propriamente ditos (*‘viciosa, pervertida, criminosa...’*) ou [...] potencialmente perigosa”.

Era latente a preocupação do poder oficial com as “crianças perigosas”, constatada pelas diversas referências a elas, com esse sentido, na legislação da última década do século XIX e nos anos iniciais do século XX. Breda (2015) aponta determinações destinadas às crianças no Código Penal de 1890 (vigente até 1940); também no Código Civil de 1916 (vigente até 2002), bem como no decreto de assistência e proteção a menores abandonados e delinquentes, de 1923. Um destaque especial, como primeiro marco legal relacionado especificamente à infância e adolescência no Brasil, deve ser dado ao Decreto-Lei 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, que regulamentou a proteção e a assistência, unificando as duas leis anteriores, tornando-se conhecido como Código de Menores.

O Código de Menores de 1927 sintetiza o pensamento oficial da época em relação à infância. E o interesse legal recaía sobre duas categorias principais:

[...]a proteção das crianças nos diversos espaços que ocupa (a família, o trabalho, as instituições de assistência e de instrução) e o enfrentamento dos problemas das crianças que estão fora da família, seja por terem sido abandonadas, por terem sido retiradas de suas famílias ou as perdido e ainda pela necessidade de lidar com aquelas que, por serem delinquentes, não mais podem permanecer com suas famílias (BREDA, 2015, p. 91).

O acesso da população aos direitos sociais, promessa do novo regime não se efetivou nas primeiras décadas da República. Em relação à garantia de ensino público como um dos direitos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania desde a infância, não foi diferente, tendo sido mesmo “um fracasso” (FALEIROS, 2011).

Naquele momento, houve uma continuidade do que se via até então, sendo que

A intervenção do Estado não se realiza como uma forma de universalização de direitos, mas de categorização e de exclusão, sem modificar a estratégia de manutenção da criança (pobre) no trabalho, sem deixar de lado a articulação com o setor privado e sem se combater o clientelismo e o autoritarismo. (FALEIROS, 2011, p. 49) (parênteses meu)

O conceito de “situação irregular” foi se consolidando como “conceito-chave”, no decorrer do século XX, na formulação de políticas para a infância. A responsabilização pela “situação irregular”, que abrangia desde os maus-tratos, a falta de instrução e de condições de saúde, até os atos infracionais, recaía sempre sobre a família, como falta de responsabilidade e desvio de conduta dos pais. Nessa perspectiva, a pobreza era considerada um “defeito” e a atitude oficial em relação aos pobres tinha caráter assistencial para aqueles considerados em risco e repressivo para os tidos como perigosos ou delinquentes (FALEIROS, 2011, p. 172).

As políticas voltadas para a infância, praticadas a partir de 1930, permanecendo por muitos anos, tinham como enfoque “a família como elemento participativo no desenvolvimento da criança e do adolescente, e a sociedade como responsável pela garantia do direito de proteção aos mesmos, isentando assim, o Estado de qualquer responsabilidade” (POLETTTO, 2012, p. 5).

Após o primeiro Código de Menores, de 1927, inicia-se um período, entre as décadas de 1930 e 1970, em que o estabelecimento de leis direcionadas à infância, no Brasil, se intensificou e ocorreu a criação de diversas instituições públicas e, em alguns casos, em parcerias com o setor privado, a Igreja e organizações da sociedade civil, para operacionalizar as políticas direcionadas à população que se encontrava em “situações irregulares”. O Quadro 1, organizado por Perez e Passone (2010), ilustra esse cenário em relação ao atendimento às crianças e aos adolescentes marginalizados, passando por fases da República, em que se alternaram, paradoxalmente, avanços na ampliação dos direitos sociais, a partir da pressão e luta de setores mais progressistas da sociedade, com retrocessos em relação aos direitos civis e políticos, sob o jugo de governos mais autoritários, no caso, após dois golpes: o de Vargas, que instaurou um governo populista-autoritário entre 1937 e 1945; e o golpe militar de 1964, que instaurou a ditadura no País até 1985.

Quadro 1 – Contextualização histórica do atendimento à infância no Brasil (1889-1985)

Períodos	Principais normatizações e legislações	Principais características
Primeiros passos: marcos legais e normatizações (1889-1930)	<ul style="list-style-type: none"> - Código Criminal do Império (1830) - Lei do Ventre Livre (1871) - Código Penal da República (1890) - Código de Menores (1927) 	<ul style="list-style-type: none"> - Infância como objeto de atenção e controle do Estado - Estratégia médica-jurídica-assistencial
Autoritarismo Populista e o Serviço de Assistência ao Menor (1930-1945)	<ul style="list-style-type: none"> - Departamento Nacional da Criança (Decreto-Lei n. 2.024 de 1940) - Serviço de Assistência ao Menor (SAM) (Decreto n. 3.799 de 1941) - Estabelece a Legião Brasileira de Assistência 	<ul style="list-style-type: none"> - Avanço estatal no serviço social de atendimento infantil - Organização da proteção à maternidade e à infância
Democracia Populista (1945-1964)	<ul style="list-style-type: none"> - Serviço de Colocação Familiar (Lei n. 560 de 1949) - Serviço Nacional de Merenda Escolar (Decreto n. 37.106 de 1955) - Instituto de Adoção (Decreto-Lei n. 4.269 de 1957) - Leis das Diretrizes e Bases da Educação (Decreto-Lei n. 4.024 de 1961) 	<ul style="list-style-type: none"> - Manutenção do aparato legal - Regulamentação dos serviços de adoção
Ditadura militar e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (1964-1985)	<ul style="list-style-type: none"> - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Decreto n. 4.513 de 1964) - Diminuição da idade penal para 16 anos (Lei n. 5.258 de 1967) - Acordo entre o Fundo das Nações Unidas para Infância e o Governo dos Estados Unidos do Brasil (Decreto n. 62.125 de 1968) - Código de Menores (Lei n. 6.697 de 1979) – “Doutrina da Situação Irregular do menor” 	<ul style="list-style-type: none"> - Reordenamento institucional repressivo - Instituição do Código de Menores de 1979 - Contradições entre a realidade vigente e as recomendações das convenções internacionais sobre o direito da infância

Fonte: Perez e Passone (2010, p. 652 e 653).

Penso que a partir daqui é importante esclarecer como se desenvolveu e se fortaleceu no Brasil outra visão de infância, em contraponto ao paradigma da menoridade. Este último sustentado tanto pelo discurso higiênico da “proteção” quanto pelo discurso jurídico da “repressão” e “moralidade” que foi se delineando e assumido oficialmente durante praticamente todo o século XX.

2.2.2 O paradigma da “proteção integral”: criança e adolescente como sujeitos de direitos

A situação de crescimento exponencial do abandono e exploração de crianças e adolescentes no Brasil e no mundo, desde o final do século XIX, agravada nas primeiras décadas do século XX, com a industrialização e, principalmente, no período pós-Guerras Mundiais, somada à inexistência de um sistema protetivo ou à ineficácia dos já existentes em alguns países, passou a ser motivo de preocupação para os governos e a população em geral.

Assistia-se a uma situação deplorável a que os mais jovens e mais vulneráveis eram submetidos, em consequência de guerras, exploração de trabalho infantil, miséria decorrente das desigualdades econômicas inerentes ao sistema capitalista, entre outros fatores. O cenário descrito fez com que a garantia de direitos especiais na infância ganhasse espaço cada vez mais relevante de discussão e ações na sociedade.

Mundialmente, um dos principais marcos, no início do movimento de defesa dos direitos da criança, foi a fundação do *Save the Children Fund International Union*, em 1919²⁰, organismo com atuação fundamental na elaboração, em 1924, da primeira declaração adotada internacionalmente, que fortaleceu “a premissa da criança em primeiro lugar” (SANI, 2013). Aquele documento ficou conhecido por Declaração de Genebra.

Em 1946, logo após a II Guerra Mundial, com forte influência do movimento internacional em defesa da infância, é criada a Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), organismo internacional que, segundo Fernandes (1998) visa principalmente melhorar a vida das crianças, ao fomentar, elaborar e apoiar projetos que ofereçam serviços de saúde, educação, nutrição e bem-estar. O UNICEF instalou um escritório no Brasil em 1948, passando a apoiar e financiar projetos diretamente em nosso País.

²⁰ Disponível em: <<https://www.savethechildren.net/about-us/our-story>>. Acesso em: 6 mar. 2018.

A aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 1948, serviu como pano de fundo para, em 1959, a mesma entidade aprovar e adotar oficialmente a Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Não obstante à visão hegemônica de infância passiva, o fato é que, já na Declaração dos Direitos da Criança, os integrantes das novas gerações começaram a aparecer como sujeitos portadores de direitos e, para além do mero exercício de tais direitos, deveriam ser ouvidos em suas opiniões sobre vários aspectos da realização de uma vida digna em sua plenitude. Entretanto, os primeiros avanços em termos de se garantir em documentos oficiais a visão de criança e adolescente como partícipes ativos na construção de sua cidadania, só viria a se efetivar na prática, a partir do engajamento da sociedade civil durante muitos anos na luta pelo compromisso de cada Estado em proteger a infância e elaborar políticas “adaptadas às novas concepções emergentes sobre a criança, que ditavam novas dimensões a ter em atenção” (SANI, 2013, p. 79).

No Brasil, o debate no campo educacional foi retomado após o período Vargas, com a tramitação do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1946, alicerçada em princípios liberais e democráticos estabelecidos pela Constituição recém-promulgada. O Ministério da Educação foi criado em 1953, desvinculando-se do Ministério da Saúde e a LDBEN, após vários substitutivos, foi regulamentada após anos de debates acirrados entre diversos grupos de interesse, em 1961.

Devido à situação caótica no País, em termos de acesso ao ensino público, no início da década de 1950, o contingente de analfabetos chegava a 50% da população com mais de 15 anos, e somente 26% das crianças e jovens com idades entre 5 e 19 anos estavam escolarizados (ROMANELLI, 1991 apud PEREZ; PASSONE, 2010, p. 660). O cenário educacional continuava preocupante e, em 1960, ainda havia 39,5% de pessoas entre 15 e 69 anos analfabetas (FALEIROS, 2005, p. 173).

Mesmo com a luta dos movimentos de educadores e outros atores sociais que militavam em favor do atendimento da demanda do ensino primário, bem como de sua obrigatoriedade e gratuidade, apontadas ambas como condições essenciais para se dar um passo inicial no sentido do estabelecimento das “condições mínimas para qualquer regime democrático” (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 660), prevaleceram, naquela LDBEN de 1961, outros interesses.

De um lado, em detrimento da expansão do acesso ao ensino primário e da sua obrigatoriedade, o que prevaleceu foi o interesse do ramo do ensino técnico, como estratégia para atender às demandas por profissionalização do setor industrial. Por sua vez, a aliança entre estabelecimentos particulares e a Igreja, até então detentora do monopólio educacional, proporcionou uma relação de forças no cenário político, que manteve “o acesso privado aos recursos da educação” (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 660) e consequente desprestígio do ensino público.

No Brasil, entre a década de 1950 e o início da década de 1960, houve avanços nas políticas voltadas para a infância, sob influência de agências multilaterais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) com ações “de preservação da saúde da criança e de participação da comunidade, e não somente repressiva e assistencialista” (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 660). Uma marca dessa influência, a partir dos anos 1960, foi a criação de “centros recreativos e a participação da comunidade nos próprios programas, como um mecanismo de desenvolvimento social e comunitário da organização social” (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 660).

Por outro lado, a partir do novo ordenamento institucional decorrente do golpe de 1964, dificultou-se a articulação do movimento de defesa de políticas que reconhecessem os direitos universais da infância. No âmbito da Doutrina de Segurança Nacional, foi estabelecida a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM) que introduziu a rede nacional da Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1970.

O segundo “Código de Menores”, promulgado em 1979, só veio reforçar as políticas anteriores, ao estabelecer a Doutrina do Menor em Situação Irregular. Essa lei não tinha uma proposta de abrangência universal de cuidado para todas as crianças e adolescentes, pois se restringia àqueles “que se encontravam nas situações descritas como irregulares, entre eles, as vítimas de maus-tratos, as vítimas da omissão dos pais ou responsáveis e os autores de infração penal” (FARAJ; SIQUEIRA; ARPINI, 2016, p. 730).

Após a Declaração Universal dos Direitos da Criança, o movimento internacional em defesa da cidadania infantil foi se fortalecendo e, em 1976, entrou em vigor, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), o Pacto Social dos Direitos Cíveis e Políticos, que também assegurou esses direitos para as crianças, mas em casos de dissolução da família e/ou de discriminação. O ano de 1979 foi declarado, pelo UNICEF, o Ano Internacional da

Criança, um novo e importante marco, com a proposição de uma Convenção Universal dos Direitos da Criança, que viria a ser escrita e aprovada apenas em 1989.

O documento passou a ser importante instrumento de pressão em diversos países, inclusive no Brasil, um dos seus signatários, para a implementação de novas leis que oportunizassem às crianças “mais do que a palavra em questões que lhe dizem respeito. A Convenção concede um grau de reconhecimento oficial à ideia de que a criança deve estar envolvida nas decisões que dizem respeito ao seu bem-estar e condições de vida” (SANI, 2013, p. 79). O próprio documento, em seu Art. 12, traz: “Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança” (UNICEF, 1989).

É inegável que a Convenção dos Direitos da Criança tornou-se um marco histórico na promoção da voz da criança e em defesa da sua proteção e avaliação de suas necessidades. Contudo, o documento não é um manual, um guia fechado, com um significado único a ser seguido sobre o que seja “o melhor interesse da criança” (SANI, 2013). Em vez disso, apresenta-se como um parâmetro orientador que abriu a possibilidade para que cada Estado signatário promovesse adaptações em sua legislação sobre direitos da infância a partir dela. E, mais ainda, em cada contexto particular, deve-se buscar a adequada construção de situações em que a criança tenha reconhecidos e garantidos seus direitos e possa deles usufruir.

Nesse sentido, levando em conta as características próprias das faixas etárias (para se considerar o desenvolvimento biofísico, afetivo e cognitivo), bem como dos contextos sociocultural e político em que a criança convive, podemos pensar na expressão dos seus direitos em “manifestações tão simples como, por exemplo, dar a oportunidade de a criança fazer escolhas, moldar a sua vida e influenciar os outros; ou compreender os desejos, os sentimentos e os pontos de vista da criança” (SANI, 2013, p. 80)

Os modelos de implementação dos novos paradigmas, propostos pela Convenção Universal dos Direitos da Criança, em relação aos direitos da infância, devem buscar, assim, articular de forma equilibrada as relações entre adultos e crianças para que os jovens cidadãos possam exercitar a participação e certo nível de poder para opinar e influenciar em decisões sobre suas vidas, de modo compatível com sua maturidade, ainda sentindo-se protegidos pelos mais velhos em sua condição peculiar de desenvolvimento.

Apesar dos retrocessos sofridos a partir das políticas oficiais impostas durante o regime militar, diversos setores da sociedade continuaram a se organizar em torno da luta pela liberdade e democracia, entre os quais aqueles que reivindicavam direitos de cidadania plena para a infância.

O final dos anos 1980 e a década de 1990 marcam, na história do País, a retomada do regime democrático. A luta da sociedade civil por avanços na conquista de direitos políticos, civis e sociais se consolidava cada vez mais. E a noção de direitos das crianças e dos adolescentes também voltava a se fortalecer.

A proposta de incorporar à legislação o artigo da Convenção Universal dos Direitos da Criança que atribui à criança e ao adolescente os direitos fundamentais da pessoa humana foi fruto de intensa mobilização da sociedade (FALEIROS, 2005). Enfim, o reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos no ordenamento jurídico no País só veio a ocorrer com a Constituição Federal de 1988 (FALEIROS, 2011). Assim, o artigo 227 traz:

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

Ainda em 1988, o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, ou simplesmente: Fórum Nacional DCA, criado a partir de articulações ocorridas durante o processo constituinte, congregou 34 entidades. O Fórum DCA, atualmente, representa aproximadamente mil entidades, entre organizações filiadas, fóruns e frentes estaduais (com suas ONGs filiadas) (FORUM DCA, 2018).

A atuação do Fórum DCA foi fundamental na mobilização que levou à aprovação do artigo da Constituição de 1988 que trata da garantia de direitos da criança e do adolescente. O trabalho da entidade continua tendo grande importância “na mobilização da sociedade e na luta pela efetiva implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente” (FORUM DCA, 2018.) Nesse sentido, na página eletrônica do Fórum consta a afirmação de que: “somente com a sociedade civil exercendo seu papel será possível construir um país que garanta os direitos fundamentais da criança e do adolescente” (Ibid.).

Enfim, os reflexos da Declaração Universal dos Direitos da Criança no ordenamento jurídico brasileiro só vieram a ser observados mais concretamente depois de mais de 30 anos, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990. O ECA representa a ruptura com a visão clientelista e repressora então predominante.

Além do ECA, marco jurídico principal de respeito à infância, a atual LDBEN (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), também visa assegurar a cidadania do educando.

Colocava-se para a reflexão da sociedade brasileira, após os primeiros anos da aprovação do ECA, uma questão que continua atualmente importante, passados quase três décadas da vigência dessa lei:

[...] se, com o ECA, que considera as crianças sujeitos de direitos, e com o processo de democratização do país, houve mudanças de fato na articulação do desenvolvimento econômico desigual com as políticas para a infância. Na verdade, o reconhecimento da criança e do adolescente como cidadãos mudou o marco de referência legal, mas foi a ampla mobilização da sociedade pelos direitos infanto-juvenis que propiciou a elaboração de novas políticas (FALEIROS, 2005, p. 174).

São notáveis os avanços de direitos da criança nas últimas décadas no País. Contudo, ainda há muito a se fazer em termos práticos para efetivar esses direitos colocados no papel, para que crianças e jovens sejam verdadeiramente vistos “como atores sociais, cuja proteção deve ser sinônimo de promoção dos seus direitos individuais, econômicos, sociais e culturais” (SANI, 2013, p.82).

Nessa direção,

[...] é necessário que se garanta um círculo virtuoso para o desenvolvimento de crianças e adolescentes: além de vagas nas escolas e qualidade na educação, inversão da tendência de aprofundamento das distâncias sociais com a inserção num trabalho digno, o acesso a oportunidades de cultura e a garantia de políticas públicas de saúde, transporte, moradia, visando-se a diminuir a periferização dos territórios de exclusão social. As crianças e adolescentes das periferias urbanas possuem um potencial de transformação de seu meio, pois absorvem com facilidade as novas tecnologias digitais, a internet, o conhecimento de línguas, a produção cultural. É preciso assegurar o acesso delas, com qualidade (FALEIROS, 2005, p. 176).

Na perspectiva defendida no presente trabalho, não é suficiente afirmar, sob o argumento questionável da proteção, que o melhor está sendo feito por nossas crianças, se é aceita a possibilidade de participação delas mesmas em questões centrais de suas vidas. Desse modo, faço minhas as palavras de Sani (2013, p. 83) quando questiona: “Se a legislação

reforça o direito da criança a ter uma voz, porque é que se sustenta ainda em alguns domínios o paradoxo de serem os adultos a reproduzir as suas vozes? ”.

Na prática, quando o exercício da participação e da autonomia, como pilares do que defino como uma educação que proporcione o exercício da cidadania desde a infância, não se efetiva, há claras implicações sociais na formação política dos cidadãos. Alinho-me a Sani (2013, p. 83-84) para defender que: “a desconstrução e reconstrução da infância não é algo que deva ocorrer somente nas nossas próprias mentes – isto envolve uma luta de forma a aumentar as opções práticas das crianças e a transformar o contexto social e político, no qual cada criança vive”.

2.2.3 Projetos de valorização do exercício da cidadania desde a infância.

Apresento, a seguir, breve relato de algumas experiências de valorização do exercício da cidadania desde a infância em projetos desenvolvidos por organizações da sociedade civil, ou por iniciativa do poder público, ou até como resultado de parcerias entre as duas instâncias, contando por vezes com o apoio do setor empresarial. São exemplos de iniciativas na perspectiva de educação cidadã com a qual comungo e venho defendendo no presente estudo.

As propostas que apresentarei têm em comum: desenvolver formas de participação ativa e efetiva das novas gerações de cidadãos que favoreçam aquisições pelas crianças e adolescentes e contribuam para a conquista de autonomia, protagonismo e cidadania, mediante o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e de aprendizagens coletivas desenvolvidas desde a infância.

Uma dessas iniciativas que considero ousadas e transformadoras em termos de projetos educacionais, numa perspectiva de exercício da dimensão política da cidadania de crianças e adolescentes, é a realização das Conferências Lúdicas dos Direitos da Criança e do

Adolescente²¹, desde 1999, como uma ampliação das Conferências Nacionais dos Direitos da Criança e do Adolescente, ocorridas a cada dois anos e organizadas pelos adultos desde 1994, obedecendo a etapas anteriores, em conferências estaduais e municipais. As conferências, tanto de adultos quanto de crianças e adolescentes, vêm tendo progressiva adesão de municípios por todo o País e

[...] apresentam natureza intersetorial, transversal e deliberativa – que articulam todas as políticas públicas capazes de assegurar os direitos fundamentais da criança e do adolescente (saúde, educação, cultura, assistência social etc.) e instauram um grande diferencial: garantir a participação das crianças e dos adolescentes em todos os espaços de debates e deliberações (ADRIANO; GÓES, 2012, p. 9).

Ao pesquisar informações sobre as Conferências Lúdicas de Direitos das Crianças e do Adolescente ocorridas na região metropolitana da cidade de São Paulo, encontrei, por exemplo, que o município de Osasco/SP assumiu, desde 2007, o compromisso oficial de sua realização, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Segundo Adriano e Góes, a Conferência em Osasco:

É lúdica porque pressupõe a participação de todas as crianças de Emei e Emef da Rede, que debatem de forma prazerosa e criativa, por meio de atividades recreativas e de brincadeiras, melhorias para a educação a partir de seus pontos de vista. Diferentemente da Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente, a Conferência Lúdica da Rede Municipal de Educação de Osasco ocorre anualmente, com participação das Unidades Educacionais de Emei e Emef. Tudo o que é discutido e aprovado pelas crianças é encaminhado à Secretaria de Educação, a qual incorpora, junto às escolas, as contribuições dos educandos (2012, p. 10).

²¹ Na efervescência do Movimento de Luta pelos Direitos da Infância, no Brasil, “desde 1994, os adultos já realizam as Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente. Os resultados das discussões são repassados ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) para dar continuidade à construção da política de atendimento à criança e ao adolescente. O reconhecimento político dessas conferências no Brasil ainda é recente: veio no contexto da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990” (PINI; FAVARÃO, 2012, p. 9). “As primeiras crianças e adolescentes que participaram da Conferência Lúdica estavam em situação de rua, e, por isso, conseguiram enxergar ali uma saída um mecanismo que dava o direito à participação, espaço esse que normalmente é ignorado pelos adultos. Em 1999, no vale do Anhangabaú (bairro localizado no centro de São Paulo e famoso por acolher meninos e meninas em situação de rua), cerca de 130 adolescentes articulados pelas organizações e pessoas ligadas ao Fórum Estadual DCA participaram da 1ª Conferência Lúdica no Brasil, e dali em diante os avanços foram gradativos. Em 2001, tivemos o primeiro adolescente a participar da Conferência Nacional, em 2002, o Conselho Estadual dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CEDECA) realiza o 1º Encontro Lúdico Estadual com o intuito de promover formação política de adolescentes com o intuito de levantar temas ascendentes como trabalho infantil, criminalização de adolescentes, enfrentamento ao abuso e explorações sexuais e diversas outras temáticas, em 2003 o CEDECA abraça a iniciativa da Conferência Lúdica e passa a considerar seus encaminhamentos como oficiais, em 2007 tivemos a participação das primeiras crianças no processo de Conferência DCA e em 2010 pela primeira vez um adolescente coordenou a Conferência Estadual Lúdica, que teve a participação de 52 crianças e 450 adolescentes.” (Disponível em: <<https://rededesabafosocial.wordpress.com/2013/05/06/conferencia-ludica-avancos-e-desafios/>>. Acesso em: 7 jan. 2018).

Outra experiência educacional marcante, na história brasileira, que gostaria de destacar, foi a do MNMMR²².

Criado em 1985 a partir de uma rede composta por pessoas e instituições engajadas em programas alternativos de atendimento a meninos e meninas de rua. Considerado como o primeiro interlocutor de âmbito nacional sobre a problemática, o MNMMR surgiu com um propósito muito claro: lutar por direitos de cidadania para crianças e adolescentes (GOHN, 1995, p. 134-135).

A proposta de ação dos educadores do MNMMR destinada às crianças e aos adolescentes foi organizada em torno da ideia mobilizadora de que os próprios meninos e as meninas podem e devem participar da construção de alternativas que viabilizem a garantia plena de seus direitos (MESQUITA, 2001).

Além da estrutura organizacional dos educadores, que abrangia o conselho e a coordenação nacionais, as comissões estaduais (instâncias de articulação dos diferentes grupos que atuam no movimento num mesmo Estado) e as comissões locais (unidades de organização dos adultos que atuam numa cidade), havia estrutura de organização própria de meninos e meninas, em cogestão com os educadores. Nas localidades em que o MNMMR atuava, eram criados os Núcleos de Base, que se constituíam no espaço legítimo “de organização e participação dos(as) meninos(as) em sua comunidade” (MESQUITA, 2001, p. 67).

A experiência educativa nos Núcleos de Base se fortalecia como possibilidade de participação direta de crianças e adolescentes na identificação, reflexão e elaboração de propostas de solução para os problemas que os atingiam diretamente, a partir de princípios básicos como abertura à liberdade de expressão de ideias de meninos e meninas; o respeito às suas características peculiares de seres humanos em desenvolvimento; e a adoção de linguagens próprias de suas culturas locais.

Os Núcleos de Base representavam a concretização da razão da própria existência do MNMMR, expressa em um de seus objetivos enquanto organização dentro do movimento popular de luta por cidadania plena no Brasil, ou seja: “Possibilitar espaços de organização e formação de crianças e adolescentes das camadas populares, prioritariamente meninos e meninas de rua, favorecendo sua participação na reflexão e busca de solução dos problemas

²² Mencionado na introdução desta tese.

que lhes afetam, a fim de expressarem e exercerem seus direitos de cidadania” (MESQUITA, 2001, p. 67).

Outra contribuição de destaque é o trabalho da União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região (UNAS). Ao ser fundada, em 1990, passou a representar oficialmente, junto ao poder público, os interesses de diversos grupos de moradores, já organizados desde a década de 1970, naquela região da cidade de São Paulo. Interesses relativos à conquista e efetivação de direitos sociais.

Inicialmente, o objetivo da luta era mais restrito ao direito à moradia e à posse da terra. Atualmente, a Unas desenvolve importante trabalho em várias frentes, inclusive no tocante às cidadanias infantil e juvenil. Segundo a declaração da própria UNAS (2018), em sua página na internet, a associação atua “acreditando na pessoa como sujeito de direitos independentemente da idade, fortalecendo sua autonomia para a efetivação da cidadania, assim procurando quebrar as paredes invisíveis que separam as periferias dos outros bairros da cidade” (UNAS, 2018).

Os projetos atingem diretamente mais de 12 mil pessoas mensalmente, por meio de 50 projetos sociais, como indica a citada página na internet. Crianças e adolescentes são beneficiados em muitas dessas ações. Dentre as dezenas de ações da entidade, destaco duas que vão ao encontro do tema desenvolvido nesta pesquisa.

O primeiro projeto é o Centro para Criança e Adolescente (CCA), que engloba, segundo informações contidas no *site* da UNAS (2018), “cerca de 1.560 crianças e adolescentes de 6 a 14 anos” e cujo objetivo é “contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes, por meio de atividades socioculturais e educacionais no contraturno escolar que oportunizem a conquista da autonomia, a cidadania e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários” (Ibid..).

Já o trabalho com adolescentes e jovens é desenvolvido por meio do projeto “Movimento de Juventude: Fala Jovem”, que “visa promover a discussão sobre políticas públicas com os jovens moradores de Heliópolis e demais bairros periféricos, organizando e mobilizando ações que fomentem o protagonismo juvenil”. (UNAS, 2018.)

As três experiências de educação cidadã – Conferências Lúdicas dos Direitos da Criança e do Adolescente; Núcleos de Base do MNMMR; e projetos educativos com crianças e adolescentes da UNAS – representam demonstrações reais de trabalhos com vistas à construção de iniciativas que possibilitem avançar da expressão formal (leis e projetos

político-pedagógicos) para a concreta concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos com capacidades singulares de participação ativa quanto à avaliação da sua realidade de vida; expressão de ideias com linguagem própria; criatividade na proposição de soluções para os problemas que vivenciam; e atuação política para a conquista e garantia de seus direitos de cidadania.

2.3 Cidadania na infância e sua construção no contexto da escola pública

Não pretendo aqui realizar um resgate histórico amplo do conceito de cidadania, mas responder a três questões orientadoras das reflexões sobre a cidadania exercida desde a infância, como objeto principal de estudo desta tese: Qual o conceito de cidadania tomado como referência para a pesquisa? Quais os fundamentos para que a cidadania seja trabalhada na escola como conteúdo da educação para a democracia? Quais características particulares da criança - grupo social majoritário no interior da escola - devem ser respeitadas com vistas a concretizar um projeto de educação para a democracia, que possibilite o exercício da cidadania desde a infância?

Parto de dois pressupostos, que venho construindo a partir de minha trajetória como educadora e pesquisadora e do diálogo com o referencial teórico sobre concepções de criança e infância e de pesquisa nesse campo. Primeiro, a convicção de que a cidadania tem um significado diferente em cada contexto e para cada grupo etário, coordenando esse pressuposto inicial com a noção de que a criança tem capacidade para expressar seu modo de sentir e entender o que seja a vivência de direitos e deveres. Portanto, como grupo etário predominante no universo escolar, deve ser ouvida na construção da cidadania própria daquele meio social e cultural.

As origens da noção de cidadania, no mundo ocidental, desde a Antiguidade, na Grécia, nos remetem à vivência de direitos e deveres dos moradores livres da cidade. O debate sobre a cidadania ressurgiu na modernidade como um dos fundamentos do ideário de luta da burguesia, que, em dado momento histórico, era o grupo social organizado politicamente que liderava a luta contra hegemônica no ocidente. A partir de seu reaparecimento na modernidade, a cidadania foi se desenvolvendo ligada à conquista e ao

exercício de direitos: sociais, civis e políticos²³. Esses direitos chegam à contemporaneidade sintetizados na noção ampla de “direitos humanos”.

A cidadania entendida como vivência em toda a sua plenitude, numa sociedade democrática, é, como alerta Manzini-Covre (1997, p. 11), um direito de todos “que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo”.

Manzini-Covre (1997, p.33-34) contribui para o entendimento dessa possibilidade no sentido de universalidade da cidadania, ao argumentar que:

[...] a cidadania não é uma categoria burguesa no sentido estrito. É uma categoria que pode também ser elaborada, apropriada e utilizada pelos trabalhadores, como o foi pela burguesia revolucionária e, depois, pela burguesia dominante no sentido que lhe conveio, e novamente reedificada em nosso século (século XX) pelos capitalistas tecnocratas. A bem da verdade, ressalte-se que a cidadania pode ser reeditada pelos trabalhadores mais no seu sentido universal, pois só assim servirá de fato a eles. Isso depende de uma luta contínua e efetiva para fazer valer universalmente os direitos civis, sociais e políticos (parênteses meu).

A conquista da cidadania vem se universalizando enquanto bandeira de luta para todos os estratos sociais em sociedades democráticas. E, nesse sentido, concordo com Corrêa quando afirma que a “cidadania significa a realização democrática de uma sociedade” (2002, p. 217), efetivamente, quando pode ser vivida de forma “compartilhada por todos os indivíduos ao ponto de garantir a todos o acesso ao espaço público e condições de sobrevivência digna, tendo como valor-fonte a plenitude da vida” (Ibid., p. 217). E segue esclarecendo que a cidadania não é algo dado a priori. A cidadania é sim resultante de um “processo conflitivo de construção de um espaço público que propicie os espaços necessários de vivência e de realização de cada ser humano, em efetiva igualdade de condições, mas respeitadas as diferenças próprias de cada um” (Ibid., p.221).

Deve-se entender de maneira ampla a contribuição histórica da burguesia, no período em que representava um grupo que lutava contra a dominação instituída. Essa contribuição à humanidade é o “sentido histórico libertário e revolucionário na luta pela definição de espaços civis por parte de novos grupos emergentes” (CORRÊA, 2002, p. 217) e foi o primeiro passo

²³ Marshall (1967) relacionou o desenvolvimento histórico da cidadania com três elementos que compõem os “direitos humanos: o elemento civil, relacionado com os direitos civis de liberdade individual; o elemento político, consubstanciado pelos direitos ligados à participação no exercício do poder político, e o elemento social, concernente aos direitos ligados ao bem-estar econômico e à herança social” (CORRÊA, 2002, p. 214).

em um longo caminho que se delineia até os dias atuais e, certamente, no futuro, para a concretização do sentido universal e democrático da cidadania.

Realização que será uma conquista a ser empreendida por toda a humanidade, agora com novos atores emergentes, que buscam se organizar para participar efetivamente da cidadania. Tem-se, desse modo, que a cidadania não é uma representação particular desse ou daquele indivíduo, ou grupo, já incluído no exercício dos direitos sociais, civis e políticos. Entende-se a cidadania como experiência de um “homem emancipado, fazendo emergir a autonomia de cada sujeito histórico, como a luta por espaços políticos na sociedade a partir da identidade de cada sujeito” (SOUZA JUNIOR, 1986 apud CORRÊA, 2002, p. 217). Nesse sentido, pode-se apontar como uma regra geral, analisando a literatura sobre o tema, que “cidadãos são os portadores de direitos, entre eles os discriminados” (CORRÊA, 2002, p. 217). Portanto, parte-se da premissa de que a cidadania, como concepção universal, não é propriedade deste ou daquele grupo ou desta ou daquela classe social.

Ao adotar, neste trabalho, o entendimento da cidadania como vivência plena da experiência de vida em sociedade, posso afirmar, com convicção, que é ainda uma conquista a ser alcançada por muitos grupos, na atualidade, incluindo aqui o grupo etário das crianças e adolescentes.

Manzini-Covre (1997) apresenta a noção de “cidadania em construção” como proposta para a cidadania contemporânea, numa tentativa de superar a visão tradicional de cidadania fundada nos direitos atrelados ao Estado, com regras abstratas de democracia. A partir dessa perspectiva, o entendimento de cidadania no cotidiano das instituições formais e não formais é ampliado e extrapola o exercício de direitos e deveres determinados *a priori*. A cidadania, vista desse modo, está em processo constante de (re)elaboração pelos atores que se encontram mediados pelas relações interpessoais em cada contexto particular.

Mas em que espaços pode ocorrer a construção da cidadania na infância e com quais características? Ao situar as múltiplas possibilidades de construção da cidadania, por diferentes grupos de interesse e em espaços diversos, a escola é um desses contextos, no qual a criança pode e deve vivenciar esse exercício.

O que venho apresentando como perspectiva de cidadania a ser construída e vivida singularmente, com sentido e significado próprios para os sujeitos envolvidos em cada experiência intersubjetiva de convívio social, alia-se ao pensamento de Padilha (2008) quando defende que a educação cidadã, ou educação para o exercício da cidadania, realizada na

escola, deve ser pensada em termos da “transversalidade cidadã”. Esse tipo de transversalidade pressupõe que não se parta de conteúdos e disciplinas predefinidos nos programas, ou de temas transversais escolhidos por especialistas em função de “pseudo urgências sociais”, mas da consideração de que os temas relacionados à educação cidadã emergentes para a práxis educativa nascem, numa perspectiva freiriana, da “leitura prévia do mundo”. Leitura “definida e realizada na relação entre educadores e educandos e destes com o mundo em que vivem enquanto sujeitos do ato educativo e sujeito do/no mundo” (PADILHA, 2008, p. 97)

Benevides acresce importante contribuição às reflexões sobre a relação entre educação democrática e exercício pleno da cidadania, ao apresentar o conceito de cidadania ativa como “aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas, essencialmente, criador de direitos para abrir novos espaços de participação política” (BENEVIDES, 1994 apud MESQUITA, 2001, p. 93-94).

A cidadania vai se constituindo, assim, na formação de espaços sociais de luta, onde o cidadão tem comportamentos próprios, e também cria direitos, mas na coletividade.

Hoje, pode-se afirmar que a noção de importância da cidadania continua em expansão; contudo, conforme alerta Benevides:

[...] a ação política continua desvalorizada e o cidadão pode ser visto apenas como o contribuinte, o consumidor, o reivindicador de benefícios individuais ou corporativos, e não do bem comum. E sequer o princípio constitucional de escola para todos consegue ser cumprido (1996, p. 2).

Do mesmo modo, a "educação para a cidadania" aparece como um objetivo a ser alcançado em qualquer programa oficial de Educação, seja em nível estadual ou municipal, porém, não há garantia de alcançá-lo, porque a sua inscrição no documento curricular prescrito oficialmente não depende do compromisso explícito dos governantes ou dirigentes educacionais com a prática democrática. Nesse sentido, Benevides (1996, p. 3) assevera que “em nossa realidade estamos distantes de uma *educação para a democracia* em que todos os cidadãos aprendam, sem distinção, tanto a serem governados quanto a serem governantes” (*itálico meu*).

Para a devida crítica à escola dualista – uma para quem deve mandar e outra para quem deve obedecer –, que representa uma concepção de escola na contramão de uma sociedade verdadeiramente democrática, destaco as palavras do educador brasileiro Anísio Teixeira, contra o que ele chama de “escola paternalista”, ou seja, a que é:

[...] destinada a educar os *governados*, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar, falhando logo, deste modo, ao conceito democrático, que a deveria orientar, de escola de formação do povo, isto é, do soberano, numa democracia (1956, p. 6, *itálico* meu).

O mesmo Anísio Teixeira destaca características da escola enquanto meio de convívio sociocultural, que, se exploradas e trabalhadas pedagogicamente, podem contribuir para proporcionar a todos que ali interagem uma educação para a vida em democracia, desde que o propósito seja superar a citada “escola paternalista”. Nesse sentido, ele ensina que:

A escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu govêrno. Se esse governo não fôr um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola (TEIXEIRA, 1956, p.5).

A definição breve de democracia como regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos traz em si a vantagem de agregar democracia política e democracia social. E a educação, como base concreta da plena realização dos valores democráticos em uma sociedade, é entendida por Benevides como orientada de modo a formar intencionalmente o ser humano para:

[...]desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas (1996, p. 3).

Há destaque, aqui, para duas dimensões cruciais na educação para a democracia. Uma é “a formação para os valores republicanos e democráticos”, que deve estar concatenada com a outra dimensão desse processo, que é “a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis” (BENEVIDES, 1996, p. 3). A educação para a democracia, portanto, não se resume ao mero exercício de direitos sociais e civis, mas é entendida também e, diria, principalmente, como a educação para saber discutir e escolher.

E na escola, se a criança e o adolescente tiverem a oportunidade de exercitar suas capacidades comunicacionais, cognitivas, sociais, afetivas, éticas e criativas, em situações de discussão e escolha, e, conseqüentemente, de decisão, no âmbito de direitos e deveres que os afetam pessoalmente, ou aos interesses do coletivo que integram, há uma aproximação com um dos princípios dessa educação para a democracia articulada intimamente com o exercício

da cidadania. Reforçando essa ideia, no livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996, p. 106) ensina que “é decidindo que se aprende a decidir”.

Sobre a relação entre a construção da sociedade democrática e a educação, o educador Anísio Teixeira (1956, p. 1) postulava, já nas primeiras décadas do século XX, que a democracia “liga o programa de vida que representa a um programa de educação, sem o qual, uma organização democrática sequer poderia ser sonhada”. E fundamentava sua afirmação política também nas descobertas recentes (naquela época) de que o ser humano é um animal extremamente educável. Teixeira (1956, p. 1) defende que “todos os homens são suficientemente educáveis para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças individuais”.

Não obstante à defesa que tenho feito da capacidade da criança de participar ativamente nos processos decisórios que a afeta, é preciso afirmar que a intervenção do adulto é imprescindível, do ponto de vista de oferecer opções, criar oportunidades pedagógicas e alternativas metodológicas que visem à construção e vivência da cidadania desde a infância e próprias dessa fase da vida.

A importância da intervenção do adulto nesse processo se dá, em primeiro plano, na sua postura de se colocar em diálogo com a criança, no mesmo nível, não acima dela, nem interpretando os seus sentimentos e interesses e nem respondendo por ela aos desafios que vão surgindo no maravilhoso processo de aprender. Dá-se também no seu exercício profissional diário de planejar e desenvolver na prática ações educativas que viabilizem a participação da criança nas decisões do cotidiano escolar. Creio, então, que a cumplicidade do adulto com a criança é fundamental. Serão educadores e educandos simultaneamente. Como afirma Freire (1989), “ninguém educa ninguém, as pessoas se educam em comunhão”. Porém, com responsabilidades e papéis distintos.

Sobre a educação como ponto de encontro entre a perspectiva dos adultos e das novas gerações enquanto partícipes da construção de um mundo comum, destaco a proposição da pensadora Hannah Arendt quando enfatiza 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 tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender

alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disto com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum (2009, p. 243).

Arendt defende que o amor ao mundo e o amor às crianças são justificativas para se pensar uma educação comprometida com a “tarefa de renovar o mundo comum”. Nessa direção, Paulo Freire (1983b, p. 93) apresenta o “amor ao mundo e aos homens” como um dos pressupostos para o diálogo. Diálogo definido como “o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Ainda citando Freire: “Sendo fundamento do diálogo, o amor é também diálogo” (1983b, p. 94).

Amar as crianças é comprometer-se com sua causa. É abrir-se para encontrar com o novo. É pronunciar a educação como possibilidade e não determinismo. É, acima de tudo, criar condições para sua participação cidadã, para o exercício de sua cidadania. Para que seja reconhecida e, principalmente, se reconheça como *sujeito de direitos*, se sinta digna, e estabeleça relações culturais críticas, criativas, políticas, democráticas, e participe de vivências e convivências cidadãs.

Chego à conclusão de que a gestão da escola tem se configurado como um espaço de decisão do adulto; entretanto, é nesse mesmo espaço, de natureza dialética, constituído pelo debate de ideias, que os adultos podem se convencer da importância educativa de se escolher e decidir, no âmbito do projeto político-pedagógico, a favor da participação das crianças, de forma sistemática.

É preciso compreender a escola como instituição passível de modificações, e, assim, enxergar os educandos como sujeitos ativos e atuantes nesse espaço, com seus próprios interesses e capazes de contribuir ativamente nesse movimento de modificação.

A busca pela cidadania é um processo de vida inteira, talvez semelhante ao de transformação de um grão plantado e fertilizado que, morrendo, nasce como trigo e, por sua vez, vivendo, morre como pão. A cidadania, assim, a cada etapa, renasce, revive e é ressignificada, transformando-se em alimento para a superação de novos desafios e pela busca de novas conquistas, novos objetivos. Vamos nos tornando grão, trigo e pão, no processo de ser e estar sendo cidadãos no mundo em busca do bem comum.

3 TRAJETÓRIA E METODOLOGIA DA PESQUISA

Pesquisar coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar (BRANDÃO, 2006).

O principal objetivo deste capítulo é apresentar o percurso da pesquisa e a construção da metodologia que orientou a investigação, e estabeleceu um laço forte de coerência entre minhas opções metodológicas e o referencial teórico estudado sobre o assunto. Embora alguns passos metodológicos tenham sido pensados como parâmetros prévios, a metodologia da pesquisa foi se desenhando, se construindo e se consolidando no próprio percurso da investigação.

Cabe falar de concepções pessoais e profissionais que antecederam e sustentaram determinadas escolhas e os caminhos que trilhamos enquanto pesquisadores, antes e durante o processo investigativo. É preciso ter em vista, como adverte Pedro Demo (1996, p. 24), que o “método é instrumento, caminho, procedimento, e por isso nunca vem antes da concepção de realidade”. Portanto, antes de definir como captar, é fundamental ter a ideia do que captar.

3.1 Opção político-pedagógica da pesquisa

Uma das concepções anteriores à ação concreta de investigação é a compreensão de pesquisa como atividade humana que envolve a dimensão política e não meramente aspectos técnicos e científicos. A condição da pesquisa como ato político fica evidente quando percebo que cada escolha feita por um(a) pesquisador(a) em relação às orientações teórico-metodológicas de seu trabalho é influenciada por sua visão de mundo e por seus valores pessoais e sociais. Descarto, portanto, a possibilidade de neutralidade da pesquisa.

Aceitar o pressuposto da natureza política da atividade investigativa, negando a possibilidade da neutralidade do papel de pesquisador e do conhecimento produzido, não se vincula ao fato da abordagem da pesquisa ser quantitativa ou qualitativa.

Deve-se ter claro que a opção por uma abordagem de pesquisa qualitativa ou quantitativa tem a ver menos com o tipo de dado produzido e mais com o tipo de

apresentação, interpretação e sua análise (ANDRÉ, 2012). A propósito, “por quantitativa entende-se aquela investigação que se apoia predominantemente em dados estatísticos ” (RODRIGUES, 2007, p. 34). Isso não significa que na pesquisa quantitativa não caiba incluir dados qualitativos. Por outro lado, as pesquisas qualitativas são aquelas em que a preocupação central é a ponderação, análise e interpretação de “dados relativos à natureza dos fenômenos” (Ibid. p.38) não se preocupando primordialmente com aspectos quantitativos, sem, no entanto, desconsiderá-los. Cabe observar a existência, na literatura sobre pesquisas na área de ciências humanas, de forte tendência a compreender que “qualidade e quantidade estão intimamente relacionadas” na atividade investigativa (ANDRÉ, 2012, p. 16).

A concepção da atividade do(a) pesquisador(a), em sua dimensão humana, como postura política, me leva a entender a pesquisa como um “diálogo com a realidade”, parafraseando Pedro Demo quando define o verdadeiro sentido de pesquisar. Nessa direção, vejo como correta a reflexão de que o pesquisador que “sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, processo e cidadania” (DEMO, 1996, p. 44),.

Deste modo, assumindo a politicidade da pesquisa e me dispondo à condição de pesquisadora crítica, em diálogo com a realidade, fui levada a adotar como pressuposto de meu trabalho a noção de que a pesquisa não pode ser entendida como a atividade de um sujeito, pesquisador, sobre um objeto. A escolha do caminho metodológico é política e ideológica, não apenas pedagógica ou epistemológica. Política, no sentido de reconhecer no outro um ser dotado de conhecimento. Portanto, incluir os sujeitos que fizeram parte da pesquisa como sujeitos ativos do processo e reconhecer neles sujeitos cognoscentes em conjunto comigo, pesquisadora, foi uma postura que procurei manter durante todo o processo investigativo em que mergulhei.

Uma atitude de abertura ao novo leva o(a) pesquisador(a) a adotar uma nova postura em relação ao conhecimento a ser produzido. Postura a partir da qual posso afirmar, com Paulo Freire (1996, p. 29), que: “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. E compreendendo a transitoriedade do conhecimento, devo considerar que o novo conhecimento que hoje supera outro anteriormente colocado como novidade, mas agora envelhecido, também, ao existir, já se coloca como passível de ser ultrapassado por outro amanhã. Diante da historicidade do conhecimento, Freire (1996, p. 28)

alerta que é “tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”.

A esse processo de preparação / transformação pelo qual passa o pesquisador, soma-se outro aspecto primordial. Refiro-me à necessidade de transição de uma “curiosidade ingênua”, que move o pesquisador, inicialmente, para outra qualidade dessa mesma curiosidade, denominada “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996). A curiosidade ingênua, no pensamento freiriano, “de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodologicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito” (FREIRE, 1996, p. 29). A curiosidade epistemológica se concretiza e é assumida pelo(a) pesquisador(a) quando ele(a), num caminho de superação da curiosidade original, ingênua, a torna crítica. O(a) pesquisador(a), diz Freire, “ao criticizar-se” adota a “curiosidade epistemológica” e vai metodicamente “rigorizando-se” ao aproximar-se do objeto de estudo e, assim, qualifica o conhecimento produzido, pois “conota seus achados de maior exatidão” (Ibid., p. 31).

3.1.1 A abordagem qualitativa como orientação geral do trabalho

Passo a explicar mais especificamente a metodologia que fui definindo para o presente estudo. A opção para a pesquisa foi pela abordagem qualitativa. Em relação às características dessa abordagem, o Prof. Antonio Chizzotti ajuda a entender, primeiramente, que se tem como pressuposto a existência de “vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão”. Completando esse entendimento, segue esclarecendo “que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2010a, pp. 78-79).

Assim entendida, a pesquisa qualitativa permite ultrapassar a simples mensuração de dados objetivos, possibilitando ampliar, sem esgotar, análises de sentidos e significados de atos e decisões pessoais e interpessoais dos atores sociais pesquisados. Esse tipo de abordagem, portanto, parte do significado que as pessoas atribuem às suas ações e aos seus discursos para interpretar o sentido dos eventos investigados (CHIZZOTTI, 2010a).

Tome-se o objeto de análise desta pesquisa: *A cidadania desde a infância*. Esse se caracteriza como um comportamento humano e social (específico), portanto, não caberia um estudo apenas por meio de processos quantificáveis, haja vista que não poderiam captar aspectos importantes da realidade estudada, mas que não são explicados por dados estatísticos ou observáveis a olho nu. Nesse sentido, Pedro Demo esclarece que

[...] o mínimo que podemos dizer é que há horizontes não-empíricos, que fazem parte da realidade. É fundamental que a ciência os capte, principalmente é essencial que não reduza a realidade ao tamanho do que consegue captar. Essa crítica, entre outras, motivou o surgimento de metodologias alternativas, ditas por vezes qualitativas, que, sem dicotomizar quantidade e qualidade, pretendem trazer à cena da pesquisa a preocupação com realidade inesgotável no mensurável (1996, p. 20).

E quando me propus a desenvolver o estudo do exercício da cidadania desde a infância como um dos objetivos norteadores de um projeto político-pedagógico em uma escola pública municipal, fez mais sentido a opção pela abordagem qualitativa da pesquisa. Entendo que o meu propósito como pesquisadora foi ao encontro do que indica Demo quando defende que esse tipo de abordagem é o mais adequado aos estudos no campo da pesquisa social porque

Parte do processo emancipatório é tipicamente qualitativo, no sentido da qualidade política, feita de utopias e esperanças, ideologias e compromissos, influências e artes, participação e democracia. Não cabe mensurar. Nem por isso menos importante (1996, p. 20).

Outro ponto significativo em relação aos fundamentos da pesquisa qualitativa, e no qual reside grande parte do êxito da investigação, é a postura do pesquisador. A compreensão global dos fenômenos investigados só se dá, de acordo com Chizzotti (2010a, p.82) “com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam”. Esse mergulho do(a) pesquisador(a) no mundo dos sujeitos da pesquisa precisa ser livre de preconceitos e acompanhado de atitude aberta ao novo, sem tirar conclusões precipitadas, mas aprofundando sua análise com todas as inter-relações possíveis entre os dados para uma compreensão global dos fenômenos.

Nas bases da abordagem qualitativa, o(a) pesquisador(a) segue um desenho de investigação flexível. Vê o cenário e as pessoas a partir da perspectiva holística, isto é, “que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 2012, p.17), não os reduzindo a variáveis, mas considerando-os como

um todo, inseridos em um contexto. Sugere preocupação em interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, e ver tais ações como se fosse a primeira vez.

Os métodos na abordagem qualitativa mantêm o pesquisador próximo ao mundo empírico, porém, como “cientista social qualitativo é instigado a criar seu próprio método. Seguem procedimentos orientadores, mas não regras. Os métodos servem ao pesquisador; mas nunca é o pesquisador escravo de um procedimento” (GONZAGA, 2006, p.75).

Não se pode confundir uma possível flexibilidade na construção do método com a falta da necessária “rigoriedade metódica”, citada por Paulo Freire (1996, p. 26) para se aproximar do objeto em estudo. Seja nas práticas educativas, ou em pesquisas, a rigoriedade metódica traduz-se na criação de condições (pelo educador ou pesquisador) necessárias para se aprender criticamente, afastando o tratamento superficial do objeto cognoscível. Tais condições se concretizam-se no momento em que o educador, ou o pesquisador, adota uma postura investigativa, curiosa, criativa; busca aperfeiçoar métodos existentes, ou criar outros para que ocorra a aprendizagem crítica.

O estudo que ora apresento esteve permeado pelo dinâmico movimento de aproximação e distanciamento entre objeto e método, de acordo com o que propõe Paulo Freire, quando afirma que

O distanciamento epistemológico do objeto é exatamente o método, na teoria do conhecimento, através do qual, afastando-se do objeto, o sujeito aproxima-se dele. Há um processo contraditório, que é o seguinte: quanto melhor me distancio epistemologicamente do objeto, tanto mais me aproximo dele, e quanto mais me aproximo do objeto, tanto mais ou tanto melhor desvelo o objeto (2007, p. 214).

A necessidade de tal aproximação (e por vezes distanciamento), com o objeto em estudo, também justifica a opção por uma pesquisa de campo, sendo definida por Rodrigues como

[...] aquela que busca fontes primárias, no mundo dos acontecimentos não provocados nem controlados pelo pesquisador, e que se caracteriza por desenrolar-se em ambiente natural. Trata-se de um procedimento baseado na observação direta do objeto de estudo no meio que lhe é próprio, sem a interferência do pesquisador, ou sem que esta interferência modifique substancialmente os acontecimentos (2007, p. 42).

Estar em campo permitiu um contato direto com os sujeitos da pesquisa. Deste modo, tive a possibilidade de identificar o jeito de “ser e estar” próprio das crianças no ambiente escolar. Ainda mais relevante tornou-se esse contato direto com os educandos em seu agir

cotidiano na escola, tendo em vista que é uma das categorias centrais de análise na presente pesquisa: a realização de um projeto político-pedagógico transformador na educação formal, o qual acene com a consideração da voz dos estudantes (historicamente negada pelo adulto) e sua participação efetiva na construção da cidadania escolar.

Lancei-me, assim, a esse contato direto com meus interlocutores no estudo de campo. Procurei assumir uma postura dialógica, despida de preconceitos e disposta a ouvir aquilo que os sujeitos inseridos naquele universo de pesquisa, principalmente as crianças, tinham a dizer e, entendê-los, antes de qualquer tentativa interpretativa de minha parte.

3.1.2 A preferência por um estudo de caso do tipo etnográfico

No âmbito das abordagens qualitativas de pesquisa científica, cheguei à proposta de realizar uma pesquisa do tipo etnográfico que, segundo André (2012), diferencia-se da etnografia propriamente dita. Esta, originalmente, foi desenvolvida por antropólogos como um esquema de pesquisa voltado para a descrição detalhada em termos de práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados, característicos da cultura de um grupo social. Por outro lado, o foco de interesse dos estudiosos da educação está voltado ao processo educativo.

Essa diferença de enfoques isentaria o pesquisador da área educacional da rigidez no cumprimento de certos requisitos da etnografia²⁴. A pesquisa do tipo etnográfico contribuiu para a riqueza de detalhes necessária aos objetivos propostos. Nas palavras de André (2012, p. 28): “O que tem sido feito é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”.

²⁴ Outra contribuição para o entendimento da pesquisa etnográfica centra-se na concepção de Chizzotti (2010, p. 72), ao definir que “a etnografia caracteriza-se pela descrição ou reconstrução de mundos culturais originais de pequenos grupos para fazer um registro detalhado de fenômenos singulares, a fim de recriar as crenças, descrever práticas e artefatos, revelar comportamentos, interpretar os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo [...] o pesquisador permanece em campo envolvido, durante um tempo durável [...] partilhando de suas práticas, hábitos, rituais e concepções [...] as hipóteses e os problemas presuntivos, que movimentam a investigação, são testados e refinados, emergindo tanto o texto inicial quanto a teoria elucidativa do contato direto e das observações reiteradas com o local e os sujeitos da pesquisa. Além desses autores, indica-se o estudo de SERVA, Maurício; ANDION, Carolina. A etnografia e os estudos organizacionais. In: GODOY, Cristiane K; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa de. (Orgs). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. Paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

Destaco a seguir, algumas características básicas indicadas por André (2012, p. 12), ao tentar responder à seguinte questão: “em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação?”

A resposta é afirmativa, na medida em que o estudo utiliza a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos²⁵. O pesquisador é o instrumento²⁶ principal na produção e análise dos dados. A ênfase está no processo, no que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. O pesquisador apresenta preocupação com o significado, tentando apreender e retratar a visão pessoal dos sujeitos. Envolve um trabalho de campo. Há variação no período de tempo de permanência do pesquisador em campo, que pode ocorrer desde algumas semanas até meses ou anos.

Cabe também ao pesquisador fazer uso de grande quantidade de dados descritivos, como situações, pessoas, ambientes conversas, depoimentos, diálogos, reconstruídos por meio de palavras ou transcrições literais. Acrescenta ainda André (2012) que a pesquisa do tipo etnográfico busca formular hipóteses, conceitos, teorias, abstrações e não a testagem em si.

Um dos principais focos para a pesquisa do tipo etnográfico, assim como para outros tipos de pesquisa de abordagem qualitativa, é a descoberta de novos conhecimentos, conceitos, relações e entendimentos da realidade. Essa receptividade ao novo só pode ocorrer por meio de um plano aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo revisitados, revistos de forma constante, reavaliando-se as técnicas e os instrumentos para obter os dados, repensando inclusive os fundamentos teóricos (ANDRÉ, 2012).

Com vistas a atingir os propósitos já mencionados, para a pesquisa que desenvolvi, optei por realizar um estudo de caso. A escolha foi feita com base no entendimento e reconhecimento, a partir da análise dos fundamentos dessa modalidade de pesquisa, que seria a opção metodológica que mais atenderia às características do trabalho ao qual me dedicaria como pesquisadora. Levei em conta, principalmente, a orientação de que o estudo de caso “visa explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem

²⁵ A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outra fonte (ANDRÉ, 2012).

²⁶ No pensamento da autora, “o fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumento, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revelando as questões que orientam a pesquisa localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho” (ANDRÉ, 2012, p.29)

delimitado e contextualizado [...] o caso pode ser único e singular [...] pode deter-se em coletivo de pessoas para analisar uma particularidade” (CHIZZOTTI, 2010b, p.136). Tal como se pretende num estudo de caso, busquei estudar e construir a compreensão mais apurada de uma realidade singular e ao mesmo tempo complexa, com o objetivo de me aproximar de possíveis respostas para as questões inicialmente colocadas.

A opção por um estudo de caso do tipo etnográfico nesta pesquisa apoia-se no pensamento de Marli André, ao explicar que

[...] o estudo de caso do tipo etnográfico deve ser usado quando [...] se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo [...] quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas [...] quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer real (2012, p. 52).

Outro aspecto significativo que destaco, acompanhando o pensamento da referida autora, diz respeito ao entendimento de que

No estudo de caso do tipo etnográfico [...] o que se pretende é apresentar com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras/versões acaso existentes. Não se parte do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador seja a única ou correta. Aceita-se que os leitores possam desenvolver a suas representações do real e que estas possam ser tão significativas quanto a do pesquisador (ANDRÉ, 2012, p. 52).

Uma das premissas fundamentais neste tipo de estudo, que procurei respeitar no transcorrer da pesquisa aqui relatada, é a noção de que pesquisadora e pesquisados são todos sujeitos de um mesmo trabalho comum, no qual cada um assume situações e tarefas diferentes. Soma-se a esta reflexão, as considerações de Freire quando pontua que, da mesma forma, não podemos enxergar a realidade como uma cena estática, “mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa” (1986, p. 35).

A relação “sujeito-objeto”, inserida no paradigma tradicional, no campo da pesquisa social, é criticada e substituída pela relação “sujeito-sujeito”, aqui presente na perspectiva apontada por Carlos Rodrigues Brandão, ao esclarecer que

A relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação de tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber, e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade

social pode ser construída através do exercício da pesquisa. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador (2006, p. 42).

Ao aceitar esses pressupostos que acabo de relatar, me dediquei ao compromisso de realizar com os outros sujeitos de conhecimento, participantes do contexto da escola onde se ambientou a investigação, um diálogo em torno do objeto a ser estudado.

Em uma aproximação inicial com a realidade a ser conhecida, antes do trabalho de campo propriamente dito, recorri a outros tipos de pesquisa. Uma é a pesquisa descritiva, que “ocorre quando se registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos, sem manipulá-los” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 61). Também, utilizei a pesquisa bibliográfica que, em sua essência, “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses” (Ibid., p. 60). Considerando ainda a análise de documentos tanto internos, disponibilizados pela escola, quanto outros que contemplassem informações pertinentes ao universo pesquisado, somou-se a esta etapa a utilização da pesquisa teórica documental. Nesse tipo de pesquisa, busquei “documentos como fontes de informações. Por documentos entendem-se não apenas papéis oficiais, autenticados ou assemelhados. [...] Logo, documento é uma fonte material de informações. A materialidade do documento não se restringe ao papel” (RODRIGUES, 2007, p. 45).

3.2 Princípios éticos como diretrizes da pesquisa

Considero que estabelecer princípios éticos norteadores da pesquisa é, ao mesmo tempo, uma necessidade e um desafio para o(a) pesquisador(a). Esse momento que antecede a pesquisa propriamente dita não deixa de ser também um convite à reflexão do pesquisador para que realize escolhas bem fundamentadas sobre o que e como fazer no processo investigativo. Abarcando essa provocação, busquei alguns fundamentos que permitissem enfatizar a sintonia entre ética e pesquisa.

O que chamarei de princípios éticos da pesquisa realizada foram pensados tomando como base, especialmente, dois pontos de partida: a possibilidade de conhecer melhor e estudar uma experiência pedagógica em andamento de escola pública no campo da formação política das crianças; e a própria trajetória de um grupo específico de crianças na construção

da cidadania desde a infância. Deste modo, cheguei à formulação de três princípios éticos que orientaram as definições e discussões sobre o universo, os sujeitos e as estratégias para a geração de dados²⁷. Tais princípios articulam-se entre si. Eles serão respeitados, tal como segue, em função da ênfase que cada um dará ao item ao qual estará diretamente relacionado.

Nomeio o primeiro desses princípios, que orientou as escolhas relativas ao universo da pesquisa, como: *cuidado* na escolha do universo investigado. O segundo princípio, balizador da definição e apresentação dos sujeitos, chamo de: *respeito* aos participantes da pesquisa. Por último, refiro-me ao princípio que guiou a definição dos instrumentos para a produção de dados, como: *coerência* na metodologia. A explicação de cada um desses princípios ocorrerá no desenvolvimento do presente capítulo, atrelada à apresentação dos itens a que cada um se refere.

Antes, porém, situo aspectos sobre a pesquisa de campo, que compreendeu um período de um ano e dois meses, entre outubro de 2016 e dezembro de 2017²⁸. Por aproximações sucessivas, importantes como estratégia metodológica e necessárias em respeito ao calendário e disponibilidade do universo investigado, ocorreram cinco sessões²⁹ de observação participante na EMEF Presidente Campos Salles, somando 15 horas, de outubro a dezembro de 2016. Entre os meses de fevereiro e junho de 2017, mais 13 sessões, totalizaram 65 horas. A inserção em campo tornou-se mais intensa no período das entrevistas, realizadas de agosto a dezembro de 2017, com 45 sessões, completando 270 horas. Esse processo ocupou 63 sessões de observação participante, em 350 horas aproximadas em campo, manhã e tarde, não incluindo 3 horas a cada dia para o deslocamento.

²⁷ Há uma distinção entre coleta de dados e geração de dados, que se encontra nos estudos de Elizabeth M. Graue e Daniel J. Walsh (2003, p. 94 e 106). Para os autores, que preferem o termo “geração de dados” em vez do comumente utilizado “coleta de dados”, argumentam que “os dados não estão por aí à nossa espera, quais maçãs na árvore prontas a serem recolhidas. A aquisição de dados é um processo muito activo, criativo [...]. O acto de investigar é concebido como uma série de contextos encaixados uns nos outros, incluindo as perspectivas do investigador sobre a investigação, a teoria, e, neste caso, as crianças; o papel negociado com/pelos participantes; e as relações que se estabelecem ao longo do tempo. A partir destes contextos são gerados os dados de um modo local que representa as suas relações complexas e dialéticas. [...] Os dados [...] provém das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse”. Nessa perspectiva, utilizo a expressão *geração de dados* e, como variação, *produção de dados*. Para aprofundamentos sobre a presente reflexão, os estudos das referidas autoras, especialmente os capítulos 5 e 6 da citada obra, tratam de outros elementos interessantes diferenciando ambos os termos.

²⁸ Mas, com algumas visitas à escola também no primeiro semestre de 2018, consideradas “pós-pesquisa de campo”, como processo de “desligamento” com as crianças participantes da pesquisa.

²⁹ Cada sessão de observação participante correspondeu a um dia de presença em campo, mas com a carga horária variável.

Em síntese, além da observação participante, que envolveu situações, pessoas, ambientes, conversas, depoimentos, dentre outros, os dados foram obtidos recorrendo à análise de documentos da escola (PPP, atas de reuniões etc), o diário de campo da pesquisadora e entrevistas semiestruturadas. As entrevistas aconteceram com nove grupos, totalizando 39 crianças e mais três adolescentes do Ensino Fundamental, por meio de Rodas de Conversas, bem como nove adultos, sendo cinco professores, três gestoras e uma representante do Conselho de Escola. Após serem gravadas e transcritas³⁰, as entrevistas foram disponibilizadas para apreciação de todos os participantes da pesquisa. Por fim, foi firmado um compromisso para eu fazer, oportunamente, uma devolutiva do processo à comunidade escolar.

Cabe aqui explicar que a inspiração etnográfica do presente estudo me levou a optar por estratégias de abordagem mais centradas no processo, com o mínimo de definições, *a priori*, coerentes com esse método de investigação científica. O resultado foi uma riqueza de detalhes, refletindo-se na extensão do texto. Contudo, justifico tal detalhamento, pois será indispensável para que a leitora ou leitor tenha boa compreensão do trabalho realizado.

Do mesmo modo que a abordagem qualitativa escolhida para a pesquisa, outro fator contribuiu para um inevitável prolongamento descritivo e, conseqüentemente, textual, desta seção. O fator ao qual me refiro é o interesse que tive em revelar o percurso da pesquisa como um processo pedagógico coerente com o objeto em estudo. Um percurso que pretendeu ser experiência e espaço para que os estudantes exercitassem e dessem visibilidade à sua cidadania em processos investigativos que assumem como premissas: a visão de criança como um ser ativo e forte crença em seus direitos e em suas competências.

A partir desses pressupostos, os próximos passos do percurso da pesquisa que irei expor seguirão constituídos por descrição do universo pesquisado, do processo de definição dos participantes, e da metodologia da pesquisa; esta última com certo nível de detalhes de suas etapas e estratégias, acompanhadas de exemplos, sinais, ou evidências, que revelaram atitudes dos estudantes relacionadas ao exercício da cidadania durante a investigação. Outro elemento constituinte diz respeito à teoria sobre pesquisa com crianças, em diálogo com os autores que fundamentam tal caminho.

Penso ser importante esclarecer que as considerações relativas à pesquisa com crianças, dentre elas, a concepção de criança que permeia a investigação; a importância de

³⁰ As transcrições e as gravações das entrevistas se encontram em arquivo pessoal.

definir procedimentos metodológicos adequados; a relevância dos aspectos éticos; o contexto e a estrutura das entrevistas; e o papel do entrevistador integrarão as etapas que relatarei a seguir.

3.2.1 Universo investigado: o princípio do cuidado

Situo o cuidar como uma atitude primordial em pesquisa. A necessidade do cuidar surge quando algo é importante ou essencial para o(a) pesquisador(a). Desde a definição do universo a ser investigado, quem pesquisa deve adotar essa postura. Expressar uma atitude de cuidado significa voltar sua atenção, seu interesse e sua disposição para a busca daquilo que deseja conhecer, porém, agindo sempre com diligência e zelo.

A pesquisadora, ou o pesquisador, passa então a dedicar-se, a mostrar interesse e a pensar no universo a ser conhecido não apenas como uma estrutura física ou um ambiente a ser descrito. Começa, sim, a observar o universo da pesquisa como algo que revela a história contida tanto na estrutura física quanto nas pessoas que naquele ambiente convivem ou conviveram. História que o(a) pesquisador(a) precisa apreender ou dela inteirar-se, respeitando-a. O cuidado implica então um modo de ser que ajuda a construir um sentido mais humano e não meramente técnico de investigar aquele universo.

O lócus da pesquisa de campo foi a EMEF Campos Salles³¹, da rede pública de São Paulo, integrada ao Centro Educacional Unificado (CEU) de Heliópolis, pertencente à Diretoria Regional de Ensino (DRE) Ipiranga.

Na Figura 1 consta uma vista panorâmica do espaço em 2017.

³¹ A princípio, a proposta que foi apresentada para a direção e a coordenação pedagógica preservava o anonimato da EMEF. Atendendo ao pedido delas, a unidade escolar aparece identificada neste trabalho. Interessante destacar que, em diálogo com a direção e a coordenação pedagógica, a frase que explicou a opção por revelar o nome real da escola foi a seguinte: “*Essa história é da Campos Salles. É nossa identidade, não temos porque deixar no anonimato algo que sentimos orgulho em ter construído e estarmos construindo*” (Diário de campo, 11 ago. 2017). Para este estudo, adiante designada EMEF Campos Salles.

Figura 1 – Imagem panorâmica do CEU Heliópolis

Fonte: Foto cedida pelo Acervo da EMEF Campos Salles.

A opção pela referida EMEF não foi uma tarefa do acaso. Ocorreu por meio de levantamento previamente realizado em busca de experiências em escolas públicas na modalidade de Ensino Fundamental que apresentassem algum indicador de predisposição ao exercício da cidadania de seus alunos, inicialmente, no que se refere à participação deles na gestão da escola. Graue e Walsh chamam a atenção para o equívoco de se pensar que:

[...] o ideal é ir para o campo sem qualquer conhecimento prévio do contexto, para não se ser influenciado. A ignorância não nos vacina contra o preconceito. O conhecimento é importante. [...] O que é conhecido pode estar errado e, certamente, incompleto, mas é imprudente não recolher informação propositadamente antes de ir para campo. Na realidade, pouco pode ser conhecido ou compreendido. A falta de conhecimento e compreensão podem bem ser as razões que o levaram a escolher uma determinada área de investigação, mas existe uma grande diferença entre o que é desconhecido e o que é ignorado (2003, p. 116-117).

Como pesquisadora, ao me deparar com algumas características dessa EMEF, anunciadas em veículos de comunicação digital³², procurei transitar da *curiosidade ingênua* para uma *curiosidade epistemológica*, com o objetivo de buscar criticamente conhecer mais profundamente aquilo que, de início, chamou minha atenção.

A partir desse diagnóstico, agendei com a equipe gestora (diretora Roseane, assistente de Direção, Tuane, e duas coordenadoras pedagógicas, Amélia e Daniela)³³ uma visita para conhecer a EMEF Campos Salles. Em minha apresentação inicial, expliquei os propósitos, objetivos e o desenvolvimento do projeto de pesquisa, deixando claro que, naquele momento,

³² Blog da EMEF Campos Salles, diversos sites com reportagens, entrevistas, vídeos na internet, entre outros.

³³ Em respeito à opção da equipe gestora, que solicitou a identificação, os nomes são originais. A diretora Roseane, conhecida por todos como Rose, assim será identificada neste estudo para atender à sua preferência.

se encontrava em processo de definição do universo a ser investigado. As razões iniciais pela escolha da EMEF Campos Salles fizeram parte daquele diálogo. Também procurei expressar minha preocupação em respeitar o princípio ético da transparência com os participantes envolvidos no estudo e de manter o compromisso de não fazer da escola pública um mero espaço para produção de dados para pesquisa.

Outro ponto que expus foi a intenção de socializar o processo da pesquisa durante sua construção e de fazer uma devolutiva a seus autores e atores. Na ocasião, entreguei-lhes uma cópia do projeto de pesquisa.

A simpatia, o sorriso e a acolhida dessa equipe, inevitavelmente representaram o abraço necessário para amenizar o difícil começo de adentrar em um espaço “desconhecido” e “estranho”, ao mesmo tempo comum e sedutor. A aceitação como pesquisadora no cotidiano da EMEF Campos Salles significou, de certa forma, abertura, confiança e receptividade por parte da gestão, que destacou a relevância da investigação proposta.

Após o diálogo inicial, tive a oportunidade de conhecer o pátio no decorrer do recreio. A primeira impressão foi a de uma escola alegre, com crianças correndo, brincando e se divertindo. Também senti um clima solidário entre os estudantes³⁴, ao observar, por exemplo, muitos deles dividirem seu próprio lanche ou trocá-lo com os colegas. Essas impressões mantiveram-se em diferentes momentos, ao longo da permanência em campo.

Ao observar e ser observada me sensibilizei com o olhar daquelas crianças, que pareciam me perguntar: Quem é você? O que você está fazendo aqui? No silêncio dos olhares, senti em meu coração forte desejo de conhecer mais sobre aquela experiência. Tentando explicar aquele sentimento, busco auxílio nas palavras de Cora Coralina para dizer que “não sei se a vida é curta ou longa demais para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas” (2016). Compreendi que meus olhos enxergavam o sentido que o meu coração estava indicando. Então, não restavam dúvidas sobre serem, aquele lugar, tempo e espaço, o campo para a investigação que me propunha a realizar.

Já tendo definido a EMEF Campos Salles como universo de pesquisa, retomei com as gestoras os propósitos que compuseram o projeto, visando esclarecer o objeto de investigação; as problematizações que motivaram o estudo, bem como seus objetivos. Firmei

³⁴ A EMEF Campos Salles adotou o termo estudante em substituição a aluno. De acordo com a explicação dada pela coordenação pedagógica, na interpretação da EMEF, aluno está relacionado ao significado de “aquele que não tem luz” (Diário de Campo, 4 ago. 2017). Há autores que atribuem outro sentido ao substantivo masculino aluno, destacando o mito que se criou a respeito dessa terminologia. Sem entrar no mérito da questão, em respeito à opção da Instituição, neste estudo, foi adotado o termo estudante em referência aos discentes.

com elas o compromisso de, continuamente, informá-las sobre possíveis mudanças do percurso investigativo.

Em continuidade ao trabalho na referida EMEF, entreguei à equipe gestora a cópia de uma relação de documentos³⁵ solicitados pela Secretaria Municipal de Educação a estudantes interessados em realizar pesquisas em Unidades ou Centros Educacionais da Rede Municipal de Ensino. Tais documentos foram enviados também à Diretoria Regional de Ensino (DRE) Ipiranga para autorização.

A EMEF Campos Salles tem a prática de realizar visitas monitoradas que são agendadas previamente a partir de planejamento e calendário anual. Essas visitas objetivam abrir um espaço ao público externo, estudantes, profissionais da área da educação e demais áreas de interesse, pesquisadores, comunidade, etc., para conhecerem sua história, a proposta pedagógica, o espaço físico, dentre outras questões. Tais visitas, conduzidas por gestores, professores e estudantes do Ensino Fundamental, podem durar até 3 horas e atende a um público de até 300 pessoas por vez.

Por meio da observação participante em três sessões de visitas monitoradas, ocorridas entre 5 de outubro de 2016 e 19 de abril de 2017, iniciei um processo de aproximação sucessiva com a história, o espaço físico, os principais desafios e as conquistas pertinentes ao universo³⁶ onde ocorreu a investigação.

Trata-se de uma escola pública diferenciada das comumente conhecidas. Atualmente, 2017, a EMEF Campos Salles está instalada em um prédio de boa qualidade, onde funcionam cinco grandes salões de estudos. São amplos, bem arejados, sem portas e com pintura em tons claros. Cada salão comporta entre 70 a 85 estudantes, que se organizam em grupos de quatro por mesa.

Em cada salão, trabalham em média três professoras(es) num sistema de “docência compartilhada”, em que elaboram “roteiros de estudos para os estudantes, visando uma

³⁵ a) Comprovante de matrícula em instituição de ensino superior; b) Apresentação de carta da instituição de ensino solicitando a realização da pesquisa; c) Cópia do projeto de pesquisa d) Cronograma para a realização da pesquisa e sua duração; e) Indicação de espaço específico da Unidade Educacional/CEU onde pretende realizar a pesquisa; f) Apresentação de modelo de autorização dos entrevistados; g) Assinatura de Termo de Compromisso, do estudante em que se compromete a utilizar os dados coletados exclusivamente para os fins propostos. Essas solicitações encontram-se registradas no Memorando Circular n. 017/2014 – SME/G. Os documentos citados foram entregues à EMEF em outubro de 2016 e também em maio de 2017 (para atender ao Memorando Circular n. 003/2017 – SME/G, que visa à atualização de dados). Os documentos (itens b,f,g) estão disponíveis na seção de Anexos desta tese.

³⁶ Aspectos históricos apresentando as principais mudanças na estrutura física e curricular serão detalhados no Capítulo 4: A História como possibilidade na EMEF Campos Salles: das situações limites aos inéditos viáveis.

integração maior entre as áreas do conhecimento através do planejamento coletivo” (PPP, 2015, p. 6). Criaram-se dispositivos pedagógicos, com destaque para as comissões mediadoras de estudantes, compostas por dez discentes eleitos em cada salão e a República de Estudantes. Para formá-la, os estudantes são eleitos por voto direto de todo o corpo discente, representantes do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, embora em 2017 existisse em curso até o 8º ano³⁷. Os eleitos exercem cargos dos Poderes: Executivo (prefeito, vice-prefeito e secretário); Legislativo (vereadores) e Judiciário (Comissão de Ética).

Quanto aos recursos físicos, a escola possui três salas de orientação de roteiros de estudo, uma sala de professores, uma sala de reuniões onde ocorre a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), uma sala de secretaria, da direção, da coordenação, de educação física, almoxarifados, dispensas, cozinha, sanitários para estudantes e professores, depósito, amplo pátio coberto, jardins (externo ao prédio), quadra poliesportiva e áreas livres. Em relação aos equipamentos, possui 33 computadores, (com internet banda larga), TV, DVD, dentre outros recursos.

A estrutura administrativa é formada por 86 profissionais, dos quais 54 professores, uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, dois assistentes de direção, um secretário, dois auxiliares de secretaria, dois agentes escolares, quatro inspetores, dois professores orientadores de informática, dois professores orientadores de sala de leitura.

Em 2017, a EMEF Campos Salles funcionou em dois períodos diurnos, com um total de 608 alunos matriculados no Ensino Fundamental, sendo que 383 destes são estudantes do 1º ao 5º Ano. Também atende, no período noturno, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na modalidade presencial.

Conhecer o universo onde se desenvolveu o processo de pesquisa contribui para a compreensão de quem são os sujeitos atuantes naquele cenário e que fizeram parte dos estudos propostos nesta pesquisa. Sobre esses sujeitos, passo a retratá-los na sequência do texto.

³⁷As Leis 11.114/2005 e 11.274/2006 estabeleceram a implantação do ensino fundamental de 9 anos, progressivamente, tendo os sistemas quatro anos para aplicação inicial integral da lei, ou seja, para todos os ingressantes, decorridos quatro anos de sua promulgação. Desta forma, os primeiros ingressantes que integralizaram o ciclo completo de nove anos na EMEF Campos Salles, iniciaram os estudos em 2009/2010.

3.2.2 Participantes da pesquisa: o princípio do respeito

O respeito é um princípio ético valioso e uma das fortes bases para um bom convívio humano. Manifesta-se no relacionamento interpessoal, quando há o reconhecimento de que cada pessoa é única, com vontade própria e com ponto de vista singular. Torna-se visível quando se procura conhecer a maneira de pensar e agir de uma pessoa e busca-se aprender com ela.

O respeito às pessoas que vão participar do processo investigativo é um imperativo existencial do pesquisador que partilha de tal concepção. Cabe a ele ter um comportamento que revele seu respeito para com as pessoas que encontrará em campo. No caso de pesquisa com criança, essa postura torna-se ainda mais necessária para reconhecê-la como ser único, com vontade própria, com capacidade de tomar decisões e que possui direitos. Respeitar os direitos da criança, em pesquisa, é primordial, e devem ser acatados pelo pesquisador e colocados em prática.

Imbuída dessa concepção, passo a contextualizar e descrever o processo de definição dos participantes da pesquisa.

Por meio de uma observação cuidadosa em campo, procurei identificar quem deveriam ser os participantes da pesquisa, além das crianças que seriam os atores principais nesse processo, visando ao compromisso de escutar aqueles e aquelas considerados como tendo algo a dizer sobre o objeto de estudo em questão. Na busca de contemplar tal necessidade, entendi como fundamental acrescentar ao grupo de crianças também os adolescentes e os adultos. Retomo à seguinte composição dos grupos de participantes ouvidos na pesquisa: 39 estudantes com idades entre 6 e 12 anos; três adolescentes membros da República dos Estudantes; cinco professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; três gestoras, sendo uma diretora, uma assistente de direção e uma coordenadora pedagógica; um representante do Conselho de Escola.

As crianças são os estudantes que denominei como *participantes ativos da pesquisa*. Os adolescentes e os adultos como *participantes da pesquisa*, ou seja, aqueles que foram observados, ouvidos e seguramente muito contribuíram ao conceder suas próprias perspectivas para as proposições em diálogo nesta tese, cada um com sua singularidade e grau de envolvimento próprio.

3.2.2.1 Crianças: participantes ativos da pesquisa

Refiro-me às crianças, estudantes entrevistados, como participantes ativos da pesquisa. Uma concepção que creio ser mais adequada, conferindo-lhes o real papel que assumiram durante o processo de organização e realização das entrevistas. Não os vejo como meros objetos de análise e nem apenas como indivíduos a serem estudados e categorizados. Não entendo que seja inadequado o uso da expressão sujeitos da pesquisa³⁸ para as investigações realizadas em diferentes áreas de estudo. No entanto, não raramente usa-se essa expressão, inclusive neste estudo, para indicar quem serão as pessoas que fornecerão os dados. Essa conotação, culturalmente define os participantes das pesquisas como respondentes de questionários, informantes, ou indivíduos que gravam vídeos, entrevistas, etc. As crianças foram muito além do que expressa essa concepção.

Minha experiência em campo revelou a presença gradativa de um sentimento de pertencimento das crianças para com a pesquisa, de compromisso, construção de sentido de seu envolvimento e acompanhamento das etapas. Era visível o fato de se sentirem importantes e corresponsáveis pelas decisões que os afetavam diretamente no contexto das entrevistas. O processo realizado durante a pesquisa possibilitou perceber que os estudantes tomaram parte ativamente de suas etapas³⁹. Nesse sentido, afirmo que elas não foram nem sujeitos, nem objeto⁴⁰, mas participantes ativos da pesquisa. Assumo também que concretamente “nos processos de investigação, a participação e envolvimento da criança são centrais no processo de construção de uma cidadania ativa” (ARAÚJO; ANDRADE, 2008, p. 97). Proporcionar uma experiência de pesquisa que contribua de alguma forma para que as crianças assim se sintam, foi um dos meus compromissos e acredito que deveria ser também compromisso dos pesquisadores da área da infância.

Quem são os estudantes da EMEF Campos Salles matriculados no Ensino Fundamental?

³⁸ Retomo aqui que fiz uso do termo em minha dissertação de mestrado citada na introdução deste estudo, bem como em outros momentos desta tese, para referir-me àqueles que foram observados ou ouvidos na pesquisa.

³⁹ Há referências a esta questão no item c) roda de conversas, do corrente texto.

⁴⁰ Para aprofundamentos dos conceitos de sujeito, objeto ou participante em pesquisas com crianças, indica-se os estudos de WOODHEAD, M.; FAULKNER, D. Sujeitos, objetos ou participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). **Investigação com crianças perspectivas e práticas**. Porto, Portugal: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

Eu os vejo⁴¹, a partir do lugar que ocupei como pesquisadora, como crianças, adolescentes e jovens lindos, alegres, dinâmicos, cheios de vitalidade, acolhedores, afetivos e muito simpáticos. Estas são algumas das muitas qualidades que eu poderia atribuir aos estudantes com os quais eu tive contato na EMEF Campos Salles. E quanto ao perfil socioeconômico, o PPP da escola traz a informação que a

EMEF Campos Salles, [...] atende na sua quase totalidade os estudantes da favela Heliópolis [...]. É significativo o número de estudantes que vivem com avós, somente com a mãe, somente com o pai, ficam sob a guarda de irmãos mais velhos, ou tentam pleitear uma vaga no Centro da Criança e do Adolescente (CCA), creches e outros equipamentos educacionais mantidos pela UNAS (União de Núcleos Associações e Sociedades de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco), porque muitas mães necessitam trabalhar para sustentar a família. As famílias, por sua vez, são numerosas e, mais da metade dos pais trabalhadores, não constitui mão-de-obra especializada, trabalhando como operários, ou na informalidade. Gerando consequentemente, uma faixa de rendimento baixo. (2015, p. 13)

Após um período considerável em campo e já tendo conquistado certo grau de confiança das crianças, algumas delas revelaram em nossas conversas situações tais como o relato que segue, de uma estudante do 5º ano, de 10 anos de idade: “cuido do meu irmãozinho, arrumo a casa, coloco as roupas pra lavar e depois penduro. Quando dá, meu pai deixa a comida e eu esquento pra gente comer” (DIÁRIO..., 12 set 2017). Ela comentou também: “tenho que fazer tudo rápido pra ir pra escola. Também pra estudar e fazer a lição”. Sobre a figura materna ela expressou: “minha mãe não mora com a gente. Ela foge e de vez em quando, volta. Quando ela aparece em casa ela arruma meu cabelo e eu gosto.” (ibid.). Essa estudante é uma criança muito linda, aparentemente tímida, reservada e de olhar “desconfiado”. Ela geralmente estava despenteada, usando chinelos e aparentando não ter cuidados com sua higiene pessoal. Inevitavelmente, depois de alguns dias já penteávamos o cabelo uma da outra.

Observar criteriosamente o universo e os participantes ativos da pesquisa foi um aprendizado gradativo, que exigiu disciplina e maior atenção para ver além do visível, além das coisas que são comuns aos olhos, além daquilo que é concretamente percebível. Um

⁴¹ O olhar dos próprios educandos, das professoras, das gestoras e do Conselho de Escola sobre quem são os estudantes está relatado nos itens 5.2.1.2 e 6.1.3 além de aparecer em outros momentos da apresentação dos resultados da pesquisa.

exercício constante de captar as trivialidades que nos cercam cotidianamente e ir além delas. Nesse sentido, um dos objetivos da observação apontado por GRAUE e WALSH, é

[...] registrar as ‘particularidades concretas’ (Erickson, 1986) da vida cotidiana. As coisas que temos tendência para não observar nas interações diárias são conteúdos dos registros, isto é, descrições detalhadas do vestuário, cabelo, lancheiras, expressões, postura, idade, gênero, como as crianças parecem estar, o que dizem e o que fazem.(...) São estas as particularidades concretas que as pessoas não notam ou que não dão importância. As particularidades concretas são a única maneira de dar significado ao que as crianças estão a construir nas suas ações diárias (2003, p.130,131).

Por meio das “particularidades concretas”, observei que outros estudantes não tinham lancheiras. Estes me revelaram sobre a falta de alimentos em casa: “a colega da minha tia trouxe pão, manteiga e arroz ontem pra gente. Aí foi legal porque eu comi uma vez em casa e uma aqui na escola”. Relato de um estudante de 08 anos de idade, salão do 3º ano. (DIÁRIO... 25 set 2107).

Outros relatos de estudantes em nossos diálogos informais versaram sobre experiências relacionadas às diferentes formas de violência doméstica, aos maus tratos, às moradias muito precárias e em locais insalubres, e também pais ou irmão usuários de drogas.

Um número pequeno de estudantes vivia uma situação um pouco mais estruturada economicamente, no sentido de os pais terem um trabalho que lhes garantia alimentação, vestimenta, moradia etc. Alguns viviam com família composta por pai, mãe, dois ou três filhos. Entre tantas situações encontravam-se também os que eram filho único, os que conviviam com pais biológicos, entre outras muitas composições familiares.

Os participantes ativos da pesquisa foram aqueles estudantes com idades entre 6 e 12 anos incompletos, inseridos na Educação Básica do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Tanto a faixa etária quanto o nível de ensino desses estudantes foram pensados porque se buscou traduzir o objeto da presente pesquisa, *a cidadania desde a infância*, prioritariamente pelas vozes das próprias crianças⁴² no interior da escola pública. Deve-se esclarecer que a escola pesquisada não atendia a faixa etária abaixo de 6 anos de idade, correspondente à Educação Infantil.

A experiência em campo permitiu desenhar uma proposta de pesquisa que considerasse a participação representativa dos estudantes dos salões de estudo e dos

⁴² Recorrendo ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos (Art.2º do Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990).

dispositivos pedagógicos já existentes na EMEF Campos Salles: Comissões Mediadoras, República dos Estudantes, bem como do Conselho de Escola. Elegei esses espaços como escopo para as entrevistas com as crianças devido à relação do objeto em estudo com os diferentes papéis e vivências dos estudantes no ambiente escolar. Dessa constatação, surgiu a necessidade de optar por uma amostragem estratificada, ou seja, em subgrupos.

Os estudos de Marconi e Lakatos contribuem para o seguinte entendimento:

[...] os estratos são formados pelo pesquisador, segundo as necessidades de seu estudo[...]. Ao formar os estratos, deve-se atentar para que todos os elementos da população estejam enquadrados nele e que nenhum indivíduo possa ser colocado em dois estratos diferentes, relativos ao mesmo atributo. Outra preocupação do pesquisador deve ser a de tornar os estratos os mais homogêneos possível, sendo, ao mesmo tempo, os diversos estratos heterogêneos uns em relação ao outro (2015, p. 34).

a) A constituição dos estratos dos participantes ativos (crianças)

A base para a constituição dos estratos foram os estudantes do 1^o ao 5^o ano do Ensino Fundamental, distribuídos em cinco grandes salões, com o 5^o ano no período da manhã e do 1^o ao 4^o ano no período da tarde. Na ocasião, em cada salão, havia 75 estudantes, exceção apenas ao 5^o ano, com 83 alunos, totalizando 383 no período de agosto a dezembro de 2017, quando ocorreu a organização e a realização das entrevistas.

Esses dados orientaram a elaboração de um organograma de abrangência para compor os estratos dos participantes ativos da pesquisa, ou seja, as crianças. (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Organograma de abrangência: estratos de participantes ativos

Fonte: Elaboração própria

Por uma necessidade de diferenciação entre os subgrupos, os nomeei da seguinte maneira: Estudantes dos Salões são aqueles que não exerciam funções nas Comissões Mediadoras, na República ou no Conselho de Escola. Estudantes da Comissão são aqueles que representavam a Comissão Mediadora do seu salão⁴³. Crianças da República são aquelas que participavam da República de Estudantes matriculadas no 4º e 5º ano⁴⁴. Crianças do Conselho são aquelas que participavam do Conselho de Escola⁴⁵, matriculadas até o 5º ano.

Estabeleci o conjunto de participantes ativos da pesquisa por meio de amostragem em cada um dos estratos citados, abrangendo os períodos da manhã e tarde.

Busquei uma parcela mais representativa possível de estudantes em cada estrato, visando garantir na amostragem o “estudo de uma parte das pessoas do dito contingente,

⁴³ A Comissão Mediadora dos estudantes do 1º ano foi constituída. No entanto, na ocasião, não respondiam por suas atribuições em função do processo inicial em que estavam inseridos. Por sugestão das professoras do salão e da equipe gestora, essa comissão não fez parte dos estratos da pesquisa.

⁴⁴ Vale lembrar que são eleitos para atuar na república, apenas os estudantes dos salões do 4º ao 9º ano.

⁴⁵ Na ocasião, participavam do Conselho de Escola estudantes do 4º, 5º (dois), 7º (um) e 8º ano (um).

tendo estes sujeitos atributos capazes de fazê-los representar todo o conjunto da população” (RODRIGUES, 2007, p. 131). Considerei o total de estudantes de cada estrato para definir um percentual significativo como amostragem mínima e/ou máxima. Esse critério, necessário do ponto de vista quantitativo/representativo, foi por mim elaborado à luz da literatura sobre pesquisa com crianças, que considera a dimensão pedagógica, apontando a necessidade de realizar entrevistas em duplas, trios ou pequenos grupos.

É um importante encaminhamento destacado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), ao indicar que, para além de atenuar a tradicional relação de poder entre adultos e crianças, é um formato que a criança conhece e com o qual se sente, normalmente, confortável, no sentido de falar com outras crianças. Trata-se de um formato que proporciona ainda maior espaço para que a própria criança estabeleça o nível e os conteúdos das questões colocadas.

Em Graue e Walsh, as entrevistas realizadas em pares, trios ou pequenos grupos de crianças aparecem como uma estratégia extremamente útil e eficaz porque “as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com o adulto. Ajudam-se uns aos outros nas respostas” (2003, p. 140).

Defini os percentuais mínimo e máximo em cada um dos estratos. O estrato Estudantes dos Salões, por ser grupo relativamente grande, a representatividade considerou um mínimo de 3% e um máximo de 7% de participantes. Esse critério assim foi estabelecido com o objetivo de convidar entre cinco e seis estudantes, prevendo uma margem de possíveis desistências que permitisse garantir no mínimo três por entrevista. Não ultrapassando o limite de seis convidados, em caso de aceitação de todos.

Quanto aos Estudantes da Comissão, como cada comissão era composta por dez estudantes⁴⁶, a representatividade seguiu com o mínimo de 20% e o máximo de 30%. O estrato Crianças da República considerou que a república era composta por 24 estudantes do 4º ao 9º ano entre titulares e suplentes dos diferentes cargos. Dentre estes, sete eram matriculados no 4º e 5º ano. Um era secretário de comunicação, com dois assessores e dois vereadores do 5º ano. Do 4º ano, são dois vereadores. Dos sete estudantes de 4º e 5º anos, três já haviam sido colocados em outros estratos, restando quatro que poderiam compor esse grupo para a entrevista. Nesse caso, a representatividade mínima foi de 50% e a máxima de 100%. Por fim, no estrato Crianças do Conselho, dos cinco estudantes participantes do

⁴⁶ As comissões do 3º e 5º anos tinham 11 membros em função de empate no processo de votação.

Conselho de Escola, três estavam matriculados no 4º e 5º anos, com a representatividade de 85% a 100%.

Optei por garantir que um estudante seria colocado em um único estrato, evitando duplicidades e dando oportunidade de participação a outros estudantes. Sobre essa questão, Marconi e Lakatos definem que a amostragem é “sem reposição, e que cada elemento só pode entrar uma vez para a amostra” (2015, p. 29).

Ainda sobre os critérios para estabelecer a representatividade, não foi propósito abranger na pesquisa toda a gama de diversidade (religião, raça, condição socioeconômica, etc.) dos estudantes no universo pesquisado. Mas, ao tecer as observações sobre o cotidiano das crianças na EMEF Campos Salles, senti a necessidade de considerar a representatividade de gênero e pessoa com deficiência.

b) Processo de realização das entrevistas: do convite à participação das crianças.

Uma das preocupações ao convidar estudantes de cada estrato foi garantir a mesma probabilidade de convite para todos. Princípio que me conduziu a utilizar a amostragem aleatória sistemática em dois estratos: Estudantes dos Salões e comissões. Trata-se de uma técnica de amostragem probabilística, em que a aleatoriedade na seleção dos participantes ocorre por meio de um critério de intervalo entre eles, que deve ser aplicado de forma sistemática a partir de alguma listagem.

Assim, “a população, ou a relação de seus componentes, deve ser ordenada, de forma tal que cada elemento seja identificado, univocamente, pela posição” (MARCONI; LAKATOS, 2015, p. 30). Um dos exemplos citados por Souza indica que “para selecionar 400 elementos da população de 4.000, bastaria pegar 1 a cada 10 elementos. Para garantir a aleatoriedade, seria necessário primeiramente sortear 1 entre os primeiros 10 elementos. [...] se sortear o de número 5, vai selecionar o 15, o 25, o 35 e assim por diante” (2011, p. 22).

Por uma questão administrativa, a escola divide os estudantes de cada salão em três diários de classe. Tomando como exemplo o 1º ano, tínhamos: 1º A, 1º B e 1º C e cada uma dessas turmas com aproximadamente 24 e 27 estudantes frequentes e, portanto, três listagens ordenadas de estudantes em cada salão. A técnica que adotei seguiu as seguintes etapas:

- Retirar dos diários os estudantes que participavam das comissões, obtendo em cada salão dois estratos, um de Estudantes dos salões e outro de Estudantes da Comissão;

- Retirar dos diários os estudante(s) com deficiência, que teria um convite garantido em função do critério de representatividade da diversidade;
- Sortear um número de um a nove em cada salão. Se um sorteio não fosse suficiente para garantir o percentual em cada estrato, outro seria realizado, excluindo o algarismo sorteado anteriormente;
- Como exemplo, tendo sorteado o número três, fez-se a seleção, alternando cada diário da seguinte forma: 3A, 13B, 23C, 13A, 23B, até completar o percentual indicado nos estratos;
- Ao seguir com a seleção de convidados por diário, se o número sorteado fosse, por exemplo, de uma menina, o próximo deveria ser de um menino, em cumprimento à representatividade de gênero como um dos critérios.

Sobre os estudantes com deficiência física, ou intelectual, havia três no salão do 1º ano e dois no salão do 2º ano. Nesses casos, além do contato com eles durante as observações, prevaleceu o diálogo com as professoras orientadoras, a fim de um esclarecimento sobre o tipo de diagnóstico intelectual para definir pela participação ou não deles na pesquisa. Concluiu-se que dos cinco estudantes, dois, com deficiência física, teriam condições de participar, sendo um do 1º ano e outro do 2º ano.

Quanto aos estratos de Crianças da República e do Conselho de Escola, o convite foi feito diretamente a cada um deles, alcançando um total de 100%.

Esse processo concretizou o convite a 50 participantes ativos da pesquisa, ou seja, as crianças, frequentes do 1º ao 5º ano, no período de agosto a dezembro de 2017, distribuídos em 11 estratos. Em percentual total, esse número representou 13% dos 383 estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa de campo teve início em outubro de 2016. No entanto, foi no primeiro semestre de 2017 que compareci com mais frequência nos salões. Ressalte-se que, antes de realizar o convite aos estudantes para a pesquisa, já havia um reconhecimento da maioria deles para com a minha pessoa. Em vez de fazer apenas um único informe a todos os estudantes, comunicando-lhes que eu estaria ali, prioritariamente, para realizar uma pesquisa com alguns deles, preferi me apresentar por aproximações sucessivas, permitindo que o processo acontecesse o mais naturalmente possível.

Por meio da observação participante, convivi com as crianças em pequenos grupos, sentando com elas em suas mesas ou no chão, em momentos de Rodas de Conversas, ou

acompanhando-as no recreio, no parquinho, no teatro, na piscina, enfim, em diferentes atividades. Dessa forma, fui me apresentando aos estudantes, frequentando os ambientes em que eles ficavam. Provoquei-os e fui provocada a iniciar pequenas conversas e, assim, nossa comunicação, em nosso ritmo, ia evoluindo. Essa estratégia muito contribuiu para que fôssemos nos conhecendo, nos aproximando mais uns dos outros e adquirindo confiança e liberdade em nosso relacionamento. Nesse percurso, a integração ocorreu, na maioria dos casos, tranquilamente, e em constante evolução. Em agosto de 2017, ao iniciar a formação dos estratos propriamente ditos para a pesquisa, os estudantes, em sua maioria, já sabiam quem eu era e o que fazia ali.

Após preparar uma relação dos estudantes, passei a convidá-los individualmente. Essa estratégia me ajudou a constatar uma ótima aceitação deles, expressando terem ficado muito felizes ao serem convidados pessoalmente por mim. No entanto, a partir da experiência com o primeiro salão em que realizei os convites, percebi a necessidade de prever um tempo maior para essa fase com os próximos estratos.

Com o objetivo de visualizar a trajetória percorrida desde o primeiro momento de interlocução com os convidados em cada um dos estratos compostos por crianças, os gráficos 2 a 5 destacam os estudantes convidados individualmente; os que aceitaram participar das Rodas de Conversas; os não autorizados pelos pais ou responsáveis; aqueles que aceitaram fazer a entrevista; e os que efetivamente foram entrevistados.

Gráfico 2 – Estrato: crianças dos salões

Gráfico 3 – Estrato: crianças das Comissões Mediadoras

Gráfico 4 – Estrato: crianças da República de Estudantes

Gráfico 5 - Estrato crianças do Conselho de Escola

Cabe aqui retomar que a República de Estudantes era composta por crianças e adolescentes, e foram convidadas as quatro crianças estudantes do 1º ao 5º ano não indicadas para outros estratos: dois vereadores, um secretário de comunicação e assessor da mesma secretaria.

Observa-se que, em cada salão do 1º e do 2º ano, havia um estudante com deficiência física em condições de participar da pesquisa, totalizando dois estudantes. Ambos aceitaram.

Sobre os dados dos Gráficos 2 a 5, destaco, para fins desta etapa da investigação, que o pesquisador deve respeitar o direito do estudante em dizer ou não porque quer, ou não, participar de uma pesquisa. No entanto, nos cabe pensar quão grande é o compromisso de um pesquisador ou pesquisadora, no campo da infância, em permitir que a experiência da criança em relação à pesquisa seja desagradável para ela, conforme expressaram dois dos estudantes do 2º e um do 4º ano. Eles não aceitaram participar da entrevista e explicaram que não gostavam de fazer pesquisa “porque era chato”. Os três comentaram que, em diferentes momentos, já haviam realizado entrevistas em pesquisas anteriores e não gostaram.

Não devemos, enquanto pesquisadores, cometer o erro de permitir que a pesquisa seja desestimulante. As crianças, em especial, não merecem isso. Realizar pesquisas em que as crianças avaliem a própria experiência pessoal como malsucedida pode se tornar uma referência negativa para ela, dificultando ou impedindo que participem de outros trabalhos no campo da investigação científica. Ademais, quem precisa delas somos nós, os pesquisadores, e devemos minimamente ter consciência de que:

Os adultos nunca são participantes totais nas vidas daqueles que investigam. Esta fronteira é ainda mais impermeável quando se trata de crianças: os adultos não podem pôr de lado todos os marcadores de diferença e tornarem-se participantes totais nas vidas das crianças. Como investigadores, estamos ali com um objetivo particular, e partiremos assim que esse objetivo for conseguido. Entramos e saímos da vida das crianças a nosso bel-prazer, por razões principalmente empíricas (GRAUE; WALSH, 2003, p.101).

Por mais que essas palavras possam causar algum desconforto, nos fazem refletir e são motivos suficientes para pensar no papel do pesquisador em campo, em seu compromisso com as crianças e na necessidade de investir em experiências de pesquisa que proporcionem prazer e alegria a elas.

Conforme fui finalizando os convites de um estrato e obtendo a confirmação para a participação, passei a reunir⁴⁷ os estudantes para o nosso primeiro encontro. E como será? Perguntavam curiosos.

c) Opção por Rodas de Conversas para realização das entrevistas.

As Rodas de Conversas que organizei para a pesquisa foram estruturadas em torno de três momentos: abertura, desenvolvimento e fechamento. Na abertura, me dirigi às crianças tendo como base um pequeno roteiro introdutório com a apresentação dos participantes da roda; os critérios adotados para tê-los como convidados; uma explicação clara e sucinta dos propósitos da pesquisa, do objetivo e da metodologia.

Na fase de desenvolvimento, abordei a importância da contribuição deles para a pesquisa e os aspectos éticos: meu respeito por eles e elas; a participação voluntária; a liberdade para sair quando desejassem, em qualquer fase da pesquisa; o anonimato das entrevistas; o consentimento dos pais e deles próprios. Na etapa do fechamento, tratei de esclarecimentos sobre as autorizações⁴⁸; da carta de apresentação aos pais ou responsáveis; dos combinados e compromissos quanto às assinaturas e devolução das autorizações; do agradecimento e da avaliação da roda.

Para minha orientação, adotei como princípio a adaptação dos três momentos da roda à idade, às características dos estudantes em cada estrato e às reações de cada um, para proporcionar um clima informal, agradável, espontâneo, divertido e descontraído. A linguagem, os conteúdos e a duração das Rodas de Conversas foram alvos de meus cuidados no sentido de me expressar com clareza, ser sucinta e realizá-las no menor tempo possível para não os cansar. No entanto, permiti que o próprio movimento das rodas orientasse a direção da nossa experiência. Desse modo, tive os cuidados, mas não o controle.

É difícil traduzir por meio de relatos a riqueza desse processo em cada estrato. Mas, a título de exemplo, apresento a síntese de uma roda de conversas feita com os seis estudantes dos salões convidados a participarem da pesquisa.

Pesquisadora: Peço a permissão de vocês para a gente conversar um pouquinho. Pode ser?

Todos: Poooooooooooooooooooo!

⁴⁷ Para o encontro com os estudantes, combinei com as professoras o melhor período em que eles pudessem se ausentar dos salões sem prejudicar suas atividades.

⁴⁸ A autorização e a carta de apresentação encontram-se em apêndices a esta tese.

Pesquisadora: Embora nós já nos conhecêssemos um pouco porque estivemos juntos em tantos momentos diferentes, por tantas vezes, eu gostaria de retomar com vocês que me chamo Delma, também sou estudante da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e estou fazendo um curso que se chama doutorado.

Estudante 1: Você vai ser médica?

Pesquisadora: Não, mas acho que ficarei internada e precisarei de um bom médico após o doutorado. (risos)

Estudante 2: Eu também quase fui parar num hospital por causa de um roteiro de estudos. (risos)

Estudante 3: Não me lembro de nenhum roteiro que falava de visitar hospital ou UBS⁴⁹. (risos)

Estudante 2: Não, né? Era porque tava difícil pra caraaaamba. (risos)

Estudante 3: Desacredita não. Vai dar certo.

Pesquisadora: Desacreditar? Ha ha ha! Que palavra diferente, eu não a conhecia. Mas acredito sim que vai dar tudo certo. Ainda mais porque estou fazendo algo que gosto muito e estou muito feliz em estar aqui com vocês.

Pesquisadora: Como vocês já se conhecem, gostariam de se apresentar para mim? (Roda de conversas: Estudantes do Salão do 3º ano, 4 set. 2017).

Apresentaram-se em meio a muitas risadas, divertidos comentários. Em um clima informal e descontraído, nossa conversa continuou.

Estudante 4: Mas porque você escolheu a gente? (Roda de conversas: Estudantes do Salão do 3º ano, 4 set. 2017).

Informei que a pesquisa aconteceria com os estudantes do 1º ao 5º ano, porque não seria possível fazer com todos.

Estudante 6: Noooooossa, se você fizer com todo mundo, aí sim, você ia pra UTI ou ia morrer de vez! (rimos muito!!!)

Pesquisadora: Pois é. Por isto que, no caso da minha pesquisa, eu precisei de uma amostragem, ou seja, apenas uma parte dos estudantes de cada salão poderá participar. Então, deixem-me responder por que vocês foram os convidados. (Roda de conversas: Estudantes do Salão do 3º ano, 4 set. 2017).

⁴⁹ Unidade Básica de Saúde.

Expliquei como cheguei aos nomes⁵⁰ deles e tirei uma ou outra dúvida surgida. Disse-lhes que, além de estudante, eu era pesquisadora e estava interessada em conhecer como funcionava a EMEF Campos Salles; como eles se sentiam estudando ali; como era a convivência dos estudantes no salão, etc. Comentei que o objetivo da pesquisa era escutar o que as crianças têm a dizer sobre a vida dos estudantes ali na escola. Afirmei que, como eu era adulta e não estudava na EMEF Campos Salles, eles eram essenciais para explicar sobre essas coisas que eu não sabia. Deixei claro que iria fazer uma entrevista com eles, gravar e depois escrever para que outras pessoas também pudessem ler.

Estudante 3: Ah, você vai escrever o que a gente vai falar, então você vai fazer um livro sobre a gente?

Estudante 5: Gostei da parte da entrevista. Vai por no *Facebook*?

Pesquisadora: Quem sabe um dia farei um livro sobre vocês. He he he! Mas agora, juntando o que eu escrever sobre os estudantes daqui com os assuntos dos livros que estou lendo, farei um material que se chama tese de doutorado.

Estudante 5: Isto é a entrevista, vai pro *Face*?

Pesquisadora: Não irei colocar no *Facebook*. Sabe por quê? Este não é o objetivo da minha pesquisa. Vocês sabiam que mesmo que eu quisesse colocar no Face eu precisaria da autorização dos pais ou responsáveis por vocês? Isto porque vocês são crianças e têm o direito de ser protegidos. Em respeito a vocês e para eu cumprir este direito⁵¹, aquilo que vocês me disserem ficará no anonimato, ou seja, irei escrever as ideias de vocês em minha tese, mas sem identificá-los. Depois poderemos combinar como faremos isto.

Estudante 6: É verdade. Aqui, tudo que vai fazer precisa de autorização. Se a gente não trouxer autorização não vai pra passeio, nem pra piscina.

Pesquisadora: É isto mesmo. Por falar em autorização, aqueles que desejarem participar da pesquisa precisarão levar a autorização para os pais ou responsáveis assinarem, certo?!

⁵⁰ Foi um momento bem interessante, em que conversamos também sobre a necessidade de ficar claro por que eles foram indicados e não outros, especialmente pelo nosso compromisso em saber explicar esse processo aos demais estudantes dos salões, caso algum deles nos perguntasse ou para os pais, responsáveis, professores, gestão, etc. O combinado tanto para mim quanto para eles foi de explicar apenas para aqueles que nos perguntassem. Não posso deixar de registrar nossas boas risadas nesta fase, porque, “brincando”, eu pedi a um deles que me falasse o que tinha entendido desse processo. Confesso que ele soube explicar de forma muito mais rápida, simples e fácil do que eu. Eis aqui um nítido momento revelador do quanto as crianças nos superam em nossa linguagem ao nos comunicarmos com eles.

⁵¹ Para além da síntese apresentada (conversa original), expliquei rapidamente sobre o direito à privacidade, ao anonimato e uso de imagem, informando que estes e outros direitos estavam assegurados pelo ECA.

Pesquisadora: Sobre a entrega das autorizações. Que dia vocês sugerem?
(Roda de conversas: Estudantes do salão do 3º ano, 4 set. 2017).

Definimos a data para a devolução em até três dias, coincidindo com meu retorno ao salão para pegá-las. Deixei claro que para qualquer necessidade, eu estaria à disposição deles e lhes perguntei:

O que acharam da nossa roda de conversas?

Estudantes: “dahora”; Legal; Gostei daquele negócio da amostragem; Gostei e eu ri muito; É foi bem divertido esse negócio da pesquisa. Eu também gostei.

Pesquisadora: Eu também gostei e me diverti bastante, vocês são demais! Agradeço muito a cada um por ter aceitado o convite de me ajudarem neste trabalho. Finalizamos com um toque de mão que eles me ensinaram. (Roda de conversas: Estudantes do Salão do 3º ano, 4 set. 2017).

Nessa fase dos convites, as Rodas de Conversas ocorreram em todos os estratos previstos. Cada uma delas teve seu próprio desenho, duração, dinamismo e especificidades. Inegavelmente, todas foram muito divertidas. Ocorreram permeadas pela alegria, espontaneidade, emoção, respeito e compromissos, superando minhas expectativas iniciais. Em especial os estudantes do 1º e 2º anos faziam comentários muito engraçados e destacaram-se as brincadeiras, mas sem comprometer o alcance dos objetivos.

Faz-se importante aqui comentar sobre as diretrizes que fundamentaram os encaminhamentos que realizei durante as Rodas de Conversas, podendo ser identificadas também no exemplo daquela relatada anteriormente.

Para Megan Gollop é de suma importância, visando ao sucesso da pesquisa, o pesquisador se apresentar e deixar claros os propósitos de sua investigação. Seu ponto de vista fica claro quando afirma: *“Es vital aclarar cualquier idea falsa que el niño pueda tener acerca del propósito de su visita y explicarle claramente quien es usted, por qué está ahí y qué se espera (o qué no) de él”* (2010, p.66).

Outro parâmetro que procurei utilizar como ponto de apoio fundamental no percurso da pesquisa, incluindo aqui as Rodas de Conversas, foi o respeito aos preceitos éticos na investigação com crianças. Neste sentido, sigo citando Gollop, destacando sua advertência aos pesquisadores, ao afirmar que estes

Deben abordarse los asuntos éticos, como que el niño puede retirarse cuando lo desee, que la entrevista es confidencial y que el niño debe dar su consentimiento informado. Hay que informar a los niños que su

participación es completamente voluntaria (“Tu padre, madre o tutor penso que podías ayudar, pero no tienes que hacerlo si no quieres; no hay problema”) o, si deciden participar, que pueden deternese y parar la entrevista em cualquier etapa (2010, p. 66).

Há importante dimensão de responsabilidade do pesquisador ou pesquisadora a partir das decisões que venha a tomar, ao encampar seu trabalho investigativo com coletivos humanos. E podemos inferir a mesma responsabilidade no que tange aos estudos com crianças, à vista do presente trabalho. Essa reflexão vai ao encontro do que defendem Graue e Walsh quando acrescentam que

[...] o comportamento ético está intimamente ligado à atitude – a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para sua interpretação pessoal dos fatos. Entrar na vida das outras pessoas e ser-se um intruso. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas (2003, p. 76).

Oliveira-Formosinho e Araújo também corroboram com a ideia de se respeitar a criança como um ser capaz de entender e ter liberdade de escolha para participar de processos que envolvam relacionamentos humanos, como é o caso da pesquisa em ciências humanas, ao esclarecerem o conceito de “consentimento informado”. As autoras (2008, p. 25) explicam que:

Consentimento informado da criança: diz respeito à necessidade de apresentar à criança uma explicação credível e significativa acerca das intenções subjacentes à investigação, bem como garantir uma oportunidade real e legítima para que a criança se negue a tomar parte em tal processo (Oliveira-Formosinho, Zabalza e Pascal, 2001), não apenas no início do processo, mas em qualquer altura ao longo do mesmo (Flewitt, 2005; Greig e Taylor; 2001). Garantir o anonimato no momento da divulgação dos resultados da investigação (Flewitt, 2005). Garantir a privacidade da criança no que concerne à sua imagem física e psicológica.

Enfatizo a constante preocupação, durante os vários momentos da pesquisa, com o processo pedagógico que buscou ser coerente com as reflexões a respeito do objeto deste estudo, o qual enseja o exercício da cidadania desde a infância.

Destaco, a partir das rodas de conversas realizadas durante as entrevistas, indicadores de iniciativa, envolvimento, compromisso, acompanhamento e responsabilidade dos estudantes convidados. Esses indicadores se evidenciaram nas seguintes atitudes dos estudantes: iniciativa de organizar uma lista dos participantes da roda; responsabilidade em recolher as autorizações; atitude de solidariedade ao sugerirem que um lembrasse o outro para

trazer as autorizações; acompanhamento do processo na medida em que se comprometeram a informar o andamento das autorizações e; disponibilidade para o diálogo.

Com base nesses indicadores, constato que os estudantes iniciaram um processo de superação da condição de meros respondentes e assumiram o papel de participantes ativos da pesquisa por meio de seu envolvimento com as questões que lhes diziam respeito. Percebi que eles se sentiram com poder de decisão mesmo em um espaço compartilhado com um adulto. Oportunizar experiências desta natureza em investigação com crianças exige que o(a) pesquisador(a) adote uma postura humilde e sensível, demonstrando com isso respeito à criança no sentido de crer em sua capacidade de contribuir com encaminhamentos onde elas também se sintam contempladas em suas sugestões. Acima de tudo, garantir-lhe este direito.

d) Alguns cuidados “comunicacionais” durante a pesquisa

Despertou em mim muita curiosidade a forte presença das novas tecnologias de comunicação enquanto recursos necessários e íntimos para os estudantes. Acredito que a influência desse fator no comportamento de participantes em pesquisas deve ser levada em consideração pelo pesquisador no planejamento de suas ações.

Praticamente em todas as rodas surgiram questões do tipo: “Vai postar no *Facebook*?”; “Você também tem *Instagram* ou *blog*?”; “Pode falar com você pelo *WhatsApp*?”; “A entrevista vai ser gravada pelo celular, né?”; “Você deixa baixar aplicativo pra eu jogar um pouquinho no seu celular?”. Muitos deles não possuíam um celular, mas apresentavam excelente domínio e facilidade em utilizá-lo.

Mesmo tendo consciência de possíveis riscos ao disponibilizar meus contatos para os estudantes e seus responsáveis, a estratégia muito contribuiu para tornar mais ágeis as comunicações entre nós. Algumas mães entraram em contato, a pedido do(a) filho(a) para me avisar que a autorização já havia sido assinada. Alguns dos estudantes que assumiram o compromisso de receber as autorizações também me avisavam via mensagens de aplicativo de celular. Todavia, deve-se ter o cuidado de refletir com as crianças sobre o objetivo e a forma de utilização desse recurso na situação de pesquisa para evitar exageros.

Outra questão que requer atenção especial é a previsão de tempo de entrega e devolução das autorizações, deixando uma margem que proporcione maior flexibilidade para as etapas subsequentes. O pesquisador ou a pesquisadora precisa ter ciência de que não está tratando de um gênero de primeira necessidade ou de interesse das crianças, por exemplo: se

ela leva uma autorização para ir a um passeio, ou à piscina, dificilmente se esquecerá de trazê-la no dia seguinte, ou, conforme exigência da professora, caso contrário, não participará. Mas, em se tratando de pesquisa, por mais que tenha interesse, seu grau de atenção tende a ser bem menor.

Surpreendeu-me positivamente que aproximadamente 85% dos estudantes cumpriram os combinados para devolver as autorizações no prazo definido. No entanto, os 15% que apresentaram dificuldades em cumprir o prazo foram suficientes para demandar um tempo mais longo, em relação ao previsto, para dar prosseguimento às demais etapas.

Como questões dessa natureza fogem ao domínio do pesquisador, devem ser consideradas a partir da realidade encontrada em campo. Cada nova situação deve trazer um aprendizado que ajude a aprimorar a experiência da pesquisa.

3.2.2.2 Adolescentes: participantes da pesquisa

O convite aos adolescentes para participar da pesquisa foi feito para aqueles e aquelas que ocupavam algum cargo na República dos Estudantes. Um critério baseado no entendimento de que escutar as vozes de tais adolescentes seria essencial ao propósito deste estudo, pelo significativo acréscimo de suas ideias, experiências, aprendizagens e reflexões, haja vista já estarem vivenciando o processo de transformação político-pedagógico em curso na EMEF Campos Salles. Trata-se, portanto, de considerar a inserção de adolescentes que estavam nas séries finais do Ensino Fundamental e representavam a continuidade do processo de formação iniciado com as crianças do 1º ao 5º ano.

Ainda há que se levar em conta que a República dos Estudantes é considerada, pela comunidade escolar, um espaço que, mesmo embrionário, se revela como um dispositivo pedagógico voltado às práticas de exercício da democracia e da cidadania.

Ressaltada tal importância, esclareço que o convite para a participação na pesquisa foi dirigido aos seguintes membros constituintes do Poder Executivo daquela República: a prefeita, a vice-prefeita, a secretária de Saúde e Meio Ambiente, a secretária de Cultura e Esporte. Do Poder Legislativo, o convidado foi um vereador.

E quanto ao Poder Judiciário (Comissão de Ética), durante o período de minha permanência em campo, havia sido constituído, porém, regimentalmente “a Comissão de Ética só se reunirá em caráter extraordinário, ou seja, quando se esgotarem todos os

encaminhamentos possíveis nas demais instâncias” (PPP, 2015, p. 29). Devido a essa condição, a comissão ainda não se reuniu para uma efetiva atuação, não havendo possibilidades de convidá-los. Dessa forma, a participação dos adolescentes, durante a pesquisa, representou dois dos três poderes constituintes da República dos Estudantes: Executivo, Legislativo e Judiciário. Todos estavam matriculados no 7º ano, período da manhã.

A aproximação com esse grupo ocorreu de forma mais individualizada, inclusive nos momentos em que nos encontramos em diferentes atividades que observei. Minha presença no salão do 7º ano foi menos frequente, se comparada à que ocorreu nos salões do 1º ao 5º ano e, além disso, deu-se de forma mais dirigida, ou seja, em contato direto com as “autoridades” que seriam por mim entrevistadas.

A República de Estudantes tinha uma agenda particular de encontros. Após a permissão daqueles que dela participavam, acompanhei as reuniões que aconteceram durante o período da pesquisa.

Foi uma aproximação tranquila, que ocorreu de forma personalizada. Digo que foi uma mistura do meu jeito de estar em campo com o jeito deles estarem na escola. Desse modo, nos acolhemos e, naturalmente, o processo de integração foi acontecendo.

Fiz o convite individual aos cinco indicados. Inicialmente, todos aceitaram. Houve dificuldades em conciliar a agenda entre eles para que nos reuníssemos em uma roda de conversas. Assim, a opção foi por explicar os critérios para convidá-los; os propósitos da pesquisa; os aspectos éticos; as autorizações e outros detalhes, individualmente e/ou em dupla, visto a impossibilidade de reuni-los também em trios. Busquei proporcionar um clima informal e agradável em nossas conversas, seguindo as orientações que adotei com as crianças, porém, adequando forma e conteúdo às características dos adolescentes.

Entre aqueles cinco convidados, três aceitaram. Tive, então, o privilégio de contar com as contribuições da prefeita, da vice-prefeita e de um dos vereadores. Todos autorizados⁵⁴ pelos pais ou seus respectivos responsáveis.

⁵⁴ O modelo das autorizações segue em apêndices, ao final desta tese.

3.2.2.3 Adultos: participantes da pesquisa

a) Quanto aos professores

A partir de minha apresentação aos docentes, pela coordenadora pedagógica, em outubro de 2016, fui me tornando conhecida pela permanência em campo, observando reuniões e atividades pedagógicas, oficinas de formação, dentre tantas outras ações com o corpo docente do Ensino Fundamental. Especificamente, com os professores do 1º ao 5º ano, além desses momentos citados, meu contato com eles ocorreu praticamente simultaneamente ao contato com as crianças, devido à minha presença nos salões ou nas diferentes atividades extraclasse que eu acompanhava.

Observei que os professores, geralmente, se organizavam em grupos de três por salão. Havia uma dinâmica que propiciava o revezamento dos docentes entre as atividades planejadas, as quais ocorriam de forma simultânea, a partir da rotina do dia. Esse desenho permitia a presença de um ou dois professores nos salões, com uma parte dos estudantes, enquanto o outro acompanhava as demais crianças em alguma atividade extraclasse. Também havia momentos comuns, com todos os estudantes e todos os professores nos salões. Meu contato com esses docentes também seguiu essa dinâmica, ou seja, foi por etapas e em revezamento.

Entender aquela organização foi importante para considerar as variáveis do processo e melhor adaptar os encaminhamentos relativos à pesquisa, especialmente quanto ao cronograma das etapas propostas. Assim, nesse segmento, foi necessário um investimento maior para repassar determinadas informações aos professores. O professor X, por exemplo, havia autorizado uma conversa com as crianças na semana seguinte, porém, ao chegar ao salão, quem estava era a professora Y, que não sabia desse encaminhamento. Mas essa questão não prejudicou a pesquisa, pois revelou apenas uma necessidade pontual de adequar a comunicação entre os docentes do salão e a minha com eles.

Os professores e as professoras responsáveis pelos estudantes, de modo geral, foram sempre muito simpáticos, acolhedores e disponíveis para contribuir no atendimento às necessidades que lhes foram apresentadas sobre a pesquisa. Entre outras ações, disponibilizavam os diários de classe, informavam a agenda de atividades das crianças, convidavam-me para as atividades extraclasse.

Em qualquer prática de relacionamento humano, não há como garantir o mesmo nível de empatia entre todos os envolvidos. Na minha experiência de aproximação com os docentes, não foi diferente. Em alguns casos, foi maior a afinidade entre professor(a) e pesquisadora, bem como também ocorreram diferentes graus de envolvimento dos(as) docentes com a pesquisa em si. No entanto, a relação entre todos nós, pesquisadora e docentes, foi permeada pelo princípio do respeito, não comprometendo o processo de pesquisa.

O acesso a mim proporcionado para entrar nos espaços físicos faz parte de uma cultura de abertura desses locais a todos os que deles necessitam. Essa abertura já está evidente na estrutura dos salões, que não possuem portas. No entanto, a abertura ao relacionamento interpessoal entre pesquisador e profissionais nem sempre é muito tranquila. Nesse campo, nem sempre as portas estão abertas. É necessário que o pesquisador também bata na porta, peça licença para entrar, e se apresente vestido com atitudes e expressões de respeito ao modo de ser e agir do outro e, sobretudo, estar pronto a reconhecer o inevitável desconforto causado com a sua presença, como alguém estranho a observar o ambiente de trabalho do profissional.

Com isso, quero dizer que os pesquisadores devem ter ciência que conhecer fisicamente os espaços em campo é relativamente fácil, mas entrar nos espaços das relações interpessoais é tarefa mais difícil. Exige ponderação, negociação, humildade e compreensão, paciência e sabedoria ao agir, percebendo que alguns são mais acessíveis que outros. Essas razões, acredito, devem servir para convidar o pesquisador, ou a pesquisadora, a dedicar um olhar cuidadoso e respeitoso para com as pessoas do espaço em que se realizará a pesquisa.

Em campo, ao olhar para os(as) professores(as), parecia que em meus óculos estavam escritas as seguintes questões, que me martelavam a cabeça: Quem você convidará para a pesquisa? Que critério utilizará? Quantos serão importantes para contribuir? A entrevista deverá ser em grupo ou individual? Caberia às crianças indicar os professores? Enfim, sem respostas, decidi guardar os óculos momentaneamente.

O distanciamento, simbolizado no “guardar os óculos”, é necessário ao pesquisador para evitar possíveis equívocos quanto aos critérios de indicação dos participantes da pesquisa. Nem sempre o pesquisador tem a clareza de que critérios seguir ou até se os critérios estabelecidos *a priori* são os mais apropriados para a realidade encontrada. Daí a necessidade de o pesquisador afastar-se um pouco, distanciando-se do ambiente investigado, para estabelecer novos olhares e buscar respostas para questões inquietantes. O conflito entre

o que o pesquisador pensa em fazer e o que efetivamente é necessário fazer para atender aos propósitos da pesquisa, considerando a realidade em campo, faz parte do processo de investigação e é necessário para um amadurecimento das ideias e dos critérios iniciais.

Pisando no chão dos salões, das quadras de esporte, das salas de reuniões, entre outros espaços da EMEF Campos Salles, observei melhor e mais intensamente os professores e enxerguei novas possibilidades para concluir que:

- Se eu queria assegurar a igualdade de oportunidade a todos eles para, voluntariamente, participar da pesquisa, não poderia ter como critério apenas receptividade, proximidade ou afinidade;
- Se, para a pesquisa, era necessário constatar o processo desenvolvido pelos docentes do 1º ao 5º ano na formação dos estudantes, visando ao exercício da cidadania, não poderia ter como critério apenas um ou dois desses professores. Isso revelaria apenas parte do processo;
- Se o princípio da liberdade de expressão e anonimato das falas dos docentes seria preservado, neste estudo, por que apenas para os leitores? Que liberdade seria assegurada ao docente ao expor sua visão sobre determinadas questões aos colegas de outros salões? Que impactos teria essa questão para a pesquisa? Além disso, conhecendo a quase impossibilidade de reunir os professores por seus compromissos acadêmicos e por serem de períodos diferentes (alguns atuando de manhã e outros à tarde), não caberia o critério de entrevista em grupo;
- Se um dos princípios éticos que se quis garantir durante este estudo foi a defesa do direito à privacidade da criança, o que justificaria levá-la a expor sua preferência por professor(a) X ou Y, indicando-o(a) para a pesquisa, podendo causar-lhe constrangimentos desnecessários? Então, coube à pesquisadora essa tarefa.

Essas reflexões contribuíram para a busca de outros critérios como opção para convidar os docentes. Foram eles: um professor por salão e indicação por amostragem aleatória simples. Ficando assim o procedimento a ser realizado:

- Primeiro, levantei o nome de todos os professores de cada salão e elaborei uma lista de possíveis convidados;
- Então, segui a ordem alfabética da lista elaborada em cada salão, iniciando o convite individual pelo primeiro nome dos professores, até que alguém aceitasse participar da pesquisa.

No ato do convite, foi explicado sobre a participação voluntária; os critérios adotados para indicação dos convidados; os propósitos da pesquisa; o anonimato das entrevistas; entre outros pontos.

Em linhas gerais, a primeira professora⁵⁵ convidada em quatro dos cinco salões aceitou. Em apenas um salão ocorreu a recusa do convite. Embora não tenha sido solicitado, a professora justificou sua timidez e que não se sentia bem dando entrevistas. A lista seguiu para o segundo nome, que aceitou.

Realizado o processo de convite, resultaram as cinco professoras convidadas para as entrevistas; uma de cada salão do 1º ao 5º ano.

b) Quanto à equipe gestora

Desde o primeiro contato, como já registrado, a equipe gestora manteve-se muito disponível em contribuir para a realização da pesquisa. Inevitavelmente, a empatia surgiu entre nós, assim como a afinidade delas com a proposta de investigação e visível credibilidade no processo construído durante a permanência em campo, que foi socializado constantemente com todas. Constatei que a postura acolhedora e atenciosa da equipe gestora não foi um privilégio meu. Testemunhei essa conduta em diversos momentos, com outros pesquisadores, com visitantes de diferentes lugares, com pessoas da comunidade que as procuravam, com os estudantes, docentes, funcionários em geral.

Considero-me em condição privilegiada para afirmar que a equipe gestora ofereceu a liberdade, o apoio e as condições necessárias para que o trabalho de campo fosse realizado seguindo seu próprio ritmo.

Como não poderia ser diferente, diante da imensa demanda de trabalhos, a dificuldade foi conciliar a agenda entre elas, haja vista que a sugestão delas foi para que a entrevista acontecesse em dupla ou em trio. Como esse fato não comprometeria os propósitos da pesquisa, assim foi feito. Desse modo, tive a honra de contar com as seguintes integrantes da equipe gestora como participantes da pesquisa: Rose, a diretora; Amélia, uma das coordenadoras pedagógica; e Valéria, assistente de direção⁵⁶.

c) Quanto ao Conselho de Escola

⁵⁵ Utilizo o termo no feminino porque não havia nenhum professor na sequência alfabética.

⁵⁶ A Profa. Valéria substituiu a assistente de direção, Tauane, que estava de licença-maternidade.

Quando apresentei sucintamente os propósitos da pesquisa, em uma das reuniões de Conselho de Escola⁵⁷, ouvi a seguinte declaração de uma das mães: “Oh minha flor, que pesquisa boa. Se você precisar pode contar com a gente sim, eu gostaria de te ajudar” (Dona Adriana, DIÁRIO..., 30 ago. 2017⁵⁸). Essas palavras me levaram a estabelecer como critério a disponibilidade e o desejo das mães, pais ou responsáveis pelos estudantes que participavam do Conselho de Escola para me concederem uma entrevista.

Meus contatos principais com os membros do conselho ocorreram durante as reuniões realizadas de abril a dezembro de 2017 ou em eventos realizados na escola. Além desses momentos, também por meio de conversas informais, que geralmente ocorriam ao final das reuniões. Dona Adriana é muito presente e atuante na escola, frequentando-a pelo menos uma vez por semana, um facilitador para nos encontrarmos mais em comparação com os outros participantes do conselho. Quando a convidei para a pesquisa, por ter sido uma das primeiras a manifestar o desejo para tal, D. Adriana respondeu: “Ochi! minha flor, com certeza, aceito sim, mas bote meu nome verdadeiro em seu trabalho” (DIÁRIO..., 30 ago. 2017). Seu pedido foi respeitado. Tive o prazer de conversar, conviver e aprender com suas lições de vida e seu jeito simples de ser.

3.2.2.4 Composição final dos grupos para as entrevistas

O processo antes descrito evidenciou as etapas que progressivamente apresentou o percurso para a composição abaixo apresentada como resultado final. Nela pode-se visualizar o conjunto dos participantes que integraram a pesquisa, como sistematizado no Gráfico 6.

⁵⁷ Composto por pais, professores, gestores e estudantes.

⁵⁸ Os DIÁRIOS de campo foram datados conforme as conversas e encontros realizados.

Gráfico 6 – Composição final dos estratos que participaram da pesquisa

Fonte: Elaboração própria.

Esse foi o grupo de participantes que continuou nas próximas etapas da pesquisa, sendo você convidado a conhecê-los.

3.2.3 Produção de dados: o princípio da coerência

A coerência em processos teórico-metodológicos é um princípio essencial em pesquisa. Tanto os pressupostos teóricos quanto a metodologia que será utilizada na investigação devem ser definidos na intenção de estabelecer uma relação de harmonia entre o que se anuncia e o que efetivamente se faz. Esse aspecto deve constar de forma ainda mais cuidadosa quando a pesquisa é desenvolvida com crianças. A produção dos dados precisa estar alinhada com as adequações metodológicas que considere a criança como criança em

seu tempo e espaço; que lhes ofereça uma experiência prazerosa em pesquisa, respeitando a necessidade de que as estratégias adotadas sejam permeadas pela brincadeira e alegria.

As etapas que acompanharão a descrição das entrevistas intencionam estabelecer um diálogo entre processo empírico e as contribuições teóricas em relação às entrevistas com crianças.

Desse modo, desde a primeira roda de conversas foi preservada a necessidade de adaptação à idade, às características dos estudantes em cada estrato, e às reações deles, para proporcionar um clima informal, agradável, espontâneo, divertido e descontraído. Também foram alvos de atenção: a linguagem, os conteúdos e a duração das entrevistas em cada roda. Da mesma maneira, procedeu-se com os adolescentes.

Organizei esta seção do trabalho com a seguinte sequência: Elaboração dos roteiros de entrevistas semiestruturados; Abertura das Rodas de Conversas: introdução às entrevistas e autorização dos próprios estudantes; Desenvolvimento das Rodas de conversas: definição de combinados, teste do gravador, conteúdos e realização das entrevistas; Finalização das Rodas de Conversas: anonimato das falas, escuta das gravações, avaliação das entrevistas; Entrevistas com os adolescentes; Entrevistas com os adultos; Devolutiva das transcrições aos estudantes e adultos.

3.2.3.1 Elaboração dos roteiros de entrevistas semiestruturadas

Um dos passos para ouvir os estudantes foi a elaboração cuidadosa de um roteiro⁵⁹ de entrevista semiestruturada. Antes, porém, algumas questões antecederam a preparação de um roteiro de entrevistas e precisaram ser consideradas pelos pesquisadores. São elas: Qual é a concepção de roteiro que o pesquisador traz consigo? Para que, para quem e como se fará o roteiro? Que informações a observação e os documentos disponíveis no espaço investigado, alimentam o objeto em estudo e que são dispensáveis em um roteiro? Que conteúdos devem ser abstraídos exclusivamente daqueles e daquelas que farão parte da pesquisa? Em que momento da investigação o pesquisador se sente preparado para criar o roteiro?

O roteiro das entrevistas representou para mim um fio condutor, criado para ser oferecido aos estudantes como um espaço para que pudessem dizer sua palavra, partilhar seus saberes e suas experiências em seu tempo e à sua maneira. Um instrumento, cujas questões

⁵⁹ Todos os roteiros encontram-se no apêndice a esta tese.

tiveram a intenção de se tornar um convite capaz de provocar o desejo e a curiosidade das crianças para falar sobre os conteúdos que lhes apresentei, bem como outros que surgissem delas. Um roteiro nascido da confluência entre o objeto deste estudo, *a cidadania desde a infância* e a observação em campo, que pretendeu ter sabor de brincadeira em que a criança começasse e quisesse continuar porque encontrou prazer em brincar.

A produção dos roteiros ocorreu após meses em campo. Um tempo necessário para que eu me “apropriasse” um pouco daquele contexto e conseguisse identificar quem e como eram os estudantes; quais informações estavam disponíveis em documentos da escola; quais dados a observação participante conseguiria abstrair e quais conteúdos efetivamente deveriam ser solicitados às crianças e demais participantes da pesquisa.

Assim, os roteiros foram compostos por questões apreendidas da prática e outras que avalei como pertinentes a partir dos objetivos da pesquisa. Além das perguntas, em todos os roteiros constava um espaço livre para a expressão dos estudantes e outro destinado a uma curta avaliação da entrevista. Também foi importante o olhar pedagógico como base para adequar as questões às crianças e aos adolescentes participantes das entrevistas. Por esse caminho, os roteiros foram elaborados com exclusividade para cada um dos extratos.

Para adequar melhor as temáticas e critérios visando à organização das questões dos roteiros para os estudantes, especialmente para as crianças, busquei referências em autores(as) que ressaltam a importância de

Verificar se as perguntas não são ambíguas e certificarem-se de que a criança as interpretará de acordo com aquilo que é por eles pretendido (Scott, 2000). As questões deverão ser pertinentes e relevantes relativamente à experiência social e emocional da criança, bem como ao seu *background* familiar e cultural (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008, p.23).

Perguntas na terceira pessoa. Uma maneira fácil de fazer perguntas menos intimidantes a criança, e de lhes permitir alguma liberdade no modo como respondem, é fazer perguntas acerca das crianças em geral no contexto onde estão inseridas. [...] As perguntas acerca de: ‘o que as crianças fazem em oposição a o que ela (criança) faz’, permitem a quem responde fazê-lo com honestidade sem se implicar (GRAUE; WALSH, 2003, p.142).

Quando houver necessidade de fazer perguntas na primeira pessoa para as crianças, o pesquisador deve ter o cuidado e a atenção no sentido de não invadir a privacidade delas a ponto de causar-lhes constrangimentos. Deve-se deixar livre para que responda se desejar. Outros aspectos importantes dizem respeito a evitar perguntas longas, com duas ou três

questões na mesma sentença, especialmente com crianças pequenas, pois estas exigem um repertório mais curto e com perguntas mais concretas.

Auxiliaram-me também as orientações de Gollop (2010) sobre o uso da linguagem em entrevistas com crianças, ao chamar a atenção dos pesquisadores para evitar o uso de conceitos abstratos, expressões complexas e de difícil entendimento. Também é pertinente que o entrevistador inicie pelas questões mais “fáceis” do roteiro e deixe aquelas mais “difíceis ou delicadas” para o final da entrevista, quando as crianças já estiverem mais à vontade. Retomar temas quando sentir necessidade é algo a ser adotado.

As reflexões e indicações até aqui citadas sobre cuidados na elaboração das perguntas para entrevistas com crianças são extremamente importantes. Todavia, é imprescindível um cuidado ainda maior no momento de realizar a entrevista. Isso porque a avaliação do grau de dificuldade ou a complexidade de uma questão é resultado do entendimento do pesquisador, ou seja, é subjetiva. Nesse caso, a subjetividade transita entre a existência teórica e a existência concreta no ato da entrevista.

Cabe ao pesquisador estar sempre atento para perceber ou sentir se a pergunta que apresentou para a criança causou algum tipo de constrangimento ou desconforto, bem como se a entrevista está ficando cansativa. Por mais que se façam previsões no roteiro para evitar situações dessa natureza, só no ato da entrevista é possível identificá-las. Uma vez reconhecida, o pesquisador ou a pesquisadora deverá recorrer à sua sensibilidade, ao chamado “plano B”, para reverter tal situação.

As perguntas nos roteiros fizeram parte da concepção de entrevista semiestruturada, e foram previamente definidas, mas procurei manter a liberdade para colocar outras cujo interesse surgisse no decorrer da entrevista, bem como complementá-las e/ou contar com certa variação para facilitar o entendimento do estudante, se necessário.

No 1º e nos 2º anos, o roteiro foi iniciado com uma pequena história⁶⁰ desafiando as crianças a contribuírem na tomada de decisão de dois personagens imaginários relacionados com o mundo real dos próprios estudantes. E assim a história foi contada:

Vamos fazer nossa roda de conversas para vocês ouvirem uma novidade que eu tenho para contar para vocês. Sabem o que é? É sobre o Pedrinho e a Ana Clara. Pedrinho é um menino muito curioso. Ele tem uma irmãzinha que se chama Ana Clara que também é muito curiosa. Eles vieram conhecer a Emef Presidente Campos Salles junto com a tia deles, que se chama dona Júlia.

⁶⁰ Sugere-se o capítulo 2: Contar Histórias, do livro **Interações**: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil, da autora Edi Fonseca, Blucher, 2012.

Para decidirem se irão estudar aqui ou não, eles gostariam de saber algumas coisas que estão escritas nos balões. Quem gostaria de falar sobre as coisas que o Pedrinho e a Ana Clara querem saber? Vamos ler os balões? (DIÁRIO..., 30 ago. 2017).

As perguntas foram apresentadas em forma de balões⁶¹ nos quais considerei a importância pedagógica dos aspectos lúdicos e do valor da estética na produção de materiais para crianças⁶². Os estudantes envolveram-se bastante com a história e com o colorido dos balões, mas não se configurou em distração que prejudicasse as entrevistas com eles. Diria que essa estratégia atraiu a atenção inicial deles. Mostraram-se muito curiosos para saber o que continha em cada balão, e a resposta das crianças sobre uma pergunta, em geral, já abordava outras. Dessa maneira, os roteiros formulados tinham uma sequência de assuntos nos balões, mas, na prática, a ordem respeitada foi dada pelo próprio movimento da entrevista.

Houve um momento mais livre, ao final, para que, as crianças que desejassem, pudessem desenhar os personagens da história ou os balões.

O roteiro elaborado para os estudantes dos salões do 1º e 2º anos foi adaptado para a comissão do 2º ano, mantendo também a contação de história como introdução, adaptando a situação dos personagens.

Para os estudantes dos salões do 3º ao 5º ano, os roteiros iniciaram-se diretamente com as questões, tendo sido dispensado o recurso pedagógico da história. Houve uma adaptação das perguntas para os estudantes das comissões, da República de Estudantes e do Conselho de Escola, enfatizando questões relacionadas às especificidades desses estratos para se aproximar mais do objeto deste estudo.

3.2.3.2 Entrevistas com as crianças: Rodas de conversas.

- a) Abertura das Rodas de Conversas: introdução às entrevistas e autorização dos próprios estudantes.

⁶¹ O roteiro da entrevista foi reproduzido em tamanho A3 (medindo 29,7cm X 42 cm) para facilitar a visualização pelas crianças no início da Roda de Conversas.

⁶² Segue indicação de dois livros que abordam tais temáticas. KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, dez. 2001; CREPALDI, Roselene. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: Iesde Brasil S. A, 2010.

As rodas foram iniciadas com certo “aquecimento” das crianças, por meio de curtas brincadeiras. Nessa etapa, os aspectos éticos foram resgatados, alguns lembrados pelas próprias crianças e outros reforçados por mim, como consentimento, privacidade, recusa e confidencialidade, já enfatizados como “direitos das crianças nos processos de investigação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008, p. 26). O consentimento dos próprios estudantes ocorreu por meio da assinatura das autorizações⁶³. Antes de solicitar que as assinassem, se assim preferissem, expliquei o direito que lhes era conferido pelo fato de terem, nesse caso, a liberdade de escolher se desejavam ou não participar da entrevista.

Apesar de os pais ou responsáveis já terem autorizado, essa decisão também coube a eles (as crianças). Procurei deixar claro, novamente, que, mesmo ao assinarem, caso quisessem desistir de continuar, ou mudassem de ideia, poderiam fazê-lo, sem nenhum problema. Era deles o poder de decidir sobre sua participação, não apenas no início, mas em qualquer momento do processo. Expliquei que tal autorização conferia a mim o direito, concedido por eles, de registrar suas ideias na presente tese, sem identificá-los.

Ao propor que assinassem a autorização tentei pensar o “testemunho como a melhor maneira de chamar a atenção do educando para a validade do que se propõe, para o acerto do que se valora” (FREIRE, 1998, p. 75). Nessa perspectiva, a coerência entre acreditar no direito de decisão dos estudantes e criar mecanismos para que isso ocorresse em um processo de pesquisa, constava no ato pedagógico que essa estratégia oferecia.

Cada autorização foi adaptada a uma faixa etária, em três tipos: às crianças pequenas, aqui consideradas estudantes do 1º e 2º anos; às maiores, do 3º ao 5º ano, e aos adolescentes, no caso, estudantes do 7º ano. Todos os estudantes assinaram as autorizações⁶⁴ num clima de muita alegria e manifestaram prazer pelo que estavam fazendo.

Um dado interessante relacionado com a participação de crianças em pesquisas vem da afirmação feita por todos os estudantes entrevistados de ser a primeira vez que assinavam uma autorização para esse fim. O fato ganha maior proporção quando a direção, coordenação pedagógica e os professores se surpreenderam positivamente com tal encaminhamento,

⁶³ Comumente a teoria que trata de pesquisas com crianças, usa o termo “consentimento informado da criança” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008, p. 25), veja no item 3.2.2 Participantes da pesquisa, alínea C: Opção por Rodas de Conversa para realização das entrevistas, e “consentimento informado dos pais” (Ibid.). Usa-se também o termo Assentimento das crianças (consentimento voluntário da própria criança). Todos os termos se referem a autorização de pesquisa.

⁶⁴ As referidas autorizações encontram-se em apêndices. Já as manifestações dos estudantes sobre o que sentiram ao assinarem as autorizações estão descritas no capítulo 6, item 6.4

dizendo que os estudantes não haviam passado por essa experiência. Quem sempre autorizava a participação dos discentes em pesquisas eram os pais, ou responsáveis. Chamo a atenção de pesquisadores(as) que ter o consentimento informado das crianças em suas pesquisas é um cuidado ético imprescindível, que passa minimamente pelo respeito a elas.

O consentimento das crianças não deve ser apenas verbal, mas essencialmente registrado, seja em forma de autorização ou desenho, oportunizando a elas uma experiência de valorização de suas decisões, por meio de um gesto concreto. Além do aspecto pedagógico, tal registro é uma necessidade indicada pelos comitês de ética sobre pesquisa com crianças. Neste estudo, se apresenta também como uma sugestão dos estudantes aos pesquisadores⁶⁵.

- b) Desenvolvimento das Rodas de Conversas: definição de combinados; teste do gravador; conteúdos e realização das entrevistas.

Definimos alguns combinados para fazermos uso da palavra no momento das gravações, visando a garantir o direito à fala a quem desejasse se manifestar. Uma das curiosidades das crianças foi saber como aconteceria a entrevista. Isso acabou sendo uma brecha para contar-lhes em linhas gerais sobre os conteúdos planejados. Enfatizei o respeito aos estudantes no sentido de que eles tinham a liberdade para falar sobre o assunto que desejassem, até porque alguns deles poderiam ter muitas coisas a dizer sobre um assunto e nada ou quase nada sobre outro. O direito de não falar, se não quisessem; de dizerem “não sei”; a liberdade para falarem também outras coisas que achassem importantes; etc. Procurei dar ênfase à total liberdade para eles tirarem suas dúvidas, bem como para qualquer um de nós fazer perguntas, responder, explicar ou esclarecer questões uns aos outros. Salientei que a ideia era de um bate-papo e não de um interrogatório, tanto eu quanto eles tínhamos abertura para propor interromper a entrevista, se julgássemos necessário e reagendarmos em outro momento.

Ao buscar na teoria sobre pesquisa com crianças respaldo para as questões citadas, trago como referência o que indicam Oliveira-Formosinho e Araújo nas seguintes linhas de orientação:

⁶⁵ Veja item 6.4

Evitar o mais possível entrevistas estruturadas; as entrevistas semiestruturadas têm sido consideradas o formato mais adequado para entrevistar crianças;

Dar à crianças instruções não ambíguas e compreensíveis no início da entrevista. Mais especificamente permitir a resposta “não sei”.

Evitar questionamentos diretivos, uma vez que este formato poderá eliciar desconforto na criança pela possibilidade de sentir que está a ser testada;

Entrevistar a criança num contexto que lhe seja familiar (2008, p. 23).

As entrevistas, realizadas em dupla, trios, ou pequenos grupos, ocorreram na própria escola, por ser um espaço totalmente familiar aos estudantes. Os locais para as entrevistas foram indicados pelos estudantes, em cada estrato, a partir de dois critérios que, juntos, estabelecemos: ser um lugar em que elas se sentissem confortáveis e, na medida do possível, silencioso, que permitisse a gravação.

Como não poderia ser diferente, tivemos certa variação de lugares, mesmo sendo no interior da escola, como sala de informática; salões que se encontravam desocupados no momento da entrevista; pequenas salas para realização de oficinas; lugares que chamamos de “cantinhos”; localizados próximos aos salões, pátio, refeitório, teatro, etc. As crianças conheciam muito bem os espaços físicos e quando um lugar escolhido não estava livre, elas já tinham outra indicação.

As datas e os horários para as entrevistas foram definidos em conjunto com os estudantes, com a orientação de dar prioridade total para a agenda escolar. Em linhas gerais, a agenda das entrevistas foi respeitada, porém, com alguns reagendamentos pontuais de datas, alterações de horários e mudanças de local, especialmente com os estudantes das comissões, república e Conselho de Escola.

Novamente, o envolvimento dos estudantes com a pesquisa foi evidenciado durante essa etapa. Por iniciativa própria, algumas crianças entravam em contato comigo informando a necessidade de mudar o dia da entrevista, porque havia surgido outro compromisso com as professoras, ou por mudança de cronograma. O contato também acontecia para confirmar que estava tudo certo para a nossa entrevista. Considerando os reagendamentos necessários, o tempo previsto inicialmente para concluir todos os estratos sofreu alterações, se estendendo um pouco mais. Não tenho dúvidas de que a flexibilidade e o bom senso do pesquisador

precisam sempre ser acionados em campo, em diferentes momentos, situações e etapas do processo.

Seguimos ao próximo passo preparatório para as entrevistas, que foi testar o gravador, no caso, o celular. Esse momento foi muito lúdico, engraçado e gostoso. Acabou se tornando uma preparação muito alegre, que antecedeu a entrevista. Divertimo-nos brincando com o celular para o reconhecimento de voz, ambiente e ruídos. Uma fase que revelou verdadeiros talentos musicais, artísticos e bons humoristas.

Ainda compondo o momento de preparação das entrevistas, atendi ao pedido das crianças, e tiramos algumas *selfs* e fotos do grupo, sabendo eles que tais fotos não eram material de uso da pesquisa e sim para acolher o desejo daquele momento específico.

O fato de testar o(s) equipamento(s) que o pesquisador utilizará com as crianças se tornar um momento divertido e necessário para descontração, encontra respaldo, dentre outros autores, no pensamento de Gollop, ao indicar que

Esta etap, el humor es una buena manera de establecer comunicación y hacer que los niños se relajen. Jugar con la grabadora, grabar vocês chistosas y luego reproducirlas o fingir uma entrevista de televisión puede ser una manera muy divertida de comenzar, pues los niños parecen fascinados al oírse em la grabación (2010, p. 68).

Entrei com seis crianças em um “cantinho”, sentamo-nos em círculo no chão e assim a primeira entrevista aconteceu. Um encontro para mim único e muito especial. Senti-me verdadeiramente privilegiada ao ter a oportunidade de ouvi-los, aprender e, inevitavelmente, me emocionar com eles. Cada entrevista foi uma experiência rica e singular. Foram momentos que vivi de forma intensa como pesquisadora, educadora, mas, acima de tudo, como ser humano.

Durante a entrevista com alguns estudantes, o depoimento deles me tocava de tal forma, que, por um instante, eu cobrava de mim mesma: “Você está aqui como pesquisadora, mantenha-se forte e distante para apenas cumprir sua observação participante”. Mas, por um minuto foi inútil pensar assim. Assumo ter vivido aquele conflito momentâneo que logo cedeu lugar à percepção de que, no papel de pesquisadora, eu não estava imune, muito menos vacinada contra as emoções e os sentimentos imprevisíveis que podemos viver em campo. Como pesquisadora, em alguns momentos, senti insegurança com alguns dos meus encaminhamentos, em outros senti medo por pensar que poderia acontecer algo de errado com

as entrevistas, também senti, às vezes, inquietude, certa frustração, ansiedade, entre tantos outros sentimentos. Mas, sobretudo, vivenciei imensa alegria, prazer e sensação de realização.

Chego a concluir que o pesquisador, ou a pesquisadora, precisa se ver no espaço de sua investigação. Se perceber pessoa naquele cotidiano. Ter coragem de olhar para si e compreender que, em pesquisa, consegue-se planejar e prever outras coisas, menos suas emoções e seus sentimentos. Por isso, vejo a importância de ir experimentando seus sentimentos e com a experiência, ir aprendendo a lidar com eles, entendendo que são inevitáveis, e inerentes a qualquer atividade humana. Minha escolha foi permitir que meu coração não se tornasse frio, indiferente ou insensível em campo, pelo fato de estar ali para pesquisar. Ao contrário, exatamente por estar pesquisando, fui me emocionando, percebendo meus sentimentos em campo e descobrindo meu jeito de estar sendo pesquisadora naquele contexto. Com esse horizonte, a pesquisa torna-se um processo onde o pesquisador não ganha em rigor o que perde em sensibilidade. Sem abandonar o espírito científico, sua investigação também se torna legítima, quando é resultado de um caminho sensível, exclusivo e originalmente marcado pelos passos daqueles que com ela se envolveram.

A entrevista, em cada estrato, significou um momento de consolidação de um caminho feito a passos lentos, em direção à escuta de um conjunto de vozes de crianças, adolescentes e adultos. Todos, com sua participação voluntária, revelaram, de forma exclusiva e original, aquilo que para eles fazia sentido a partir do que lhes foi solicitado neste estudo.

Apresento a seguir um panorama geral com alguns destaques das entrevistas realizadas em cada estrato.

Os estudantes do 1º e 2º ano apresentaram significativo interesse pela história descrita no roteiro e demonstraram curiosidade sobre o que havia em cada balãozinho (falas dos personagens). Antes de iniciar a entrevista propriamente dita, as crianças se “aqueceram” correndo e brincando umas com as outras, mas, quando sentamos em roda participaram. Naturalmente, ocorriam brincadeiras, risos e contato físico entre elas, mas nada que comprometesse o desenvolvimento das entrevistas.

A entrevista com os estudantes do 3º ano foi tranquila e ao mesmo tempo muito animada. As crianças não tiveram a menor pressa para terminar. Não apresentaram dificuldades em relação às questões, demonstraram espontaneidade e em alguns momentos um complementava a resposta do outro.

Com os estudantes do 4º ano a entrevista ocorreu em dois momentos. Nós iniciamos a experiência com a roda de conversas e percebi certa agitação e falta de concentração dos estudantes após o teste da gravação. Eu propus remarcarmos, mas as crianças preferiram

continuar. Ampliamos um pouco mais o momento de brincadeiras e depois a entrevista seguiu normalmente. Ainda assim, senti certa distração por parte de dois participantes. Realizamos o roteiro até o final, contudo, acatei a sugestão dos estudantes de realizarmos outra etapa para retomarmos duas perguntas que não ficaram muito audíveis no momento da escuta da gravação. Na segunda fase dessa entrevista, além das questões revistas, naturalmente outras surgiram e acabaram compondo nossa conversa. Foi uma entrevista muito interessante do ponto de vista dos assuntos que abordamos e do envolvimento das crianças. Elas estavam mais tranquilas e centradas.

A entrevista com os estudantes do 5º salão estava agendada para acontecer com os 5 estudantes convidados. Porém, no dia marcado surgiu um imprevisto, levando duas estudantes a se ausentarem para outra atividade por 30 minutos. Ao ser informada, minutos antes da entrevista, todos conversamos e aceitei a sugestão deles de realizarmos nossa roda de conversas em duas partes subsequentes, sendo uma com 3 estudantes e posteriormente com as duas ausentes. E assim aconteceu. Foi uma entrevista que me surpreendeu positivamente devido ao grau de envolvimento, “maturidade” e compromisso dos cinco estudantes do início ao final da roda de conversas. Todos se mantiveram concentrados, atentos e muito interessados nas perguntas. Também, manifestaram expressões de alegria a cada questão, chegando a agradecer por poderem falar sobre a escola. E, diga-se de passagem, se expressaram com uma propriedade que me chamou a atenção. Os estudantes demonstraram muita tranquilidade e segurança no que diziam. Foi uma das entrevistas mais longas, cuja gravação de áudio chegou a 35 minutos com os três primeiros estudantes e aproximadamente 15 minutos com as duas estudantes na segunda rodada.

As três crianças entrevistadas como representantes da Comissão Mediadora do 2º ano iniciaram bem atentas à historinha e às curiosidades que os personagens tinham sobre a escola. Em certos momentos, porém, também se dispersavam em brincadeiras, ao lembrarem de episódios que viveram juntos. Durante a entrevista houve necessidade de retomar ou explicar de outra forma algumas questões para que melhor compreendessem. Em termos de tempo, foi uma entrevista relativamente rápida.

Já com as comissões do 3º, 4º e 5º ano as entrevistas ocorreram de forma muito tranquila, cada uma com duas crianças, as quais se envolveram, participaram bem e apresentaram um bom entendimento sobre as perguntas. As crianças do 3º ano eram muito próximas e estavam muito à vontade. Apesar de uma delas falar menos, ambas permaneceram muito atentas a tudo. No 4º e 5º ano, os estudantes também tiveram uma ótima participação. Os dois eram muito calmos e centrados, o que deu um tom ainda mais tranquilo à entrevista. Eles retomaram com alegria algumas passagens engraçadas de suas comissões, tornando a nossa conversa bem descontraída.

As crianças representantes do Conselho de Escola demonstraram satisfação e alegria pelo fato da escolha para serem as entrevistadas por esse estrato. Expressaram esses sentimentos desde o momento em que aceitaram o convite. Duas meninas e um menino que, aparentemente, são muito integrados. Uma das meninas se comunicava principalmente por meio de olhares e sinais, concordando com os colegas, mas nas poucas vezes que falou se posicionou muito bem e contribuiu bastante. No decorrer da entrevista eles acrescentaram informações interessantes que revelaram a participação deles como palestrantes em eventos fora da escola, por exemplo, na USP. Além disso, relataram outras experiências que muito enriqueceram a entrevista.

A roda de conversas com as duas crianças do 4º ano, ambos no cargo de vereadores, representando a República de Estudantes, foi bem participativa. Eles não apresentaram dificuldades em relação às questões e o vereador se posicionou com bastante clareza sobre a República, pontuando inclusive suas expectativas. Os dois estavam muito tranquilos, interessados e a entrevista fluiu bem.

- c) Finalização das Rodas de Conversas: anonimato das falas; escuta das gravações; avaliação das entrevistas.

Nessa fase das entrevistas, defini em todos os estratos como os estudantes gostariam de se reconhecer no texto da tese. Com as crianças do 1º e 2º anos, perguntei se preferiam escolher um nome fictício ou se criaríamos um “código secreto”. Amaram o fato de terem um código secreto e essa opção foi unânime. Ao apresentar a ideia aos demais estratos, todos também aderiram. O chamado código secreto é composto das iniciais do nome do estudante acompanhadas do número do ano em que ele está. Cito como exemplo a personagem da história já narrada, o Pedrinho, hipoteticamente um candidato a ser estudante do 1º ano, cujo código seria: P1⁶⁶.

A escuta das gravações, por escolha dos estudantes, foi realizada logo após as entrevistas. A maioria ouviu até o final; outros, até a metade; e, ainda, outros apenas partes; mas teve também situação de duas crianças do 1º ano que ouviram duas vezes a gravação de sua entrevista e depois de uma semana pediram novamente para escutá-la. Foram momentos

⁶⁶ As demais identificações seguem o exemplo: K1(a letra K é a inicial do nome do estudante, o número 1 representa ano que estuda, no caso 1º ano); P4cm: (neste caso, cm indica Comissão Mediadora); J7rep (rep indica República de Estudantes); F5ce (ce indica Conselho de Escola).

de muita alegria e brincadeiras entre eles. Divertimo-nos muito, rindo, ao escutar nossas vozes; da forma de nos comunicarmos, do tom de voz, das pausas e risos, etc.

Compôs a metodologia da pesquisa a fase de devolutiva aos estudantes, organizada para se efetivar em dois momentos. O primeiro foi de mostrar a transcrição das entrevistas para que conhecessem e validassem os conteúdos. O segundo, conforme acordado com a EMEF Campos Salles, ocorrerá após a defesa da tese, quando será possível definir como essa etapa se operacionalizará.

Assim, registrei meu compromisso com os estudantes de organizar uma forma de devolutiva final dos apontamentos para eles e mostrar-lhes uma cópia da tese que ajudaram a construir, conhecendo assim o produto final e tendo acesso a ele quando desejarem. Nesse sentido, foi informado que ficará uma cópia da tese na EMEF Campos Salles para consulta deles, dos pais ou responsáveis, dos professores, gestores, da comunidade, etc.

Expliquei aos estudantes que é necessário um tempo para transcrever as gravações, inserindo os códigos secretos e reproduzindo as cópias para que eles pudessem verificar. Definimos e combinamos em conjunto que nessa fase não será necessário nos encontrarmos novamente em roda de conversas. Por opção deles, ficou decidido que eu levaria a cópia das gravações transcritas e mostraria a eles conforme disponibilidade de cada um em seus respectivos salões. Ficou acertado que todos teriam acesso às transcrições, não necessariamente no mesmo dia, e que poderiam verificar de forma individual, em duplas, em trios, ou em grupo, se fosse possível. E assim ocorreu.

Em todos os estratos, encerramos com abraços coletivos e em alguns também com gravação de cantorias, palmas, sorrisos e pequenas brincadeiras.

3.2.3.3 Entrevistas com os adolescentes

As etapas descritas anteriormente, destacando a importância dos roteiros, dos aspectos éticos, das autorizações dos próprios estudantes, da definição de combinados, dos conteúdos das entrevistas, do anonimato das falas; da escuta das gravações, dentre outros, foram igualmente asseguradas aos adolescentes participantes das entrevistas.

Eram três os estudantes da república que aceitaram participar da pesquisa, todos do 7º ano. Na impossibilidade de fazer a roda de conversas com os três, eles se organizaram e uma entrevista ocorreu com a prefeita e o vereador. Posteriormente, aconteceu com a vice-prefeita

individualmente. As duas entrevistas foram muito tranquilas e eles se mostraram envolvidos, atentos às perguntas, não apresentando dificuldades de entendimento. Elogiaram a pesquisa e ficaram bastante à vontade para falar. Com a vice-prefeita, pelo fato de ser entrevista individual, percebi que ela também estava tranquila, à vontade e foi um verdadeiro bate-papo. Em ambas, tornou-se visível que os estudantes estavam bem e felizes por estarem ali participando da entrevista.

3.2.3.4 Entrevistas com os adultos

As entrevistas com os adultos também foram semiestruturadas, a partir da concepção de roteiro já descrita anteriormente. As questões⁶⁷ foram elaboradas em torno do objeto em estudo com enfoques específicos na busca de contribuições dos gestores, professores, membros do Conselho de Escola.

O agendamento ocorreu conforme disponibilidade das pessoas convidadas. A entrevista com gestoras foi realizada em conjunto e as demais individualizadas. Tanto as gestoras quanto as professoras participantes da pesquisa apresentaram dificuldades com agenda, o que é comum devido as demandas e compromissos diários, mas todas se mostraram muito dispostas a contribuir com a pesquisa.

As autorizações foram assinadas no mesmo dia em que as entrevistas aconteceram, e foi garantido o anonimato das professoras e mantidos os nomes originais das gestoras e de dona Adriana, do Conselho de Escola, conforme preferência⁶⁸.

Os locais para nossas conversas variaram bastante conforme os espaços desocupados no dia da entrevista, mas todos no interior da escola, a saber, sala de direção, sala dos professores e salões.

Quanto à identificação das falas das professoras, atendendo ao pedido, não foi feita a substituição do nome original por nome fictício.

Testamos a gravação e as situei em linhas gerais sobre os conteúdos que seriam abordados. Procurei deixar claro que a intenção da entrevista era ser um espaço para que elas

⁶⁷ O roteiro com as questões encontra-se disponível em apêndice.

⁶⁸ Explicitada no item 3.2.2 Participantes da Pesquisa, subitem 3.2.2.3, alínea C (dona Adriana). Gestoras no item 3.2.1: Universo da pesquisa: o princípio do cuidado.

fizessem uso da palavra e se sentissem à vontade para comentar sobre os assuntos que desejassem, afastando assim possível característica de confissão ou estilo pergunta e resposta apenas. Pontuei que as questões se ofereciam como um instrumento de motivação e que eu estava ali para ouvi-las e contar com as contribuições de cada uma para a elaboração da presente tese.

As entrevistas em geral ocorreram tranquilamente, com variação de tempo das gravações entre 12 e 28 minutos, conforme características pessoais e a abordagem nos comentários das perguntas.

Em linhas gerais, destaca-se que, em diferentes momentos das entrevistas, constatarem-se sentimentos de alegria ou de dor, ao recordarem algumas situações vivenciadas na história da EMEF Campos Salles, ênfase positiva e visível emoção em determinados episódios envolvendo os estudantes. As entrevistas foram finalizadas com agradecimentos mútuos.

3.2.3.5 Devolutiva das transcrições aos estudantes e aos adultos.

Conforme as transcrições foram sendo finalizadas, foram também disponibilizadas para os estudantes, que começaram a perceber a diferença da expressão oral para a representação escrita, observando palavras repetidas, frases incompletas, os vícios de linguagem como “tipo assim; né, da hora, meu... etc.

Nessa etapa, foi constatado que pela primeira vez todos os estudantes entrevistados estavam tendo contato ou conhecendo uma transcrição de sua fala em entrevista. Outra constatação foi uma significativa curiosidade deles em identificar sua fala pelo código secreto, as dos seus colegas e entender o que eles quisessem dizer. Além de um encantamento por esse tipo de leitura, que acabou representando uma novidade, algo diferente do que habitualmente leem.

O 1º ano foi um dos estratos com o qual conseguimos nos reunir mais de uma vez com o grupo completo. A brincadeira foi a caça ao código secreto, como eles mesmos intitularam. Encontravam o nome, eu fazia a leitura da transcrição literal e alterava algo que eles indicavam. Com as crianças do 2º ano, fizemos o mesmo processo, porém eles começavam a ler e eu continuava.

Em todos os estratos, fizemos a leitura das transcrições, seja parcial ou total, conforme o desejo de cada estudante. Houve algumas correções, pequenas alterações com a exclusão de algumas palavras repetidas, ou acréscimo de palavras nas frases, e esclarecimentos de outras; mas tais mudanças textuais foram feitas pelos próprios estudantes que assim o desejaram, o que representou a maioria. Esse momento também me possibilitou esclarecer alguns trechos que geraram dúvidas no momento de transcrevê-los.

Os estudantes tiveram conhecimento de que, após as correções deles, as transcrições seriam revisadas por mim, para contemplar tais alterações em cada entrevista, antes de compor a tese.

Essa etapa foi necessária do ponto de vista do respeito e do direito dos estudantes em ter acesso ao texto produzido por eles e que seria publicado. Porém, transpareceu ser também significativa pelas descobertas que proporcionou aos educandos em ter contato com uma linguagem textual diferenciada. Foram momentos de muita alegria e brincadeiras em torno das transcrições, mas foi possível captar facilmente certa “preocupação” e “seriedade” da maioria dos estudantes, se não de todos, em relação ao que seria apresentado como contribuição deles na elaboração desta tese.

Outra atitude que foi fácil de detectar diz respeito à satisfação dos estudantes no momento em que assinaram as transcrições. Alguns, sorrindo, chegaram a me dizer: “Agora sim, tá pronto. Você pode ficar e colocar lá no texto” (DIÁRIO..., out. 2017).

Igualmente à postura adotada com os estudantes, os adultos que desejaram ter acesso à transcrição do seu áudio receberam uma cópia e realizaram o processo, ainda foram informados de que as possíveis alterações, posteriormente, seriam de minha responsabilidade.

O compromisso com um processo de devolutiva posterior à defesa da tese, também foi por mim registrado e muito bem aceito por todas que participaram dessa etapa.

3.2.3.6 Avaliação da pesquisa.

Todos os estratos realizaram a avaliação da pesquisa. As apreciações dos estudantes estão destacadas no item 6.4. Este item trata da participação ativa de crianças e adolescentes em pesquisas na área de ciências humanas.

As manifestações dos adultos foram muito positivas, com destaques para a relevância do tema e a qualidade do processo investigativo.

3.3 Categorias de análise

Antecede a descrição das categorias de análise, a necessidade de apresentar a sistematização do processo de produção de dados, que foi composto por:

- Levantamento bibliográfico das produções existentes sobre a temática proposta;
- Análise de documentos oficiais da escola: PPP de 2015 e 2017; Roteiros de estudos; Registros de reuniões das Comissões Mediadoras; Acervo fotográfico; impressos e vídeos sobre a história da EMEF Campos Salles;
- Observação participante: Visitas monitoradas; Participação em diferentes reuniões: como Conselho de Escola, Jornada Educacional Integral de Formação (JEIF), Programa de Formação, Oficinas Pedagógicas (tanto com os estudantes quanto com os professores); Acompanhamento de apresentações teatrais; Parquinho; Atividades recreativas; Piscina; Exploração do espaço do CEU; 19^a Caminhada pela Paz (junho de 2016); Mostra Cultural: 60 Anos da EMEF Campos Salles;
- Entrevistas semiestruturadas;
- Diário de Campo
- Depoimentos e conversas informais gravadas, individual ou em dupla; Pesquisa em *sites*, *blogs*, *wordpress*.

As categorias ou temas aqui destacados foram definidos a partir dos dados empíricos e do referencial teórico que são os fundamentos da pedagogia freiriana.

Com base no registro de dados sugerido por Graue e Walsh (2003), que indica a necessidade de o(a) investigador (a) pegar todos os dados gerados em campo, *dados brutos*⁶⁹, estudá-los e depois organizá-los em forma de registro, o trabalho inicial foi de efetivar a transcrição de todas as entrevistas separadamente, conforme cada estrato: estudantes do salão; comissões; crianças da república; crianças do conselho e adolescentes da república. Com os

⁶⁹ “As notas que se tiram, os desenhos que se rabiscam, as gravações que fazem no campo, e assim por diante, são dados em bruto” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 160).

adultos o processo foi o mesmo. Foram transcritas as entrevistas das professoras, gestoras e da participante do Conselho de Escola.

Foram transcritas também duas conversas informais gravadas, sendo uma com o ex-diretor Braz Nogueira⁷⁰ e outra com uma ex-aluna que também é mãe de estudante da EMEF Campos Salles. Outras pequenas transcrições resultaram de observação participante em reunião da Comissão Mediadora do salão do 4º ano, de reuniões ou palestras que julguei serem importantes contribuições para a composição de dados para análise.

Ao fazer o estudo cuidadoso de todas as informações obtidas, a compreensão dos conteúdos foi clareando e possibilitando separar os trechos das entrevistas que dariam subsídios ao objeto em estudo, com atenção a dois eixos centrais de discussão nesta tese: a escola enquanto espaço promotor do exercício da cidadania desde a infância, em sua práxis de planejamento e currículo (capítulo 4 e 5) e as vivências das crianças quanto ao exercício de sua cidadania (capítulo 6).

Para a seleção dos dados mais significativos para compor a análise centrada em tais eixos, os seguintes questionamentos foram fundamentais: Quais categorias ou conjunto de temas seriam mais relevantes para contemplar, com exclusividade, reflexões em torno desses eixos centrais? Como as categorias definidas poderiam ajudar a compreender tais complexidades?

Entendo que mais expressivo do que definir as categorias é definir o que elas representam, significam, ou querem comunicar em relação ao objeto em estudo. Afirmando isso respaldando-me no pensamento de Graue e Walsh, ao defenderem que “os códigos são apenas os significantes das ideias categorias de análise que o investigador identificou nos dados. Mais importante do que o código em si é a ideia de que o investigador está a tentar comunicar com aquele código. [...] são os significados em que estes códigos estão inseridos” (2003, p. 94).

Imbuída dessa concepção, creio que as categorias representam ideias e não verdades absolutas. Reafirmo que há forte intenção em manter a relação integrada e não fragmentada, estanque, ou episódica, entre as categorias.

Foi um processo intenso, envolvendo muitas horas de dedicação a leituras, releituras, idas e vindas, em meio à riqueza de dados que a investigação empírica proporcionou. Um

⁷⁰Significativas contribuições do ex-diretor Braz Nogueira, neste estudo, por meio das conversas informais que tivemos. Meu respeito ao trabalho realizado por um dos responsáveis pelas transformações, tanto do espaço físico, quanto administrativas ou pedagógicas, ocorridas no período de 1995 a 2015, na EMEF Campos Salles.

processo consistente que, diante da impossibilidade de abordar tudo o que se desejou, me levou a realizar opções, necessárias para eleger as situações entendidas como as mais significativas, as quais geraram categorias de análise dos dados, que passo a apresentar:

- História como possibilidade e não determinismo;
- Situações-limite;
- Inéditos viáveis;
- Formação cidadã;
- A cidadania traduzida pelas crianças;
- Os estudantes e a aprendizagem democrática.

Essas categorias foram agrupadas para embasar a construção dos Capítulos 4, 5 e 6. O Capítulo 4: A história como possibilidade na EMEF Campos Salles: das situações-limite aos inéditos viáveis. O Capítulo 5: O percurso da formação cidadã: fundamentos e práticas. E o Capítulo 6: A voz das crianças: o exercício da cidadania desde a infância em meio às brincadeiras de roda.

A partir das categorias: “História como possibilidade e não determinismo, Situações-limite e Inéditos viáveis”, a intenção foi compreender o processo histórico, identificado pela pesquisa empírica, que deu origem ao surgimento do projeto da “cidadania como uma questão de sobrevivência”, naquele contexto educacional.

Por se tratar de categorias fundantes no pensamento freiriano, tais conceitos são explicados no início do Capítulo 4 e aparecem em diálogo com os dados empíricos no decorrer do texto. A organização dos dados em forma de blocos de conteúdos procurou evidenciar a existência de tais categorias identificando-as ao longo da história da EMEF Campos Salles no período de 1995 a 2017.

Por meio da categoria “Formação Cidadã” busquei apresentar os fundamentos e a metodologia que a escola implementou para promover espaços de exercício da cidadania dos estudantes. Foram analisados os dispositivos pedagógicos que viabilizam a coparticipação das crianças, como canais para que elas expressem seus pontos de vista e proponham soluções criativas em diálogo com os adultos, sobre decisões que as envolvem. Apresenta ainda o aspecto lúdico, que transversa toda a metodologia, bem como o papel das professoras pesquisadas como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem por meio da docência compartilhada.

A categoria “Formação Cidadã” é apresentada incluindo: a) PPP: cidadania uma questão de sobrevivência; b) Concepção de sociedade, educação, escola, educador e educando; c) Gestão democrática, prática curricular e dispositivos pedagógicos; d) Sobre esperança, sonhos, utopias e inéditos viáveis. Por fim, essa categoria revela a experiência dos adultos na promoção do exercício da cidadania desde a infância.

Já a categoria “A cidadania traduzida pelas crianças” foi composta exclusivamente com os dados obtidos nas entrevistas com as crianças. Esses foram transcritos e analisados a partir de todos os estratos dos estudantes. Os excertos das falas das crianças foram agrupados em subcategorias, dando origem aos seguintes títulos:

- A cidadania desde a infância traduzida em exercício dos direitos. A categoria contempla as falas das crianças que tratam do Direito ao bem-estar no ambiente escolar; Direito à liberdade de expressão: dizer o que sente e o que pensa por meio das rodas de conversas; O direito de se sentir bem representado: valorização do trabalho das comissões mediadoras pelos estudantes dos salões; O direito de participar politicamente na gestão escolar: atuação no currículo e no Conselho de Escola; Direito ao lazer, cultura, ao esporte e outros. Contempla um espaço para a questão dos deveres.
- A cidadania desde a infância traduzida em exercício de ações propositivas para a vida em sociedade. Contemplam-se aqui as falas das crianças que trata do diálogo como princípio de convivência: as comissões mediadoras; A relevância do amor ao próximo, da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade para o convívio social; Educação de qualidade: análise crítica sobre a escola pública; A perspectiva de uma vida digna para si e para os outros; O princípio da vida como bem comum: outro mundo possível na visão das crianças.

A categoria “Estudantes e aprendizagem democrática”, sob o subtítulo A cidadania desde a infância traduzida em exercício do sistema de governo: a República de Estudantes buscou Atender as falas dos estudantes para contemplar duas necessidades, sendo a primeira em relação a participação de crianças do 4º ano e a segunda em relação aos adolescentes do 7º ano. Trata das temáticas: A vivência do poder legislativo pelos estudantes do quarto ano: a experiência no cargo de vereadores; A vivência do poder executivo e do legislativo pelos estudantes do sétimo ano: a experiência no cargo de prefeita, vice-prefeita e vereador.

Por fim trago *a cidadania desde a infância traduzida na participação ativa em pesquisas na área de ciências humanas*. Um espaço dedicado à experiência de todos os estudantes (crianças e adolescentes) participantes da pesquisa em que os dados revelaram a avaliação dos mesmos.

Os próximos capítulos são dedicados a apresentar e analisar os dados produzidos na pesquisa.

4 A HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE NA EMEF CAMPOS SALLES: DAS SITUAÇÕES-LIMITE AOS INÉDITOS VIÁVEIS

E nossa história não estará pelo avesso
Assim, sem final feliz.
Teremos coisas bonitas pra contar (Legião Urbana)

Neste capítulo, busco apontar as mudanças ocorridas a partir de 1995 na EMEF Campos Salles, que considereirei como “chaves” para evidenciar três categorias da matriz do pensamento freiriano em torno do objeto em estudo, a saber, a história como possibilidade e não determinismo; as “situações-limite”⁷¹ e o “inédito viável”. Ao apresentar tais categorias, buscarei construir uma linha de pensamento que sustente a conexão delas com as mudanças e com a prática de cidadania ali vivenciada. Uma cidadania como processo de construção coletiva singular, que nasceu com sentido próprio para os atores envolvidos em suas experiências com a escola, numa parceria com a comunidade local.

4.1 Um passeio pela história da EMEF Campos Salles.

É importante sublinhar que a História como possibilidade, as situações-limite vivenciadas pela escola e os Inéditos viáveis decorrentes desse processo, constam no texto interligados entre si, dialogando com a própria história da EMEF Campos Salles. Trata-se de uma leitura desse contexto orientada pela escolha de um ponto de vista e uma interpretação desse processo, não se configurando em única leitura ou única interpretação.

A concepção de História como possibilidade, em Paulo Freire, remete ao entendimento de que o mundo não é estático, pronto, acabado, mas está em constantes mudanças e transformações. Nas palavras de Freire (1996, p. 58-59): “O mundo não é. O mundo está sendo”. Acompanhando essa premissa, segue uma compreensão do ser humano como ser histórico, dotado de capacidade para escolher, tomar decisões e, assim, ir

⁷¹ Foi mantida a grafia dessa expressão, conforme citada nas obras apresenta variações: situações-limites e situações limites (FREIRE, 1983); situações-limite (GADOTTI, 2007).

construindo seu próprio caminho, caminhando, criando o amanhã no hoje. O destino do homem na concepção freiriana não está dado, preestabelecido e nem predeterminado, precisa *ser feito*, porque a “História em que me faço com os outros e de que cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (Ibid., p. 85). Nesse horizonte, o papel do homem no mundo “não é de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência”, não se colocando apenas como objeto da História, mas seu sujeito, igualmente.

No meu entender, a defesa da história como possibilidade e não como determinismo fica evidente quando Freire afirma que:

A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar. Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética (1996, p. 83).

A História como possibilidade, no contexto escolar, convida cada ser humano que dela participa a ler criticamente a realidade posta, aproximando-se dela como ser histórico que se reconhece passível de ser condicionado, mas não de ser determinado. Seja em um contexto escolar, ou fora dele, nem o mundo, nem a realidade e nem tão pouco o ser humano está pronto, mas estão se fazendo. Esse saber fundamental conduz a outro saber que é essencial: “mudar é difícil, mas é possível”. A mudança exigirá um movimento diário do ser humano no sentido de pensar a prática, descobrir limites, encontrar com os sonhos e as possibilidades no contexto em que está inserido.

Porém, a existência humana se dá em contextos e realidades permeadas por situações por vezes muito desafiadoras, difíceis e árduas. Situações que, num primeiro momento, representam obstáculos e barreiras vistas como insuperáveis. Falo do que Paulo Freire nomeou de situações-limites. Para ele, “no momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em ‘percebidos destacados’⁷² em sua visão de fundo. Revelam-se, assim como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade” (1983b, p. 106). No entanto, Freire

⁷² Algo que passou a ser visto, notado, desvelado na vida cotidiana, que antes se mantinha encoberto apenas como um problema, um desafio. Ao ser “percebido” e “destacado” das situações-limites, vivenciado em dada realidade, precisa ser enfrentado, discutido e superado. Ver nota 1 do livro *Pedagogia da Esperança*, 2003, p.206, por Ana Maria Araújo Freire, que nessa mesma nota faz uma análise conceituando as situações-limites e o inédito viável, entre as p. 205 e 207.

adverte que “não são as ‘situações-limites’ em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar” (Ibid.). Portanto, tais desafios, obstáculos ou barreiras, ou seja, as situações-limite, devem ser analisadas sob múltiplas contradições, em suas dimensões concretas, reais e históricas de dada realidade. No momento em que

[...]a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites”. Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites” (FREIRE, 1983b, p.106).

Desta forma, o enfrentamento das situações-limite só pode ocorrer por meio da ação dos seres humanos em sua realidade, inseridas em um contexto histórico. Se o ser humano entender a História como determinismo, a realidade está dada, pronta, e as situações desafiadoras se apresentam como obstáculos intransponíveis; não há o que fazer, só se adaptar a elas. Se a História for compreendida como possibilidade, a realidade também o será, então, das “situações-limite” são extraídos os temas ou assuntos que são percebidos e destacados como desafios a serem superados por aqueles e aquelas que passam a compreender que a realidade pode ser transformada; que a mudança pode se realizar, porque aquilo que não foi possível se concretizar hoje poderá ser no amanhã, no devir, no ainda não. Há o futuro a se construir, o projeto a se realizar pela ação transformadora do homem. Vamos aqui aproximando-nos do que Paulo Freire chamou de inédito viável.

Uma expressão que tem a ver com a concepção de sonho e utopia⁷³ no pensamento freiriano. O sonho “é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (*sic*)” (FREIRE, 2003, p.99). As “situações-limite” acabam encobrando as reais causas que as fazem existir, impedindo por vezes o sonho possível a ser criado, aquilo que ainda não foi experimentado, mas poderá ser. É preciso indagar e buscar a razão de ser das coisas, desvelar as situações-limite, superá-las, e ir além delas.

⁷³ Em toda sua obra, Paulo Freire faz menção ou aprofunda a questão do sonho e da utopia. Além daquelas já mencionadas neste texto, indicam-se os livros: *Pedagogia da Tolerância* (2004) e *Pedagogia da Indignação* (2000). Importantes contribuições a esse respeito podem ser encontradas também no item A Utopia como Tema Epocal Freireano” da obra do Prof. Moacir Gadotti (2007).

Segundo Paulo Freire, não podemos “existir sem nos interrogarmos sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que e contra que, a favor de quem e contra quem virá; sem nos interrogarmos em torno de como fazer concreto o ‘inédito viável’, demandando de nós a luta por ele” (2003, p. 98). Sobre utopia, o próprio Freire a definiu assim:

Para mim, o utópico não é o irrealizável; a utopia não é idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante⁷⁴. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico (nota minha) (FREIRE, 1980, p. 27).

E segue afirmando que

[...]não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente (FREIRE, P. 2003, p. 91-92).

Tal perspectiva permite entender que o “inédito viável é a possibilidade ainda inédita de ação que não pode ocorrer a não ser que superemos as ‘situações-limite’, transformando a realidade na qual ela está com a nossa práxis” (GADOTTI, 2007, p. 109). A “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 1983b, p.108).

Nessa linha de pensamento, é relevante entender que o

[...]“inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins. [...]. O “inédito viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, A., 2003, p. 206).

O futuro, então, é construído no hoje a partir de escolhas, decisões, rupturas com as diferentes formas de opressão que impedem o ser humano de vislumbrar inéditos viáveis em suas histórias pessoal e social. Para tanto, é necessário conhecer criticamente cada vez mais e melhor a realidade em que vive, tomar posse dela e assumir o compromisso de transformá-la.

⁷⁴ Indicam-se três obras de Paulo Freire que tratam dessas temáticas com profundidade. São elas: *Pedagogia do Oprimido*; *Pedagogia da Esperança*; e *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação* e estão citadas nas referências desta tese.

Assim, quando homens e mulheres querem, refletem e se percebem capazes de superar as “situações-limite”, se sentem mobilizados a agir e a descobrir o inédito viável, a materialização possível do sonho almejado. O sonho que faz do ato de sonhar a capacidade de sonhar coletivamente orienta-se não apenas pela crença na possibilidade de superação das “situações-limites”, mas, fundamentalmente, pela crença que a mudança se constrói constante e coletivamente no exercício da práxis.

Um processo de ação e reflexão sobre a prática que caminha ao lado do entendimento de que “não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (FREIRE, p., 2003, p. 91). Tal processo igualmente caminha de mãos dadas com a compreensão de que “não é possível sonhar e realizar o sonho se não se comunga este sonho com outras pessoas” (GADOTTI, 2007, p. 15).

Passo a apresentar a compreensão de história da EMEF Campos Salles, a partir da vivência de “situações-limite” que, percebidas e destacadas, se tornaram sonhos comungados e, por meio da práxis, realizados. Sonhos compreendidos aqui como inédito viável. Sinta-se convidado(a) a conhecer.

4.1.1 Primeiros passos

Retomo que a EMEF Campos Salles se localiza na zona sul de São Paulo, no distrito do Ipiranga, bairro de São João Clímaco, “na região conhecida como favela de Heliópolis, a maior favela da cidade” (PPP, 2017, p. 10). Com o passar do tempo, a expressão favela⁷⁵ de

⁷⁵ Adoto a referência de Ana Maria Araújo Freire (2003, p. 226) para explicar que: “chamamos de *favela* no Brasil ao aglomerado de casas que foram construídas, inicialmente, com restos de material de construção, tábuas velhas, folhas de zinco, enfim com sucatas diversas, e que até bem poucos anos atrás era desprovido totalmente dos serviços de água, luz, esgoto, recolhimento de lixo e transportes”. No caso de Heliópolis, vale dizer que, segundo informações da Unas “a maior parte dos barracos se transformou em construção de alvenaria. Hoje 90% do bairro conta com infraestrutura urbana, como serviços de água, esgoto, energia elétrica e coleta de lixo. O transporte público não entra nas vielas e becos de Heliópolis, e as pessoas se deslocam até as vias principais, onde estão localizados os pontos de ônibus. Há escolas públicas mas não em número suficiente para atender à demanda. Há a atuação do tráfico de drogas” (UNAS, 2018).

Heliópolis foi substituída por comunidade de Heliópolis⁷⁶, e é assim identificada também neste estudo.

Em sua origem, em 1957, a EMEF Campos Salles funcionava em dois galpões, que foram construídos, um com duas salas e o outro com três. “Foi inaugurada em 27/02/1957 e começou a funcionar em 21 de março daquele mesmo ano. Em 1967 foi inaugurado o prédio de alvenaria com 12 salas e 1000 alunos. Prédio este, em que a escola ainda funciona”. (PPP, 2017, p.14). A frente da escola está voltada para a praça central de São João Clímaco, um bairro relativamente bem localizado em termos de benefícios urbanos. Os fundos da EMEF se limitam com a comunidade de Heliópolis, onde reside a maioria de seus estudantes (Fig. 2).

Figura 2 – Fachada da EMEF Campos Salles

Fonte: Foto cedida do acervo da EMEF Campos Salles

Ao assumir a direção da EMEF Campos Salles, em 21 de novembro de 1995, o novo diretor Braz Rodrigues Nogueira⁷⁷ iniciou um processo de integração Escola-Comunidade e de mudanças tanto na estrutura física da EMEF quanto na proposta curricular, as quais serão citadas no decorrer deste texto. As duas ideias norteadoras dessas mudanças foram “a escola como centro de liderança” na comunidade onde atua e “tudo passa pela educação”.

⁷⁶ Para conhecer sobre o processo de urbanização da atual comunidade de Heliópolis, indica-se a obra de GALLO, Márcia. **A parceria presente:** a relação família-escola numa escola da periferia de São Paulo. São Paulo: LCTE, 2009. Também no *site*: <<https://campossalles.wordpress.com/historia-de-heliopolis>> encontram-se importantes descrições abordando Breve Histórico de Heliópolis: da Propriedade da Gleba e da sua Ocupação. Em Unas (2018), disponível em: <<https://www.unas.org.br/heliopolis>> pode-se conhecer a fundação do bairro Heliópolis sob o título: Heliópolis a Maior Favela de São Paulo, além do significativo documentário Estrada das Lágrimas 1400, produzido pela TV Cultura na favela de Heliópolis, no ano de 1992, que situa a formação do bairro e traz histórias de vida dos moradores e lideranças da comunidade. Por fim, ainda se recomenda, no referido *site*, outros vídeos do projeto Memórias de Heliópolis, com a valorização das histórias de vida das pessoas, contadas por elas mesmas, abordando diferentes experiências vividas em Heliópolis.

⁷⁷Em respeito à opção do próprio Braz Rodrigues Nogueira e da EMEF Campos Salles, o nome do diretor daquela ocasião se manterá originalmente. Doravante, diretor Braz.

O então diretor Braz, desde 1996, contou com o apoio de duas coordenadoras pedagógicas, que chegaram à escola naquele mesmo ano. As duas ideias norteadoras das mudanças da escola foram apresentadas pelo diretor Braz às coordenadoras, e foram também assumidas por ambas. Na ocasião, o cenário encontrado por eles não era nada fácil. A escola estava inserida em uma realidade local de grandes desafios, como tráfico de drogas, violência, exploração sexual, dentre outros. Os problemas e as dificuldades também estavam relacionados aos estudantes, tanto no interior da escola quanto em seu entorno, aos profissionais e outros referentes às famílias dos discentes e à comunidade em geral.

Quanto aos estudantes, o relacionamento entre eles era pautado, na maioria das vezes, no confronto para a solução dos conflitos que surgiam.

Atitudes de violência comuns mais fortemente, naquela ocasião, também foram enfatizadas pela coordenadora Amélia, ao relatar que pessoas perdiam suas vidas no entorno da escola por brigas e rixas entre jovens, adolescentes ou moradores. Segundo ela: “Matavam as pessoas e jogavam aqui em um pequeno morro diante da escola, parecia que era um depósito de corpos, chegando a nos assustar constantemente” (DIÁRIO..., 10 out. 2016).

Reforçam esses lamentáveis episódios o relato da ex-estudante D.A., quando lembra: “Infelizmente já teve muitas brigas nessa praça aqui em frente à escola, muitas mortes perto do morro, coisas muito feias mesmo, pessoas machucadas na cabeça, nos braços até morrer e depois ser jogado” (DIÁRIO..., 24 out. 2017).

O cenário de violência contribuía muito com a evasão dos discentes, conforme a fala de uma ex-estudante,⁷⁸ que me contou, em conversa informal, que: “Então, a gente pegou um tempo violento e muito difícil. Foi entre 1996, 1997 [...] devido a tanta coisa que aconteceu, tanta violência eu tive que sair da escola, meus pais ficaram com medo e acabaram me tirando daqui. Outros pais também fizeram a mesma coisa. (D.A., DIÁRIO..., 24 out. 2017).

Identificava-se também o desprestígio sobre o conceito da EMEF Campos Salles entre os pais ou responsáveis pelos estudantes. A escola não tinha aparência agradável; era cercada por um grande muro, todo pichado. Era considerada

Um lixão [...] a escola era toda pichada, as paredes todas pichadas, e a escola realmente não era procurada [...] muitos pais não queriam essa escola para seus filhos e ali era matriculada grande parte dos alunos rejeitados em outras escolas do bairro e que não zelavam pelas condições físicas e criavam problemas diversos. (GALLO, 2009, p.127).

⁷⁸ Atualmente, 2017, a filha dessa ex-estudante está matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental e ela, como mãe, é membro do Conselho de Escola e tem ativa participação.

A grande evasão, repetência e a “não aprendizagem” que compunham o cenário daquela época, somando-se às brigas, desavenças, confusões e outros fatores, acabaram por imputar à EMEF Campos Salles o estigma de “escola dos favelados, dos marginais e baderneiros”, conforme descrito.

Segundo uma professora, atuante na escola desde 1978, a maioria das crianças que chegavam era de 1^a e 2^a séries “[...] a partir do momento que aprendiam a ler e escrever, os estudantes se transferiam para as escolas novas que estavam surgindo, mesmo sendo mais distantes. Disse ela: “Era muito difícil formar uma 8^a série. Eles tinham vergonha de tirar o diploma aqui”. Dessa fala e de muitas outras se verifica o motivo do estigma imputado à EMEF Campos Salles como sendo a “escola dos favelados, dos marginais e baderneiros” (PPP, 2015, p. 11).

Outros aspectos que emergiram com destaque, naquela ocasião, referem-se aos problemas e às dificuldades enfrentados pelo diretor e pelas coordenadoras em relação aos profissionais, que podem ser classificados interpessoais, administrativos e pedagógicos.

Em relação aos problemas de ordem pedagógica, o estudo citado conclui que os professores(as) apresentavam sérias dificuldades no trato de questões disciplinares e no geral, por desconhecimento ou desinteresse, não propunham estratégias de trabalho mais adequadas às características de seus alunos. E, mais grave ainda, em certas situações, “Era comum que os professores aliados a outros servidores decidissem sobre o não comparecimento, a ausência forçada de alunos indisciplinados, levando-os a se evadirem”. (GALLO, 2009, p. 124).

As questões relativas às famílias e à comunidade em geral, integravam o conjunto de desafios a serem superados, como revela um dos entrevistados de Gallo (ibid. p. 125):

Como eram quase diários os casos de alunos brigarem e se acidentarem na escola, os pais e mães apontavam o diretor como responsável; os pais e mães não compareciam na escola quando convocados pela equipe técnica para conversas ou reuniões; [...] era chamado somente nas reuniões de pais para saber a nota do filho e geralmente era aquele que dava mais trabalho, que tinha mais dificuldade, os conceitos inferiores. E os pais, eles estavam cansados de vir à escola para ouvir falar mal do filho.

Além dos episódios já citados, “[...]as dependências externas e internas da escola eram invadidas nos finais de semana e à noite por grupos de pessoas que utilizavam a quadra, o pátio e consumiam a merenda” (GALLO, 2009, p.125). Essa e outras situações relatadas retratam o cenário encontrado pelo diretor Braz e as duas coordenadoras enquanto equipe

técnica recém-chegada à EMEF Campos Salles. Cenário resultante de um período anterior de inércia, no qual se depararam com

[...] uma escola com um acúmulo de problemas, em que coexistiam vários grupos de profissionais, ligados a diferentes setores, sem uma ação efetiva de enfrentamento das dificuldades. [...] apesar de os professores terem consciência dos problemas, a situação apontava para ineficácia ou a inexistência de propostas para um trabalho coletivo que pudesse resolver estes problemas. [...] Como relata a coordenadora Natalina [...] “tinha o pessoal do `quanto pior, melhor`, [...] e quando você tomava alguma atitude `caia matando`. Então tentava destruir a equipe. [...] Havia um jogo para desestabilizar a equipe. Foi muito complicado” (GALLO, 2009, p. 128-129).

O “passeio” pela história da EMEF Campos Salles até este ponto apresentou destaques de situações que conduzem a algumas evidências. Uma delas aponta um período em que um grupo de profissionais daquele contexto escolar, naquele momento histórico, tinha uma visão das coisas serem como são, de estarem dadas, predefinidas, sem perspectivas de mudanças, “sem uma ação efetiva de enfrentamento das dificuldades”. Há indicações de que não havia ações propositivas daquele grupo e nem o desejo de mudar tal realidade. Nota-se que a visão desses profissionais em relação ao período em que se identificam “situações-limite” está acompanhada pela concepção de História como determinismo, na qual a ação deles estava vinculada a “cruzar os braços” e deixar as coisas como estão.

Outra evidência sinaliza que a percepção das “situações-limite” pela equipe técnica, composta na ocasião pelo diretor e as duas coordenadoras, caminhou no sentido da História como possibilidade, onde as situações-limite não se revelam obstáculos intransponíveis. Ao contrário, são compreendidas como situações desafiadoras, inseridas em uma dada realidade e em um dado momento histórico, diante das quais há o que se fazer e existe possibilidade de transformação. A equipe técnica expressa o desejo de realizar mudanças em tal cenário, conforme se constata nos registros da autora Márcia Gallo (2009, p. 121), que destaca:

Cada um dos componentes da equipe técnica teve uma impressão inicial da escola que se assemelhava às dos colegas: observaram a existência de muitos pontos que se chocavam com suas convicções sobre educação. Pode-se também depreender que ao mesmo tempo em que ficaram um pouco desorientados, essa impressão trouxe um impulso necessário para suas ações futuras, pois desejavam mudar aquelas condições. [...] “sentando e conversando, nós percebemos que nós tínhamos muito em comum e nós queríamos mudanças, mas a partir de onde?” (Natália).

A análise das evidências desse processo coloca em questão um embate entre ideias contrárias e de posicionamentos diferentes perante as situações-limite. Por um lado, um grupo

que se resignava e estava acomodado à realidade da escola. De outro, uma parte da equipe desejava mudanças. O grupo que ansiava por transformações, mesmo sem saber naquele momento por onde iniciá-las, vislumbrava um futuro diferente e reconhecia a importância do diálogo para a tomada de decisões. A esse respeito,

[...] os homens e as mulheres tem várias atitudes diante dessas ‘situações-limite’: ou as percebem como obstáculos que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação (FREIRE, A., 2003, p. 205).

Uma das atitudes possíveis a tais profissionais está no campo da tomada de decisão. O contexto em que a EMEF Campos Salles se encontrava na ocasião foi reconhecido como um cenário permeado por indisciplina dos estudantes, brigas, assassinatos, invasão da escola, dentre tantos outros problemas e desafios. Diante daquela realidade, era preciso escolher o que fazer. Que estratégias adotar, para transformar tal contexto, e superar as situações-limite. Ana Maria Freire (2003, p. 206) chama as estratégias ou “ações necessárias para romper as ‘situações-limite’, de ‘atos-limites’”. Esses se dirigem, então, à superação e à negação do *dado*, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo”.

Uma postura decidida perante o mundo, a vida ou, no caso, à escola, só é possível quando se avança da condição de saber que se deseja mudar para a condição de agir para que a mudança ocorra. O processo para que a transformação de determinado contexto ocorra inicia-se pela ação de conhecer o que se pretende transformar, para intervir criticamente no lugar, tempo e no espaço em que se está. No caso aqui apresentado, a própria equipe técnica, nas palavras da coordenadora Natalina, descritas por Márcia Gallo, tinha consciência de que “não é possível lutar pela melhoria, lutar pelas condições que são necessárias à escola, se eu não conheço como ela funciona. [...] O processo desse trabalho é difícil e doloroso[...] Mas apesar da dificuldade, continuamos o trabalho com determinação e persistência” (2009, p. 149-150).

Determinação e persistência foram palavras-chave nos processos de transformação na EMEF Campos Salles. O início das mudanças contou com a decisão do então diretor Braz e sua equipe técnica em buscar estratégias para começar a construir inéditos viáveis. Os sonhos possíveis de uma escola diferente no amanhã, desenhada no hoje, a partir do “chão da escola

pública” que passaram a conhecer, a saber como funcionava e a reconhecer seus desafios, suas contradições, seus conflitos, mas, sobretudo, suas possibilidades de vir a ser diferente.

Dessa forma, a concepção crítica e dialética da realidade apontava para a importância de os integrantes da equipe técnica se assumirem como sujeitos do processo de transformação daquela realidade.

O diretor Braz, em palavras contidas nos estudos da referida autora, afirma que coordenar a escola era um dos papéis que caberia à equipe técnica. Porém, dentro de uma coordenação em conjunto, propondo parcerias com outros profissionais da escola, se aproximando dos alunos e da comunidade, conforme segue,

Nós coordenamos a escola. [...]E é juntos que vamos coordenar a escola. E, nós vamos precisar da Assistente de Direção, [...]dos auxiliares de período, [...]. E se não for, se a gente não trabalhar para que eles tenham algum poder, nós não fazemos nada, nós vamos ficar como bombeiros, aí, fingindo que está solucionando problemas que a gente não consegue solucionar. E, aí nós começamos a fazer uma reunião semanal para construir essa equipe, e ao mesmo tempo em que a gente fazia isso, eu me aproximava o máximo possível do aluno, da comunidade (GALLO, 2009, p. 134).

Ressalto ainda que foi sendo construído um sentimento de união, parceria, de colaboração entre os três profissionais da equipe técnica. Um ajudando o outro e descobrindo conjuntamente o que era necessário trabalhar. A favor de quem eles estavam? De que forma trabalhar? Com quais pessoas contar?

Em clima de trabalho coletivo e objetivos comuns entre a equipe técnica, “[...]foram sendo mapeados os problemas e dificuldades e suas possibilidades de encaminhamentos, sendo tomadas as primeiras medidas visando minorar os efeitos desses problemas sobre o trabalho na escola” (GALLO, 2009, p.129).

A partir do planejamento estratégico entre direção e coordenação pedagógica, o diretor Braz passou vários meses, com as duas coordenadoras, frequentando os arredores da EMEF Campos Salles; passando pelas vielas, ruas e becos da comunidade de Heliópolis; visitando os pais e responsáveis pelos estudantes, suas casas; buscando a aproximação com tais famílias e com as lideranças já constituídas naquela comunidade. A estratégia apresentou retorno positivo para os objetivos de integrar a escola e a comunidade, bem como em outras frentes concomitantes. Desse modo, esclarece uma das coordenadoras: “um trabalho que a gente fez [...] e que nos levou a pensar numa formação de pais para que a gente tivesse mais pais dentro da escola e formamos as quatro comissões (Natalina)” (GALLO, 2009, p. 136).

O investimento na busca pelo envolvimento dos pais com as atividades da escola foi fundamental para que as ações conjuntas fossem desenvolvidas. Acredito que a escola que se disponibiliza a acolher os interesses dos pais e responsáveis pelos estudantes, por meio de parcerias, tende a alcançar melhores resultados no que se refere ao envolvimento dos estudantes com a construção de conhecimentos. Nesse sentido, o pensamento de Vitor Paro contribui para enfatizar que

Uma prática verdadeiramente pedagógica da escola não pode dispensar um diálogo significativo com os pais, visando considerar seus interesses e apreensões no que se refere ao ensino e fazê-los aliados no escopo de levar as crianças e jovens a se dedicarem aos estudos e a se interessarem pelo saber (PARO, 2001, p. 148).

O envolvimento de pais e lideranças ocorreu também por meio de frentes de trabalhos, que foram sendo criadas, e das ações desenvolvidas. O curso Educação e Cidadania concretizou o sonho da equipe técnica em proporcionar uma formação para os pais. Um sonho que começou a ser assumido também por outras lideranças da comunidade, por pais e professores, como uma possibilidade de conhecer a vida da escola. Um embrião para a construção de uma experiência de vivência plena da cidadania, como responsabilidade da escola pública, tal qual venho defendendo nesta tese, já constava no conteúdo do curso proposto.

Uma ação que muito contribuiu para o avanço da construção do projeto foi um curso para pais e lideranças comunitárias, denominado – Educação e Cidadania – que tinha como objetivo levar os participantes a perceberem que não se faz educação de qualidade sem a participação da comunidade na vida da escola. Neste curso a escola era mostrada por dentro com todas as suas contradições. Discutiam-se as seguintes questões: participação, linhas pedagógicas, verbas, direitos dos professores, da comunidade, dos estudantes, etc. (PPP, 2017, p.17).

O Conselho de Escola começou a se consolidar com participação mais ativa e os estudantes processualmente foram se assumindo como sujeitos para a sustentação de um projeto de escola na perspectiva da cidadania plena.

Em 1998, a Emef Pres. Campos Salles já contava com um Conselho de Escola bastante ativo e participante que contrastava muito do Conselho encontrado em novembro de 1995, que tinha uma função meramente burocrática. O grêmio que surgira em 1996 ganhou corpo em 1998 e passou a ser organização fundamental para a sustentação do projeto da escola. Como resultado do curso – Educação e Cidadania – a escola passou a contar, no final de 1998 com a atuação de quatro comissões: Limpeza, Conservação

e manutenção do prédio escolar, Cultura, esporte e lazer, Relação escola-comunidade e Comissão de Reivindicação (PPP, 2017, p. 17).

Ampliava-se gradativamente o envolvimento dos professores nesse processo de transformar a escola. Essa constatação foi confirmada por uma das coordenadoras pedagógicas daquele processo, ao esclarecer “que o envolvimento das pessoas foi acontecendo aos poucos, inclusive dos professores [...] os professores que tinham muita resistência foram chegando e aí a equipe foi se tornando maior (Natalina)” (GALLO, 2009, p.163).

Há sinais que demonstram o processo de transição vivido na EMEF Campos Salles a partir daquela fase da história da escola. Assim, “no final de 1998 o estigma que pesava sobre a escola – ‘escola dos favelados, marginais e baderneiros’, começou a ser substituído pela denominação de ‘escola da comunidade’” (PPP, 2017, p.17). Fato que ajudou a desenhar uma nova possibilidade de pensar a escola pública com base no conhecimento sobre como ela é e sabendo onde está para buscar construir aonde quer e pode chegar. Aqui, recorro ao pensamento de Paulo Freire para refletir que

Não há transição que não implique em um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos (FREIRE, 1983a, p. 33).

As narrativas até o momento revelaram diferentes “situações-limite” vivenciadas pela EMEF Campos Salles, mas, inegavelmente, evidenciaram a concretização de inéditos viáveis por meio de processos que foram envolvendo estudantes, professores, pais e lideranças comunitárias. Processos organizados e constituídos num efetivo engajamento na construção de sonhos que pudessem sustentar uma convivência pautada no respeito e na dignidade humana; e possibilitar, de forma corajosa e pelo enfrentamento dos desafios, o exercício da cidadania por meio da práxis. Uma práxis que invoca a utopia como construção dialética dos atos de denunciar e anunciar as estruturas desumanizadoras, manifestadas em diferentes formas de violência, para vislumbrar novos horizontes, novas utopias e novos inéditos viáveis. Outra utopia começou a ter nome na experiência da EMEF Campos Salles e ultrapassou seus muros. Vamos conhecê-la?

4.1.2 A caminhada pela paz!

Aos poucos, mudanças foram ocorrendo e a denominação de “escola da comunidade” foi confirmada realmente em 1999, ano que um triste e lamentável fato mudou os rumos das pessoas daquela EMEF e daquela comunidade. Trata-se da morte de uma adolescente de 16 anos, aluna matriculada no curso da suplência. Cheia de vida, anseios e desejos, que infelizmente teve sua caminhada interrompida, com tiros no rosto, sendo executada ao chegar em sua casa, após a saída da EMEF Campos Salles (EMEF, 2017). O triste fato ocorrido foi lembrado por uma ex-estudante, amiga e colega de classe da adolescente assassinada:

Como aluna eu participei de muitas mudanças na época do Braz. Lembro-me da nossa primeira Caminhada da Paz por que eu era aluna da mesma sala da nossa querida Leonarda, a gente era amiga. Então eu acompanhei tudo, a morte dela na hora da saída e me lembro como se fosse hoje. Então aconteceu esse triste episódio. E daí a gente ficou muito mal e surgiu a caminhada da paz que tem até hoje (D.A., conversa gravada em 24 out. 2017).

Os passos da adolescente Leonarda, tragicamente interrompidos, seguiram pelos pés daqueles que se indignaram e se mobilizaram para lutar, denunciar e enfrentar a violência por meio da união entre escola e comunidade. Uma escola que, sonhando e lutando por seus sonhos, estava se constituindo como centro de liderança e assumindo o compromisso pela paz em seu bairro. O primeiro passo em busca da paz aconteceu durante o velório da estudante, conforme conta o diretor Braz:

Eu fui ao velório dela. Eu e o professor de português que é uma liderança [...] entre os professores. Eu fiquei do lado do caixão e o professor Orlando do outro. Quando eu olhei dentro do caixão eu não vi a Leonarda alegre feliz bonita. Eu vi uma coisa monstruosa. Pela primeira vez eu senti que eu não tinha chão nos pés” (A GESTÃO..., 2015).

Indignado com a crueldade e violência expressa no assassinato de Leonarda, o diretor Braz começou a questionar sua atitude diante daquela tragédia. Um questionamento que se estende também às reações dos seres humanos perante os altos índices de criminalidade, torturas, mortes, assassinatos, discriminação, fome, miséria, desigualdade, enfim, um questionamento no sentido de se perguntar: O que nos move ou não nos move diante de

situações-limites manifestadas nas diferentes faces da violência em nossa sociedade? Quais são nossas atitudes, nossas ações?

O diretor Braz então concluiu: “Professor Orlando nós somos omissos, nós temos 1.800 alunos sob a nossa responsabilidade e em defesa da nossa pele a gente não se decide por nenhuma ação para mostrar para essa comunidade que nós não aceitamos a banalização da vida” (A GESTÃO..., 2015).

Vejo, na reflexão do diretor Braz, a percepção crítica da realidade que se instaura no momento de sua indignação e o move, num clima de esperança e confiança para empenhar-se em superar tal constatação. Percepção que fica evidenciada também em seu diálogo com o professor Orlando, quando toma a seguinte decisão: “E olhei pra ele e falei: você ajuda a organizar uma caminhada pela paz pelas ruas e vielas de Heliópolis. Ele nem pensou e logo ele falou eu acho justo. E eu falei [...] pra ele, olha tudo o que a gente vai fazer tem que ter estratégia” (Ibid.).

Não há processo mágico que resolva as diversas manifestações das injustiças sociais. Mas há possibilidades de agir com estratégias. Há crença na possibilidade de enfrentamento e na compreensão de que a mudança se constrói constante e coletivamente, descobrindo dia a dia quem partilha dos mesmos sonhos, quem deseja somar esforços para alcançar objetivos comuns, “[...] passou uns dias, Orlando foi na minha sala. E disse: têm tantos né que defende a ideia como nós, têm tantos que estão em cima do muro e têm tantos que nós não podemos contar” (A GESTÃO..., 2015).

É fundamental a percepção que os seres humanos têm das situações desafiadoras enquanto algo que nem sempre está visível, perceptível para todos. Desvelá-las para si e mostrá-las aos outros contribui para, possivelmente, despertar também o desejo de mudança. Porém, este não ocorrerá se ficar no campo do desejo, ou da descoberta. São necessários os “atos-limites”, ou seja, as estratégias que viabilizarão as ações para intervir na realidade constatada e mudá-la processualmente.

O diretor Braz parece ter esse entendimento de valorizar as estratégias para materializar os inéditos viáveis que dessa experiência resultaram, ao afirmar que quando se tem “[...] uma estratégia adequada a gente vai muito longe e acaba desconhecendo o ser humano ou conhecendo né [...] porque tem muita gente que deseja a mudança, a transformação, mas não sabe se acredita nisso mais. Mas ele deseja e com estratégia é possível despertar esse desejo” (A GESTÃO..., 2015).

E outras estratégias foram sendo adotadas. Na ocasião, o diretor Braz se dirigiu até a Unas e convidou seus participantes para aderirem ao sonho de realizar uma Caminhada pela Paz. Uma proposta que já estava sendo paralelamente discutida no interior da EMEF Campos Salles. Assim, o diretor Braz se aproximou de João Miranda, presidente da UNAS naquela ocasião e disse:

[...] a questão é a seguinte gente, nós estamos há muito tempo discutindo a questão da violência e a gente não consegue se decidir por nenhuma ação. Infelizmente, Leonarda foi assassinada e agora nós podemos nos transformar em leões e mostrar que nós não aceitamos esse tipo de tratamento ao ser humano. [...] e aí olhei pra ele e falei: vocês ajudam a organizar uma caminhada pela paz pelas ruas e vielas de Heliópolis? (A GESTÃO..., 2015).

E como resultado, obtive a seguinte resposta: “ô Braz, meu irmão, meu amigo,[...] se a escola está, nós já estamos, porque pra nós, nós somos já a mesma coisa, [...] Eu não vou esquecer disso nunca porque naquele momento de indignação você perde uma aluna e o principal problema era violência mesmo”. (Ibid.)

Da indignação, surgiu o grito pela paz. Um grito que percorreu todas as escolas do bairro, entidades, casas dos moradores e casas comerciais, chamando-os para uma atitude de protesto contra as várias formas de violência. Um trabalho preparatório de mobilização da comunidade que durou aproximadamente três meses para ser organizado. Assim nasceu a primeira Marcha pela Paz, como princípio de cidadania. Foi organizada pela EMEF Campos Salles em parceria com a UNAS, e envolveu professores, pais, alunos e muitos representantes da comunidade (EMEF, 2017).

Figura 3 - Marcha pela Paz

Fonte: Foto cedida pelo acervo da EMEF Campos Salles

Em sua primeira edição, ocorrida no ano de 1999, a Marcha pela Paz contou com a participação de mais de 5 mil pessoas, número que vem se ampliando significativamente a cada ano. Em 2001, novas pessoas, lideranças da comunidade, entidades e mais treze escolas aderiram ao evento, que naquele ano passou a se chamar Caminhada pela Paz. (Dados coletados em visita monitorada, em 10 out. 2016).

A Caminhada pela Paz foi se tornando mais do que um ato de protesto e uma ação de enfrentamento contra a violência no bairro. Foi se firmando como “um verdadeiro exercício de cidadania [...] as discussões que se travavam em sala de aula [...] sobre os temas: respeito, solidariedade [...] eram tratados com muita profundidade”. (GALLO, 2009, p. 182).

O envolvimento ativo dos estudantes na Caminhada pela Paz ocorreu já na primeira edição, desde a fase preparatória à avaliação do evento, conhecida como pós-Caminhada. O relato a seguir permite perceber a importância que passou a representar a caminhada para o trabalho pedagógico realizado na escola:

Na 4ª série, os debates ocorreram mesmo sobre [...] quais eram as causas da violência, os alunos buscando e a gente gravando [...] analisando os materiais, notícias, [...] mobilizando os alunos [...] as discussões que a gente travava sobre os conflitos que surgiam entre grupos de alunos [...] Na verdade uma das atividades que mais mobilizou a escola e que ajudou a gente a intervir nas questões de convivência, de relação, foi a Caminhada pela Paz [...] (Rosemeire) (GALLO, 2009, p. 182-183).

Em torno da organização da Caminhada pela Paz, surgiu o Movimento Sol da Paz⁷⁹, cujos objetivos anunciam outros sonhos e desejos que poderão vir a se realizar. Entre esses objetivos destaque: transformar Heliópolis em um bairro educador; fortalecer ações para promover a parceria entre escola e comunidade; ampliar a participação de outras escolas da região; e, também, incentivar o convívio respeitoso.

Ao longo desse período, a EMEF Campos Sales vem mantendo anualmente a Caminhada pela Paz, buscando aprender, coletivamente, “a sonhar com uma sociedade não violenta. A indignar-se com o que está errado [...] A reivindicar; A criar referências não violentas de vida [...]. A gritar com todos aqueles que perderam seus parentes, amigos, com atos violentos; Queremos vida em abundância para todos!” (EMEF, 2017).

⁷⁹ “O Movimento Sol da Paz tem como símbolo o girassol. Segundo seus organizadores, a escolha desse símbolo ocorreu, dentre outros motivos, porque ele representa a integridade, a força solar que buscamos dentro de nós ou que queremos transmitir ao outro. E, por acompanhar o movimento do sol, simboliza a lealdade e longevidade, promovendo e irradiando forças positivas a todos os que estão à sua volta.[...] Significados: altivez, energia, companhia” (EMEF, 2017).

Eu tive a oportunidade de acompanhar, como pesquisadora, a 19^a edição da Caminhada pela Paz, em 6 de junho de 2017. Assim como em anos anteriores, realizaram-se, durante o primeiro semestre de 2017, atividades e reuniões preparatórias para que todos organizassem sua participação; definindo o trajeto; confeccionando adereços, faixas, pinturas das camisetas a serem usadas no dia; realizando ensaios; criando palavras de ordem, músicas, etc. No interior da EMEF Campos Salles, ocorreram várias atividades pedagógicas, de forma interdisciplinar, abordando temáticas sobre a paz e a não violência. Os estudantes realizaram com os professores oficinas para confeccionar os materiais para a caminhada; reportagens; pesquisas; entre outras atividades, como forma de também se prepararem para esse grande evento.

A preparação da Caminhada pela Paz coloca os estudantes em contato direto com o princípio fundamental de comprometimento com as questões sociais. Restaura a possibilidade de as crianças perceberem, vivendo em seu dia a dia, como estudantes, que os acontecimentos da escola não devem estar alheios aos problemas de sua comunidade e seu País. Nesse horizonte, “a escola tem uma tarefa política na formação dos indivíduos, pois pode representar um espaço de discussão das dificuldades sociais, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de discriminação das questões da vida real” (PINAZZA, 2007, p. 86).

Por meio de diferentes atividades lúdicas e pedagógicas, a fase preparatória se inicia no 1^o ano e segue envolvendo todos os estudantes da escola com participação efetiva. Uma etapa que permite “visualizar um processo ensino e aprendizagem que considera os envolvidos como verdadeiros cidadãos, sujeitos críticos que analisam a realidade e interferem nela” (ELIAS; SANCHES, 2007, p.158).

Com os integrantes da EMEF Campos Salles, participaram, tanto na fase preparatória quanto na caminhada, lideranças e outros moradores da região; famílias e amigos dos estudantes; representantes de movimentos, associações de bairro; pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento; lideranças de diversas religiões e de outras escolas.

Caminhamos durante horas, pelas vielas, becos e ruas da comunidade de Heliópolis, e acompanhando os estudantes, as atuais coordenadoras pedagógicas, Amélia e Daniela, bem como a atual diretora Rose. Encontrei o ex-diretor Braz Nogueira, muitos professores e muitas lideranças da comunidade. Inegavelmente, a Caminhada pela Paz é um exemplo de intervenção na realidade que extrapolou os muros da escola. Saímos em caminhada e as pessoas nas ruas, nos comércio, nas casas, aplaudiam, se juntando; e assim agregaram-se

milhares de pessoas, que iam acompanhando e a Caminhada foi ficando gigante, muito animada, alegre e colorida.

Um trajeto que seguia pela comunidade de Heliópolis, passando pela rua principal até finalizar novamente na EMEF Campos Salles. Muitas palavras de ordem exigiam segurança, alimentação, saúde, transporte de boa qualidade, respeito à diversidade, entre outras reivindicações. Muitas faixas, cartazes, desenhos e girassóis, bem como carros de som, anunciavam: “Não queremos mais uma sociedade homofóbica, violenta, corrupta, desigual! ”; “A paz é de todos ou não é de ninguém!”, entre outras bandeiras. Algumas denunciando, por meio da divulgação de pesquisas, os altos índices de crianças mortas, estupros, violência doméstica, mortes por desnutrição, etc.

Enfim, aquela multidão que seguia em Caminhada pela Paz, unia seus passos à “marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível” (FREIRE, 2000, p. 60).

Ainda outras palavras de ordem convocavam a população para que a paz seja construída no bairro de Heliópolis, na cidade de São Paulo, no Brasil e no mundo. Enfim, um grito de paz que anunciou o direito a uma vida digna aos quatro cantos da comunidade de Heliópolis, São João Clímaco, se estendendo posteriormente pelos noticiários nacional e internacional. Um grito que ecoou a indissociabilidade entre a busca pela paz e pela justiça social, evidenciando que

A luta pela Paz, que não significa a luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura por soluções corretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época. A Paz, porém, não precede a Justiça. Por isso a melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça (FREIRE; SHOR, 2006, p. 60).

Na experiência de acompanhamento na Caminhada pela Paz, me chamou a atenção o grande número de estudantes das escolas da região e crianças da comunidade participando; muitas e diferentes imagens ficaram registradas em minha memória. Mas uma eu destaco como especial. Trata-se da imagem de uma estudante do 1º ano da EMEF Campos Salles, com 6 anos de idade. Caminhava feliz, brincando de pular as pedrinhas que encontrava pelo caminho. Vestida de camiseta pedindo por paz, distribuía panfletos que diziam não ao preconceito e, com sua mãe, soltava sua voz pedindo por educação, saúde, mais transporte,

etc. Jamais me esquecerei daquela cena que revela a vivência da cidadania por aquela criança em seu tempo e espaço.

Como pesquisadora, por um lado, a atitude dessa criança reforça em mim a convicção do potencial do exercício da cidadania ativa desde a infância, considerando, é claro, todas as particularidades dessa fase da vida. Por outro lado, me faz refletir sobre como esse tipo de cena ainda não é valorizada pelo adulto, pois vivemos em uma sociedade adultocêntrica, em que a maioria dos adultos sequer acredita que a criança é um ser pensante, quem dirá cidadã.

Naturalmente, aquela criança não tinha, e está em seu direito de não ter, consciência do que é ser cidadã ou o que é exercer cidadania. Mas todo o processo da Caminhada pela Paz, desde a etapa preparatória à sua realização e, posteriormente, a avaliação, vai oportunizando a ela a experiência de participar de ações em busca de melhorias para seu bairro, participando. Esse é o ponto que creio ser um diferencial que contribui para tornar esse exercício importante no campo da formação cidadã na infância.

Figura 4 - Caminhada pela Paz em 2017. Concentração na EMEF Campos Salles

Fonte: Foto cedida pelo acervo da EMEF Campos Salles

Segundo os organizadores da 19ª Caminhada pela Paz, participou um público aproximado de 20 mil pessoas. Foi mais um dos momentos que configurou um amplo ato coletivo para celebrar a cultura de paz na comunidade; reivindicar políticas públicas, a redução da violência na região e justiça social.

Desde a primeira Marcha da Paz, em 1999, e denominada Caminhada pela Paz, a partir de 2001, até os dias de hoje, a materialização do sonho em construir coletivamente uma escola baseada na convivência respeitosa e na adoção de uma cultura de paz, vem se consolidando a cada ano. No entanto, mesmo com muitas conquistas alcançadas, as pessoas sempre serão desafiadas a vencer novos obstáculos, novas barreiras, novas situações-limite para lutar e conquistar novos inéditos viáveis. A EMEF Campos Salles elegeu mais um inédito viável para realizar: o sonho de ter uma escola livre de cercas e cada vez mais aberta à comunidade. Vamos seguir acompanhando mais alguns passos dessa trajetória?

4.1.3 Andanças em uma escola sem muros e sem paredes

4.1.3.1 Uma escola sem muros!

Para além da Caminhada pela Paz, a Primeira Mostra Cultural da EMEF Campos Salles também foi um importante evento realizado em 1999 e que se manteve com o propósito de acontecer a cada ano com um tema central. Em 2017, em sua 19^a edição, a Mostra Cultural⁸⁰ comemorou os 60 anos da EMEF Campos Salles (1957-2017). O período de preparação e realização, como ocorre desde a primeira edição, mobilizou todos os estudantes, desde o 1^o ano, os professores e a comunidade, em torno dessa atividade.

Estive presente em vários momentos, durante a organização da Mostra Cultural, como pesquisadora, mais diretamente na observação participante com as crianças do 1^o ao 5^o ano, e também da realização do evento em novembro em 2017. A experiência da mostra se destaca como uma das importantes atividades proporcionadas pela escola na promoção das capacidades das crianças na tomada de decisões individuais e coletivas; de realizarem diferentes tarefas; exercerem a autonomia, a solidariedade e assumirem responsabilidades. Um dos exemplos que evidencia o processo de participação ativa e efetiva das crianças foi quando os estudantes de cada salão ficaram responsáveis por preparar o tema, que foi por eles escolhido, em relação aos 60 anos da EMEF Campos Salles.

⁸⁰ Os estudantes fazem referência sobre a 19^a Mostra Cultural no item 6.1.4 (especificamente item 6.1.4.2, alínea b) onde apresentam interessantes relatos sobre a experiência deles em participar da organização da mesma.

Constatei, durante a observação, o intenso processo de negociação entre os estudantes. Foi possível perceber de que modo as crianças exercitam o papel de coparticipantes em processos coletivos de decisão, a partir da experiência de organização da referida mostra. Percebi a prevalência de um papel ativo, em que os estudantes assumiam a autoria dos encaminhamentos; discutiam diferentes pontos de vista sobre a mesma questão ou situação apresentada; refletiam sobre tais questões; e formavam posteriormente uma opinião individual para daí tomar determinada decisão em âmbito coletivo. No caso aqui citado, restringindo-se a pequenos grupos subdivididos no próprio salão. O depoimento de uma das professoras permite percepções nessa direção.

Por exemplo, a gente, na Mostra Cultural, nosso Salão (5º ano) ficou com Paulo Freire, com esse recorte, e, nós tivemos a exposição de painéis – nós estávamos até conversando com eles, hoje – Nós tivemos os estudantes do quinto ano que pesquisaram, que leram, selecionaram, pesquisaram modos de apresentar – layout, designer, letra, fonte, fotos, legenda, tudo que uma apresentação deveria ter, a referência prepararam, também [...] as habilidades de comunicar isso, como abordar as pessoas que estão passando, como comunicar, como envolver a pessoa no assunto que está sendo tratado. Então, eles adquiriram habilidades de discutir, dar opiniões, saber o que outro pensa, negociar [...] e decidir o que apresentar ao final (P5A).

Passeando um pouco mais pela História, como possibilidade, na experiência da EMEF Campos Salles, já no ano de 2001, conforme relatado em visita monitorada em 10/10/2017, foram realizados vários projetos, no âmbito da escola, como a Rádio Escola Projeto Educon (oficina de rádio para alunos, professores e comunidade com a montagem de um circuito de rádio na escola); Revitalização da praça; Produção do filme Ana e o Mar; IV Mostra Cultural (trabalho interdisciplinar em torno da temática Cultura Popular); projeto de monitoria ambiental.

Naquele mesmo ano, “a EMEF Campos Salles foi escolhida para o lançamento do Projeto Escola Aberta⁸¹ pelo governo da cidade de São Paulo” (PPP, 2017, p.17). A indicação para desenvolver esse projeto na escola ocorreu especialmente pelo trabalho de integração

⁸¹ “O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de escolas públicas de educação básica localizadas em territórios de vulnerabilidade social. Em parceria, a comunidade escolar e a do entorno ampliam sua integração planejando e executando atividades educativas, culturais, artísticas e esportivas. A proposta do Programa visa fortalecer a convivência comunitária, [...] O Escola Aberta é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e conta com a cooperação técnica da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco”. Informações complementares disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta>>.

com a comunidade, que já vinha acontecendo. Somam-se, a essas ações, outras de caráter mais externo, como o intercâmbio com a Escola Peretz, no projeto Escola e Cidadania.

As mudanças na estrutura física tiveram início mais concretamente em 2002, quando a EMEF Campos Salles teve seus 21 computadores roubados. Naquela ocasião, a escola já era considerada uma das mais integradas com a comunidade local, razão pela qual se atribuiu o forte impacto, de certa forma negativo, que esse fato causou para a gestão, os professores, estudantes e a comunidade. Diante desse episódio, o então diretor Braz percorreu novamente as ruas e vielas do entorno da EMEF Campos Salles. Por meio de intenso e árduo trabalho de conscientização, dialogou com as pessoas no comércio, os pais e responsáveis pelos estudantes, e as lideranças, entre outras pessoas.

Ao conversar com as pessoas sobre os computadores roubados, Braz afirmava que quem estava sendo roubado não era nenhum órgão público, mas eram os filhos da comunidade que estudavam na EMEF Campos Salles, pois seus familiares pagavam impostos. Conta os registros que três dias depois das andanças, duas pessoas de moto procuraram o diretor e combinaram a devolução dos computadores em um dos locais da comunidade. Essa ação resultou em algo inusitado, pois os computadores foram todos devolvidos⁸².

O episódio do furto dos computadores me faz refletir sobre o seguinte conselho do autor José Pacheco:

Recomendaria a quem decide que escute o Brecht, quando recomenda que se atenda menos à suposta violência das águas de um rio e mais à violência das margens que as comprimem. O criminoso é a construção social. Não aprovo a violência, mas sei que ninguém nasce criminoso. Muitos se transformam em “marginais” quando lhes são negadas oportunidades numa sociedade desigual e injusta, ou quando tomam consciência de terem sido roubados desde o momento em que nasceram (2014b, p. 88).

O crescente aumento de episódios de violência vem ganhando grande destaque nos meios de comunicação de massa. Uma mídia que resume toda a complexidade da violência em situação isolada e sem relação com as questões políticas, econômicas e sociais. É necessário problematizar as diferentes manifestações da violência, suas mutações e obscuridades, redimensionando os efeitos que produz para a condição humana.

⁸² Episódio relatado em palestra proferida pelo diretor Braz, publicada em 29 de agosto de 2013, em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xkdtqeSX6VU>>. Acesso em: 24 jul. 2017, onde se encontram detalhes do processo. Trata-se de fato muito conhecido na escola, na comunidade e que foi citado em diferentes momentos durante a pesquisa, especialmente nas visitas monitoradas, por sua relação com a derrubada do muro.

O fato é que quando há compreensão da violência como construção social, as ações de combate também passam pela luta por educação de boa qualidade, moradia digna, transporte adequado e lazer. Passam pela compreensão de que um povo educado para o bem comum não mais aceitará as condições de miséria e desemprego em que milhões de brasileiros vivem. Passam pelo entendimento de que a educação deve contribuir para a não aceitação de toda forma de alienação que afasta os estudantes das decisões políticas em nosso País.

Depois daquela experiência, o diretor, em comum acordo com seus pares, decidiu derrubar o grande muro que separava a escola da comunidade (Fig. 5).

Figura 5 - Grande muro que cercava a EMEF Campos Salles

Fonte: Foto cedida pelo acervo da EMEF Campos Salles.

Entediavam que a segurança da escola não era o muro. Ao contrário, pulando o muro, as pessoas intencionadas em cometer roubos ou furtos, ficariam mais à vontade para fazê-lo, sob a invisibilidade do interior da escola causada pelo alto muro (NOGUEIRA, 2013). Com essa ação,

[...] o que se propõe de fato é o fortalecimento da relação Escola-Comunidade, onde a escola como um centro de liderança comprometido com o saber e juntamente com as outras instituições e lideranças da comunidade, possa quebrar as amarras que aprisionam todos às estruturas sociais pré-determinadas (PPP, 2017, p.14).

A derrubada do muro também não foi um processo tranquilo, ou fácil de ser concretizado. Ocorreu sem autorização dos órgãos oficiais responsáveis pela escola, no caso, a DRE Ipiranga, que foi informada após o muro já ter sido derrubado. O próprio diretor Braz

afirmou que, se pedisse, não seria autorizado, então, com o apoio das coordenadoras, de alguns professores e do Conselho de Escola, tomou tal decisão⁸³. Uma ação que também objetivou abrir ainda mais a escola para a comunidade. O muro de alvenaria, que a rodeava, deixou de existir, tornando-se uma mureta bem baixinha, dando visibilidade à escola e permitindo que a comunidade se tornasse visível também.

Em entrevista que realizei com dona Adriana, ela relembra, emocionada, da fase em que a derrubada do muro ocorreu e o que isso representou.

Minha flor, eu sou feliz por esta escola que dá oportunidade aos pais e estudante de participar dela. Aquele muro que tinha aqui - sabe qual era né? - era feio e todo pichado, não se enxergava a escola. Foi difícil, um tempo difícil [...] e de muita luta, mas o muro acabou, foi derrubado. Formamos uma comunidade dentro da escola e a gente foi entendendo que era preciso cuidar da escola. Olha só hoje como é que tá bonito aqui. Mas ainda tem muita luta pela frente, né? (Dona Adriana, entrevista realizada em 2017).

Pensando com o autor Victor Paro, do “ponto de vista de uma educação democrática, a participação da comunidade na escola é, além de um direito, uma necessidade do bom ensino, então, é preciso, que a estrutura da escola seja tal que, não apenas permita, mais também facilite e estimule essa participação” (2011, p. 219). Estímulo presente durante a construção da escola EMEF Campos Salles, como centro de liderança na comunidade onde se localiza, quando abriu espaço para que a participação dos pais na escola possa “dar-se tanto como representantes eleitos nos mecanismos coletivos, como conselho de escola e associação de pais e mestres, quanto por meio de seu envolvimento presencial em atividades adrede planejadas para esse fim” (Ibid.).

Uma escola sem muros, que pretende também derrubar outras paredes que causam diversas formas de separação em diferentes dimensões do processo de construção de conhecimento. Mais uma página que merece ser lida a seguir.

4.1.3.2 As paredes foram ao chão!

Com as mudanças que a EMEF Campos Salles já vinha realizando desde 1995, a escola começou a ter mais visibilidade nos meios de comunicação midiáticos, despertando curiosidade pelo trabalho de integração entre escola e comunidade. Porém, outras preocupações também ficavam cada vez mais visíveis, em relação ao processo de ensino e

⁸³ Fato relatado pela coordenadora Amélia, em visita monitorada, realizada em 10/4/2017.

aprendizagem, na interação entre professor e aluno, e outras questões em sala de aula, como apresentado nas reflexões do diretor Braz, em uma palestra, quando afirmou:

A escola começou a aparecer na mídia [...] e quanto mais a escola aparecia, mais triste nós ficávamos porque o que acontecia dentro dela era horroroso como é horroroso o que ocorre dentro de grande parte das escolas do país. Interferir nessa relação é muito complicado porque são relações pedagógicas seculares e não é fácil desaprender [...]. Aí no ano de 2004 entraram três professoras na sala da direção e uma delas me disse: Olha Braz, realmente no quesito integração escola e comunidade, a nossa escola é um exemplo, mas as coisas não rolam lá dentro da sala de aula. Eu fiquei felicíssimo né [...] eu fiquei feliz porque era exatamente este o problema, mas estava vindo pelo professor. [...] então, tem muita gente que vê que as coisas não rolam, aí você pergunta pra eles qual é a sua proposta para rolar e o cara cai fora (NOGUEIRA, 2013).

Em resposta ao questionamento do diretor Braz, as três professoras lhe disseram que tinham uma proposta. Elas haviam conhecido a experiência da Escola da Ponte⁸⁴. Explicaram ao diretor que ficava em Portugal, não tinha paredes, nem ciclos, nem seriação, e funcionava com uma média de 187 alunos, em período integral. Elas então propuseram ao diretor que pensasse na possibilidade de adaptar a proposta para a EMEF Campos Salles. O diretor, embora simpático à ideia, fez várias ponderações, entre elas: que a EMEF Campos Salles tinha, na ocasião, 1.800 alunos, bem diferente de 187; e funcionava em quatro períodos, além de toda a estrutura física, que era muito distinta. As professoras foram apresentando mais informações, ao diretor Braz, em outros momentos, no sentido de esclarecer sobre o funcionamento da Escola da Ponte e de provocar reflexões para pensar em alternativas (A GESTÃO..., 2015).

Na mesma ocasião, o diretor Braz fez um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Comunitária e decidiu realizar seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁸⁵, cuja

⁸⁴ “A Escola Básica da Ponte ou Escola da Ponte [...] é uma instituição pública de ensino, localizada no distrito do Porto, em Portugal, que proporciona aprendizagens a alunos, dos 5 aos 13 anos, cujo método de ensino se baseia nas chamadas Escolas Democráticas e numa educação inclusiva. Integra o chamado Movimento da Escola Moderna (MEM), que é alicerçado nas ideias do pedagogo francês Célestin Freinet. Assim como segue igualmente muito do pensamento apresentado pelo brasileiro Paulo Freire. Está assentada em valores como a solidariedade, autonomia e responsabilidade. (grifo meu). [...] passou a ser uma ‘referência’ para um novo sistema de ensino que privilegie a Cidadania. A escola não tem paredes internas para separar os alunos. Este projecto surge em 1976 e foi liderado pelo pedagogo José Pacheco [...]” (Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt>>). Para conhecer com maior profundidade sobre a Escola da Ponte, indica-se a consulta ao *site* da própria escola: <<http://www.escoladaponte.pt>>, como também a obra de José Pacheco (2014a).

⁸⁵ TCC para obtenção do título de Especialista em Educação Comunitária. Tema: Implementação de uma Metodologia de Ensino com Base nos Princípios da Escola da Ponte. Elaborado em parceria com Renata Adlis Mazon, está citado nas referências deste estudo e disponível em: <<https://campossalles.wordpress.com/>>.

finalidade era “o desenvolvimento, na Emef Pres. Campos Salles, de uma metodologia de ensino que fosse portadora de uma nova mentalidade, em que a criança e o adolescente sejam vistos na relação pedagógica como seres capazes de exercerem a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade cotidianamente” (NOGUEIRA; MAZON, 2005, p. 31).

A metodologia de pesquisa utilizada no referido TCC oportunizou o alcance de resultados que subsidiariam propostas de mudança que viriam a ocorrer na EMEF Campos Salles, especialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Dentre os dados resultantes, seguem aqueles apropriados para indicar que um dos obstáculos que impediam a realização de um processo pedagógico contemplando a criança como um ser capaz, na avaliação dos autores daquele estudo, era o “fracasso escolar e a falência da relação professor-aluno”. Constatação descrita no referido TCC, “num universo de 1423 alunos, 458 fracassaram de acordo com os padrões da escola, o que corresponde a 32,18% de seus alunos. A falência na relação professor-aluno se expressa também na grande quantidade de faltas de alunos e professores [...]” (NOGUEIRA; MAZON, 2005, p. 7- 8).

Outros indicadores constatados no referido levantamento, afirmam que

Os dados apurados expressam que a escola, apesar de um trabalho árduo, pela convivência, pela cultura da paz, pela melhoria da qualidade de ensino, etc., não tem conseguido acessar ao aluno real, concreto. Nas práticas que predominam nas salas de aula, o aluno é visto como um ser menor, incompleto. Cabe, então, ao professor, completá-lo com aquilo que o aluno precisa para ser gente. Ele não é visto como um ser integral capaz de tomar decisões, já possuidor de saberes e capaz de se organizar para aprender. Decorre disso que o aluno e o professor sofrem porque não estão caminhando lado a lado (NOGUEIRA; MAZON, 2005, p. 18).

Apontam os registros que “[...] após o estágio de observação na Emef Des. Amorim Lima, feito pelo diretor [...] Braz, no qual foi sempre acompanhado por representantes de professores/equipe-técnica, elaborou-se uma proposta” (PPP, 2015, p.19). Tal proposta apresentava as mudanças no currículo da escola com apontamentos de reorganização do processo de ensino e aprendizagem, bem como na estrutura física das salas de aulas, dentre outras alterações.

Importante destacar que procedimentos foram adotados, na pesquisa-ação do citado TCC, para as discussões da proposta que viria a ser assumida pelos diferentes atores no interior da escola e em seu entorno, como a sondagem para perceber o grau de “adesão dos professores; reuniões com lideranças da comunidade; Apresentação e discussão da Proposta

[...] para 20 membros da diretoria ampliada da União de Núcleos, Associações e Sociedades de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco” (NOGUEIRA; MAZON, 2005, p. 34-35).

Em coerência com a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes em participar da vida da escola, nasce o embrião do inédito viável indicando o exercício da cidadania desde a infância. Um nascimento evidenciado no momento em que se abre um espaço para que as vozes dos estudantes daquela escola, na ocasião, fossem escutadas quanto aos rumos que se deveria seguir em relação ao currículo e à estrutura física da escola. Assim, foi realizada a

Apresentação e discussão da proposta para 16 turmas de alunos da Emef Pres. Campos Salles cuja duração foi de 1h e 30 min em cada turma. Excetuando as 5ª e 8ª séries em novembro de 2005, ainda faltavam 15 turmas. Nestas apresentações percebia-se o brilho nos olhos dos pequenos e o entusiasmo dos maiores, e entre estes, o entusiasmo era maior por parte daqueles que são considerados como alunos problemas (NOGUEIRA; MAZON, 2005, p. 35).

O “brilho nos olhos dos pequenos e o entusiasmo dos maiores” iluminou a utopia de ver um dia a EMEF Campos Salles considerando o seguimento da infância na tomada de decisões sobre a vida da escola, atribuindo-lhes esse e outros direitos. A participação das crianças se apresentou como um dos focos centrais, na perspectiva do exercício da cidadania, quando lhes foi aberta a possibilidade de fazerem parte de um coletivo em que suas vozes poderiam ser escutadas e seus pontos de vista enxergados.

A credibilidade na competência participativa das crianças e dos adolescentes registrou um marco na história daquela escola. Escreveu em uma de suas páginas a possibilidade de novas práticas educativas em que crianças e adolescentes fossem incluídos como sujeitos capazes de decidir, criar, modificar regras, enfim, participar. Direito que se estendeu para além dos estudantes da EMEF Campos Salles, uma vez que ocorreu também a

Apresentação da proposta em 03 de setembro de 2005 no I Seminário – Adolescentes e Jovens de Heliópolis/Unas. Neste mesmo dia nos grupos temáticos formou-se uma comissão com o objetivo de acompanhar e ajudar na implementação do projeto. Muitos disseram estarem tristes, porque na sua época não havia um projeto como este ou porque na escola onde estão as pessoas não pensam nisto (NOGUEIRA; MAZON, 2005, p. 35).

O trabalho de pesquisa do anunciado TCC oportunizou ao diretor Braz, e também a outras pessoas envolvidas no processo, uma análise crítica da realidade na qual os professores e os estudantes estavam inseridos. Obteve dados que comprovaram a ineficiência do modelo de ensino e aprendizagem desenvolvido pela EMEF Campos Salles. Um modelo pautado na visão de estudante em miniatura, sem espaços para se expressar ou participar da vida da

escola. Possibilitou também ampliar seus conhecimentos tanto sobre a Escola da Ponte, em Portugal, quanto sobre a EMEF Desembargador Amorim Lima⁸⁶, na cidade de São Paulo, onde realizou observação sistemática para se apropriar da metodologia de ensino que lá estava sendo desenvolvida. Os conhecimentos sobre tais experiências foram referência para compor a proposta de implementação de outra metodologia de ensino na EMEF Campos Salles.

O muro que cercava a escola foi derrubado. Mas ainda continuava cercada por práticas pedagógicas e estruturas físicas em sala de aula que distanciavam o aluno do acesso ao conhecimento e à emancipação. Desde muito tempo, até hoje, permanecem cercadas as conhecidas salas de aula da maioria das escolas em nosso País. Socializo a foto da Figura 6 para mostrar um exemplo da sala de aula da escola pública no Estado de São Paulo em 1908.

Figura 6 – Imagem da sala de aula de escola pública em São Paulo, 1908

Fonte: São Paulo (2017)

Na Figura 7, consta a imagem da estrutura física da sala de aula da EMEF Campos Salles, até 2007.

⁸⁶ Em 1956, em São Paulo, surgia a Amorim Lima. A partir de 1996, com a chegada de Ana Elisa Siqueira, atual diretora, a escola passou a viver suas transformações mais profundas. A psicóloga Rosely Sayão, a pedido do Conselho de Escola, formulou e apresentou o projeto Fazer a Ponte, em setembro de 2003. A assessoria foi aprovada pela Secretaria Municipal de Educação e realizou-se na escola, de janeiro de 2004 a maio de 2005. Dois grandes grupos de salas de aula tiveram suas paredes literalmente derrubadas. Assim, criaram-se dois grandes salões. Em um salão, ficam os alunos do Ciclo I e, no outro, os alunos do Ciclo II. Esses alunos sentam-se em mesas de quatro lugares, para realizar as suas pesquisas em grupo e responder, individualmente, sobre os objetivos dos roteiros. Não há aulas expositivas (a não ser as de matemática, inglês e de oficina de texto). Para saber mais, consultar o *site* da referida escola: <<https://amorimlima.org.br/institucional/31-2/>>.

Figura 7 - Sala de aula antes da derrubada das paredes

Fonte: Foto cedida pelo Acervo da EMEF Campos Salles.

O retrato de estudantes sentados enfileirados, e do professor, dono do saber, que, por meio de suas aulas expositivas, revela um ensino conteudista, classificatório e que não contempla o aprendizado da vida. Dito de outra forma, um ensino que “retira as crianças do mundo, da realidade, confina-as num prédio, em sala de aula fechada, por vezes com grades. E escola ensimesmada, que ainda temos, é uma forma moderna de socialização do saber, monológica, monocultural, sem incorporação de diálogo com os saberes circulantes” (PACHECO, 2014b, p. 94). Um modelo que já não correspondia às novas possibilidades pedagógicas que estavam sendo construídas no interior da EMEF Campos Salles, contrapondo a essas práticas.

Emerge então a convicção de que, dentre os desafios a serem superados, está o da desconstrução de práticas pedagógicas seculares que não concebem a criança como um ser dotado de saberes. Uma das dimensões dessa desconstrução está na postura do professor, ou da professora, em relação ao estudante. Uma mudança complexa e difícil, mas compreendida no campo da possibilidade de sua superação, conforme leitura a seguir apresentada.

E o que interessava mais, era [...] mudança na relação professor e aluno, mas esta continuava a mesma de todos os lugares [...] práticas pedagógicas que [...] que vê a criança como um ser menor, como uma tábula rasa [...]. E como interferir nessas práticas? É um desafio. É como você mexer com uma caixa de marimbondo, quando você diz ao professor: olha professor toda prática pedagógica dessa escola vocês tem que partir do princípio de que a criança é um ser completo é um ser integral é um ser competente é um ser que é capaz de se organizar individual e coletivamente para aprender e viver, e que é portador de conhecimento. Isso dá um nó na cabeça do professor porque essas práticas são seculares. Como interferir nisso? Então esse é o grande desafio. Mas para tudo tem que ter estratégia (A GESTÃO..., 2015)

Os sonhos, as utopias, os inéditos viáveis, materializam-se por meio de estratégias, planos de ação ou projetos, visando tornar possível amanhã o que se deseja hoje. Desta forma, a proposta que havia sido elaborada foi um passo em direção ao desenvolvimento de nova metodologia de ensino na EMEF Campos Salles. Um sonho compartilhado. Uma proposta, como já citado, que foi apresentada e discutida com os estudantes, os professores e as lideranças da comunidade de Heliópolis. O próximo passo seria a aprovação pelo Conselho de Escola, como de fato ocorreu.

Esse processo de apresentação e discussão culminou com a reunião do Conselho de Escola no dia 27/09/05. Participaram da reunião mais de sessenta pessoas, sendo que desse número apenas vinte e uma delas eram conselheiras. Este fato é muito importante porque revela a forte relação da escola com a comunidade e que o conselho não se restringe apenas aos vinte e oito membros efetivos que no dia eram vinte e um, pois seis haviam faltado. A reunião teve uma duração de três horas, nos trinta minutos iniciais a proposta foi apresentada pelo diretor, em seguida abriu-se a palavra para os participantes e após duas horas e trinta minutos de diálogo a proposta foi aprovada pelo voto dos vinte e um conselheiros presentes. As principais restrições à proposta foram feitas por um professor, mas todos os professores conselheiros votaram favoravelmente (PPP, 2015, p. 19).

O próprio diretor afirmou que a

proposta [...] aprovada pelo Conselho de Escola, em setembro de 2005, é apenas o ponto inicial [...] para a construção do Projeto da Emef Pres. Campos Salles, a partir do início do ano letivo de 2006. [...] um projeto vivo, em movimento contínuo, com a participação de todos os segmentos, sendo os alunos e os professores, os principais parceiros desta construção (Braz) (NOGUEIRA; MAZON, 2005, p. 42).

Nessa perspectiva,

Fundamenta-se aqui a pertinência da construção de projetos educativos para a escola, bem como uma articulação permanente entre os processos de mudança, atividade de pesquisa e dinâmicas de formação que permitam aos professores e às escolas aprender com as suas experiências. Esta perspectiva implica, naturalmente, que a escola possa ver os alunos, as famílias e a comunidade local como parceiros e como recursos educativos (CANÁRIO, 2006, p. 92).

Uma vez que havia sido aprovada, a citada proposta foi colocada em prática por meio de implementação da metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte na EMEF Campos Salles. Neste sentido, o processo de elaboração, discussão e aprovação da proposta para implementação da metodologia de ensino desencadeou a mudança do seu PPP. Os três princípios norteadores da Escola da Ponte – autonomia, responsabilidade e

solidariedade –, foram integrados aos dois princípios que já existiam, os quais cito: “tudo passa pela educação” e a “escola como centro de liderança” na comunidade onde atua. Assim,

Em 2006, os estudantes passaram a trabalhar em equipe e houve uma tentativa de integração das áreas de conhecimento, com o objetivo de “quebrar as paredes” entre as disciplinas tendo como foco o estudante, dentro de uma concepção que o vê como ser integral, completo, capaz de tomar decisões, portador de saberes e capaz de organizar-se individual e coletivamente para aprender (PPP, 2015, p. 6).

A tentativa de “quebrar as paredes” entre as disciplinas parecia de fato um processo de mudança difícil e desafiador, conforme palavras do diretor Braz:

[...] e então, 2006 e 2007 foram dois anos de muito sofrimento e o ser humano é danado, ele faz um monte de justificção que é pra não mudar. E durante dois anos nós sentávamos, fazíamos as discussões, planejávamos e aí o povo ia embora para a sala de aula e fazia o que sempre fez. Quem era bom fazia um ótimo trabalho e quem não era bom fazia um péssimo trabalho. [...] Depois de dois anos, estratégia! (NOGUEIRA, 2013).

Num contexto de transformações, como o que ocorreu na escola, pode ser identificada certa rebeldia por parte daqueles que não desejam mudanças no cenário educacional. Contudo, percebe-se também certa rebeldia por parte daqueles que desejam que a mudança aconteça. A diferença está no sentido que se atribui à rebeldia. Paulo Freire (1996, p. 79) contribui para explicar essa diferença quando esclarece que “[...] uma das questões centrais com que temos que lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo”. Que estratégia foi necessária para o uso da rebeldia na perspectiva da transformação desejada? Quem responde é o diretor Braz,

Num universo de 60 professores eu chamei 15 professores na minha sala [...] porque eles gostavam de criança, gostavam de gente eram apaixonados [...] e ali não era um peso pra eles. E coloquei para eles, que eu não vi avanço nenhum em dois anos e que eu queria saber deles como eles estavam vendo e bateu a avaliação. Eu falei, então é o seguinte [...] eu chamei vocês aqui pra fazer uma pergunta: se eu tirar as paredes vocês bancam? E qual era o meu problema? É que [...] num universo de 60 eu estava só com 15 ali [...]. Arregalaram os olhos, né, fizeram um monte de perguntas eu expliquei o que a gente iria fazer, [...] que paredes nós iríamos tirar [...] e eles falaram: pode tirar as paredes que a gente banca! (A GESTÃO..., 2015)

Identifica-se uma postura revolucionária daquele grupo de professores no sentido de se rebelar, ao “bancar a retirada das paredes”. A rebeldia era contra um sistema educativo transmissivo, que preserva a visão da criança como um ser receptivo e sem legitimidade para

opinar sobre a vida na escola, oferecendo-lhe um ensino fragmentado, sem entrecruzamento de suas áreas de estudo. Nesse horizonte, admito com Paulo Freire que

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 1996, p. 79).

A posição revolucionária gerou o inédito viável aqui traduzindo o sonho de derrubar as paredes de um currículo desvinculado da vida real; de um projeto pedagógico sem compromisso sociopolítico; e de um ensino que não assume a criança como competente para construir suas prioridades no contexto escolar. O inédito viável amplia-se no desejo comum da equipe gestora, de pais e lideranças propositivas daquela comunidade e começa a se materializar na derrubada das paredes.

Em dezembro de 2007, a estrutura das salas de aula foi totalmente alterada, “com o apoio da equipe gestora, desses quinze professores, pais e lideranças propositivas da comunidade de Heliópolis, decidiu-se derrubar as paredes, já prevista e aprovada na reunião do Conselho de Escola em setembro de 2005” (PPP, 2017, p. 43).

Figura 8 – Derrubada das paredes das salas de aula

Fonte: Foto cedida pelo acervo da EMEF Campos Salles

Figura 9 – Derrubada das paredes das salas de aula

Fonte: Foto cedida pelo acervo da EMEF Campos Salles.

Escrevo, tocada por um forte sentimento ético-político-pedagógico em relação ao que comunica as imagens das paredes da sala de aula sendo derrubadas a marretadas. Fiquei pensando: quais sentimentos estiveram e estão presentes no ato de demolir tais tijolos? Com essa atitude, o que estava e está sendo desmantelado na escola e na educação por ela praticada? Que entulhos gerados pela educação excludente essas imagens representam e que foram ao chão? Independentemente de qualquer outro questionamento, um certamente precisa ser feito: O que antecedeu a atitude de arriar as paredes? A resposta a essa pergunta está na necessária tomada de decisão que antecede a ação revolucionária resultante da justa ira. No meu entender, foi preciso tomar uma decisão, que passa pela compreensão de que a

Decisão é ruptura nem sempre fácil de ser vivida. Mas não é possível existir sem romper, por mais difícil que nos seja romper [...]. Difícil na medida em que decidir é romper para optar. Ninguém decide a não ser por uma coisa contra outra. Por isso é que toda opção que se segue à decisão exige uma criteriosa avaliação no ato de comparar para optar por um dos possíveis polos ou pessoas ou posições. É a avaliação com todas as implicações que ela engendra, que me ajuda, finalmente, a optar (FREIRE, 1998, p. 60).

As paredes foram ao chão! Uma decisão voltada para uma transformação radical na EMEF Campos Salles, que, ao romper com a estrutura física das salas de aula, anunciava também a ruptura com o modelo caótico de educação que silenciava os estudantes. A opção por outro polo no campo da educação caminhava para reinventá-la. Uma reinvenção que abria possibilidade, para crianças, adolescentes e jovens, de também compor o grupo de interessados em derrubar outras paredes não físicas. Interessados em participar das modificações da escola. Modificações que são processuais. São permanentes na medida em

que a relação homem-mundo está em constante movimento dialético e a escola, imersa nesse movimento, está aí.

Após decisão tomada e consequente atitude, outras necessidades precisavam ser contempladas. Sobre essa questão, o próprio diretor Braz, em reportagem⁸⁷ realizada pela revista *Direcional Escola*, intitulada: “Conversa com o Gestor, a Construção de uma Nova Prática Pedagógica na EMEF Presidente Campos Salles”, afirmou:

Depois que tirei as paredes, precisava de um monte de coisa para que o projeto desse certo, como mesas com quatro cadeiras no lugar das carteiras individualizadas. E fui à diretora de ensino com uma listinha na mão, comunicando-a que havia tirado as paredes. ‘Tomei a decisão e sustentei, pois se tivesse pedido autorização antes, ela teria sido negada’, relata Braz Rodrigues, [...]. Assim foi ‘oficializado’ e implantado o novo projeto pedagógico da Emef, a qual vinha mantendo diálogo com a comunidade, mas não conseguira até então melhorar a qualidade do ensino. [...] pois a escola enfrentava ‘práticas inadequadas’ dos professores, ‘herdeiras daquela visão do aluno como tábula rasa’[...] (CONVERSA..., 2014).

A derrubada das paredes mudou a disposição espacial do ambiente e representou uma mudança drástica que já vinha em processo de amadurecimento. Desta forma, no ano de 2007, inicialmente 12 salas de aula foram transformadas em quatro grandes salões de estudos, sem portas e sem paredes, “onde se agruparam estudantes da mesma série” (PPP, 2017, p. 10).

Figura 10 - Salão de estudos

Fonte: Foto cedida pelo acervo da EMEF Campos Salles.

A reconfiguração do espaço físico, no caso das salas de aula, por si só já representa a aquisição de novas características, novas necessidades e, portanto, novas formas de pensar e

⁸⁷ A íntegra da reportagem encontra-se disponível em: <<https://direcionalescolas.com.br/a-construcao-de-uma-nova-pratica-pedagogica-na-emef-presidente-campos-salles-em-sao-paulo/>>.

agir. As reflexões do geógrafo Milton Santos mostram que a forma de organização de determinados espaços atende a determinadas funções.

[...] se a forma é primariamente um resultado, ela é também um fator social. Uma vez criada na execução da função que lhe foi designada, a forma frequentemente permanece aguardando o próximo movimento dinâmico da sociedade, quando terá toda a probabilidade de ser chamada a cumprir uma nova função. A cada mudança, fruto de novas determinações de parte da sociedade, não se pode voltar atrás pela destruição imediata e completa das formas da determinação precedente. Tal destruição não só é por vezes indesejável e dispendiosa como ainda é de fato impossível. As rugosidades formas remanescentes dos períodos anteriores devem ser levadas em conta [...]. Assim sendo, resta-nos tão-somente uma mistura de formas novas e velhas, de estruturas criando novas formas mais adequadas para cumprirem novas funções ou se adequando a formas velhas, criadas em instâncias já passadas (SANTOS, 2008a, p. 74-75).

No caso da referida sala de aula, a velha forma de organizá-la se misturou a uma nova forma de pensar aquele espaço, atribuindo-lhe nova função, criando assim novas possibilidades de organização de tempos e espaços pedagógicos. Continuando o raciocínio com Milton Santos (2008b, p. 70), o espaço possui um movimento funcional e apresenta variações, assim “a produção do espaço é o resultado da ação dos homens agindo sobre o próprio espaço através de objetos, naturais e artificiais [...] conhecimento também faz parte do rol das forças produtivas [desse espaço]”. Nesse horizonte, o espaço comunica. Portanto, há

Espaço cuja pedagogia silenciosa, inscrita em suas paredes, nos ensina a disciplina, a segregação e o controle. E exatamente por isso, não acolhe nem promove a autonomia e a criatividade, não permite a prática e o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da curiosidade, do imprevisto e da liberdade daqueles que frequentam a escola (FARIA, 2012, p. 101).

A derrubada das paredes das salas de aula, dentre tantos significados, evidenciou que, para a EMEF Campos Salles, havia um desejo, qual seja:

Desejamos abandonar os resquícios de uma educação tradicional, que marginaliza e exclui um bom número de estudantes, na aplicação de uma metodologia “ultrapassada”, na seleção de conteúdos programáticos muitas vezes fragmentados e desvinculados da vida dos estudantes, sem despertar o interesse devido, não respeitando-os como seres competentes, a cultura peculiar da comunidade, mas, centralizado na postura autoritária do professor que ainda se julga ser o único detentor do conhecimento (PPP, 2017, p. 3).

Romper com a lógica de uma metodologia “ultrapassada” marca profunda transformação que abre espaço para a chegada de outra organização metodológica acompanhada de nova concepção pedagógica. Nessa direção, reflito, em sintonia com o autor

Rui Canário, que é possível a afirmação de uma nova lógica, quando ocorrem profundas mudanças. Desta maneira,

Para que a nova lógica possa afirmar-se, essa profunda transformação exige a ruptura com a organização celular (turma, sala, aula) que marca a escola atual. A sala de aula (como unidade quase exclusiva) terá de dar lugar a uma diversidade multifuncional de espaços que permita o trabalho de aprendizagem individual, em pequeno ou em grande grupo. Esta diversidade de espaços e de modos de agrupamento terá, também, de ser concomitante com uma organização flexível do tempo que rompa com uma grade horária compartimentada e rígida que se repete, semana após semana, durante todo o ano letivo. A duração (e a capacidade de atenção e o interesse) de uma determinada tarefa é, em grande medida, “psicológica”. Nenhum de nós interessado em um tema ou em um projeto, muda de atividade a todo instante (CANÁRIO, 2007, p. 47).

Ainda em 2007, outra importante conquista foi celebrada como resultado da crescente parceria entre escola e comunidade.

Nasceu a proposta de apropriação do espaço público localizado no entorno da escola, com o objetivo de valorizar as culturas locais, propiciar espaços de convivência, lazer e cultura para a comunidade de Heliópolis celebrar as diferenças e socializar o saber” (PPP, 2015, p. 6). A proposta de apropriação daquele espaço representou mais um dos sonhos e foi “a partir desse sonho, [...] mais uma conquista da comunidade organizada junto com a escola, na construção do Centro de Convivência Educativa e Cultural, CCEC-Heliópolis” (CANÁRIO, 2007, p. 47).

Após 2007, a caminhada da EMEF Campos Salles seguiu o percurso da formação cidadã que será apresentado na sequência do trabalho. A história continua como possibilidade naquela escola, passando por outras “situações-limites” e alcançando novos “inéditos viáveis”.

5 O PERCURSO DA FORMAÇÃO CIDADÃ: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

Sonhamos com uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. (Paulo Freire)

A formação cidadã é colocada no presente estudo como uma das categorias visando agrupar elementos que alicerçam o exercício da cidadania desde a infância. Um alicerce que ao romper com o ensino tradicional possibilitou que os adultos construíssem uma estrutura em que os estudantes participassem de todo o processo de forma mais ativa. Essa participação dos discentes iniciou-se já em 2005 quando foram convidados a discutir como seria a proposta de implementação da metodologia na EMEF Campos Salles, já anunciada neste estudo. A partir de então os estudantes, ao intervirem diretamente no processo, também ressignificaram a sua experiência no ambiente escolar e seguem fazendo isso até hoje.

Minha intenção é fazer com que as reflexões que seguem forneçam elementos que traduzam a concepção de formação cidadã contida nas experiências da escola pesquisada, priorizando a relação entre teoria e prática.

Os valores, princípios e dispositivos pedagógicos descritos no PPP e que serão trazidos para análise neste trabalho também serão apresentados a partir do ponto de vista dos adultos participantes da pesquisa⁸⁸. A importância do depoimento dos entrevistados está no testemunho em curso, revelando como ocorre a formação cidadã por meio da vivência prática de tais valores e princípios. Vivência nutrida do constante processo de ação-reflexão-ação, em que práticas são ressignificadas e teorias reelaboradas.

⁸⁸ Identificadas como: diretora (Rose), coordenadora (Amélia) e assistente de direção (AD.Valéria); para as professoras, será preservada a identidade, P1V (profª. do 1º ano), P2F (profª. do 2º ano), P3E (profª. do 3º ano), P4S (profª. do 4º ano), P5A (profª. do 5º ano); representante dos pais, D.A; Conselho de Escola, dona Adriana.

5.1 Projeto político-pedagógico: “Cidadania uma questão de sobrevivência”.

Entre 2008 e 2017, o novo paradigma de formação cidadã da EMEF Campos Salles foi se concretizando por meio das mudanças curriculares registradas no PPP da escola e vivenciado processualmente à medida que essas ocorriam na prática. A gestão do diretor Braz Nogueira permaneceu até 2015, ano em que se desligou de sua função para se aposentar. O cargo da direção foi assumido por Rosemeire Shimidt e a equipe técnica já contava com a coordenação pedagógica de Amélia Arrabal e Daniela Z. Rosa.

O PPP da EMEF Campos Salles foi então reestruturado a partir da aprovação da proposta de implementação de uma nova metodologia de ensino. Seus princípios norteadores: A Escola como Centro de liderança na Comunidade; Tudo Passa pela Educação; Autonomia, Responsabilidade e Solidariedade, confluem, unindo-se à expressão que revela como passou a se chamar o PPP da escola, ficando assim: Cidadania: Uma Questão de Sobrevivência.

Esses cinco princípios, “através dos dispositivos pedagógicos que a metodologia contém, serão vivenciados nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar por todos os estudantes, pelos profissionais que trabalham na escola” (PPP, 2015, p.19). O PPP aponta a vivência desses princípios como um caminho em construção, em que “todos serão aprendizes neste processo. Com o passar do tempo, estes princípios perpassarão toda a comunidade de Heliópolis através dos estudantes, das famílias, da ação dos profissionais da escola e das lideranças que já estão envolvidas com o projeto”. (Ibid.)

O referido PPP explicita em seu texto os significados de cada um desses princípios. Em síntese, seguem.

A escola como centro de liderança: propõe o fortalecimento da relação Escola-Comunidade, onde a escola [...] juntamente com as outras instituições e lideranças da comunidade, possa quebrar as amarras que aprisionam todos às estruturas sociais predeterminadas. *Tudo passa pela educação*, quando o educador da escola é cidadão. Ele busca não só a mudança da escola, mas também a mudança da sociedade[...]. *Autonomia*, o indivíduo autônomo interroga, reflete e delibera com liberdade, responsabilidade e solidariedade. *Responsabilidade*. É responsável o indivíduo que aceita e repara as inevitáveis consequências de seu comportamento. Antes de agir reflete[...]. *Solidariedade*. É um processo dialético que possibilita o desenvolvimento do potencial humano e dele se nutre [...] se aprende e se ensina partindo das mais variadas condições sociais, dos mais variados ambientes ou ecossistemas (PPP, 2015, p. 14-19).

O texto do PPP ainda apresenta a necessária conexão entre seus princípios, que orientarão a prática pedagógica como uma das diretrizes da metodologia em processo de construção. “Estes princípios só farão sentido se articulados [...] Viver de acordo com estes princípios não é fácil. É uma aprendizagem lenta e gradual. A EMEF Pres. Campos Salles tentará criar condições apropriadas para que eles adquiram sentidos de acordo com a vivência de cada um” (PPP, 2015, p. 19).

Consta nos registros que, “em 2008 a metodologia inspirada nos princípios da Escola da Ponte, passou a concretizar-se efetivamente através dos dispositivos pedagógicos que foram construídos para a vivência do projeto por parte de todos os segmentos da comunidade escolar” (PPP, 2015, p. 21). Os citados dispositivos pedagógicos são descritos no PPP da escola como: Áreas do conhecimento; Roteiro de estudo e a Reorganização do tempo e do espaço; Organização do espaço: salão de estudos e sala de orientação dos roteiros; Comissão mediadora de estudantes; Assembleia de estudantes; Formação de grupos para elaborar e implementar projetos; Formação de grupos provisórios; Estudantes portadores de necessidades educacionais especiais; República de estudantes.

Passo a explicá-los, ainda que resumidamente, na intenção de tornar possível o entendimento da relação entre teoria e prática, que objetiva, na escola, dar sustentação à experiência em andamento de exercício da cidadania por seus atores, incluindo aqui os estudantes.

Áreas do conhecimento: Ocorreu a integração das áreas que passaram a ser trabalhadas visando à interdisciplinaridade, evitando assim conteúdos fragmentados. Tanto os objetivos quanto o sentido de cada área do conhecimento voltaram-se para a formação humana, tendo como foco o estudante contextualizado e o Ensino Fundamental, bem como a docência compartilhada.

Reorganização de tempos e espaços: Para o funcionamento dos salões de estudo, foi necessário definir nova dinâmica de organização dos horários. Foi sendo construída também uma concepção de espaços de aprendizagem onde o

Estudante não aprende só no interior da escola: salão de estudos, sala de orientação [...], Ambiente de Apoio Literário e Tecnológico, quadra de esportes, pátio e área livre e espaços educativos do Centro de Convivência. Aprende em qualquer espaço de sua comunidade, de sua cidade, etc. Cabe à escola ajudá-lo a aprender continuamente em qualquer lugar, contribuindo assim, para **a construção do bairro educador** em Heliópolis, onde todos ensinam, aprendem e organizam-se para a efetivação dos direitos de todas as pessoas (PPP, 2015, p. 21). (grifo meu).

Os citados espaços no interior da escola foram sendo ressignificados, no sentido de serem compreendidos como ambientes que motivam e proporcionam a aprendizagem dos estudantes nas diferentes dimensões do processo de construção de conhecimento, não se configurando como únicos. Há uma compreensão de que a aprendizagem deve ocorrer em diferentes ambientes educativos, incluindo a perspectiva do bairro que educa, quando anuncia a possibilidade de Heliópolis se tornar um bairro educador.

Os conteúdos: Passaram a ser trabalhados por meio dos roteiros de estudos. Os tempos de aprendizagem não precisam mais ser os mesmos para todos os estudantes. Eles começaram a ter o direito de aprender em seu tempo e ritmo. A adoção dos roteiros de estudos serviu também para atender a essa necessidade dos estudantes, além de inserir entre os conteúdos temas de interesse dos próprios discentes. Assim, os roteiros de estudo “eram elaborados [...] pelos professores, sob a supervisão da coordenação pedagógica e direção, levando-se em consideração: as expectativas de aprendizagem propostas pela Secretaria Municipal de Educação, os saberes e necessidades da comunidade e a inclusão da escola no mundo e este na escola” (PPP, 2015, p. 20). Destaca-se ainda que

Os roteiros de estudo têm como principal objetivo articular toda a comunidade escolar [...] Quanto aos educadores, os roteiros de estudo visam articular as áreas do conhecimento e as disciplinas, assim como também a transformação dos mesmos em polivalentes[...] Quanto aos estudantes, os roteiros de estudo visam o desenvolvimento das competências, a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, a construção de conhecimentos, a competência para trabalhar em equipe, o uso das TIC como ferramenta de aprendizagem e comunicação e a vivência de princípios e construção de valores éticos que envolvem o exercício da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade (PPP, 2015, p. 20-21).

Formação de grupos provisórios: Dispositivo pedagógico destinado a

Estudantes que não dominam a escrita e a leitura serão agrupados [...]receberão [...]roteiro de avanço (para estudantes que ainda não atingiram a hipótese de escrita alfabética ou são recém-alfabéticos) e roteiros intermediários (para aqueles que já se apropriaram do sistema de escrita, porém, ainda precisam avançar na interpretação e na produção de textos). [...]sempre com o foco nos princípios da autonomia, responsabilidade e solidariedade (PPP, 2015, p. 22).

Formação de grupos para elaborar e implementar projetos: Mais um dos dispositivos pedagógicos cuja proposta prevê que os professores convidem “os estudantes de todos os anos, que queiram vir para a escola para trabalhar com projetos no contra turno. Estes

estudantes serão orientados pelos orientadores do ambiente de apoio literário e tecnológico e por seus professores dos salões de estudos” (PPP, 2015, p. 26).

Quanto aos estudantes com deficiência⁸⁹, o PPP apresenta as alternativas para que se faça uso de diferentes recursos destinados a desenvolver o processo de construção de conhecimentos. Sobre “estudantes portadores de necessidades educativas especiais. Partindo das possibilidades de cada estudante, e de seus saberes, as equipes de educadores se utilizam dos recursos pedagógicos, tais como: roteiros de estudos específicos, jogos, materiais adaptados e uso das TIC” (PPP, 2015, p. 26).

Comissões Mediadoras: Organizadas por salão. No PPP (2015, p. 23) está garantido que “será constituída em cada salão e através de eleição, uma comissão com aproximadamente dez estudantes. Essa comissão não será ‘disciplinadora’ de seus pares dentro do salão de estudos”, mas o “seu principal instrumento de trabalho será o permanente diálogo com todos os segmentos da comunidade escolar”. Segue a redação, apresentando que:

Seu principal objetivo é ser ponte. Ponte entre: estudantes – estudantes, estudantes – educadores, estudantes – pais, estudantes - direção/coordenação pedagógica e estudantes – comunidade. Sendo assim, estarão ajudando na sua organização e na da escola em geral, para que haja um clima cada vez mais favorável para o desenvolvimento de todas as atividades escolares. Contribuir para que os estudantes conquistem uma autonomia cada vez maior, será tarefa de todos os educadores da escola, através do reconhecimento de que o estudante é um ser competente para tomar decisões, organizar-se individual e coletivamente para aprender e viver, bem como é também portador de conhecimentos (PPP, 2015, p. 23).

No PPP (2017, p. 23) estão descritas também as atribuições, tanto dos professores e professoras quanto dos estudantes, em relação às Comissões Mediadoras. São elas: “Cabe aos educadores incentivar e fortalecer as comissões de estudantes. Este exercício fará da escola, no futuro, uma república de estudantes autônomos, responsáveis, solidários e democráticos. Entre as funções que os estudantes[...]acumulam, encontra-se também a de apresentar a escola e o PPP para os visitantes.”

⁸⁹ O PPP da escola pesquisada apresenta, em sua redação, o termo “estudantes portadores de necessidades educativas especiais”. Registro, porém, que atualmente se usa o termo “pessoa com deficiência”, que passa a denominar a pessoa, independentemente da classificação da deficiência (seja auditiva, visual, física...) e significa que não importa qual seja a deficiência, trata-se do caráter humano, ou seja, da pessoa. A Lei n. 3.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Esse documento atinge as esferas (social, educacional, atendimento prioritário, habilitação, entre outras...) de vida de uma pessoa com deficiência. Apresento essa concepção em função das muitas mudanças que já ocorreram relativas ao tratamento de pessoas com deficiência.

Assembleia dos Estudantes: Importante espaço, criado para que os estudantes se reúnam e realizem o exercício de opinar, tomar decisões, votar e definir suas prioridades no âmbito escolar. Em seu projeto, descreve que

As assembleias de estudantes acontecerão, por salões, e toda vez que surgir a necessidade de resolução de problemas, tomada de decisões, encaminhamentos e constituição de regras. Após a discussão, votação das regras e encaminhamentos por cada salão, a República de estudantes; vereadores e prefeito decidirão pelos mais votados em cada salão, e a partir daí deverão ser cumpridos por toda a escola (PPP, 2017, p. 23).

Nas Assembleias dos Estudantes, as atribuições dos educadores também foram definidas. Assim, consta no PPP (2017, p. 23) que: “os educadores também participarão das assembleias para socializar as novas descobertas, tomadas de decisões e construção de regras para garantir os direitos e deveres de todos”.

República de Estudantes: Foi constituída como um dos principais dispositivos pedagógicos para o exercício da democracia e da participação direta dos estudantes na gestão da escola. Por “República de Estudantes entende-se uma forma de gestão do espaço escolar por parte dos estudantes que objetiva promover a aprendizagem democrática na própria prática da democracia” (PPP, 2017, Art. 2º, p.27). Foi fundada em 25/4/2012 e tem regimento próprio. Conforme descrito no PPP da EMEF Campos Salles:

O regimento foi levado a público na comunidade escolar, durante a reunião ordinária do conselho de escola, realizada no dia 25/04/2012. [...] Art. 11. Somente poderão se candidatar a Prefeito, Vice-Prefeito e Vereador estudantes membros da Comissão Mediadora de seu respectivo salão. Art. 12. Somente poderão ser indicados a Secretário estudantes membros da Comissão Mediadora de seu respectivo salão. [...] Art. 15. Poderão ser candidatos da Comissão de Ética: I. Estudantes da Comissão Mediadora de salão; II. Todos os professores desta unidade; III. Todos os profissionais da equipe gestora desta unidade. Parágrafo Único: Para o caso da Comissão de Ética, cada segmento vota nos seus próprios pares (PPP, 2017, p. 27).

A República de Estudantes tem como Carta Magna o próprio PPP da escola. Em seu Art. 4º está descrito que “serão considerados como constituintes do Poder Executivo, Legislativo e Judiciário, respectivamente, os cargos de: Prefeito, Vice-Prefeito e Secretário para o primeiro; Vereador para o segundo; e membros da Comissão de Ética para o terceiro” (PPP, 2017, p. 28). E segue complementando com o Art. 5º que “[...]as ações de todos os estudantes e seus representantes, professores, equipe técnica e equipe de apoio devem estar assentadas nos três princípios ético-pedagógicos desta unidade: autonomia, responsabilidade e solidariedade”.

Quanto ao processo de eleição, os próximos artigos descrevem as principais indicações, como segue,

Art. 16. A eleição será para candidatos do 4º ao 9º ano, sendo que o eleitorado será composto por todos os estudantes da escola. Art. 17. O tempo de mandato para todos os cargos será de um ano letivo. Art. 18. A eleição do Prefeito e demais cargos eletivos (Vereadores e membros da Comissão de Ética) é realizado por meio do voto livre, direto e secreto. Art. 19. A votação será eletrônica, sendo realizada na sala de informática. Art. 20. O voto para vereador será distrital, ou seja, cada salão vota somente em seus vereadores. Essa medida foi tomada para garantir a representatividade de todos os salões na República de Estudantes. Art. 21. O processo de votação será organizado de tal forma que não ocorra duplicidade de voto. Art. 22. Vence o candidato que obtiver maioria simples nas urnas. Art. 23. Não haverá formação de chapas. Art. 24. O período que compreende o processo eleitoral será denominado “Mês da Democracia” (PPP, 2017, p. 28).

O PPP ainda anuncia entre os projetos especiais a proposta de tornar Heliópolis um bairro educador⁹⁰, destacando o papel da escola que deve “extrapolar seus muros, romper com suas amarras e, como parceira da comunidade, contribuir na construção de objetivos comuns, que permitam aos líderes comunitários propositivos a real participação do cotidiano da escola e, a participação da escola do cotidiano da comunidade” (2015, p. 49). Apresenta vinculação entre o conceito de Bairro Educador, Cidade Educadora e Educação Cidadã⁹¹. Trata-se de uma proposta que busca envolver estudantes e toda a comunidade educativa.

O PPP se refere mais diretamente ao conceito de cidadania ao mencionar dentre os objetivos do Ensino Fundamental que os estudantes deverão ser capazes de “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (2015, p. 34).

⁹⁰ “O conceito de Bairro Educador, que se entrelaça com o conceito de Cidade Educadora e Educação Cidadã, como proposto pela Cidade Escola Aprendiz, baseia-se em dois pressupostos: 1) o ato de aprender é o ato de se conhecer e de intervir no seu meio; 2) a educação deve acontecer por meio da gestão de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresários, organizações sociais e associações de bairro, capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade.[...] É uma escola a céu aberto, onde todos estão preocupados com todos, onde todos respeitam a todos, independente da suas diferenças de qualquer ordem (étnicas, religiosas, de gênero, etc.); onde todos cuidam e são cuidados por todos, onde se constrói uma cultura da paz. Criar mecanismos de participação de todos os segmentos da escola, bem como das lideranças propositivas da comunidade, fortalecendo efetivamente o Conselho, a Associação de Pais e Mestres e outras instâncias de participação instituídas, (grêmio, comissões de estudantes, de pais, etc.), na perspectiva de uma gestão democrática” (PPP, 2015, p.48-50)

⁹¹ Sobre Cidade Educadora o conceito consolidou-se no início da década de 1990, em Barcelona, na Espanha, onde se realizou o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Esta e outras informações podem ser encontradas em GADOTTI, 2007. Para reflexões sobre conceito, fundamentos e práticas da Educação Cidadã, indica-se ANTUNES & PADILHA, 2010.

Ao inaugurar o seu novo PPP, a EMEF Campos Salles, apresentando a cidadania como uma questão de sobrevivência, afirmou o rompimento com as bases axiológicas⁹² de uma educação tradicional que vinha praticando e anunciou as bases axiológicas de outra educação possível, numa perspectiva democrática e libertadora.

Não encerremos a educação bancária como coisa do passado e que deixou de ser praticada. A opção por não a adotar, não significa um processo instantâneo que elimine totalmente seus resquícios. Não creio que exista a possibilidade de a prática educativa ser totalmente progressista ou totalmente tradicional. Mas é preciso ter uma definição clara sobre qual concepção pedagógica e política conduzirá o processo de ensino e aprendizagem.

Os fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos oriundos da concepção educacional traduzem a visão de mundo e sociedade que sustenta a prática educativa. Não há compatibilidade entre concepções educacionais opostas, tão pouco há neutralidade. Igualmente, não é neutro o ato de fazer a opção por uma ou por outra.

A EMEF Campos Salles rompeu com a educação bancária e se propôs a realizar uma experiência educacional claramente definida pela democracia e pelo exercício da cidadania. A mudança de um paradigma para outro consiste na compreensão de um processo não linear e de natureza transformadora e que porta em seu bojo controvérsias. Implica desacordos, conflitos, contradições e tensões, haja vista ser um processo inevitavelmente dialético.

Os atores que buscavam a transformação no contexto da EMEF Campos Salles passaram a depositar sua esperança na experiência concreta de educação a partir de uma perspectiva democrática e libertadora, como caminho que permitisse o exercício da cidadania e, mais especificamente, do exercício da cidadania desde a infância.

Desse modo, a concepção de educação como prática de valores e liberdade passou a ser assumida como norteadora do processo de construção em andamento da escola pública de Heliópolis, EMEF Campos Salles. Uma experiência imbricada na história como possibilidade e no inacabamento do ser humano, logo, de suas práticas, incluindo a educativa. A “consciência do mundo e [...] de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] É na inconclusão do

⁹² Axiologia centra no estudo da natureza dos valores e juízos valorativos. Axiológico diz respeito a valor enquanto algo presente de forma significativa na vida humana, sendo simultaneamente determinante e determinado pelo processo humano em sua experiência de ser e estar sendo no mundo. Para aprofundamentos sobre as bases axiológicas da educação, indico os estudos da autora SILVA, Sônia A. Ignácio, especialmente em sua obra: *Valores em Educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*, citada nas referências desta tese. Na obra, há importante contribuição sobre os fundamentos axiológicos da Educação tradicional apresentando todos os elementos que a compõem.

ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1997, p. 64). Quero dizer, com essa reflexão, que a construção da educação como prática de valores e liberdade é um processo de busca permanente, inconcluso, dialético e de vida inteira, não cessa e nem acaba, enquanto lutarmos por sua existência. Uma luta que na EMEF Campos Salles ocorre paulatinamente todos os dias em defesa da educação democrática, em meio à experiência de construção da própria democracia.

5.2 Crença na capacidade de participação política das crianças: gestão democrática, práxis curricular e dispositivos pedagógicos.

Os relatos a seguir apresentam o posicionamento da equipe gestora, corpo docente e Conselho de Escola sobre as concepções para o desenvolvimento da formação cidadã com vistas a promover a cidadania dos estudantes.

5.2.1 Concepção de sociedade, educação, escola, educando e educador.

5.2.1.1 Visão de sociedade, educação e escola.

Na EMEF Campos Salles a educação é concebida como um caminho para a transformação social na perspectiva da humanização. Há uma autodenominação enquanto escola democrática, que vive a busca da democracia, assim como a busca da paz, num processo de construção permanente. Percepções evidenciadas que se manifestam nos comentários seguintes.

Eu acredito que a educação seja, realmente, o caminho da transformação seguindo questão mesmo que a Rose falou da humanização. Então, essa escola, pra mim, ela tem muito de humana, tem muito de relações. Então, isso, pra mim, é que faz a grande diferença (AD. Valéria).

Nós nos denominamos uma escola democrática, desafiadora [...] e muitos nos denominam também. Mas, nós vivemos, de fato, uma democracia, aqui? Ou nós vivemos uma busca da democracia? É como a paz. A paz não existe. A gente vive a busca da paz. A democracia, também, existe uma real e

efetiva democracia, aqui, dentro deste sistema? Claro que não!! A gente está sempre na busca por ela. Procura contemplar a participação de todos os seguimentos [...] procura ter um currículo, de fato, democrático...; mas é uma busca, é uma construção[...] (Amélia).

Há um desejo explícito, por parte da equipe gestora, de que,

A escola se efetive, de fato, democraticamente, em todas as instâncias: da gestão até o fazer pedagógico. E, naturalmente, para os estudantes acho que é uma mudança de cultura, de paradigma, porque imagina a escola vivendo em todas as suas instâncias, as decisões democráticas, como que seria isso na vida deles. E como, de fato, a escola se constitui democrática? De fato, está no papel, né? Está na LDB também, mas, como se faz isso dentro de um sistema público? É construção (Rose).

As reflexões citadas dialogam com o pensamento de Paulo Freire quando ele afirma que sonha “[...]com uma escola pública capaz, que vá se construindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique a pedagogia da pergunta” (2005, p. 24-25). Seguindo com Freire, entendo que “numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria [...] Não se democratiza a escola autoritariamente”

Percebi a preocupação, por parte da equipe pedagógica e da direção, com a construção de um PPP vinculado a um projeto de sociedade almejado pela escola. Nesse sentido, a coordenadora Amélia afirmou: “eu acredito que um Projeto Político Pedagógico, deva ser um projeto de sociedade [...] aí, sim, estaremos contribuindo pra transformação da sociedade, através da educação”.

O próprio PPP⁹³(2015 e 2017) anuncia em sua estrutura geral a busca por uma sociedade baseada nos princípios da solidariedade e do respeito, onde as pessoas possam fazer a experiência de viver a cultura de Paz e o compromisso sociopolítico com o desenvolvimento de uma educação democrática que venha a contribuir com a superação das desigualdades, da fome, da falta de moradia, lazer, enfim, da superação de tudo aquilo que impede a garantia do direito a uma vida digna.

⁹³ O PPP da escola (2015 e 2017) não faz menção direta à dimensão “eco” do projeto político pedagógico, também não citado pelos adultos entrevistados. Sobre este novo olhar, “o projeto Eco-Político-Pedagógico pode ser inicialmente entendido como um processo de mudança, com base nas experiências do passado e nas vivências do presente, visando ao futuro sustentável das atividades educacionais, portanto, locais [...] considera a formação humana em intrínseca relação com todo o ecossistema – com atenção à educação ambiental, ecológica, cultural e pedagógica.” (PADILHA, 2007, p.166)

Viver no interior da escola os princípios da sociedade por ela defendida aparece como motivação, na fala da coordenadora Amélia, havendo concordância da diretora, da assistente de direção e também nas reflexões das professoras entrevistadas.

[...] o fato de a gente estar, partindo das concepções que a gente tem e da metodologia que visa contemplar essas concepções, viver nessa metodologia e nesse currículo e nessas relações esta sociedade que queremos. É isso que nós estamos construindo aqui e é isso que [...] me motiva estar aqui [...] implementar, de fato, essa nova metodologia [...] e de ir criando, cada vez mais, dispositivos pedagógicos e práticas que, de fato, a gente possa viver, aqui, essa sociedade que queremos (Amélia).

Então, nós queremos o quê? Tirar os preconceitos, tirar as amarras e mostrar que a sociedade, ela pode ser feita de um jeito diferente; porque, se cada criança que sair daqui ah, são 1200 alunos, mas, aí, você pega os familiares deles, com quem eles convivem [...] e aí no futuro já vai vir uma outra sociedade, pra nós. Creio nisso! E, se a gente não tiver esperança e não acreditar, não precisa mais entrar em sala [...]. Você pode deixar seu jaleco e ir embora, porque no dia que você não acreditar mais na educação, não faz mais sentido você fazer uma intervenção com uma criança (P2F).

O PPP não deve ser um documento meramente burocrático para ser arquivado, ou ser entregue às autoridades educacionais para cumprir obrigações. Deve, sim, ser um instrumento “vivo” e que revele as intencionalidades da escola. Estas, por sua vez, devem estar articuladas ao compromisso com os reais interesses da comunidade educativa. Um PPP autêntico, que acompanha as mudanças que ocorrem na escola e vai se atualizando, mantém os princípios e valores nele prescritos, se esses ainda atenderem aos possíveis objetivos que vão surgindo. Confirmam-se tais indicações pela constatação que novas práticas vão sendo incorporadas ao PPP.

Agora, todo ano o que a gente faz de novo, de renovação entra no PPP, pois surgem novos dispositivos pedagógicos da construção coletiva. É um educador que inovou uma prática, que socializa, então, vamos adotar isso, também [...] na verdade, nós já temos um PPP há muitos anos. O que tem esse PPP? A nossa história, nossas concepções, nossos princípios, nossa metodologia. E isso não vai mudar nunca, porque é essa sociedade que queremos formar. Então, esse PPP é essa alma, que, às vezes, a gente chama de alma do PPP, aquilo que não muda (Amélia).

Eu acho que, também, tem uma construção do PPP em que as pessoas pensam assim: “Ah, nós vamos colocar no PPP, aquilo que a escola tem que vir a ser e, na verdade, a gente coloca no PPP, aquilo que já está acontecendo na escola, que vai continuar acontecendo e que precisa, talvez, até ser potencializado. Então, não é um vir a ser apenas, é um que está sendo; então, a escrita é muito atual [...] porque a gente já está fazendo! (Rose)

5.2.1.2 Quem é o educando?

Quem são os estudantes na perspectiva dos adultos entrevistados? A visão de educando que permeia as ações direcionadas a eles é decisiva no processo de construção de conhecimentos, igualmente ao exercício da cidadania desde a infância. Nota-se que as professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental têm uma visão bastante positiva dos estudantes e compromisso com sua formação cidadã.

Ele é tudo pra gente, aqui! Então é o que a gente tem de mais precioso; é o foco do nosso trabalho; é o olhar sempre, que diante de qualquer conflito, diante de qualquer dúvida, direciona “Vai ser favorável pro estudante?”... Ele é aquele com quem a gente tem compromisso, que é... inquebrável... com a formação deles, com a humanização deles, com a formação cidadã; então, ele está no centro, na periferia e no entorno e misturado a tudo que a gente faz aqui. (P5A, grifo meu).

É o aluno que busca, que participa. É o aluno que está aqui envolvido com os princípios do projeto [...] buscando o seu próprio aprendizado e ajudando o outro. [...] ele tem aí a palavra que carrega a autonomia com ela, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito. Eu acho que a palavra aqui ela tem isso de diferencial (P3E).

[...] eu sempre o vejo como sujeito integral, mas, o que me chateava em outras escolas, é que, [...] a gente separava o estudante numa caixinha - não se importava com os sentimentos dele - e queria que ele rendesse TODOS os duzentos dias letivos da mesma forma. [...] Aqui, o que me motiva muito, é porque não é só eu que vejo ele como sujeito integral, mas, principalmente, as minhas coordenadoras veem (P2F).

O estudante é aqui [...] um sujeito transformador[...] da sua realidade. Nem que seja com uma palavra... nem que seja com um desenho... Então, os vejo como aquele que acredita que ele pode ser capaz de modificar a vida dele. Esse é o estudante: um transformador (P1V).

A representante do Conselho de Escola, também apresentou uma visão sobre os estudantes, afirmando “[...] os estudantes são inteligentes. Porque as crianças daqui sabe o que é bom pra eles, sabe quais são os projeto da escola, o que é de bom pra eles, o que eles possa tá aproveitando, e, que esse aproveitamento é pra eles e [...] foi uma conquista. São sonhador [...]” (Dona Adriana).

5.2.1.3 Educador como mediador e docência compartilhada.

A figura do professor, na visão das entrevistadas, não ocupa o lugar central no processo de construção de conhecimentos. Há mudanças no papel do educador, que passou a ser um papel de liderança e mediador do processo junto aos estudantes.

Hoje eu fiquei naquele sexto ano. A professora e eu somos docência, mas quem deu a oficina lá fui eu. E foi normal, sabe por quê? Porque aqui não existe ‘o professor’, todos somos e, isso também, é motivador. Não existe ‘Ah! Essa daqui é a professora. Ela é a figura central’. Não! Existem várias pessoas mediando; então, [...] a falta do outro não vai prejudicar o desenvolvimento daquele aluno. Eles foram contemplados hoje. E se fosse numa escola tradicional, eles iam der-ru-bar a sala deles; mas, numa escola como essa, foi perfeito, melhor impossível! (P2F).

O papel do educador mudou: ele não é mais aquele que detém os conhecimentos - como era no meu tempo [...] Educador, agora, é esse mediador [...] E nessa posição [...] acaba essa questão do poder. E abrir mão desse poder é algo muito difícil para muitos. Então, se não é poder o que é? Se não é poder, é liderança, é autoridade, mas de forma democrática. Não é poder que oprime [...] Então, é quebrar [...] o que está no imaginário, no inconsciente, no senso-comum, que também está nas pessoas essas relações de poder. Desconstruir isso e construir relações mais democráticas, mais afetivas, mais humanas e mais centradas no estudante e não centradas no educador (Amélia).

Há evidências que indicam que as educadoras devem ser uma referência e ter comprometimento com seu trabalho. A perspectiva do papel mediador que o educador deve ter fica também clara.

Nós somos a referência. Se a gente não está aqui comprometido [...] com o nosso papel, com aquilo que nós queremos alcançar neles, eles percebem. Então, nosso papel é fundamental: você tem o comprometimento de fazer uma Roda,[...] de ficar resolvendo um conflito,[...]de estar ali fazendo aquele roteiro e de valorizar o roteiro que é o trabalho deles [...]. Se você não valoriza isso [...] banaliza. [...]. Então, o nosso papel fundamental é ser exemplo, também (P3E).

Olha, é uma responsabilidade muito grande, né? Porque é assim, não é fácil. É um trabalho árduo e a gente tem um trabalho de formiguinha mesmo, né? Todos os dias, um pouquinho, tentando melhorar e, assim, é um desafio muito grande. Mas, eu tiro o chapéu pra todos que trabalham nessa escola, porque não é um trabalho fácil. Nós temos que amar muito o que fazemos, [...] se você não tiver amor por sua profissão, acho que nada tem valor, nada tem sentido [...] Eu acho que a gente tem que contribuir com essa molecada que está chegando. E tentar mudar esse rumo da educação, porque do jeito que está não dá! Ou a gente muda, ou muda! Não tem outra alternativa, né? (P4S).

A pesquisa evidenciou uma visão positiva das professoras quanto à docência compartilhada, no sentido de que esta contribui com novas aprendizagens em relação ao trabalho docente, seja no campo do crescimento pessoal ou quanto à evolução da capacidade para o trabalho em equipe, a partir das trocas de conhecimento e experiência com as(os) colegas que atuam conjuntamente.

Eu tenho uma questão muito grande por conta da minha formação e meu percurso a respeito do trabalho em equipe. Eu sou [...] uma pessoa centralizadora, perfeccionista, exigente comigo e numa estrutura convencional de ensino, é muito fácil e muito sedutor que eu fique ensimesmada, fique naquele ciclo somente meu. Aqui, com a docência compartilhada, eu consigo enfrentar minha maior dificuldade, que é partilhar, discutir, delegar, assumir algumas coisas e deixar outras, tranquilamente, na mão de algum colega e ir aceitando os modos de solução pra algumas questões que os colegas fazem. Nisso, eu vou aprendendo muito e eu vou tentando crescer como ser humano (P5A).

Outra indicação diz respeito ao fato de a docência compartilhada representar um desafio para algumas educadoras, apresentando a necessidade de se ter uma equipe que todos caminhem de forma colaborativa.

Eu acho que o desafio é você, realmente, encontrar uma equipe que possa trabalhar e “pensar da mesma forma”. Então, o trabalho, aqui, ele funciona se você realmente tiver uma equipe que pensa, e que todos estejam colaborando ou fazendo o seu trabalho. Aí, funciona. Se, realmente, você tiver uma equipe onde alguém está deixando de contribuir, então, está se eximindo de alguma coisa, realmente fica muito mais difícil. Mas, o forte é o trabalho em grupo, tanto dos professores quanto dos estudantes (P1V).

5.2.2 Valorização do papel dos estudantes: Gestão democrática e Conselho de escola.

A gestão democrática consiste em um princípio que se fundamenta na participação de todos os envolvidos – profissionais, alunos, famílias e comunidade – pelas decisões tomadas em diversos âmbitos do trabalho escolar. Esse princípio articula-se com a finalidade de realizar uma educação democrática e de qualidade.

No caso da EMEF Campos Salles, a gestão da escola conta com um trabalho efetivo do Conselho de Escola, que há anos vem se consolidando como forte aliado no apoio aos projetos da escola.

O que me motivou a participar do Conselho é porque precisava dos pais tá junto. Na escola não é resolvido os problemas só com o diretor, com os professores, [...] ou com a coordenadora. Então, por esse motivo a gente começou a compartilhar junto com o Braz, o diretor, ele foi conversando com os pais e convidando pra gente tá junto, pra poder formar esse Conselho e ir a frente, pra resolver todas as questões, né? Tem que ser um Conselho forte mesmo, porque se algo ficar errado, ninguém vai queixar de uma professora, da diretora ou da assistente não! Foi o Conselho que aprovou, então o Conselho põe, o Conselho tira. Então, todo mundo participando. Isso que é importante dentro do Conselho (Dona Adriana).

Ao realizar a observação participante, em alguns momentos, pude notar que os membros do Conselho de Escola apresentavam clareza de seu papel e formavam um grupo envolvido, muito interessado e participativo. Observação também revelada no relato abaixo.

E nós participava no período da noite [...] os pais junto com os alunos [...] e a gente conquistamos esse projeto dentro da escola Campos Salles, e, através desse projeto, a gente conquistou muitas coisa. No início tivemos muitas dúvidas, mas, a gente foi compartilhando junto, ouvindo, alguém dando opinião e participando e a gente conseguiu ter esse resultado. Hoje se mantém esse projeto e nós ainda estamos aqui né? (Dona Adriana).

Ao buscar saber quem decide sobre a utilização dos recursos da escola, ficou evidente que esta é uma das tarefas do conselho e que há respeito ao espaço e à voz ativa do estudante (criança e adolescente) nessas decisões.

O Conselho de Escola e a APM, mas também a gente tem uma escuta dos educadores em relação a isso e dos estudantes. Eles (estudantes) participam do Conselho e, também através do olhar dos educadores, que trazem, depois, as necessidades para desenvolver determinado projeto ou determinada atividade. Sempre a utilização de recursos é de que forma você pode melhorar ou aplicá-lo, é neste fazer pedagógico (Rose).

Há um processo de escuta por parte da gestão em relação às necessidades apresentadas, das quais encontram-se as dos estudantes como membros do Conselho de Escola, com participação política, votando e definindo as prioridades. Assim, ficou evidente que

Os projetos nascem ou de demandas dos estudantes [...] “Ah, nós queremos robótica. Nós queremos fazer teatro” [...] e aquele professor que tem essa competência, abraça o projeto. Ou às vezes, nasce do professor, como nasceu, há muitos anos, o projeto do balé, por exemplo [...] e muitas crianças quiseram participar. Então, tanto pode nascer de demanda dos estudante quanto de professor (Amélia).

Então, eu acho que a gente escuta as crianças e procura achar uma forma de atender entre a habilidade do professor e as demandas dos estudantes (Rose).

Há valorização da presença dos estudantes no Conselho de Escola, que lhes atribui importância em seu papel e em sua função como conselheiros, destacando que são bastante atuantes. Uma importância que foi identificada em diferentes momentos, durante a pesquisa, exemplificada no relato a seguir.

Porque os estudantes, eles têm uma participação muito importante no Conselho. Pra saber que o Conselho não é só formado com pais, com diretor, com diretora, com assistente. Então, e não só com eles, os alunos [...] É importante ele conhecer que é com todos. Saber também o que a nossa escola tem de bom pra ele. Então, eles passa a saber o que acontece dentro da nossa escola. Às vezes, acontece algum pobreminha que não pode ser resolvido por um só; [...] aí tem a maior força dentro do Conselho de Escola. [...] O estudante, eu vejo assim que eles são bem atuantes e eles gosta. E cada um dá sua participação. E essas participação que ele dá, a gente se comove, por ele ser um estudante que valoriza a escola que ele estuda. Tem os meninos do 4º e do 5º ano participando do Conselho, mas tem outros. É lógico né, têm alguns que se destaca, sim, com as suas participações. E aquilo ali vai indo, a gente vai ouvindo a cada um dos estudantes, dos professores, cada um que tem a sua oportunidade de dar a sua participação e a gente vê que tem frutos bons pra os nossos filhos que estuda aqui (Dona Adriana).

Outro participante do conselho relatou, em uma das reuniões que acompanhei que “[...] os estudantes têm força. Força dos alunos que modifica a escola e a vida dos pais. É preciso perceber a voz dos estudantes para melhorar a escola. O conselho ajuda nisto” (Sr. GL, DIÁRIO..., reunião de 19 abr. 2017). Se Paulo Freire pudesse ouvir as palavras desse conselheiro, concordaria com ele e completaria dizendo que “[...]mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisores, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc.” (FREIRE, 2005, p. 35).

5.2.3 Respeito aos interesses das crianças: organização do currículo.

A escolha pela concepção de currículo escolar que venho explicitando na presente tese, como a mais afinada com a proposta de participação da criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem a partir da proposta de ensino desenvolvida pelos adultos no contexto da educação escolar, apresenta proximidades com o conceito de currículo adotado pela escola investigada. Isso foi evidenciado pelos estudos empíricos. Nesse sentido, a

pesquisa constatou que o conceito de currículo⁹⁴ vivenciado pelos sujeitos envolvidos no processo de construção de conhecimentos na EMEF Campos Salles, recusa o currículo baseado na pedagogia tradicional, sendo este disciplinador e fragmentado.

Me motiva muito ver que os estudantes estão aprendendo tudo, porque, pra nós, todas as disciplinas elas são integradas: não tem como você falar de uma coisa e dissociar da outra [...] as disciplinas não estão dentro de caixinhas. Nas outras escolas, cada professor tem que desenvolver aquele repertório e, quando muda a aula, você já tem que falar de outra coisa [...]. Os assuntos não estão contextualizados e conectados (P2F).

Há o entendimento de que “o currículo é feito por sujeitos concretos, marcados, portanto, por seus tempos de vida, identidades e trajetórias, gêneros, orientação sexual, etnia, classe social, religião, cultura. [...] O currículo escolar enquanto construção humana, depende substancialmente dos sujeitos em relação” (VASCONCELLOS, 2009, p. 43). Essa concepção curricular encontra-se dentre os principais estudos que dão base à teoria crítica do currículo. Nessa perspectiva, as professoras entrevistadas, bem como a gestão, comungam do entendimento de que

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2013, p. 150).

Como um documento de identidade do espaço escolar, o currículo reúne um conjunto de características próprias construídas por concepções que revelam quais são os princípios orientadores de seus componentes. Princípios e características essenciais aos propósitos educativos que direcionam o processo de ensino e aprendizagem. O currículo representa assim a vida da escola e sua trajetória.

Enquanto instrumento que viabiliza a construção de conhecimentos, o currículo identificado pela pesquisa evidenciou ser promotor do exercício da cidadania, desde a infância, por meio da práxis que traduz a visão de uma “pedagogia transformativa, que credita

⁹⁴ A intenção das reflexões acerca do currículo escolar para os propósitos deste estudo distancia-se do desejo de explorar todas as significações que possam revestir os conceitos de currículo. A proposta é estabelecer uma relação da concepção curricular evidenciada pela pesquisa em sintonia com a questão central deste estudo. Sugere-se, para obter mais conhecimentos e/ou aprofundamentos sobre currículo escolar, alguns autores da teoria crítica, dentre eles: Silva (2013); Moreira (1999; 2001), Moreira e Silva (1994), Sacristán (2000); Giroux (1997), Vasconcellos (2009). Na perspectiva do currículo intertranscultural, indicam-se os estudos de Padilha (2004). Sobre os componentes do currículo, em Coll (2002), encontram-se significativas contribuições.

a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.14).

O currículo, desse ponto de vista, insere-se como fundamento para a formação cidadã dos estudantes no âmbito da pedagogia da infância transformativa, que

Preconiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadã na vida da família, da escola, da sociedade. No centro da construção dos saberes estão as pessoas: as crianças e os adultos, os alunos e os professores. Assim, os “ofícios” de aluno e de professor são construídos com base na reconceitualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.27).

A formação na perspectiva da cidadania desde a infância não compactua com o modo transmissivo de ensino e aprendizagem. É desejável entender que “o debate entre a criança e o currículo não deve à exclusão, dos seus interesses e motivações, nem do currículo no que representa de significados, objetivos e valores sociais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.20). Trata-se, então, de estabelecer elementos fundamentais do processo educativo que não exclua um dos lados, a criança ou o currículo, mas que atenda ao mesmo tempo tanto um quanto o outro.

O currículo, no percurso da formação cidadã, espelha-se na “[...]imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem gera, em congruência, um determinado conjunto de objetivos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 21). Outras reflexões da referida autora complementam essa ideia, auxiliando para compreender que

No modo participativo, em que a criança é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão desses interesses como base para a experiência e sua estruturação (Ibid.).

O planejamento do currículo na direção aqui apresentada é construído intencionalmente por estratégias, no caso, dispositivos pedagógicos, que envolvam a participação da criança desde a definição dos conteúdos.

5.2.3.1 Coparticipação na definição dos conteúdos: Assembleia dos Estudantes.

Ao perguntar para as professoras sobre quem define e organiza o que ensinar e como ensinar em cada salão, foi possível constatar que há a participação direta das crianças na composição do currículo, por meio de um processo de discussão, votação e definição dos conteúdos. Os relatos que seguem apresentam o processo realizado com os estudantes em cada salão. Como será esse processo no 5º ano?

A gente tem os roteiros integrados, que procuram considerar todo o currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se adequa ao que é proposto pelas Diretrizes da Prefeitura do Município de São Paulo, e, assim, no começo do ano, os estudantes vão definindo, em equipe, quais são os assuntos que eles gostariam de estudar. Daqueles inúmeros assuntos, eles selecionam alguns e um representante da equipe é o responsável por comunicar esses assuntos na assembleia (P5A).

Recorro à reflexão das autoras Oliveira-Formosinho e Lino para reafirmar que se desejamos [...] contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participantes desde os anos da infância, temos que providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes [...] em questões relevantes, tais como as do papel do adulto e o delas próprias no processo de ensino e aprendizagem” (2008, p. 70-71). Uma evidência que se comprovou no relato das professoras sobre a articulação das crianças; sobre o papel delas e das próprias educadoras na definição dos conteúdos que vão compor o processo de ensino e aprendizagem, é descrita a seguir.

Então, a primeira articulação é no grupo da mesa, com quatro estudantes. E aí, eles indicam quem vai ser o comunicador, levam o papel e nós vamos para uma grande assembleia em outro espaço. Nessa assembleia, tem uma professora fazendo a Ata e, também, um estudante fazendo a Ata, em geral da Comissão de Estudantes. Cada comunicador vai até o microfone e apresenta pra todos os assuntos que eles gostariam de estudar – isso sendo registrado pelas duas instâncias: pelos educadores e pelos estudantes – e, é feita uma tabulação de todos esses assuntos e..., no decorrer do ano, a gente contempla [...] e vai mesclando. Por exemplo, queriam estudar lendas urbanas e... aí, a gente procura todos os vieses que podem contemplar. Então, por exemplo, um conteúdo que estaria lá em, sei lá, Ciências Humanas e da Natureza – o estudo de lendas, questões regionais... do sudeste, do nordeste – a gente traz pra esse roteiro, alinhando com o assunto principal (P5A).

Segundo consta no relato acima, os dados, no caso, os temas ou assuntos apresentados pelos estudantes, são tabulados, organizados e durante o ano são contemplados no planejamento. Esse processo está em consonância com o que propõe Paulo Freire, quando

analisa que o “conteúdo não é uma doação ou uma imposição, um conjunto de informações a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este entregou de forma inestruturada” (1983b, p. 98).

Verifiquei, por meio da investigação empírica, que os conteúdos são realmente definidos a partir dos estudantes. Eles indicam e decidem quais temas, assuntos querem estudar. Os educadores, ao contemplar durante o ano tais assuntos, garantem aos estudantes o direito de serem atendidos nas prioridades que elegeram para o processo de ensino e aprendizagem. Dispõe-se, assim, de uma prática educativa que credita direitos à criança, escuta a sua voz e reconhece sua competência.

No 2º ano, o processo de participação na escolha dos conteúdos sugere ser mais detalhado com os estudantes. Eles indicam o tema geral e depois as professoras retomam os temas para chegar às especificidades de cada um deles.

Nós fazemos uma assembleia e [...] é decidido os temas [...] gerais. Vou dar um exemplo: [...] “Esportes... Corpo humano e sobre o tempo...” [...] eles falam várias coisas. A gente fala assim: “Olha, agora a gente vai ter que fazer um recorte desse tema”. Por exemplo, corpo humano: “O que vocês, dentro do corpo humano, querem saber?”; Ah, o tempo: “E o que dentro do tempo vocês querem saber?”; Esporte: “Qual esporte vocês querem saber?” Então, esse ano, saiu futebol. Eles tiveram o roteiro de futebol. E... dentro do tempo... as quatro estações; [...] Então, vai desenhando esses pequenos temas (P2F).

A pesquisa evidenciou que a participação dos estudantes na escolha dos conteúdos também ocorre na indicação de roteiros que poderão ser incluídos durante o ano. A professora do 2º ano relatou:

Por exemplo [...] nós assistimos ao filme Rio e eles falaram: “Prô, por que a gente não pode fazer um roteiro sobre este filme?”. Aí, nós fizemos dois roteiros sobre o filme Rio, porque rendeu muito, [...] e ele fala de uma ararinha e, aí, nós pegamos o gancho dos animais e fomos embora. Foi um roteiro muito gostoso de fazer (P2F).

Há um entendimento, por parte das professoras pesquisadas, de que a participação dos estudantes na definição dos conteúdos a serem desenvolvidos é essencial. Contudo, não deve ser a única considerada. Eles indicam o que desejam, mas o professor ou a professora deve também trabalhar com as demandas que percebem ser necessárias para a formação dos estudantes. Mais uma evidência dos papéis diferentes que educadores e educandos devem ocupar no processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, os relatos a seguir esclarecem:

Só que o roteiro, ele não é só com base no estudante, porque a escola não é só o estudante; a escola é o estudante e professores; então, às vezes não sai só na assembleia: o professor, ele também pode ver que tem uma situação que está precisando de um roteiro e, então, ele pode fazer... sei lá, roteiro sobre sexualidade, roteiro sobre reciclagem. (P2F).

De acordo com a necessidade que a gente vê no salão, [...] a gente parte pra um roteiro temático – dependendo da situação que está acontecendo. Às vezes, nós vemos muito bullying entre eles, então, nós vamos fazer um roteiro temático pra contemplar esse assunto pra ver se dá uma amenizada, né? (P4S).

Um dado significativo, quanto à exclusividade e autoria na produção dos roteiros, foi citado pelas professoras entrevistadas do 2º ao 4º ano, quando revelaram: “Então, todos os roteiros, os estudantes, eles dão o título. E aí é que está o desafio, porque nós, professores, temos que construir todo aquele roteiro. Então, o roteiro é autoral, é inédito, nunca vai ser igual” (P2F).

Há flexibilização do processo das assembleias para a definição dos temas a serem trabalhados, comprovada no 3º ano, quando se observou que o primeiro e o segundo roteiros são direcionados pelos professores. No terceiro roteiro é que os conteúdos votados pelos estudantes são incluídos. Segundo uma professora do 3º ano, esse processo é considerado necessário para a organização da assembleia para votação dos temas.

No começo do ano, [...] nós fazemos uma Assembleia [...] “Olha, quais são os temas que vocês querem...” O primeiro e o segundo roteiro somos nós que direcionamos. A partir do terceiro roteiro, que a gente já conseguiu fazer a Assembleia, eles definem os temas [...] E, dentro desses temas é que a gente pega todos os conteúdos que estavam, ali, planejados no início do ano e embute no roteiro: nós colocamos esses objetivos dentro desses temas que eles escolheram ao longo do ano (P3E).

Na turma do 1º ano a pesquisa demonstrou que ocorre um processo diferente. Não se realizam as escolhas e definição de temas por meio da votação em assembleias. As crianças não indicam diretamente os conteúdos a serem trabalhados com elas e os roteiros ainda não foram introduzidos, pelo menos até 2017. A fala a seguir, de uma professora, sugere a interpretação de que a não adoção dos roteiros de estudos está relacionada com a consideração do baixo grau de autonomia das crianças nessa fase da aprendizagem.

No primeiro ano nós não temos esse formato porque o roteiro, a gente acredita que eles precisam de uma autonomia maior no desenvolvimento; então, a nossa intenção é..., para o próximo ano, começar já a inserir o mais cedo possível; mas, isso depende muito do grupo: tem grupo que chega com uma autonomia maior, uma alfabetização maior e o roteiro exige que ele tenha uma leitura, pra que ele possa escolher, ou mesmo fazer com o grupo,

com mais autonomia. Então, dependendo do grupo, é mais fácil de inserir e, dependendo do grupo que chega, não (PIV).

Tenho um entendimento diferente sobre a adoção dos roteiros de estudo com os estudantes do 1º ano e, da mesma forma, na realização, com eles, do processo de definição temática e votação em assembleia. Mesmo que seja factível a constatação do menor grau de autonomia entre as crianças mais novas, recém-introduzidas no processo escolar, isto não representa um impeditivo para a participação delas em vivências nesses importantes dispositivos pedagógicos ora analisados, já no início do processo de alfabetização⁹⁵.

O que entendo que deve ser feito pelo professor ou professora é uma adequação do processo participativo da criança às suas características peculiares de desenvolvimento, em diversos aspectos como: nível de domínio de expressões oral e escrita, cognição, integração social, entre outros. Uma simples roda de conversa, perguntando às crianças sobre brincadeiras que gostam, curiosidades que têm sobre algum assunto que ouviram falar, entre tantos outros, podem ser um bom ponto de partida para se iniciar uma seleção de conteúdos com a participação ativa dos estudantes.

O relato a seguir, ainda sobre o 1º ano, indica que os conteúdos são trabalhados durante o ano letivo por meio das expectativas de aprendizagem. Há flexibilidade e liberdade para inserir temas que julguem necessários, por avaliação das professoras ou por curiosidade dos estudantes, ou ainda por alguma vontade deles.

[...] nós temos as expectativas de aprendizagem; ou seja, os direitos de aprendizagem dos alunos e nós temos esse conteúdo a seguir durante o Plano de Ensino, durante o ano todo; mas, o que a gente tem dentro desse Plano, também, é a liberdade de escolher um tema que seja uma curiosidade ou alguma vontade que os alunos possam aprofundar. Então, dependendo do momento que a gente está trabalhando, a gente ou pode aumentar esse conteúdo, estender um pouco mais, dentro daquilo que a gente acha mais motivante e que os alunos estejam mais interessados (PIV).

Identifica-se também que, em relação ao ensino e aprendizagem, o trabalho é desenvolvido por meio de rotina. Uma das professoras esclarece: “Então, nós trabalhamos

⁹⁵ Entender a alfabetização como processo discursivo, ou seja, como lugar de elaboração e compreensão de discursos, implica reconhecer que a voz, a fala, as ideias das crianças precisam ser consideradas (SMOLKA, 2017; SOARES, 1995) Essa concepção desdobra-se em um campo de escolhas para a criança no processo de construção de conhecimento da língua escrita: se não há um método rígido e único para todas as crianças, o leque de possibilidades coloca-se quando o estudante do primeiro ano pode escolher suas leituras e seus autores preferidos - qual autor quer ler, qual livro - como também suas escritas: qual poema ou parlenda quer reescrever, qual lista de nomes quer escrever para refletir sobre o sistema de escrita, por exemplo (AUGUSTO; RANA 2011).

com rotina, que são atividades preparadas por nós, pode ser uma sequência didática, jogos...; então, tudo voltado para a alfabetização” (P1V).

Destaco um aspecto que chamou a atenção na rotina durante a observação participante. As atividades pedagógicas se iniciavam nos salões pesquisados pela roda de conversas e seguiam uma rotina que ficava descrita na lousa, resultante do planejado para aquele dia com a participação dos estudantes. Sobre esse aspecto, a rotina na vida de uma criança é extremamente importante. Ela auxilia na interiorização das situações cotidianas a serem realizadas e, gradativamente, internalizadas, na medida em que a criança percebe que as coisas têm início meio e fim e se sente mais segura sobre as atividades que vão acontecer, podendo, dessa forma, agir, argumentar e questioná-las.

Ao fazer isso, a criança desenvolve sua autonomia e se sente mais segura para fazer intervenções e participar mais ativamente da organização de seu dia no ambiente escolar. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “a rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas” (BRASIL, RCNEI, 1998, p.54).

Mas, além dos conteúdos, que outros componentes fazem parte do currículo e que estratégias foram criadas para legitimar a criança como detentora de agência? Sigamos para conhecê-las.

5.2.3.2 Autonomia para trabalhar em equipe: organização dos grupos de estudos.

A pesquisa evidenciou que as crianças podem exercer um papel ativo e relevante enquanto participantes nas decisões sobre a organização e a formação de seus grupos de estudos. As narrativas indicam que inicialmente, as crianças estabelecem seus próprios critérios para definir e compor com seus pares o seu grupo para estudar de forma colaborativa. Parte do interesse delas, seja por afinidade, amizade, ou por proximidade de relacionamento. Uma prática educativa em que as crianças acabam exercitando a comunicação e a interação afetiva, a responsabilidade, a autonomia, a solidariedade, o respeito a seus pares, enfim, entram em contato direto com pressupostos para que se sintam respeitadas e construam sua cidadania no espaço escolar, exercendo simultaneamente essa condição.

No começo do ano, os estudantes [...] são orientados a escolherem as equipes de trabalho. Aí, eles entram nos salões de estudos e sentam com quem eles definem e decidem. Então a gente justifica em nosso PPP que, a priori, é por afinidade. No decorrer dos estudos, o que a gente vai orientando? Que essa equipe seja produtiva; que o foco seja o crescimento coletivo e crescimento pessoal. Conforme alguns estudantes vão precisando de mais intervenção, a gente vai acompanhando. Isso não quer dizer que a equipe tenha que ter o mesmo ritmo pra todos os estudantes, mas que ela tem que continuar afinada no decorrer do ano. Às vezes a relação rompe e... não tem o que insistir – a gente propõe modificações [...] e vai dialogando com as crianças. Em casos bem específicos, quando há algum conflito, a gente solicita a Comissão Mediadora ou tem intervenção do professor (P5A).

Olha, [...] é um desafio grande! É um projeto que [...] a gente tá engatinhando [...] nesse novo jeito de ensinar essa nova contribuição aí pros alunos. O que mais me motiva, aqui, é saber que a gente tá proporcionando a esses alunos algo novo, algo diferente, que eles podem compartilhar com o amigo aquilo que eles estão aprendendo, que eles podem receber uma ajuda mais pontual, individualizada da gente. Não é uma coisa unilateral, é uma coisa social. Eles vivenciam essa socialização aqui (P3E).

Nem sempre é fácil que eles trabalhem ou aprendam a falar em grupo ou a ceder, a dar vez ou ajudar o outro [...] então, nós temos todo esse cuidado, porque, como ele está no primeiro ano, ele pode fazer a lição dele e achar que o ajudar é pegar a atividade dele e dar pro outro copiar. Então, o desafio é constante. Falar: “Olha, não é assim. Você pode ajudar questionando, de repente, com uma atividade que você tem que falar alguma palavra... com qual que letra começa...” então, realmente, o desafio é trabalhar em grupo (P1V).

Os depoimentos das professoras pesquisadas sugerem um desenvolvimento da aprendizagem das crianças com a convivência em grupo. Percebo a indicação da professora no 1º ano de que o convívio e a negociação entre as crianças estão em um processo inicial no sentido de apreenderem a usar a palavra em grupo, ceder a vez ao colega, saber ouvir ou ajudar. Verificou-se que tal aprendizagem vai apresentando avanços conforme os estudantes; nas próximas etapas dos anos subsequentes, vão exercitando a negociação entre seus pares, no âmbito da coletividade e deles com as educadoras, no caso, com a figura do adulto. Aprendem, a partir de tais experiências, importantes dimensões do seu próprio processo de socialização, de crescimentos pessoal e coletivo.

Outra questão, salientada pelas professoras e observável nos depoimentos descritos, diz respeito às possíveis reorganizações dos grupos de estudantes no decorrer do ano. Um processo em que se identifica a intervenção das professoras por meio do diálogo, da mediação e do convite aos estudantes para repensarem a composição dos grupos. Uma prática que possivelmente direciona a dimensão interpessoal para a cooperação, a parceria, a confiança.

São essas as atitudes que viabilizam a experiência de relacionamentos pela via do respeito uns com os outros. Igualmente, instituí uma relação dialógica e democrática, reconhecendo que, entre as próprias crianças, e entre elas e os adultos, há um direcionamento para aprender a democracia vivendo-a em seu próprio exercício no aqui e agora.

5.2.3.3 Codificação em seu processo avaliativo.

A pesquisa mostrou que a avaliação, como um dos importantes componentes do currículo, ocorre de forma contínua na EMEF Campos Salles e, segundo uma das coordenadoras pedagógicas, tem como uma das suas finalidades “mostrar ao outro aquilo que ele não está vendo, que ainda não conseguiu. Não serve para mostrar que o estudante não é capaz, porque ele é sim” (Amélia).

Trago o relato a seguir para ilustrar a participação dos estudantes, da família, da professora e da comissão mediadora no processo avaliativo. Ressalto, no depoimento, o senso de responsabilidade e o compromisso dos estudantes, no caso específico, membros da comissão em manter sigilo quanto aos encaminhamentos coletivos.

Uma coisa até me chamou a atenção: eles criaram, no começo do ano, um grupo, no WhatsApp, da comissão, e como eu sou a formadora deles, eu estou nesse grupo, também – eu sou a única professora que tá nesse grupo – e fizemos o Conselho de Classe ontem. Definimos, a gente está submetido à Prefeitura de São Paulo e, então, a gente tem que seguir os critérios e determinar as notas. É que a gente, aqui, tenta pegar um espectro maior de instrumentos pra considerar nessa avaliação, mas, aí, a gente finalizou com todas as notas e a Comissão Mediadora esteve presente. O que eu achei curioso foi que, ontem à tarde, eu recebi uma mensagem no grupo, e era uma menina falando assim: “Pessoal, só para lembrar: quem era da comissão e estava presente na reunião de conselho, hoje, ó, não é pra sair falando das notas, hein? Porque as notas são dadas pelos professores junto com o estudante e a família... e a professora vai explicar direitinho todos os critérios. Não é pra ir falando. Olha o nosso papel, hein! “Então, uma criança assumiu isso”. Eu podia, como educadora, ter lembrado de fazer; mas ela fez; então... a comissão é sensacional! (P5A, grifo meu).

Os dispositivos pedagógicos propostos pela escola, bem como as atividades previstas em planejamento, direcionam a prática educativa para ser desenvolvida respeitando o direito que as crianças têm de aprender de forma lúdica, onde a brincadeira, a fantasia, a contação de histórias, os jogos, sejam vivenciados, conforme confirma uma das professoras entrevistadas, ao dizer:

Então, a gente também tem um espaço muito gostoso [...], eles ficam lá fora e eles têm voz o tempo inteiro. Não somos nós que falamos do que eles vão brincar, mas eles decidem as brincadeiras, [...] Eles se dividem, eles se agrupam e eles vêm falar pra gente e a gente tá sempre ouvindo (P2F).

Considero que os próximos dispositivos apresentados estão mais diretamente relacionados à vivência da mediação de conflitos por meio do diálogo e o exercício da democracia.

5.2.4 Escuta, diálogo e convívio social: Rodas de conversas; Comissões Mediadoras e República de Estudantes.

5.2.4.1 Espaço de escuta e crença na liberdade de expressão das crianças: Rodas de Conversas.

As Rodas de Conversas são um recurso metodológico que proporciona a abordagem de diferentes assuntos, ampliando as possibilidades de integração e cooperação. Sua representação em forma de um círculo, símbolo da totalidade, coloca quem dela participa numa condição de diálogo e intercâmbio de ideias. A noção de importância e versatilidade da Roda de Conversas na dinâmica da ação educativa com crianças é percebida quando uma das entrevistadas diz: “Pra que serve a Roda de Conversas? Só pra sentar? Não! Só pra ler livro? Não! Também pode ler uma história..., mas a gente pode trabalhar um conteúdo, calendário; uma brincadeira, um assunto abordado no roteiro ou para outras necessidades” (P3E).

Gostaria de frisar que o RCNEI define as Rodas de Conversas e destaca, dentre outros, seu importante papel na ampliação das capacidades comunicativas das crianças, pois elas aprendem a ouvir o outro e a conviver em grupo.

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 138).

As educadoras, ao serem convidadas para falar sobre como os desejos e as reivindicações dos estudantes chegam até elas e de que forma são trabalhadas, apresentaram as Rodas de Conversas como um dos importantes espaços para ouvir as crianças. Evidenciaram a preocupação de não reproduzir a postura de repressão que sofreram quando eram estudantes pelo fato de não poderem falar e ser ouvidas.

[...] A gente quer dar voz a essas crianças pra que elas tenham uma maturidade que a gente ainda não atingiu, porque a gente NÃO teve voz. Nós fomos reprimidos lá atrás. [...] Na minha escola, nunca me deram voz. O problema é que a maioria dos professores – não é o caso da nossa escola – eles reproduzem o que viveram, que é não dar vozes àquele aluno e, aí, você tem uma sociedade que está totalmente conteudista e desconectada da realidade e não tem interesse nos assuntos políticos e toda a pessoa que fala “Ah, não me fala de política. Eu não gosto de falar sobre política!” ... mas, você é um sujeito que está na sociedade e, se você não discute política, então você vai viver onde? Numa ilha? (P2F).

Ao verificar a dinâmica das Rodas de Conversas, seja pelos diferentes momentos de observação participante ou pelos relatos oriundos das entrevistas, constatei que são espaços autênticos de exercício do diálogo, da democracia, solidariedade, de vivência de sentimentos e emoções, sorrisos, brincadeiras. Um espaço em que as crianças realmente têm a liberdade para falar, de ser ouvida e ouvir.

A Roda de Conversas eu acho que é um dos aspectos mais importantes que a gente tem aqui, porque é na roda que a gente vivencia os problemas, os conflitos. É na roda que eles possibilitam o diálogo, não diálogo só com a gente, mas o diálogo entre eles, a escuta, o saber escutar a opinião do outro, o posicionamento do outro, que é diferente do dele; esse respeito da fala, da opinião, da divergência que é uma coisa que você não tem em outra escola e, aqui, a gente proporciona isso (P3E).

E chega de toda forma, porque nós temos muita liberdade, eles também têm liberdade pra falar com a gente, nós temos o momento de Roda de Conversa; mas, além da Roda de Conversa, qualquer momento que eles tenham algo pra falar, que tenha acontecido ou que eles trazem de casa alguma questão, eles têm essa liberdade pra falar com a gente, a qualquer momento. (P5A).

As Rodas de Conversas constituem-se em um dispositivo pedagógico que, se for considerado em um processo contínuo, pode contribuir para que as crianças se preparem para outras instâncias de participação, como as Comissões Mediadoras, adotadas na EMEF Campos Salles no trabalho com os estudantes. Essa verificação pode ser encontrada no relato a seguir.

Lógico, eles começam muito crus [...] e eles vão pegando esse costume de um ano pro outro. Tem que ter essa continuidade, porque se em algum ano

eles quebram isso, acaba quebrando o trabalho, mas, eu acho que é um grande ganho [...] a roda de conversas, ela é que ajuda eles a se prepararem para uma comissão (P3E).

[...] Eu acho que a Roda, ela é fundamental. E é ali, também, que você adquire o respeito com os alunos, eles sabem por que você está ali, [...] que você está ali pra ajudar, [...] não tá ali pra discriminar. Então, eu acho a roda um dos dispositivos [...] pedagógicos, – têm vários outros – mas acho que a roda, ela é pontapé para essa questão da socialização, [...] da autonomia deles, da responsabilidade com o outro, da autonomia para com ele mesmo e para com o outro. [...] ela é um disparador dos outros dispositivos; da Comissão, do sentar em grupo... tudo isso (P3E).

A roda é legitimada pelas professoras como um espaço para ouvir os estudantes em suas reivindicações

É nós temos [...] situações que eles podem estar reivindicando o que eles querem aprender [...], pela Roda de Conversa, que nós fazemos todos os dias e depois. Em cima da Roda de Conversa, nós vamos pra uma [...] comissão de alunos [...] levar todos os temas daquilo que foi proposto na Roda e lá nós vamos decidir [...] junto com as crianças, decidir quais os temas que eles querem que trabalhem com eles durante o ano (P4S).

Nas Rodas de Conversas também ocorre a definição dos princípios de convivência dos estudantes em cada salão. As regras são discutidas e definidas por meio de um processo educativo onde todos os estudantes participam e definem em assembleia.

Aqui no segundo ano, eles participam de tudo. Por exemplo, as regras do Salão são construídas no começo do ano por eles. Então o professor está ali pra mediar, porque senão eles falam assim “Se levantar do lugar duas vezes, vai pra comissão”; “Ah, mas será que é válido isso?”. Aí, eles querem criar, sei lá, quinze regras de salão, “mas será que vocês vão se lembrar das quinze regras? ”; [...] “Então, vamos diminuir”? [...] Aí, eles fazem um montão de regras. Depois, a gente vota (P2F).

5.2.4.2 Crença na capacidade das crianças em dialogar e mediar conflitos: Comissões Mediadoras.

Quanto à organização da comissão no salão do 1º ano, as professoras vão inserindo os estudantes num processo inicial para aprenderem a resolver os conflitos por meio da Roda de Conversas. Essa acontece com a participação de todos, onde as crianças exercitam o diálogo, conforme relato da professora entrevistada:

É, existe, sim. No começo, nós trabalhamos muito na Roda de Conversas, que é um momento onde eles aprendem a se colocar para ouvir o outro, a ter a vez pra poder falar, então, é uma preparação. [...] também já fizemos ou

fazemos a experiência deles verem outras comissões funcionando, pra poder começar mesmo a ter essa prática. Mas não é algo que funcione 100% ainda no salão (P1V).

Sobre os conflitos que surgem, a resolução ocorre, mas, segundo a professora entrevistada, “[...] sempre há uma conversa a respeito desse conflito, é eles que se colocam e dizem o que a gente ou o que eles podem fazer pra ajudar a mudar nessa situação. Isso realmente acontece de uma forma bem tranquila” (P1V). Na opinião da professora, esse processo

Já é um exercício da cidadania, um exercício, também, para essa preparação para trabalhar nessa comissão. Então, nós não temos casos que a gente tenha que fazer comissões diretas. A Roda de Conversas, no nosso Salão, ela funciona, também, dessa forma. Não só de conversa, mas, também, é uma Roda de Leitura. É uma roda de troca, onde eles têm, também, oportunidade de falar um pouquinho do que eles fizeram durante o dia – ou mesmo no final de semana – e eles gostam de se colocar e, às vezes, é o único momento em que eles podem trazer essas novidades, é durante essa Roda de Conversas (P1V).

Ao realizar a pesquisa no salão do 2º ano, observei que ali os estudantes já iniciaram um processo de atuação mais efetivo na comissão, fazendo pequenas intervenções quando solicitados, onde se percebe o importante papel de mediação exercido pelas professoras nesse processo, auxiliando as crianças na transição rumo a uma atuação mais autônoma.

Então, eu vejo ainda um trabalho de formiguinha no segundo ano [...] tem muito pra crescer, tem muito pra amadurecer, mas, já tem umas crianças que têm umas sacadas mágicas. Eles já sabem o que é certo e o que não faz parte desse processo e que desvia um pouco [...] nesse momento em que desvia do processo, eles já vão ali e já pontuam. Eles ainda não conseguem fazer todas as rodadas de uma Comissão mais madura que são as etapas. [...] Se você chegar lá hoje e perguntar quais são as etapas da Comissão, eles não vão saber te falar quais são as etapas - como é uma Comissão do quinto ano, que já sabe todas as etapas. E qual é nosso papel de professor? [...] é mediar pra que quando eles cheguem ao quinto ano, eles tenham essa maturidade de fazer todas essas etapas. Mas, eles são fundamentais dentro do salão, porque nos auxiliam, dão força para o projeto, eles mostram que é possível ter autonomia, mesmo com a idade deles (P2F).

No 3º ano, tudo indica que a comissão já está mais consolidada. Se há alguma situação a ser encaminhada para a comissão, esta atuará sabendo que, se a situação não for resolvida na comissão, será acompanhada pela professora.

A gente tem a comissão, ela só é acionada quando, mesmo com a conversa na roda [...] não surtir efeito. [...] Não deu certo só com a comissão? Vamos chamar os coordenadores pra participar [...]; Não deu certo? Vamos chamar os professores. Não deu certo? Vamos chamar os pais pra participar dessa

comissão. Aí, não deu certo? [...] vamos pro Conselho de Classe – que é o nosso outro instrumento. [...] Mas, para chegar nele é muito difícil. Eu não conheço nenhum caso, desde que eu estou aqui, [...] que foi para o conselho. Mas eu acho que a mediação de conflito começa desde lá até... (P3E).

A professora do 3º ano destacou a importância da vivência do processo de mediação proporcionado pela Roda de Conversas como uma forma de contribuir para que os estudantes tenham essa experiência inicial para ir aperfeiçoando diariamente.

A Comissão só se forma e ela só é bem desenvolvida quando ela tem um trabalho de Roda bem desenvolvido. [...] essa questão da mediação, eles aprendem na Roda e eles só vão fazer isso, numa comissão mediadora com outro aluno, se ele tem essa vivência. Se ele não tem essa vivência, e não é vivência de um dia ou um dia no mês. Não! É di-á-ria. Se ela não for diária, ela perde o sentido, e ela perde a razão, a funcionalidade. (P3E).

A partir do relato seguinte, constatei que no 4º ano a participação dos estudantes na comissão indica que estão desenvolvendo a cidadania na relação uns com os outros.

Ah, é fantástica! Eu já mediei várias e, assim, eles me surpreendem a cada vez que eles fazem essa reunião, porque são coisas que partem deles e eles observam os amigos, eles ajudam, né? Não é com aquele intuito de prejudicar e, sim, ajudar. Então, é fantástico! Eu acho que é por aí mesmo, eu acho que é por aí que eles começam a se desenvolver mesmo enquanto cidadão, praticando mesmo a cidadania, né? Pensar no outro, ajudar o outro a se constituir também (P4S).

A pesquisa empírica me ajudou a compreender que há um processo de reflexão sobre a eleição realizada nos salões de estudos para que os estudantes possam entender a importância de saber votar, quais são os critérios fundamentais a serem considerados no momento de decidir em quem votar.

Mas quem nós vamos eleger? Quem é esse representante? Vocês estão elegendo um representante de vocês. Então, tudo isso você vai fazendo a orientação: você vai eleger [...] um aluno que vai te representar. Esse aluno tem que ter o quê? Eles mesmos falam. Eles têm essa percepção. Eu não posso votar em um aluno que não tenha o princípio da solidariedade, que não tenha o princípio da autonomia. Como é que ele vai ajudar alguém, se ele ainda não consegue se ajudar? Então, a gente até associa à política: a gente vota, sem saber em quem a gente está votando, quem é o nosso representante (P3E).

O próximo relato sugere que há um processo de aprendizagem no qual os estudantes vão percebendo, a partir do 1º ano, que existem critérios para escolher seu representante.

Então, essa comissão é formada basicamente pra isso [...] aos poucos, eles vão entendendo esse princípio do voto, porque, [...] quando você pega o primeiro e o segundo ano, eles votam no amigo: naquele mais próximo,

naquele que ele mais gosta. Com o passar do tempo e o passar da orientação aí, que eu te falo que a roda tem essa funcionalidade, [...] de mostrar pra eles, que não é no amigo, mas você tem que votar naquele que te representa como estudante, que te representa como um todo. Então, eu acho que a Comissão, ela é formada basicamente por isso: para que os estudantes tenham esses princípios, que consigam passar esses princípios pro outro e consegue ajudar os próprios colegas (P3E).

Constatei que as professoras entrevistadas depositam muita confiança na capacidade das crianças de mediar conflitos entre seus colegas, por isso a comissão mediadora de estudantes é uma referência respeitada no salão.

Eles conseguem, dentro dos próprios grupos, resolver conflitos, serem mediadores de conflitos. Então, às vezes, a gente pede ajuda pra eles. É o caso, aqui, que a gente tem um estudante (nome do estudante), que é um aluno muito difícil, e quem está mudando, e quem está modificando o estudante é o aluno (nome do estudante). São dois representantes da comissão que ajuda ele nessa questão. E este aluno [...] ele tem eles dois como referência. Então a comissão é isso, é a referência. [...] de todo salão [...] que eles respeitam pedem ajuda e que se comunica[...] (P3E).

Ah! A comissão é tudo nessa escola. É o que eu mais gosto. É composta por dez estudantes eleitos em assembleia, pra representar os colegas. Eles mediam conflitos e eles atuam mediando as relações entre estudantes, entre estudantes e educadores, entre educadores, entre outras instâncias da escola, funcionários, pessoal do administrativo – e eles são altamente envolvidos com os princípios da escola (P5A).

As crianças, membros da comissão, fazem a mediação de conflitos interferindo inclusive na mudança de postura dos professores, quando esses apresentam necessidades de superar dificuldades no relacionamento com algum educando. Um exemplo de ação nesse sentido é relatado no depoimento a seguir.

É muito comum, então... por exemplo, nós tivemos uma professora este ano, que voltou de licença e, no dia em que ela voltou da licença, nós tínhamos estudante ouvindo música no salão – ela tinha pedido para o estudante guardar o celular e ele não guardou – e, aí, ela se aproximou e falou: “Olha, eu vou pegar esse celular, guardar no armário e, na hora da saída eu te dou! Já que você ainda não sabe a hora de usar, de não usar”...Deu uma bronca e o estudante foi pra cima da professora. Foi bem complicado e a comissão foi lá e mediou. Acalmou a professora e acalmou a outra criança; levou a criança pra uma reunião e atendeu, conversou, fez com que refletisse, assumisse um compromisso por escrito. Depois, levou a professora, sentou e conversou. E os argumentos!? Com os estudantes eles falaram: “Poxa vida! A professora fez uma cirurgia! Ela voltou hoje! Ela tá sensível! E você faz uma coisa dessa? E se a gente ficar mais um mês sem professora, como que vai ser? Como que a gente vai aprender as coisas? A gente não tá conseguindo ir pra oficina fazer isso, fazer aquilo... Como que vai ser? ”. E com a professora, foi: “Professora, calma! Você pode pedir ajuda pra gente,

“você não precisa resolver tudo sozinha!”. Então, eles são brilhantes! Eles interferem demais, principalmente nas mudanças das equipes, no salão. É muito bom! (P5A).

5.2.4.3 Crença na capacidade das crianças de aprender o convívio democrático: República de Estudantes.

Os adultos participantes da pesquisa – professoras, equipe gestora e uma integrante do Conselho de Escola - foram convidados a dizer o que se pretende na formação de crianças e adolescentes quando se propõe uma República de Estudantes.

Na visão das professoras entrevistadas, uma das intenções mais claras é levar os estudantes a aprenderem a vivenciar a cidadania em seu tempo; fazer adequações; e intervir na escola enquanto dela participam como membros ativos e politicamente engajados. Em trechos das entrevistas a seguir, fica evidente que as professoras acreditam que o trabalho de construção e aprimoramento da República de Estudantes tem gerado bons frutos.

Eles conhecem as regras. Eles seguem as regras, mas eles sabem quando fazer adequações, quando fazer ajustes e quando vivenciar a cidadania. Então, a gente tem estudantes com um repertório intelectual, mesmo - e eu não estou falando só conceitual - muito diferenciado de outras escolas da rede pública, da Prefeitura de São Paulo, que é uma mostra muito específica. E quando a gente fornece a oportunidade de uma República de Estudantes, também é isso. Alguns vereadores eleitos dessas comissões, [...] têm a oportunidade de se desenvolverem ainda mais em ações sociais, em intervenções na escola (P5A).

Por exemplo, a gente teve um ano que nós tivemos um secretário da Educação e da Cultura, aqui, e ele sentava com os professores e falava: “Mas não tem um passeiozinho nesse planejamento?” (risos) “A gente não vai pra lugar nenhum? Pode ser um cinema, ver um filme? Por que a gente tem que ver filme só aqui no CEU?”. E é o papel dele. E quando se imagina um estudante tendo voz e vez pra questionar um educador sobre isso? Então, a república oportuniza situações únicas, no meu ponto de vista (P5A) (grifo meu).

Ah, eu vejo que é exercitar a cidadania, [...] infelizmente, a sociedade brasileira ela tem se desenhado de maneira beeeem negativa. Por quê? Porque os eleitores atuais eles não sabem votar. E os governantes, tampouco, sabem governar; então, a nossa ideia [...] é dar voz à criança, porque a gente acredita que ela é um sujeito integral e a gente acredita que a criança não vai ser, a criança já é! (P2F). (grifo meu)

Ah, a República de Estudantes é um lugar onde eles vão refletir, eles vão avaliar, eles vão tentar construir alguma coisa pra escola. E é pra eles, né? Eles sabem que tudo que é feito aqui dentro, é em benefício a eles. Acho que

em primeiro lugar estão os estudantes. Então, eles gostam muito de opinar, eles gostam de dar sugestões. E, aqui, o nosso propósito mesmo é ouvir muito o estudante, a necessidade dele, entendeu? (P4S).(grifo meu)

Ainda do ponto de vista das docentes, outra intenção constatada é que a república, na escola, propicia que os estudantes possam entender e discutir política, voto, eleição, e vivenciar na prática o funcionamento dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário.

Eu acho que é pra entender, mesmo, como é que se forma essa questão política. Porque ela faz parte da gente desde que a gente nasce, então, eu acredito que seja mais pra colocar eles mais próximos de uma questão que já existe e que eles possam participar, sabendo o que é uma votação, o que é uma eleição, o que cada um representa nesses poderes e eu acho interessante (P1V).

Precisamos discutir a política, porque quando nós discutimos as políticas públicas, nós garantimos a igualdade; então, é isso que nós queremos para essas crianças: discutir políticas públicas na infância para que se crie um cidadão consciente do que ele quer: ele quer lutar pelos direitos deles e adolescentes, também. Nós já temos aqui no CEU... nós temos aqui na Campos Salles, o TCA... tá espalhado pelo CEU... o que é a questão da homofobia... LINDO o cartaz que eles construíram lá, com várias coisas: se a pessoa é hetero, se ela é trans... o que ela era? E, no final, estava, que eles ticaram: Humano! Olha que sociedade que nós estamos construindo, mais bela impossível (P2S).

A representante do Conselho de Escola entrevistada também apresentou um entendimento de que “a República é para eles aprenderem a participação na escola, ir aprendendo ter autonomia, porque o aluninho precisa aprender também como é esse negócio de ser vereador, prefeito, porque é difícil entender, né?” (Dona Adriana).

As integrantes da equipe gestora entrevistadas – coordenadora pedagógica e diretora da unidade escolar – destacaram a importância da República de Estudantes para o exercício da cidadania como expressão dos direitos políticos e o aprendizado da participação democrática pelos estudantes. Ressaltaram, ainda, algumas dificuldades e alguns desafios enfrentados para concretizar esse importante projeto que se inicia no âmbito da escola, mas vem sendo assumido como conquista para a formação de lideranças comunitárias na região do entorno da EMEF Campos Salles. As falas a seguir ilustram essa visão da equipe gestora da escola.

A República dos Estudantes é embrionária, porque, inicialmente a gente criou todo o regimento – você viu o regimento no PPP. Ele foi criado por educadores, nós da gestão e representantes dos segmentos e estudantes. As ideias seriam duas: fortalecer cada vez mais as comissões – isso era uma coisa que o Braz sempre falava – mas, nós, com o decorrer do tempo, nós fomos pensando muito mais na coisa do protagonismo, mesmo e na situação democrática, mesmo, das decisões. Da vivência dessa democracia... Então,

essas quatro secretarias, elas são muito estratégicas pra envolver uma comunidade escolar. Então, aquele secretário da saúde, do ambiente, o secretário da convivência e diversidade, comunicação.... Você sabe quais são as quatro secretarias, né? No sentido de trazer uma participação maior, um protagonismo maior da parte deles. E tudo isso demanda tempo, demanda que eles estejam dispostos a vir, também, no contra tempo; então, no contra turno, aliás isso é uma construção nossa – que é bem difícil trazê-los no contra turno - até porque, pelo próprio projeto, eles participam de muitos projetos... no contra turno (Amélia).

É um desafio pra nós, porque embora a gente incentive a todo momento essa participação democrática e esse fazer democrático também exige uma vivência. É uma construção neles. Porque, embora a gente incentive, incentive, eles não conseguem, ainda porque o ideal seria que eles conseguissem se articular sozinhos pra isso e, pra isso, eles tivessem disponibilidade de horário. Sem mesmo [...] depender de um adulto porque o ideal seria: “Olha, é a representante vinda dos estudantes e eles estão se constituindo como grupo de estudantes e, aí, eles têm o direito a voz, vez e participação efetiva nas decisões”. É..., mas, a todo momento, a gente ainda percebe a necessidade de ter alguém acompanhando nesse processo o tempo todo e isso é um desafio pra nós, porque as demandas são muitas e, aí, como além de toda a demanda, Faltam recursos humanos [...] na questão dos recursos humanos, você tem alguém nessa... tem... um processo de formação (Rose).

5.3 Sobre esperança, sonhos, utopias e inéditos viáveis, na perspectiva dos adultos.

As mudanças até aqui apresentadas, e que são consideradas como profundas transformações, não foram implantadas verticalmente, de cima para baixo, tal como nos acostumamos a ver ocorrer ao longo da história com as reformas educacionais da educação brasileira, que chegam às escolas para serem cumpridas. No caso da EMEF Campos Salles, são mudanças marcadas pelo desejo de promover inovações na escola a partir de sonhos e ideais de seus sujeitos, materializados em propostas discutidas democraticamente e assumidas coletivamente, visando a superar as situações-limite que foram surgindo. Considero que os processos de transformação ocorridos na escola se situam no campo das inovações e não como reforma. Sobre a distinção que procuro estabelecer entre reformas e inovação, trago a contribuição do pensamento de Rui Canário. Para ele,

Reservaremos a designação de *reforma* para processos de mudança planejada centralmente, exógenos às escolas, em que é predominante uma lógica de mudança *instituída*, ou seja, aqueles em que existe uma clara separação, no tempo e no espaço, entre os que concebem e decidem e os que

aplicam. Utilizaremos o termo *inovação* para designar processos de mudança endógenos às escolas, em que é dominante uma lógica de mudança *instituinte*, ou seja, em que existe coincidência ou, pelo menos, uma relação muito próxima e directa entre os que concebem, decidem e executam (CANÁRIO, 2005, p. 93) (grifos do autor).

Destaco, a partir das reflexões de Rui Canário, a importância de considerar todos os atores que concebem, decidem e executam tais mudanças. Pondero que exceções existem, mas, na maioria das experiências de mudança nas escolas é comum que as proposições sejam pensadas apenas pelos adultos, enquanto as crianças participam apenas do momento da execução. Isso ocorre porque elas não são vistas pelos adultos como capazes de conceber ou decidir sobre as mudanças. Dessa forma, são os adultos que tomam todas as decisões, unilateralmente, em relação a objetivos, conteúdos, tempos e espaços de organização de atividades, resolução de conflitos, entre outros temas que envolvem diretamente a experiência escolar de crianças e adolescentes, sem ouvir as suas expectativas e proposições. Com tal postura, os adultos registram claramente quem tem o poder de decisão na escola.

As transformações realizadas no interior da EMEF Campos Salles desconstróem essa lógica, a partir das experiências de inovações, abrindo espaços para que os estudantes sejam incluídos entre aqueles que também podem conceber, pensar e executar mudanças. A inovação, nessa perspectiva, é um processo intencional de mudanças estruturais que envolve perdas, conflitos e rupturas, considerando a “escola como um sistema de comportamentos em que os vários atores aprendem, definem e constroem as regras. É neste sentido que cada escola constitui uma singularidade, por definição contingente, construída pelos atores e em uma permanente interação com o contexto em que se insere” (CANÁRIO, 2005, p.92).

Considerando o pressuposto da singularidade da EMEF Campos Salles, posso atestar, com base na pesquisa realizada, que há um desejo em assegurar uma metodologia que motive, provoque e convide os estudantes a participarem efetiva e politicamente do processo de construção de conhecimentos realizado na escola. As professoras destacaram a importância de oferecer um ensino de boa qualidade como um direito dos estudantes e também expressaram o desejo de que o projeto desenvolvido pela escola continue.

Sonho pra Campos Salles? Na verdade, a gente já vive, é continuar na luta, continuar identificando quais são as dificuldades, continuar enfrentando. [...] Eu sonho que a gente viva o que a gente continua vivendo: esse engajamento, essa luta, esses conflitos, essas discussões e “vamos pensar juntos”, não esperar nenhuma solução mágica e nem uma solução institucional [...] Eu sonho que a gente consiga oferecer ensino de qualidade, de verdade, que eles precisam e que eles têm direito e que a gente tem como

oferecer, mas que a gente ainda não oferece da maneira como a gente gostaria (P5A).

Ah, o meu sonho é que este projeto prevaleça, né? Apesar de tudo, apesar de mudar outras pessoas, mudar de eleição. Acho que as pessoas têm que vir pra cá e reconhecer o nosso trabalho, né? E continuar e ser cada vez melhor, né? Nós aprimorarmos mesmo o que está sendo feito aqui (P4S).

[...] é continuar trabalhando sempre em prol do projeto e essa questão da autonomia, que eu acho que é o mais bacana, você dar autonomia com responsabilidade e as crianças, os estudantes conseguirem realizar o trabalho. Ah, pra eles... Todos os sonhos! Eu acredito em TODOS (P1V).

Há uma perspectiva revelada por parte da gestão que caminha na direção de novos inéditos viáveis. Um deles é a conquista da autonomia da escola para a tomada de decisão quanto ao colegiado, definição da equipe gestora e o quadro de professores.

Que a gente tivesse mais autonomia. Esse é um sonho nosso. Que nós tivéssemos autonomia pra ter um colegiado e que esse colegiado tivesse representantes de todos os segmentos, que esse colegiado pudesse, sim, acompanhar todo o processo e avaliar qual seria o diretor que estaria sentado aqui, o coordenador e os educadores (Amélia).

O maior desafio [...] são os educadores. Porque são educadores que têm concepções muito diferentes, cristalizadas. Nós temos muitos educadores maravilhosos – aliás, é a maioria –, de educadores que comungam dessas concepções, que querem, de fato, viver a metodologia, que acreditam em tudo isso; então, cada vez mais, nós temos educadores acreditando nessa proposta e contribuindo e trazendo inovações; mas [...] nós não podemos escolher os educadores. E aquele educador que tivesse sabotando o projeto, que tivesse concepções contrárias, contraditórias que esse colegiado tivesse o poder de dizer: “Meu querido educador, vá ser feliz em outro projeto, porque, neste projeto, você trabalha contra”. Então, esse é um sonho de um dia chegar a ter essa autonomia, pois se o nosso maior desafio é justamente que tenha educadores que tenham uma prática contrária ao projeto; então, o nosso sonho é um dia ter, pelo menos, a maioria dos educadores acreditando e tendo uma prática condizente com o projeto (Amélia).

Na verdade, que a escola se efetive, de fato, democraticamente, em todas as instâncias: da gestão até o fazer pedagógico. E, naturalmente, para os estudantes acho que é uma mudança de cultura, de paradigma, porque imagina a escola vivendo em todas as suas instâncias, as decisões democráticas, como que seria isso na vida deles (Rose).

O próximo relato, interpreto como um registro de que a esperança pode e precisa ser gerada nas pessoas. Está presente na ação daqueles e daquelas que veem os frutos; estão felizes por fazerem parte de um projeto em que acreditam, conseguem assumir uma causa e dedicam-se a ela, fazendo a esperança ocupar o lugar da dúvida.

o sonho que eu tenho, assim, [...] que cada dia mude pra melhor em tudo. [...] que a nossa escola ela cresça mais [...] tenha mais oficinas, esses professores lindos, maravilhosos e que eu tenho eles no meu coração. Então eu sou feliz! Por participar desse projeto, dessa escola, do Conselho. Vejo fruto! Vejo esperança! Às vezes, muitos têm dúvida, eu não tenho! Eu tenho esperança de conquistar tudo de melhor e gostaria muito que as mães que entram no projeto, que entram no Conselho, elas tivessem mais dedicação, porque eu tenho e acredito no que a gente faz aqui, Flor! (Dona Adriana).

Dentre os sonhos e compromissos éticos construídos por mim durante esta pesquisa, em coerência com o que acredito em relação à defesa da cidadania desde a infância, um que pretendo realizar é fazer com que esta tese sirva como um espaço para que as crianças traduzam o exercício de sua cidadania a partir de suas próprias vivências na escola pública. O próximo capítulo tem essa pretensão.

6 A VOZ DAS CRIANÇAS: O EXERCÍCIO DA CIDADANIA DESDE A INFÂNCIA, EM MEIO ÀS BRINCADEIRAS DE RODA

Aqui na escola a gente pode falar [...]. A gente é um grupo de estudantes que se reúne para decidir o que vai acontecer no dia a dia da escola. (J5)

O propósito central deste capítulo é trazer à tona o ponto de vista das crianças acerca de sua participação na experiência curricular investigada e analisada na EMEF Campos Salles, uma escola da rede municipal da cidade de São Paulo, que propõe a efetivação da cidadania desde a infância. As crianças, participantes ativas da pesquisa⁹⁶, são os atores principais a quem este texto se oferece como uma “roda de conversas” para que elas possam dizer sua palavra e os adultos escutá-la. Também foi aberto espaço aos adolescentes, na “roda de conversas”, para contarem suas perspectivas quanto à cidadania em seu tempo, a partir de sua experiência como participantes da República de Estudantes.

Eu estaria me distanciando dos objetivos propostos para a investigação, caso tentasse compreender as possibilidades de construção e exercício da cidadania desde a infância, no universo da educação formal, sem garantir a expressão autêntica das ideias próprias das crianças e dos adolescentes. Afinal, não é a eles que se destina o projeto de formação cidadã na escola pesquisada? Como, então, buscar evidências concretas da consecução do referido projeto senão pelas experiências dos próprios estudantes?

Tão fundamental quanto criar um canal de escuta das vozes dos estudantes sobre os significados por eles atribuídos ao exercício da cidadania é buscar coerência com as escolhas metodológicas assumidas neste estudo, principalmente no que se refere à construção compartilhada de conhecimento entre pesquisadora e pesquisados. Ao tratar do exercício da cidadania desde a infância, na prática educacional escolar, procuro entender o exercício abrangendo dois sentidos que se complementam. Em um primeiro plano, como prática revestida pela dimensão didático-pedagógica, dirigida ao objetivo de se preparar, de aprender a ser cidadão vivendo a cidadania, o que extrapola o universo escolar e contribui para a formação cidadã para todo o percurso da vida do ser humano.

⁹⁶ A explicação sobre a denominação das crianças como participantes ativos da pesquisa, sujeitos principais do universo investigado, consta no capítulo 3, sobre o Referencial Metodológico, item 3.2.2 Participantes da pesquisa: o princípio do respeito.

As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo [...] As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir programas a elas, mais do que propostos, impostos (FREIRE, 2000, p. 58-59).

Na abordagem deste estudo, consta também o significado do exercício da cidadania como garantia de ter acesso aos direitos sociais, civis e políticos já conquistados historicamente pela sociedade e formalizados em lei. Nessa perspectiva, o exercício da cidadania “saiu do papel” na experiência curricular da EMEF Campos Salles, quando a comunidade escolar se mobilizou para criar estratégias que garantissem aos estudantes, por exemplo: melhorias na qualidade do ensino; organização de tempo e espaço para expressões artísticas e culturais valorizadas por eles; acesso a práticas de esporte e lazer; liberdade de expressar ideias; participação em decisões sobre o currículo e na gestão compartilhada; respeito à diversidade; práticas inclusivas e solidárias; e combate à violência.

Exercer e aprender a cidadania são práticas confluentes, indissociáveis e simultâneas. Em especial no caso dos estudantes pesquisados, os resultados revelam que se aprende a cidadania exercendo-a e se exerce a cidadania, aprendendo-a.

Sigo com a explicação da organização didática do texto, apresentando as categorias de análise resultantes dos dados obtidos pela pesquisa com as crianças, quais sejam: o exercício dos direitos; o exercício de ações propositivas; o exercício de participação política; e a participação em pesquisas. Essas categorias são apresentadas em forma de subtemas, que agrupam conteúdos essenciais para definir cada uma delas.

A menção às perspectivas dos adolescentes quanto à sua cidadania recebe destaque quando é feita referência ao exercício da participação política na experiência da República de Estudantes e da participação deles nesta pesquisa, não compondo, assim, as demais categorias, especialmente dedicadas às crianças.

Os dados que evidenciam o exercício da cidadania desde a infância foram ordenados sempre do primeiro ao quinto ano, em cada subtema das referidas categorias. A opção pela organização sequencial objetivou permitir a percepção do exercício e da aprendizagem da cidadania das crianças em diferentes etapas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os excertos de relatos são permeados por linguagens que revelam características próprias das crianças. Buscou-se garantir a originalidade da expressão de suas ideias e do seu jeito de ser criança em seu tempo e em seu espaço; do exercer e aprender a cidadania em meio às brincadeiras, fantasias, aos jogos e sorrisos.

6.1 A cidadania desde a infância traduzida em exercício dos direitos

Os excertos das falas das crianças, nessa categoria, apresentam aspectos de sentimentos e experiências vividos por elas ao estar e conviver no ambiente escolar. Partem da dimensão pessoal e estendem-se aos relacionamentos interpessoais das crianças com seus pares, com os grupos em cada salão de estudo, com os adultos e amplia-se para a comunidade escolar. Referem-se à cidadania traduzida em exercício do direito ao bem-estar e à liberdade de expressão. O exercício do direito de se sentir bem representado por seus pares eleitos para atuarem nas Comissões Mediadoras em cada salão, bem como o exercício do direito de participar politicamente da gestão escolar. Igualmente, a cidadania é traduzida pelas crianças em exercício do direito ao lazer, à cultura e ao esporte.

6.1.1 O direito ao bem-estar no ambiente escolar: elevação da autoestima, sentir-se respeitado, valorizado e feliz

As “conversas” com as crianças iniciam-se com a descrição das expressões que revelam o que representa a escola na vida delas e como se sentem naquele ambiente. São narrativas que indicam sentimentos de alegria, prazer e felicidade em ficar na escola, um lugar, na visão das crianças, onde aprendem a cuidar de si e de suas “coisas”. Suas palavras indicam que se sentem valorizadas, seguras e respeitadas e que as pessoas gostam delas. O que mais elas contam sobre o direito ao bem-estar?

Na Campos Salles eu sinto que estou com meu pai ou com a minha mãe, sinto um montão de coisas boas. Eu gosto daqui e também de mim, da minha mãe e do meu pai. (N1)⁹⁷

Sou da Paz aqui e sinto paz também aqui. (Ke1)

Eu também me sinto muito feliz e bem, porque eu gosto muito dessa escola e essa escola me ensina muitas coisas e eu aprendo várias coisas, por isso que eu aprendi a cuidar das minhas coisas, a ler, escrever. (Pe2)

⁹⁷ Como já mencionado na metodologia, a identificação segue o exemplo: K1(a letra K é a inicial do nome do estudante, o número1 representa o ano que estuda, no caso 1º ano); P4cm: (neste caso, cm indica Comissão Mediadora); J7rep (rep indica República de estudantes); Fce (ce indica Conselho de escola).

Eu me sinto mais feliz aqui. (R3)

Legal. Aqui eu me sinto feliz desde quando eu vim pra cá. (Ra3)

Eu me sinto ficando esperta e me sinto muito bem aqui. Eu gosto de vir pra cá e me sinto feliz. (risos) (Lu4)

Eu me sinto seguro e alegre. Sou feliz aqui. (Le4)

Eu me sinto muito bem estudando aqui. Eu gosto. Eu... eu amo estudar aqui. (A5)

Aaaahh, eu me sinto bem. A Campos Sales é... tipo diferente. Várias outras escolas você têm... que se sentar em fileiras separadas, não é? Aqui nós... sentamos em uma mesa de quatro pessoas pra se ajudar. E eu gosto disto. [...] Eu me sinto muito bem estudando aqui. Eu sei que as pessoas gostam de mim aqui. Eu... eu amo estudar aqui. (E5)

Aqui eu sinto que sou respeitada. Ah.... e eu preciso respeitar também, né, por que respeitar é a coisa que mais faz a pessoa se sentir bem. É muito bom estudar aqui e eu me sinto muito bem, porque aqui a gente tem de tudo. Aqui não falta nada. A gente tem os aprendizados... então, cada ano que passa, a gente aprende mais coisas que a gente nem imaginava que existia. E eu amo isto. (Y5)

6.1.2 O direito à liberdade de expressão: rodas de conversas

As crianças teceram considerações sobre a função das rodas de conversas para a organização dos estudos diários. No entanto, apontaram como principal contribuição desse dispositivo pedagógico a garantia de momentos de livre expressão de opiniões, sentimentos e desejos. Também ressaltaram a oportunidade de se reconciliarem com os colegas.

Várias coisas legais na roda.... nós crianças pode falar de tudo [...] Que é aniversário da prima, aniversário do irmão ou da pessoa. (Ke1)

[...] é as crianças que falam mais na roda, a professora fala pouco. A gente pode falar o que quiser, né? (N1)

Às vezes, a professora conta história para nós, na roda, a muito tempo ela colocou brinquedo na roda, às vezes tem brinquedo pra gente falar [...] daí, tipo, às vezes, levanta a mão para falar as coisas ruins e felizes. (Q1)

A gente resolve tudo na roda de conversas. É... aí cada um desculpa o outro e, depois, a gente tem que prometer que nunca mais vai fazer o erro e, aí, depois, viramos amigos. (Ja2)

Nós sentamos na roda, [...] e assim as pessoas vão levantando a mão pra falar... a professora dá a vez pra ele [...] e nós fala. Eu gosto porque eu falo de mim e de casa. (R3)

A roda de conversas é muito legal. A gente pode falar. A professora, ela conta o que aconteceu, né? [...] Têm algumas vezes, que ela lê história pra gente e nós... retomamos as atividades. Nós conta o que aconteceu com a gente, ouve os outros também. [...] Quando tem feriado, a professora pergunta como foi nosso feriado. (T4)

6.1.3 O direito de se sentir bem representado: valorização do trabalho das Comissões Mediadoras

Fica evidente, nos relatos dos estudantes, o apreço que nutrem pelas Comissões Mediadoras, principalmente por escolherem diretamente seus integrantes entre os colegas de salão. O processo de discussão e reflexão sobre as propostas dos aspirantes a representantes na comissão é um significativo exercício democrático que resulta, conforme as falas das próprias crianças, no reconhecimento de se sentirem muito bem representados.

No salão, o que é mais importante pra nós, é oficina, o roteiro. Mas a comissão também. [...] Eles ajudam muito a gente e eu gosto de quem escolhi pra ser da comissão. Faltou um que eu queria, mas tudo bem. (Ja2)

E, também, nós escolhe quem vai ser da comissão, tipo, nós faz a votação e, aí, nós marca o “x” no papelzinho... no nome das pessoas. Quem ganhar [...] mais votos, é quem vai ser da comissão. É dáhora, eles fazem coisas boas que eu ia fazer também. (T4)

Tipo assim [...] também se alguém sai da comissão a gente vota de novo. Tipo... Faltava dois agora... dois alunos... aí nós escolhemos, mas é tipo assim, ele vai falar a proposta dele pra comissão: falar o que ele vai fazer, tudo que ele quer melhorar na escola. Aí, ele falou [...] e a gente pensa se vai votar nele. Teve vários competidores... pra pegar a vaga... mas só dois tinha que ser. Aí, nós ouvimos tudo... aí [...] ele falou suas propostas, suas ideias e a gente vai e marca um “x” na proposta que a gente quer. (E5)

A função pedagógica da comissão também foi ressaltada pelas crianças. Ao ajudar a “acalmar”, tirar dúvidas, mediar a resolução de conflitos, ou quando participam com as professoras das reuniões com os pais, os membros da comissão contribuem diretamente com o processo de ensino e aprendizagem.

Os roteiros e os parquinhos é muito legal também pra gente. E a comissão, né, eu gosto muito deles. [...] Então, tava falando da comissão, né, a gente aprende com eles também a ter calma. (B3)

A nossa comissão ajuda muuuuuuito. Se eu fosse da comissão, eu fazia o mesmo que eles fazem. Quando uma pessoa tem um conflito, a comissão ajuda ela a resolver. Aí, o aluno é chamado... acho que três vezes, né? É... Tipo assim, sábado agora, vai ter a reunião de pais e a comissão também participa: os pais vêm de acordo e participa [...] porque as professoras acha que falar tudo que a criança faz aqui é melhor, porque a mãe, o pai conversa com a criança pra desenvolver o que ela tá fazendo. Eu também acho bom assim. A comissão é importante nessa hora também. (E5)

Sim. Esses dias a gente estava muito agitado, né? E as professoras também não conseguiam dar conta... Elas conseguem dar conta, mas a gente estava tão agitado que ficou muito difícil pra elas dar conta. Aí, a comissão... eles ajuda, né? Conversou com a gente nas mesas. Eles passavam nas mesas... “Ó, qual é sua dúvida?”. Aí, eles explicavam: “Ó, colabora, dá um tempo, fala baixinho”, tipo isto. [...] E isso não é uma conversa, é, de um, é uma conversa de todos que são da comissão. Aí, por isso, que a gente faz a eleição. [...] na escola cada um tem uma responsabilidade, então, em cada salão tem uma comissão [...], eles resolvem os conflitos e, sempre que [...] vem visitantes, eles falam, eles explicam como é que são as coisas da nossa escola, né? (Y5)

6.1.4 O direito de participar politicamente na gestão escolar: atuação no currículo e no Conselho de Escola

Didaticamente, essa categoria será apresentada em dois tópicos, que se inter-relacionam. O primeiro está mais direcionado à aprendizagem da participação política das crianças na gestão democrática e no Conselho de Escola. O segundo trata especificamente da aprendizagem das crianças na tomada de decisão acerca da organização curricular da escola.

6.1.4.1 Aprender a participação política, participando da gestão democrática e do Conselho de Escola⁹⁸.

Ocorre um diálogo interessante entre os estudantes L5ce e G5ce, em que eles sistematizam como chegaram ao Conselho de Escola. Pontuam que podem decidir por meio

⁹⁸ Como já informado no item sobre a metodologia, as crianças entrevistadas participantes do Conselho de Escola foram três estudantes do 5º ano.

do voto direto sobre o direcionamento dos gastos da verba que a escola recebe. Destacam que fazem uso da palavra como um direito que possuem e que participar do Conselho é uma forma de melhorar a escola.

Em outros relatos, a conversa segue com as crianças sublinhando a contribuição do Conselho de Escola enquanto espaço de participação delas e que promove o sentimento de solidariedade, o desenvolvimento de sua autonomia e do senso de responsabilidade.

Eu participo desde o quarto. É... a gente fez uma... votação de quem podia participar do Conselho e, aí, eu acabei ganhando [...] No conselho, eu tenho direito a voto [...] todo mundo que vai... tem direito a voto, tem direito à palavra - pode falar, não fica só olhando [...] Participa os professores, a coordenação, pais e alunos [...] os pais são da comunidade, normalmente. Eu me sinto ajudando a fazer um pouco a escola, porque eu posso dar a minha opinião e achar o que [...] tá bom, o que não tá e poder ver melhor o outro lado da escola. [...] Pra mim, é uma forma de ajudar, de participar pra escola poder melhorar. Ajudar a decidir onde gastar os recursos, por que a gente vota também. (L5ce)

Também concordo com (nome da estudante), o conselho ajuda, sim e... pode acatar a opinião de todos para a escola ser cada vez melhor.(G5ce)

Participando do conselho, ah, eu me sinto como se... eu fosse... solidária com as pessoas aqui na escola, autônoma e com bastante responsabilidade.(H5ce)

Participando do conselho eu achei que eu fiquei um pouco mais autônomo e... consegui é... é... lidar com mais responsabilidades, assim [...] Ah, pra mim, quem participa não deve [...] ter timidez, né? Mas falar um pouquinho, dá sua opinião e ver a opinião de cada um.(G5ce)

Uma vez a gente discutiu sobre a posição dos professores no conselho. (H5ce)

É mesmo porque [...] tinha uma professora que ela tinha faltado muito e, aí, tinha que repor os dias nos salões pros estudantes não ficar sem aula. Então, a gente discute um monte de coisa, assim [...] pra ver como fazer [...] a gente tem a nossa própria opinião, também, a gente pode opinar nas coisas.(L5ce)

As próximas falas apontam para o entendimento que os estudantes têm sobre seu papel como conselheiro. Dentre as funções, destacam que são representantes dos alunos no conselho e que cabe a eles apresentarem o PPP da escola aos visitantes⁹⁹; realizarem palestras em seminários e em diferentes locais, como escolas e universidades.

Nosso papel é representar o quinto ano, é falando... o que a maioria dos alunos precisa [...] A gente, normalmente, - fala o que acontece no Conselho

⁹⁹ Na ocasião da pesquisa, o PPP foi apresentado a mim como pesquisadora por uma estudante participante do Conselho de Escola. Uma função que também cabe às Comissões Mediadoras.

para os estudantes [...] e eles podem falar o que eles gostaram, o que não gostaram e a gente fala lá (no conselho) de novo.(L5ce)

É isso mesmo. A gente também apresenta o projeto pedagógico da escola, quer dizer mais a (nome da estudante) que fala. É....damos palestra pra falar da escola.(G5ce)

É... Eu e a (nome da estudante) a gente foi pra USP¹⁰⁰ e a gente falou sobre o projeto da escola, como que era aqui, [...] e do conselho também [...] e a gente vai pra outros lugares [...] falar sobre os princípios da escola, sobre a comissão. Depois a gente fala aqui (na reunião do conselho) como foi a palestra.(L5ce)

Sim. Então aqui, neste ano, já foram duas, uma palestra na USP e uma palestra aqui na escola, que foi [...] no Sétimo Seminário da escola. E, também, fora as palestras que as meninas foram pra USP, também aqui na escola, de vez em quando, vêm os visitantes conhecer... como é que é o projeto e a gente apresenta e mostra a escola.(H5ce)

6.1.4.2 Aprender a decidir, decidindo a organização curricular: conteúdo, metodologia e relacionamento interpessoal.

Pedagogicamente, apresenta-se na sequência as próximas narrativas em blocos que correspondem ao processo de aprendizagem da tomada de decisão das crianças na organização curricular sob três aspectos: a definição dos conteúdos(item a e b); a metodologia para a organização dos grupos de estudos(item c); e o relacionamento entre professores e estudantes(item d).

a) Assembleia dos estudantes: *“Juntar o que a gente escolheu estudar com o dela”*

As crianças apresentam como aprendem a definir coletivamente os conteúdos a serem estudados. As falas evidenciam que esse processo ocorre por meio de votação nas assembleias dos estudantes em cada salão.

Outro aspecto diz respeito à grande valorização dos roteiros de estudos. A justificativa para a relevância atribuída aos roteiros parece ser pelo fato de as crianças poderem escolher conteúdos significativos para elas. O entendimento de um currículo integrado, por parte das crianças, fica explícito, em especial pelo relato do estudante Pe3.

O processo de codecisão para a elaboração dos roteiros de estudos foi constatado na pesquisa, assim como o entendimento, por parte das crianças, sobre a diferença entre o papel

¹⁰⁰ Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

delas e o papel das professoras, no planejamento dos roteiros. É possível, aos leitores bem atentos, “escutar” essas constatações nas palavras das crianças.

[...] a gente escolhe o que aprender. [...] Eu gosto muito de estudar o roteiro[...] a professora [...] junta o que a gente escolheu estudar com o dela¹⁰¹. [...] Nós aprende Educação Física, Língua Portuguesa [...] a gente aprende várias coisas que está na rotina: jogos, massinha, parque [...]matemática.[...] Cada dia tem uma rotina. Às vezes um dia tem educação física, no outro não tem; tem oficina; depois, no outro tem jogo... cada dia vai indo assim. Não é só roteiro.(Pe2)

O roteiro. A professora diz pra olhar quem tá terminando e também é uma parte legal de estudar, porque a gente pode escolher desenhar, a gente pode pintar e aprender. (Ja2)

E quem escolhe os temas do roteiro é as crianças. É a gente que pode escolher. A gente escolheu vários temas: dos dinossaaauros... do corpo humaaaaano... do dinheiro.... Assim.(R3)

Pra escolher o roteiro, o tema é tipo uma eleição. [...] uma pessoa fala [...] e outra pessoa vai votando[...] E o que tiver mais votos vai ser o tema do roteiro. (A3)

E a gente estuda tudo junto, tipo assim Matemática, então é um pouquinho de tudo, de... Ciências e História, Geografia... conta de vezes, conta de mais, conta de menos.(Pe3)

E aí a gente escolhe porque a gente pode falar o que gosta. Por exemplo, a professora fez uma assembleia. Aí, eu falei: “Professora, eu quero falar”. Eu falo e dou minha ideia [...] E agora a gente tá no roteiro dos oceanos [...] Vai ter o do futebol, também.(Lu4)

Eu também acho que é o roteiro de estudos, porque a gente escolhe o que vai por nele [...] tipo assim o que a gente quer estudar, entende? Ele é uma coisa que ensina tudo, né? A gente aprende [...] isso que eu falei – sinônimos e advérbios – porque tem um roteiro, né? Se não tivesse, a gente ia aprender como? [...] A gente dá várias ideias de temas, aí, quando... a gente acaba de votar [...] e escolher o que a gente quer, a professora mais um colega vai lá e... [...] vai anotando, mas a gente é que foi decidindo.(Y5)

b) Mostra Cultural: “os 60 anos da nossa escola”

Os relatos a seguir demonstram que os estudantes valorizam muito a participação na Mostra Cultural¹⁰². A 19ª edição do evento tratou dos 60 anos da EMEF Campos Salles. Os estudantes sinalizam o quanto gostam e como se envolvem na organização da mesma.

¹⁰¹ Origem do subtítulo deste item.

¹⁰² A Mostra Cultural (origem 1999 e 19ª edição em 2017) foi tratada no item 4.1.3 Andanças em uma escola sem muros e sem paredes. Constam importantes destaques quanto a coparticipação dos estudantes na organização da Mostra, bem como o depoimento de uma das professoras entrevistadas que faz referência a Paulo Freire como um dos temas tratados na referida Mostra

Comentam sobre suas escolhas e opiniões e as decisões que tomam coletivamente, como por exemplo, a de socializarem suas produções no dia da Mostra. Destacam temáticas relevantes, indicam que a escola foi inspirada na pedagogia de Paulo Freire. Cabe aqui o convite para escutarmos atentamente os conhecimentos que revelam em seus relatos.

A gente vai dançar – que a gente escolheu fazer algumas músicas – e a gente gosta dessa Mostra demais, porque nosso pai vem e participa [...] Tem teatro, também. (B3)

Nós escolhemos fazer uma coisa bem grande [...] o tema da mostra é “os 60 anos da nossa escola”¹⁰³. É... a gente tá fazendo um jornal. A gente fez a Roda Viva com o Brás, a Genésia e o João, ontem. Pra mostrar no dia da Mostra. É dáhora. Eles ficaram no meio e nós fizemos uma roda viva. (Lu4)

é muito importante a participação nossa na Mostra. As professoras pedem pra gente participar. A nossa Mostra vai ser dos “60 anos da Campos Sales”, não é? (A5)

A gente tá organizando a Mostra Cultural. E a gente escolheu Paulo Freire [...] pra a gente falar. Todo mundo deu sua opinião e nós decidimos [...] também a gente se ajuda pra fazer tudo. (B5)

Ele foi secretário da prefeitura também. Ele lutava em várias coisas. A gente já sabe quando ele nasceu, quando ele morreu [...] como que foi a adolescência dele, quando ele começou a ser adulto. (C5)

E... a nossa escola foi inspirada praticamente nele [...] no Paulo Freire, ele [...] lutava pelos direitos das crianças. [...] Que as crianças tinham que ter o direito de comer bem; de ter uma educação; então, ele era uma pessoa que inspirou muuuuito muuuuito a nossa escola, né? A solidariedade. E ele lutou pela solidariedade, autonomia e responsabilidade. Por isso, é que a gente... a gente, às vezes, fica pensando assim: meu, se ele estivesse vivo ainda, nossa, ele ia gostar... ele queria visitar a nossa escola, [...] Porque a nossa escola, [...] é praticamente, né, o que ele quis [...] O legado que ele deixou, foi assim... a nossa escola [...] a responsabilidade, a autonomia e a solidariedade são coisas que a gente tem que ter na vida, né? Então, esse foi o legado que ele deixou.(grifo meu) (Y5)

c) Grupos de estudo: “*A gente escolhe com quem vai sentar*”

Os próximos relatos apontam que as crianças estabelecem seus próprios critérios para definir e compor com seus pares o grupo para estudar de forma colaborativa. O que será que elas preferem: Sentar em grupos ou sozinhas? Por quê?

¹⁰³ Origem do subtítulo deste item.

Porque em grupo é mais legal pra aprender, você tem amigos. Eu gosto assim e fico bem. A gente também vai ser amigo do Pedrinho¹⁰⁴. Se ele vier vai gostar também daqui. (risos). N1:

A gente escolhe pra sentar e fazer a lição junto, assim a gente ajuda os outros. Quando nós temos dificuldade, às vezes, nós levantamos as mãos pra perguntar como faz as duas letras, ou as três. Se nós não sabe, às vezes, a gente pergunta pra ela (professora) pra falar as letras para nóooooooooois. (Ke1)

É melhor estudar em grupo por que tem amigo pra ficar perto.(Q1)

A gente senta em grupo de quatro. É bom participar do salão com os amigos da mesa, ajuda a gente e a gente ajuda eles. (Ra3)

Não. Por exemplo, a gente senta junto, aí tipo assim, a gente escolhe com quem vai sentar¹⁰⁵, aí a gente aprende a conversar e saber que não pode copiar roteiro, mas ajudar [...]. (Le4)

Que aprendizagens as falas das crianças revelam sobre a experiência de estudar com os amigos? Destaco alguns depoimentos em que elas registram aprender a ser solidárias umas com as outras e a buscar respostas comuns para as dificuldades que surgem. Os estudantes parecem entender que o processo de superação das dificuldades ocorre aos “pouquinhos”, conforme vão percebendo e aprendendo juntos. Também abordaram a liberdade de escolha de mudar de grupo de estudo.

É... e um ajuda o outro e todos juntos têm uma resposta. Nós pode aprender juntos. Mas a gente também pode aprender nós tudo junto. (Ja2)

Se nós [...] trabalhar junto, nós pode perceber a resposta, nós pode pedir um lápis emprestado, pintar, [...]. Um ajuda o outro. [...] em grupo [...] quando nós temos uma dificuldade, nós pede pro amigo ajudar [...] até que nós consegue aos pouquinhos perceber essa coisa (a dificuldade) e aprender juntos. Aí, nós vai mostrar pra professora, ela pode corrigir... e ela fala algumas coisas se tá certo, depois ela fala pra nós fazer outra e nós faz.(Pe2)

Então, a gente fica em quatro pessoas, né?... No início das aulas [...] Aí a gente senta com quem a gente quiser, isto é muito legal. E quando a professora passa um tema e ela vê que a gente não está se dando bem, aí, ela dá ideia de mudar de mesa, né? Aí, a gente pode resolver sentar em outro grupo [...] sempre que a gente tem dúvida, a gente pode perguntar – pergunta pra todos os colegas da mesa – e, depois chama a professora.(Y5)

Praticamente, não é só por mesa que a gente aprende a se ajudar [...] às vezes, quem está no roteiro avançado, pode ajudar as outras pessoas dos outros grupos que ainda não tá em roteiro avançado.(E5)

¹⁰⁴ O estudante refere-se ao Pedrinho, personagem que fez parte da história descrita no roteiro de entrevista utilizado com as crianças do primeiro e segundo anos, bem como com a comissão do segundo ano.

¹⁰⁵ Origem do subtítulo deste item.

- d) Docência compartilhada e afetividade entre professoras e estudantes: “*Ela ensina a gente e a gente ensina ela*”

“Ouvir” as explicações das crianças, apresentadas a seguir, em relação ao que pensam sobre o papel e trabalho das professoras, pode ajudar a entender o valor que elas atribuem à docência compartilhada e à afetividade na relação entre educador e educando. Há disponibilidade das professoras em escutar as crianças. As crianças, por sua vez, atribuem importância à figura da professora, por que será?

É importante ter as três professoras, senão uma não aguenta nóiiiiiiis (risos) (Ke1)

Eu gosto daqui porque a professora, quando a gente chega, eu ganho um abraço¹⁰⁶ dela na porta do salão [...] e eu gosto. Todo mundo ganha, né? Sim... é todo dia quando a gente chega. Você ganhou também? (Ja2)

E a professora, ela sempre escuta a gente, na roda de conversar, e fala pra gente escutar o outro.(L3)

As professoras, elas fazem tudo junto com a gente. Tem dia, uma que fica nervosa, a outra tá calma, né?(Le4)

Ela vai ajudando a gente e, às vezes, a gente ajuda ela. Ela ensina a gente e a gente ensina ela¹⁰⁷[...] Muito melhor com três professoras, porque cada uma ajuda a gente numa coisa e só uma professora não dá, fica aquela aula chata. (E5)

Ela pede ajuda pra gente e a gente ajuda, porque, às vezes, tem muita gritaria no salão, e ela pede: “Gente, por favor, fale mais baixo”, e, às vezes, eu e ela oferece ajuda pra professora, aí, ela aceita e a gente tenta deixar o máximo possível sem barulho. [...] Nas comissões, as professoras pede ajuda, todo mundo ajuda.(A5)

Ah, assim, né? É sempre bom a gente ter um relacionamento bom com a professora... então... sempre que a gente precisa, as professoras estão lá... pra qualquer coisa que a gente precisar... apesar de que as pessoas pensam que as professoras, elas são feitas só pra escrever na lousa: “Ah, é pra fazer lição e tal”, mas, não, elas são companheiras, então, elas ajudam a gente, então isso é muito bom, ter um relacionamento bom com as professoras. [...] a gente tem total liberdade para falar com a professora.(Y5)

¹⁰⁶ Também em observação participante, presenciei várias vezes as professoras do segundo ano receberem as crianças com um abraço e um beijo na entrada do salão de estudos.

¹⁰⁷ Origem do subtítulo deste texto.

6.1.5 O direito ao lazer, à cultura, ao esporte e outros: perceber seus direitos e exercer a liberdade de escolha sobre eles

As crianças identificaram as oportunidades de liberdade de escolha; de participação em atividades de lazer, cultura e esporte; a garantia de tempo reservado às brincadeiras e jogos, como direitos importantes reconhecidos e efetivados em sua experiência no contexto escolar.

A gente pode estudar, pintar, comer e desenhar. E também a gente pode brincar de pula-pula, pega-pega, esconde-esconde, futebol, várias coisas [...] E também de esportes, de piscina, a gente pode nadar, mas não pode afogar ninguém [...] A gente pode mergulhar, mas tem que ter aquele papelzinho que você pediu pra assinar, como chama mesmo? (N1)

É ‘otorização’, se não a professora (nome da professora) não leva pra piscina. A gente pode ir pra no parquinho também. [...] Quando não tá frio, (nome do professor) leva a gente pra educação física e quando tá muito calor ele leva a gente pra piscina. (Ke1)

A gente pode sair, a gente tem recreio, a gente pode brincar de bola, praticar esporte.(K1)

Às vezes, a gente também aprende a ler, porque a gente vai na biblioteca, porque a gente pode escolher ir pra lá também.(Ja2)

A gente pode decidir o que vai fazer né? Tipo eu faço karatê aqui também no CEU. Eu vou fazer aula de natação, também. (Pe3)

Nós temos direito de ir pro parque toda quarta. Nós temos direito de tomar suco no recreio [...].(T4)

Nós têm direito de comer lanche dentro do salão.(L4)

Tem vários tipos de atividades que você pode se inscrever... aqui. tem... caratê, natação, futebol [...] a gente pode usar tudo isto por que nós têm direito e pode escolher vir. (B5)

Aqui na nossa escola, uma coisa que é bem da hora, é que a gente tem direito de ir na piscina [...] a gente faz a carteirinha [...] ela já é pra piscina, pra todas as atividades que ele falou. [...] A gente tem o direito de aprender, é claro, né? Então, aqui, a gente tem vários direitos [...] a gente tem direito de brincar na escola [...] A gente tem direito de fazer tudo que a gente gosta, aqui na escola: portanto, que seja algo que não prejudique ninguém. Então a nossa escola, ela é pública, as pessoas podem vir... entrar... sair... então, isso é muito bom, porque a gente tem direito de vir no final de semana [...] mas a gente tem que usar com consciência, né? A gente não pode chegar quebrando as coisas; então, a gente tem que ter um certo limite com essas coisas. (Y5)

A gente tem direito de... brincar... tem direito de dar opinião... e... direito de trabalhar em equipe com todo mundo. (E5)

De dar opinião... É... Nós têm direito de comer... a gente tem brinquedo lá fora, tem... a biblioteca. A gente pode ficar lá, vendo os livros, até o recreio acabar... isso é nosso direito. A piscina [...] É um direito da gente. Tem muito direito nessa escola. Nós têm direito de cada dia ter alguma coisa pra fazer. (A5)

6.1.6 E sobre os deveres?

Não obstante o fato de os estudantes terem falado sobre compromissos e deveres em seus relatos anteriores destaco os excertos que indicaram mais diretamente narrativas das crianças sobre as regras no 1º ano e o que as crianças do 4º e 5º anos revelam sobre seus deveres.

Aqui não pode ser preguiçoso. Tem que estudar (risos) (Ke1)

É isto mesmo, falou certo, aqui não tem direito de ficar preguiçoso. (risos) E, tem dever (lição) também é pra fazer em casa e aqui na escola. (K1)

E não pode desobedecer. O importante é não dar cambalhota na piscina. [...] E não bater no amigo na piscina.(Q1)

Também não pode bagunçar e não pode sair correndo pra fora da sala [...] são as regras nossas que a gente fala que quer [...] depois arrepende (risos) As professoras e nós que fala também.(N1)

São regras. Não pode brigar aqui. Tudo chama regras. As professoras fala que não pode bater. Mas nós fala também né.(E1)

A gente tem que cumprir agenda. Nós temos que obedecer a professora... não chingar... Fazer roteiro. Votar, participar das coisas.(T4)

Nosso dever é de fazer rotina, assembleia também.[...] Cuidar de tudo (L4)

Nós temos o dever, tipo assim....compromisso de votar pra comissão, votar pra ver o que vai estudar. Compromisso de é... não andar muito pelo salão [...]. (E5)

É, elas sempre fala isso. Ela sempre fala do dever da gente respeitar, não andar no salão, mas tem alguns que não entendem, né, muito bem o que elas falam, mas é nosso dever [...]. (A5)

6.2 A cidadania desde a infância traduzida em exercício de ações propositivas para a vida em sociedade

A categoria apresenta as narrativas das crianças que traduzem o diálogo como princípio de convivência, por meio da experiência das Comissões Mediadoras. Os estudantes falam do amor ao próximo, da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade no convívio social. Analisam criticamente a escola pública e tratam da perspectiva de vida digna para si e para os outros. O olhar das crianças para outro mundo possível.

6.2.1 O diálogo como princípio de convivência: as Comissões Mediadoras

Os relatos das crianças revelaram que as Comissões Mediadoras são percebidas por elas como espaços de exercício e aprendizagem do diálogo. E esse aprendizado é destacado como importante, pois o diálogo é princípio adotado na resolução de conflitos e para o bom convívio entre os estudantes e destes com os adultos, principalmente com as professoras.

Os estudantes do segundo ano contaram como começam a participar das comissões e também estabeleceram relação entre a proposta da Caminhada pela Paz e a proposta da Comissão Mediadora.

É, o salão fez uma votação [...] É assim: uma pessoa vota na outra. Tipo eu, eu ganhei 23 (votos), então eu me candidatei e agora eu sou da comissão. (AC2cm)

Eu posso contar a história “por que surgiu a Caminhada da Paz”? É por que tinha uma estudante que estudava à noite aqui na Emef Campos Sales. Aí essa estudante estava saindo para ir pra casa. Ela estava separada de um homem e de raiva o homem deu um tiro nela aqui na Emef Campos Sales. Aí todo mundo foi lá socorrer ela, só que não deu tempo, e ela morreu. Aí, por isso surgiu a paz, aqui na Campos Sales, e depois formou a comissão que também quer fazer a paz. (AC2cm)

Constatou-se que as crianças que participam das comissões sentem que estão prestando um serviço para a resolução de conflitos, para acalmar as pessoas e ajudar a escola. Suas falas sinalizam que gostam de participar da comissão e que podem decidir sobre questões dos salões, inclusive porque consideram que, às vezes, sabem mais sobre as “coisas” do salão do que as próprias professoras.

[...] a comissão é muito legal. Que é um serviço para lidar com conflitos e para as pessoas ficarem mais calmas. Ajuda muito melhorar a escola e melhorar os alunos também. (MP3cm)

Ah... É legal.... Eu gosto de participar da comissão, de tá presente nas coisas boas, nas coisas ruins, falar as qualidades dos outros [...] Eu comecei no meu primeiro dia de aula: me apresentaram na comissão, eu cheguei no salão, fizeram uma votação, eu me dediquei e tô aí até hoje. (H4cm)

Eu acho bom, porque a gente também pode decidir, né, as coisas do salão, porque tem vezes que a gente conhece até mais do que as professoras, né? Porque a gente que tá lá, estudando, sabendo das regras, e as coisas todas. (D4cm)

As crianças do quinto ano concebem a comissão como lugar de aprendizagem. Assinalam que lá se sentem importantes e bem, como colaboradoras. Entendem que participar da comissão ajuda as crianças a terem mais autonomia.

A Comissão, pra mim, é um lugar de aprendizagem. Me sinto bem. Eu me sinto colaboradora... é... me sinto como... não sei como dizer... uma pessoa que ajuda bastante as pessoas. [...] Fazendo as crianças ter mais autonomia. (J5cm)

Tipo, quem é da comissão, assim, ela fica um pouco mais autônomo, né? Ela consegue desenvolver um pouquinho mais de... por exemplo, ela consegue fazer as coisas sozinha, sem precisar de ajuda. (J5cm)

A comissão, pra mim, é um lugar muito importante, que ajuda muitas pessoas [...] Eu me sinto... importante, porque [...] a gente fala com os visitantes, é a gente que apresenta as pessoas no salão, o projeto da nossa escola. (C5cm)

Nos próximos relatos, as crianças explicam como atua a comissão. A fala da estudante Q1, do primeiro ano, permite perceber que, nessa etapa, quando surge alguma dificuldade de relacionamento entre eles, é acionada uma roda de conversas com os estudantes para resolver o conflito.

Tipo assim, fulano me bateu. Então vamos lá, tem roda¹⁰⁸ hoje. Levanta a mão sobre coisa ruim. Aí você fala: “Professora, o fulano me bateu, bem na minha cara, me deu um chute”. Aí ela fala que não pode, nós estamos de olho em você na câmera. E eu falo que ela (a estudante) não tem direito de me bater. (Q1)

¹⁰⁸ Retomo que a roda de conversas no primeiro ano também acontece como processo de preparação para a efetivação da comissão a partir do segundo ano. Os estudantes do primeiro ano elegem a comissão por meio do voto, mas sua atuação ocorre conjuntamente na grande roda de conversas.

Nós podemos também educar as pessoas mais. Tipo assim, alguém tá saindo na “treta” aí chega a comissão e se você não parar você vai para a comissão. [...] A comissão ajuda a escola a manter a paz. (C2)

É e tira a violência. Alguém brigou? Aí a gente fala: Quer? Eu falo pra professora e chamo a comissão. Aí a pessoa tem que parar e a gente conversar. E depois fica bem. [...] Daí alguém da comissão pega e conversa ou dá uma bronca [...] porque as pessoas da comissão nem ligam se é do primeiro ano, segundo, terceiro, quarto, quinto, sexto, sétimo, oitavo ou nono ano. A comissão dá bronca. (AC2)

A atuação da comissão no terceiro, quarto e quinto anos se apresenta de forma mais consolidada. As reuniões ocorrem em uma sequência, com passos (etapas didáticas) que orientam a resolução de conflitos por meio do diálogo. Dentre esses passos, segundo o relato de uma estudante, o mais importante é o último, no qual se destacam as qualidades boas das pessoas envolvidas na questão. Todo o processo realizado em cada reunião é registrado em ata e assinado pelos participantes, conforme conta a estudante do terceiro ano. Por fim, as crianças ainda relatam a possibilidade de convocação de professores, pais ou Conselho de Escola, caso necessite.

Tipo assim, nós tivemos uma reunião da comissão, você¹⁰⁹ (pesquisadora) estava, né? O primeiro passo é saber o que aconteceu, pra gente tentar entender a história e conseguir resolver. O segundo passo é a gente dar os conselhos. O terceiro é... assim... os comprometimentos dele, o que que ele vai melhorar; e, o último passo, é as coisas boas que eles têm, que é o mais importante, né? (D4cm)

Escrevemos o que as pessoas falam dentro da comissão. Tudo o que acontece na comissão a gente escreve. Tudo o que é falado, tudo o que acontece a gente escreve na ata. (I3cm)

Na comissão, a gente vem pra cá, nessa sala com a professora, faz os passos e resolve. Se não resolver, se a pessoa continuar bagunçando... Ó... depois de uma semana, a gente volta aqui. Vê se a pessoa melhorou. Tá, a pessoa melhorou. Aí, a pessoa começou a bagunçar... volta aqui, de novo e... a pessoa se compromete e, depois, volta uma semana aqui de novo pra ver se a pessoa melhorou e, se a pessoa bagunçar de novo, agora a comissão vai ser com os pais, e se pela quarta vez a pessoa bagunçar, só no último caso de todos, chama o Conselho de Escola pra pessoa. (H4cm)

As crianças relataram que o fato de participar da comissão as ajuda em vários aspectos, dentre eles, destacam ter mais responsabilidade e autonomia.

¹⁰⁹ A comissão reuniu-se para resolver um conflito entre dois estudantes do salão. Após o esclarecimento da situação, os combinados e os compromissos assumidos pelos envolvidos, os membros da comissão destacaram qualidades que traduziram quem eram os estudantes para eles. Tudo registrado em ata pelas próprias crianças da comissão e assinada por todos os presentes, ao final da reunião.

Na minha vida, ajudou eu ter mais responsabilidade e autonomia. A eu seguir o caminho certo, a fazer minhas lições – eu fazia, mas agora, eu faço mais lições – agora eu tô no décimo nono roteiro e já tô fazendo os livros, eu e ela. E, também, me ajudou muito a [...] conseguir ficar no lugar, porque eu não ficava de forma nenhuma. [...] e teve uma época que eu passei por uma comissão e isso me deu, assim, uma coisa tão....., sabe? Que eu decidi melhorar e, agora, eu tô aqui na comissão. Então.... mais ou menos. É ruim porque, assim, passar por uma comissão não é assim uma coisa boa, né? Você se sente, sabe, uma pessoa que errou; mas, também, é bom, porque ela te ajuda muito mesmo sabe. (D4cm)

Os estudantes apontaram também, como resultado de atuar na Comissão, mudanças no relacionamento deles com a família. Esse relato me leva a constatar que o exercício do diálogo como resolução de conflitos e como princípio para o bom convívio, iniciado no interior da escola, proporciona um aprendizado que extrapola suas paredes e seus muros e chega a contribuir com a boa convivência familiar.

Mudou bastante. Mudou quando minha mãe tá brigando comigo ou com meu pai... eu tento falar com ela e consigo acalmar ela. Quando tô brigando com minha irmã, também é a mesma coisa, eu consigo lembrar de parar um pouquinho. Isso foi por conta da Comissão... que ajudou. (J5cm)

Comigo também, é quase a mesma coisa da (nome da estudante), que... quando a gente ia conversar, minha mãe ou meu pai saíam estressado... aí, eu, tipo, que... ensinei eles conversar... que eles parecia que não sabia conversar: sempre saía bravo.(C5cm)

6.2.2 A relevância do amor ao próximo, da autonomia, responsabilidade e solidariedade para o convívio social

Os estudantes do primeiro e segundo anos revelam que na escola aprendem a amar as pessoas, a respeitar e a escolher juntos. Destacam que a paciência também é um aprendizado. Os estudantes Ke1 e N1 indicam que aprendem a ter paciência e a conviver com as pessoas com deficiência¹¹⁰.

As crianças tem que ajudar as pessoas, eu aprendo isso aqui.(K1)

Aprendo amar. A gostar um do outro, dos amigos. (Q1)

¹¹⁰ O nome da criança que está entre parênteses citada pelos estudantes Ke1 e N1 refere-se a uma pessoa com deficiência, mas não classificada como física.

Eu aprendo o ABC e a fazer as coisas pra mim, tipo sozinho e ficar junto sem brigar, né.(E1)

Aprendo a ter amigo e paciência com o (nome do estudante). Quando o (nome do estudante) foge, a professora corre atrás dele, todos os dias.(Ke1)

Aprendo a ler, a não ensinar a bater e amar as pessoas. E ficar com o (nome do estudante) aqui que, às vezes, né, cata tudo e joga. (N1)

E também porque nós aprende a respeitar e nós [...] aprende a escolher juntos.(Pe2)

As crianças do terceiro, quarto e quinto anos acrescentam que aprendem a ter responsabilidade não apenas consigo, mas com todo o salão e que ser da paz e Caminhar pela Paz também se aprende. Os relatos indicam que os estudantes sabem explicar o que significam os princípios da escola e que estes são relevantes para a convivência social.

Responsabilidade é ter responsabilidade pelo salão todo, e responsabilidade com os amigos, com as coisas.(Ra3)

Eu sei... o que é autonomia!!! Autonomia é quando a gente pensa sozinho e ajuda nossos amigos [...] nossos colega. [...] Solidariedade é ajudar os mais próximos [...] e respeitar a pessoa do lado.(R3)

A gente aprende a ser da paz, a gente aprende também a caminhar pra ter paz e, ah,... aprende a ter autonomia, sabe o que é, né?(Lu4)

Então, a gente já tem uma responsabilidade, que, apesar de a gente ser criança, é boa pra gente saber que no futuro a gente tem que ter responsabilidades igual a gente tem agora, né? A responsabilidade é [...] por exemplo [...] no planejamento da sala, a gente escreve que vai fazer tal roteiro [...] e, aí, a gente escolhe a atividade [...] Então, isso é um dever que a gente tem. E, a solidariedade, é quando a gente, apesar de tudo, a gente ajuda o outro, o próximo. É por isso que a gente senta em grupo, pra praticar os princípios da nossa escola, que é a “responsabilidade”, a “solidariedade” e a “autonomia”. São os princípios da nossa escola, né? Eu... eu mesma melhorei muito nisso, né? [...] Então, assim, eu acho que [...] é uma coisa muito boa, que faz a gente levar pra vida. (Y5)

Autonomia é saber até onde você pode ir, sem passar dos limites; mas, também, ao mesmo tempo, ajudando o próximo.(C5)

As crianças aprendem e atestam, por meio de seus relatos, que, para ocorrer a boa convivência coletiva, é necessário ter estratégias baseadas em princípios. No quinto ano, os estudantes apontam uma dessas estratégias. Vejamos qual é.

É um monte de gente. Quase cem pessoas (risos). Mas nós temos as casas, a gente chama cada fileira de casa. Aí tem a casa da solidariedade, da autonomia e da responsabilidade. (A5)

As casas são os três princípios da escola.(E5)

Sim. A gente tem, [...] três fileiras, né? [...] e assim vai. Aí, a gente fez um sorteio. Aí, a fileira 1, que elas falavam, sei lá, vai ser “responsabilidade”. Aí, a segunda, vai ser “solidariedade”; e, a terceira, “autonomia”. Então, a gente faz isso pra já praticar os princípios da nossa escola, que são: responsabilidade, autonomia e solidariedade.(Y5)

6.2.3 Educação de qualidade: análise crítica sobre a escola pública

Surgiu com destaque, entre os temas abordados nas declarações dos estudantes do quarto e do quinto ano, a comparação entre a escola pública em que eles estudam - EMEF Campos Salles – e outras em que já estudaram. Revelaram forte preferência pela qualidade da educação que vivenciam na escola atual. Uma das principais críticas que levantaram reside na má qualidade do ensino oferecido pelo poder público. Eles também teceram comentários negativos sobre a dimensão pedagógica nas escolas criticadas, no que se refere a: ensino e aprendizagem de forma transmissiva; papel autoritário dos professores; visão de aluno como incapaz de aprender; enfim, características da pedagogia tradicional. Sobre a estrutura física da escola pública, as crianças se referiram à situação de descaso do governo, ao citarem, por exemplo, as escolas com paredes pichadas.

[...] nas outras escolas, se a professora explicou e o aluno não entendeu, o problema é do aluno... Não aprendeu porque não quis. Então... eu acho [...] que não é assim, por isso acho bem melhor aqui [...] do que qualquer outro lugar. (V4)

Aqui é legal, porque a gente pode levantar e vai pegar os livros. Lá, na minha ex-escola, a gente não podia nem levantar, que a gente já ia pra sala da diretoria.(Lu4)

[...] Lá, [...] a aula não era legal. A gente ficava em carteiras. Teve um dia que eu cheguei até a dormir na aula por que a professora falava toda desanimada, sabe? [...] As professoras daqui são bem alegres, as de lá são tristes, sabe? A gente entrava sozinho, sabe? [...] não tinha aquela coisa de a gente chegar e dar um abraço na prô, sabe? Chegar uma coisa feliz; então, não era uma aula animada, entendeu? Era tudo bem certinho, sabe? A gente fazia fila pra sair [...] Aqui, na nossa escola, é diferente: a professora libera por mesas e a gente sai tranquilo... então, é bom, sabe? A gente compara as coisas e a gente vê que isso é muito bom.(Y5)

Ah, por exemplo, na (nome da escola) eu nunca entrei lá dentro, mas só olhando assim de fora, a gente já vê que a quadra é pequena e a escola é pixada, sabe? Não que a escola seja tão ruim, só que a nossa escola, ela é grande, então a gente tem... acho que, três quadras, sabe? Uma piscina. Então, isso é... é super bom. (Y5)

É.... Eu estudei na escola (nome da escola) e lá era bem diferente daqui. Lá a gente não sentava em grupos, que nem nessa. A gente sentava individual. E lá não tinha três professoras que nem aqui. Lá só tinha uma pra tudo. E... por isso que eu gostei daqui: que a gente senta em grupos, a gente pode tirar dúvidas com os outros amigos e chamar professoras.... quando precisa. Conheci as duas e prefiro esta. (B5)

6.2.4 A perspectiva de uma vida digna para si e para os outros

As crianças, em suas narrativas, indicam desejos concretos a serem realizados em seu tempo de criança, no presente, e que fazem parte do universo infantil. Mas, se assim posso entender, há indicações de que a conquista da realização de sonhos pessoais, no futuro, passa pela contribuição delas para melhorar a vida das pessoas mais próximas e que isso se estenderia a todos.

Eu sonho em ganhar outro brinquedo. Mas quando eu for grande quero ser é.... acho que médica [...] Ser médica. Porque eu quero cuidar de gente doente, né? Mas também para poder ajudar as pessoas a não ficar com dor de cabeça e nem com febre, para não ficarem com muitas dores. (E1)

Eu sonho em ser modelo para depois eu ganhar dinheiro e poder ajudar os mendigos, para poder dar o dinheiro para eles. Pra eles terem um novo lar. (Q1)

Meu sonho é ir na piscina de novo. (risos) Mas eu também sonho em ter uma casa, com piscina. É que eu já sei nadar sem boia na piscina funda, aprendi aqui. (risos) (Ke1)

Eu sonho hoje em ter vários bichinhos e ser veterinária. (Ja2)

Hoje, eu tenho um sonho de, assim, de ajudar minha avó, porque ela já tá com uma certa idade e as comidas dela são uma delícia e eu também queria ser é..., quando eu crescer, cozinheira do Cake Boss. [...] Cozinheira do Cake Boss. O que faz um monte de bolo. (S2)

Eu quero ser professora, quero ser coordenadora quero ser..... na escola pra fazer uma escola igual a nossa aqui. (B3)

Eu quero trabalhar no exército [...] a minha profissão vai ser trabalhar no exército quando [...] eu crescer. Bora fazer policial junto, você já ter acabado a pesquisa mesmo. Bora todo mundo fazer? (risos) (Pe3)

Sonho de ir na piscina outra vez no calor. Eu quero ser modelo e médica de fazer cirurgia, tirar coração... Essas coisas assim. Vou ter que estudar muito roteiro ainda. (risos) (T4)

Meu sonho é ... jogar bola todo dia e ser jogador de futebol quando crescer mais. (risos e animação). (L4)

Sonhar é muito gostoso, tipo assim....faz a gente viver assim como a música. [...] Por que vir para a escola aqui é tão bom. Assim, a escola faz gente pensar no nosso futuro. Eu mesmo já pensei. Eu faço Baccarelli [...] como eu toco um instrumento eu vou ganhar meu dinheiro, vou fazer minha faculdade e vou fazer minha profissão. Ser cantora¹¹¹. (Y5)

Ah, eu sonho que eu quero ter um trabalho, quero ir pra faculdade e ter vários outros [...] compromissos na vida.... lá pra frente. Porque, tipo... as crianças falam “eu quero ser princesa, eu quero ser astronauta...” (risos), mas quando [...] quando chega na idade adulta, pode ser outra coisa. Eu ainda não sei mas vou descobrir. (E5)

Mas, também, eu quero estudar bastante.... pra ser modelo tem que estudar muito... Não precisa fazer aquelas dietas de desmaiar, que eu vejo na televisão, mas tem que estudar, tem que trabalhar, também. É assim a vida, né? (A5)

O diálogo entre as estudantes da comissão do segundo ano me chama a atenção para uma filosofia de vida. Os seres humanos como irmãos no mundo.

Eu sonho que o mundo um dia ainda vai ser da paz. Sem ladrão, sem polícia atirando por que já tem muita bala perdida e mata um montão de pessoas grande e crianças também. E a gente é irmão, sabia? A gente é irmão, por parte de Deus. (AC2cm)

É verdade, nós três somos irmãos. Sim, todo mundo é. Você (pesquisadora) também é nossa irmã, aí já são nós quatro, daí com mais um é cinco... e vai aumentando os irmãos no mundo. (C2cm)

Por fim, o estudante que participa como representante do quinto ano no Conselho de Escola revela seu desejo: “Eu quero ser... prefeito de São Paulo. Mas antes vou ser prefeito aqui na escola.” (G5ce).

¹¹¹ Na ocasião, ao final da nossa entrevista, esta estudante cantou lindamente como se estivesse em um palco (e creio que em seu imaginário, estava) e eu tive o privilégio de ouvi-la como plateia.

6.2.5 *O princípio ético da vida como bem comum: outro mundo possível na visão das crianças*

O que os adultos podem aprender com as crianças sobre a construção de outro mundo possível? Chamo a atenção para que escutemos o que elas têm a nos dizer. Iniciemos pelas crianças do 1º ano.

Vou ajudar os mendigos. No mundo não pode ter mendigos. É triste. [...] Não jogar lixo na rua e ajudar a natureza. (Q1)

Cuidar do colega quando ta doente e cuidar das pessoas... aí o mundo fica bom, né?! (E1)

Todo mundo tem que caminhar. É... é... mas assim... caminhar pela Paz, eu faço paz. (Ke1)

As crianças do 2º ano também têm algo importante para nos contar. Elas lembram aos governantes em nosso país que para o mundo ser melhor eles precisam cumprir o que prometem a população. Cuidar da educação, em especial da alimentação das crianças nas escolas. Manter a cidade limpa e pagar salário digno aos trabalhadores. Cuidar da Amazônia e dos animais. Procuremos ouvi-las.

Eu queria assim... que o prefeito fizesse o que ele prometeu... é... ele prometeu umas coisas, mas ele não fez o que ele prometeu. Tem que fazer as coisas que promete, pro mundo melhorar pra todo mundo. Eu queria isto pra tudo ficar melhor. S2:

Eu queria que ele mandasse mais leite e suco pras crianças na escola. Pras crianças lanche, né? Pra aqueles que os pais não conseguem comprar o lanche.(Ja2)

Eu queria falar que eu queria ser o presidente do Brasil para eu poder mandar os lixeiros [...] catar todos os lixos da rua, como a (nome da estudante) falou. Mas pagar mais pra eles (...) pra num ter a rua suja, porque lixo fede muito.(Pe2)

É porque eu queria ajudar o papai, porque ele tá na Amazônia e também quando chove lá, fica bem alagado... eu queria que... lá não alagasse mais e também [...] que os cachorrinhos de rua não ficassem com frio. Pra melhorar o mundo tem de cuidar dessas coisas. (S2)

Escutemos as crianças do 3º e do 4º ano que nos chamam a atenção sobre a necessidade de acabar com a fome no mundo, ter mais solidariedade e compaixão entre as pessoas e que não se muda o mundo sozinho. É preciso a ajuda de todos.

Tem que ter paz e a gente acabar com a fome. Não pode ter fome no mundo, que dizer a gente tem que ter fome, mas também todo mundo tem que ter comida.(B3)

Eu acho que precisa de mais solidariedade, a gente tem que dá brinquedo pra quem não tem também. O Papai Noel você sabe, né?! (risos) (A3)

Fazeeeeer assim... eu não faço. Eu tento, né? Porque não tem como só uma pessoa mudar o mundo...precisa da ajuda de todas; então, mas... quando eu vejo, que nem o (nome do estudante) jogar lixo em qualquer lugar, eu converso com ele pra melhorar. [...] Eu quero mudar o mundo pra melhor, porque [...] é preciso mais solidariedade nas pessoas, assim... mais... compaixão entre as pessoas. (G4cm)

Quando nós anda na rua vê muita coisa, não passa várias tragédias na TV? Então, na rua também tem muita tragédia... tem gente passando fome... e... e... pra acabar com isto, assim... as pessoa tem que mudar.... tem que dá comida pra quem não tem. O mundo se muda assim, eu acho, né? É. Ter uma gente boa para, assim, melhorar o Brasil. Pros outros lugares também, pra parar de brigar e pro resto do mundo ter a paz. (V4)

Vamos ouvir as crianças do 5º ano que querem a paz em Heliópolis e em todos os lugares. Elas nos falam da necessidade de cuidar do meio ambiente e diminuir a desigualdade social.

A gente prepara a Caminhada pela Paz. A gente quer a paz no nosso bairro e na vida de todas as pessoas, não só daqui de Heliópolis, mas.... de todo lugar. Eu procuro não jogar lixo no chão. A gente tem que cuidar do meio ambiente. Sempre que eu vejo papel no chão eu jogo no lixo e sempre que tem um pouquinho de lixinho de apontador na mesa eu coloco na mão e jogo no lixo para não dar mais trabalho para as pessoas que limpam.(Y5)

Melhorar no mundo? É... A solidariedade com as pessoas... a autonomia de si próprio... a responsabilidade que Vo-CÊ TEM, com você mesmo. (J5cm)

Ah... Eu tento ajudar as pessoas é assim pra... pra diminuir essa desigualdade, assim, que... algumas pessoas têm muita coisa e outras na tem. (G5ce)

É bom também ficarmos com os ouvidos atentos às palavras das crianças e adolescentes participantes da República de Estudantes. Eles falam da necessidade de continuar com a Caminhada pela Paz e indicam que o Brasil vai melhorar com uma “nova República”.

Continuar a Caminhada da Paz. Depois passar isso pras outras gerações [...] Porque ajuda a refletir não só quem está na caminhada, mas, também, quem está fora. (J4rep)

Ter um mundo melhor pra todos assim, né [...] Acredito que o Brasil vai melhorar com uma nova República. (E7rep)

6.3 A cidadania desde a infância traduzida em aprendizagem da democracia: a República de Estudantes

Um dos temas de reflexão abordado na pesquisa é o papel da escola no desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, com vistas à preparação para o exercício da dimensão política da cidadania na sociedade. Nesse sentido, trago para esta tese falas significativas das crianças e adolescentes sobre os aprendizados realizados por eles ao participarem do processo de organização e funcionamento da República de Estudantes.

6.3.1 A vivência do poder legislativo pelos estudantes do quarto ano: a experiência no cargo de vereadores

Primeiramente, os estudantes nos contam sobre suas experiências com o “poder legislativo”. Fica clara a seriedade e alegria com que eles tratam do tema. Destacam vários aspectos que revelam a importância do processo eleitoral na formação da consciência política e a responsabilidade dos membros da República ao atuarem como interlocutores dos interesses de todos os estudantes.

Eu fui eleito para ser vereador [...] e eu me sinto feliz. [...] a professora chamou os alunos da Comissão, pra fazer a votação de quem queria ser candidato. Aí, tirou foto e colocou [...] na urna... pôs do lado e as pessoas votaram. Na campanha cada um fala as propostas pros estudantes saber e votar. (J4rep)

Eu sou... vereadora [...] Também fui eleita e sou feliz em participar da República Ah! É um grupo de pessoas que se reúne pra falar o que tá acontecendo dentro da escola, no bairro e... [...] E também fazer aquilo que ele foi eleito pra fazer. (S4rep)

A gente, tipo assim... fez uma caixa e colocamos lá, dentro da escola, de sugestões. Os estudantes colocam as ideias. A gente lê as sugestões e tenta fazer valer essas sugestões [...]. (J4rep)

[...] é muito legal a gente chegar no salão e receber uma notícia boa... tipo, da mesa de pebolim e pingue-pongue [...] eu fiquei, tipo, muito feliz. [...] e eles ficaram superfelizes, também [...] isto foi uma coisa que República fez. (S4rep)

[...] enquanto eu estiver estudando aqui, eu pretendo ser... não ser só vereador, mas também prefeito, ou vice-prefeito ou algo do tipo. Pra melhorar ainda mais escola. (J4rep)

A questão dos interesses diversos e a possibilidade do encaminhamento de soluções no campo do processo de debate político em torno de propostas também foi trazida pelos entrevistados.

Eu fiquei mais bravo quando ia colocar espelho no banheiro dos meninos também [...] isto foi coisa da vice-prefeita a (nome da estudante) Eu não gostei tanto [...] mas... eu já até falo pras meninas: “Hoje já se olharam no espelho?”. (risos). (J4rep)

Como vereador [...] Eu gostaria de pensar em ter um self-service aqui na escola. É, tipo assim, que tem uma banca, aí, tem os pratos que tem hoje. Você põe o tanto que você vai comer. (J4rep)

Eu não gostei que (nome da estudante) a vice-prefeita assim [...] porque estava indo tudo muito bem... todo mundo dando propostas muito boas, mas, aí, (nome da estudante) veio com um papo, falando assim que ia ter futebol no recreio [...] E todo mundo veio votando nela, sem mais nem menos. [...] E eu achei que as outras pessoas tiveram proposta mais legal pra todo mundo. [...] Mas ela só falou que ia jogar futebol no recreio e, aí, os meninos foram correndo votar nela. (S4rep)

Eu fui um deles. Votei nela que foi pra jogar bola (risos). É, mas [...] eu tô esperando isso até hoje. (risos). (J4rep)

6.3.2 A vivência do poder executivo e do legislativo¹¹² pelos estudantes do sétimo ano: a experiência no cargo de prefeita, vice-prefeita e vereador

Os adolescentes demonstraram muita clareza e entusiasmo ao explicarem o processo de escolha dos candidatos e sobre as atribuições dos cargos. Percebe-se que ocorre um intenso processo de aprendizado político, que envolve a todos.

Eu fui eleita vice-prefeita. Quando eu entrei na escola, a República [...] já existia. Eu acho que tem que ter a República pra trabalhar junto com os

¹¹² Como já informado na metodologia, o poder judiciário é a Comissão de Ética. Esta apesar de já constituída na época da pesquisa, ainda não estava atuando, razão pela qual não foi convidada a participar das entrevistas.

estudantes, com os professores e os diretores da escola [...] a gente sempre procura resolver todos os problemas da escola. E dar ideias pra gente fazer, pra melhorar nossa escola. (J7rep)

É... eu estou na comissão desde o segundo ano, né? E, aí... desta vez eu me candidatei a prefeita e as outras vezes eu sempre fui vereadora. A República existe [...] pra ajudar os alunos, os estudantes [...] Porque às vezes, a gente [...] quer fazer alguma coisa e a gente não pode e através dos estudantes a gente pode e a gente entende o que eles querem fazer [...]. (E7rep)

[...] todo começo do ano, a gente tem um roteiro [...] inicial... e nesse roteiro, a gente estuda sobre a escola, então, fala sobre a República, fala sobre a Comissão, fala sobre... tudo, pra os alunos também saber. E, aí, a gente faz uma reunião com a Comissão [...] e eles votam em quem eles escolhem para serem os candidatos, tem vários candidatos. [...] depois o salão inteiro vota naqueles candidatos [...] e depois a escola inteira vota pra prefeita... pra vice-prefeita.... [...] e o salão inteiro vota pra os vereadores do seu salão. É como [...] se você estivesse votando de verdade, sabe? [...] Cada um se candidata para um cargo, entendeu? (E7rep)

Há uma riqueza de falas sobre o contínuo amadurecimento proporcionado pela experiência da República desenvolvida na EMEF Campos Salles. Os entrevistados destacam a importância da República para a escola e a grande responsabilidade dos estudantes escolhidos como representantes. Apresentam a República como algo para deixar a escola mais democrática.

[...] eu, como vereador, ajudo a criar as regras, eu ajudo a prefeita, ajudo nas ideias que podem melhorar a escola. A República é um grupo de alunos que ajuda a escola a melhorar cada vez mais. E existe também pra deixar as coisas mais democráticas. [...] eu me sinto feliz, mas tipo, com uma grande responsabilidade, sabe? [...] é muito legal participar de uma coisa tão importante como essa. (M7rep)

Eu me sinto da mesma forma que o (nome do estudante) [...] O meu papel é, por exemplo, [...] os vereadores coletam as regras nos salões e eu [...] eu tenho que assinar decretar aquelas regras oficialmente. (E7rep)

Eu me sinto muito feliz em poder ajudar a escola que estudo. Gosto muito de participar da República, dá trabalho, mas é importante [...]. (J7rep)

Nos relatos dos adolescentes, estão evidenciadas as ações que a República pode desenvolver por meio das secretarias e dos projetos.

É que [...] através da República, a gente pode fazer bastante coisa, né? [...] através das secretarias de saúde e meio ambiente, cultura e esporte; Comunicação; e Convivência à Diversidade. [...] fazer os projetos para a escola, tipo, [...] pra não jogar lixo no chão, sobre o meio ambiente; sobre torneios [...]. (E7rep)

Os participantes da República relataram também que os estudantes “[...] por exemplo, eles queriam muito alguma coisa no intervalo [...] e aí, através da República e através dos estudantes, a gente conseguiu colocar o pebolim” (E7rep). Explicam como essa ação foi desenvolvida, como são estabelecidas as regras para o uso consciente dos equipamentos, no caso do pebolim.

A gente fez bastantes reuniões [...] e pegou sugestões deles e era o que dava pra gente fazer, né? – Porque estava ao nosso alcance [...] com o dinheiro que tinha da escola. [...] Aí, um monte de gente colocou pingue-pongue, pebolim. E eles gostaram bastante disso e a bagunça, no intervalo, diminuiu muito. [...] aí tem as regras [...]. Primeiro a gente fez várias assembleias em todos os salões - cada salão teve uma assembleia - a gente foi coletando várias regras pra ter o uso consciente dos materiais e ter mais organização. (E7rep)

A gente conversa com todo mundo pra decidir como vai acontecer, [...] Eu acho que isto é legal, porque a gente pode ajudar os estudantes [...] Porque aí eles têm mais voz... porque, como a gente sempre está convivendo muito com eles, então a gente sabe o que a gente precisa melhorar na escola. [...] Aliás, com a República muita coisa melhorou aqui na escola. (E7rep)

Os membros da República criaram estratégias para ouvir as reivindicações de todos os estudantes da escola, conforme afirmam os adolescentes. Ao receber todas as reivindicações, eles fazem uma seleção do que é possível realizar. Segundo os relatos, o retorno desse processo é feito em cada salão pelos próprios participantes da República. Um dos projetos que atendeu uma das reivindicações dos estudantes, explicam os adolescentes, foi o projeto Música no Intervalo, conforme descrito nos relatos que seguem.

A gente fez uma caixinha da República e pedimos [...] que todos os estudantes deveriam colocar suas ideias lá e a gente foi melhorando meio que tudo que eles pediram. Aí a gente separa o que dá pra fazer e o que não é possível a gente fazer. Que é coisa do tipo: tem crianças do primeiro ano que colocou “uma máquina de sorvete”... A gente não pode fazer isso, entendeu? [...] Vamos supor que os estudantes sei lá..., que eles querem outra comida, mas a comida vem da... Prefeitura e por enquanto não tem como a gente mudar [...] e assim a gente passa no salão explicando [...] o foi escolhido pela República pra fazer. (J7rep)

[...] Outra coisa que eles pediram também é que tivesse música no intervalo.... e a gente conseguiu atender esta questão fazendo meio que um projeto “música no intervalo” e sempre tá colocando quando eles pedem. [...] Esse projeto funciona assim [...] a gente conversou com todas as outras comissões da escola e, aí, um membro da Comissão em cada dia, pega a caixinha(de sugestões de músicas), desce lá pra baixo e a gente coloca as músicas que os alunos pediram. (J7rep)

[...] Só que tem que pensar sobre as músicas porque eles só querem funk. Isto deu muita discussão na República. Você (pesquisadora) estava na reunião lembra? Mas a gente não coloca muito funk, porque é meio desagradável e atrapalha muito os estudantes que não estão em recreio. E [...] é assim.... tem uma regra que palavrão não pode ter nas músicas e discriminação também não. [...] Aqui na escola já tinha o som por causa do “show de Talentos”. Daí, a gente já pegou o som e desceu lá pra baixo [...] a Comissão e a República que cuida das músicas e do som. (J7rep)

Os membros da República apresentam nos relatos abaixo a ideia de que a República precisa ter outros projetos envolvendo as secretarias. A principal dificuldade apontada por eles parece ser a falta de tempo para as reuniões.

Tem outros projetos que a gente tem que ir pensando para a escola, mas tipo assim, a República tem que fazer mais reuniões para ver junto com as secretarias como fazer [...] mas tá difícil [...] as ideias vem de todos os estudantes, né [...] dos salões. (M7rep)

Que a gente deveria ter mais reuniões [...] pra resolver os problemas mais rápidos. (J7rep)

6.4 A cidadania desde a infância traduzida na participação ativa em pesquisas na área de ciências humanas

Fez parte da metodologia que os estudantes, tanto crianças quanto adolescentes, assinassem suas autorizações¹¹³ e avaliassem o processo investigativo. Os pais ou responsáveis também assinaram. No momento da assinatura os estudantes manifestaram expressões de alegria, de surpresa, de emoção e de prazer. A felicidade deles era visível. Em palavras eles expressaram como se sentiram.

Senti um negócio gostoso. [...] Pode por letra de forma? (K1)

Gostei disso sim. Eu me senti importante. (G2)

Ter sua própria responsabilidade pra poder assinar. (J5cm)

Sim, eu me senti muito bem [...]é bom assinar isto. (L5ce)

Sim, eu gostei, porque nem sempre a gente vê isso. Sempre são os pais que autorizam, não é a gente que autoriza e [...] eu gostei e achei que isso é muito importante. (J7arep)

¹¹³ Processo explicado no capítulo 3 - trajetória e metodologia da pesquisa, no item 3.2.3- produção de dados: princípio da coerência, especificamente 3.2.3.2: Entrevista com as crianças: Roda de conversas.

Perguntei aos estudantes por que assinaram as autorizações, uma vez que seus pais ou os responsáveis por eles já haviam autorizado. Os relatos abaixo indicam seus motivos.

Por que você tá pedindo, né. (muitos risos) (N1)

Jóia, meu! Dáhora. Porque eu vou me deixar também[...].(C2)

Que desenho bonitinho, olha eu aqui (risos). É que eu já sei escrever meu nome, e... vou assinar de letra normal. (AC2cm)

Nossa é por que eu sei assinar né? Quando eu quero eles não deixa. Agora eles deixa e eu quero. (Pe3)

Algumas falas dos estudantes do 4º ano sugerem o entendimento de que a decisão em participar ou não da pesquisa compete aos responsáveis e à criança. Eles deixam claro sobre esta questão, que também sabem o que querem fazer.

É [...] Eu achei muito importante, porque depende da gente e dos nossos pais. Eles autorizam a gente a participar e agora a gente também. Quer dizer que a gente também tá te dizendo se a gente quer[...] se a gente gosta. Assim a gente pode dizer se quer ou se não quer. Eu quero e acho bom fazer coisas novas. (H4cm)

É[...] Eu acho importante, porque é muito bom, né, a gente, também sabe o que a gente quer fazer. Isso que a gente tá assinando a gente tá animado pra fazer, né? (D4cm)

As crianças do 5º ano demonstraram um entendimento de que deve exercer o direito a decisão sobre participar ou não da pesquisa. Afirmação de um dos entrevistados de “ser si próprio” se configura como um símbolo de autonomia na situação vivenciada. Na fala da adolescente participante da República de Estudantes pode-se perceber o elevado grau de importância que ela atribui ao fato de poder decidir. Um empoderamento que naquele momento a fez se sentir “dona de si”.

É que eu gostei porque... não é só os pais também, né? A gente que tem que assinar algumas coisas. Tem que [...] a gente ser si próprio. (C5cm)

Porque, às vezes, a gente não quer fazer mas a mãe já assinou. Aí [...] assim, né, dessa forma aí [...] a gente autoriza se quiser. (L5ce)

Ah, eu me senti muito é... dona de mim, né? Pra deixar eu fazer ou não [...] eu queria também que outras pessoas fizessem isso, não só pros nossos pais assinarem, pra gente também assinar. (J7rep)

Quanto à avaliação realizada pelas crianças e os adolescentes, segue a síntese dos resultados. Não houve, em nenhum dos estratos, manifestação dos estudantes expressando descontentamento, ou que não gostaram de participar das entrevistas.

Gostei muito, mas faltou um docinho no final. (risos) (C2cm)

Muito obrigado por estar fazendo esta entrevista com a gente. (Ra3)

Nossa eu achei assim, bem legal. Falei o que eu tive vontade de falar, coisas de mim, da escola, até do meu gatinho, né? (C5)

Gostei muito de participar disso. Foi legal a roda da entrevista. Muito obrigada. (H4cm)

Foi muito bom, até já aprendi que essa pesquisa de entrevista é diferente daquela lá que a gente faz no roteiro do salão na estação tecnologia. (S4rep)

Uhum. Foi muito bom, não dá vontade de parar de falar. (Y5)

Na entrevista eu senti que é uma carreira que a gente pode ter agora, (risos) tipo... ser entrevistado é muito legal, eu não sabia. É a primeira vez, né. Porque conhecer isto com você foi muito legal mesmo. (E5)

A gente pode falar tudo que a gente quis, a gente se abriu... gostei e aprendi o que é tese, doutorado, essas coisas assim. (A5)

É, eu também... a gente contou tudo que quis e.... praticamente falamos da nossa vida aqui na escola e foi legal, né. [...] Gostei muito da pesquisa. Praticamente nós se abriu pra falar tudo isso. Foi muito legal! Nós compartilhamos as coisas que a gente faz aqui na nossa escola. (E5)

Muito legal, eu não tinha feito isto ainda e gostei. (B5)

Foi diferente e divertido, gostei muitoooooooo. Tá gostoso nosso papo. Gostei. Achei muito legal a pesquisa. É bom poder falar, né, das coisas daqui da gente. (J7rep)

As sugestões dos estudantes para aperfeiçoar meu papel enquanto pesquisadora:

Você trazer umas balinhas pra gente, né? (Q1)

Você chamar a comissão pro (nome do estudante) ficar mais quieto para gente e pra você falar. (Pe2)

Falar só um pouquinho mais alto. (Ra3)

E, também, você ir com a gente pro parquinho, depois da rodinha de pesquisa, se não chover no dia igual hoje, né.(B3)

Nada. Suas perguntas são excelentes, não precisa melhorar nada. Na verdade, ficou um bate-papo bem dâhora. (A5)

Não sei o que você pode melhorar, eu gostei de tudo e me senti bem, tipo conversando mesmo. (E5)

Os estudantes deram sugestões para futuras pesquisas. Quanto ao universo a ser investigado, houve indicação da EMEF Campos Salles e de seu entorno (CEU Heliópolis), bem como escolas particulares ou públicas da região de Heliópolis. Em relação à metodologia, os estudantes apontaram estudo de caso (EMEF Campos Salles); estudo comparativo (EMEF Campos Salles e outra escola); pesquisa ao ar livre; rodas de conversas; uso de técnicas de filmagem e gravação de vídeos. Sobre os sujeitos para as futuras pesquisas, a indicação segue com os estudantes, seja dos salões, das comissões ou da república. Por fim, como indicação de temas, sugerem: Escolas pública e particular¹¹⁴; Brincadeiras das crianças da EMEF Campos Salles; Pesquisa sobre as Comissões Mediadoras e sobre a República de Estudantes.

Ah, você pode fazer outra rodinha, assim, que eu achei muito legal. Podia pesquisar nas outras escolas daqui. (Pe2)

Fazer duas rodinhas né, pra gente poder falar sobre nós. Sobre a pesquisa [...] falar da nossa escola de novo pode fazer a roda lá fora sem chuva. [...] pesquisa ao ar livre. (Ja2)

Pesquisar sobre nossas brincadeiras. Aí gravar um vídeo sobre a Emef Campos Sales [...] e dar um brinquedo no final. (AC2)

Filmar a gente(...) na pesquisa. Seria dahora, a gente ia ficar até famoso. (G2)

E a gente, também, pode andar pelo CEU [...] e você pode fazer outro daquele cartãozinho, a autorização pros pais deixarem a gente fazer a pesquisa [...] também lá pra fora (no CEU). (S4)

Eu acho que você deveria pesquisar escolas aqui perto também de outro tipo, não sei, talvez particular... escolas que não são praticamente iguais à nossa, entendeu e comparar? Tem diferenças¹¹⁵ entre elas? Eu acho que você veria que tem diferença, né? Só olhando assim de longe, a gente já vê diferença; então, acho que com pesquisa ver de perto, é melhor pra saber. (Y5)

Fazer outra pesquisa sobre uma comissão e você poderia entrevistar todas as pessoas daquela comissão (MP4cm)

¹¹⁴ Esse tema já vem acompanhado de possível problema de pesquisa e hipótese, veja fala da estudante Y5.

¹¹⁵ Essa estudante comenta sobre algumas das diferenças que ela vê entre as escolas, no item 6.2.3 Educação de qualidade: análise crítica sobre a escola pública.

Ah, sua pesquisa tá de boa. Mas você devia fazer uma pesquisa com os alunos da República pra entrevistar [...] os estudantes. Para eles falarem tipo o que eles sentem, entendeu? Falar mais sobre a República . (J7rep)

Acho que poderia fazer uma pesquisa agora só sobre a comissão. É, sim, porque a gente... chega para a república através da comissão. Acho que seria legal pesquisar isto. (E7rep)

E para aqueles e aquelas que tiverem acesso a este estudo, seguem os recadinhos dos participantes da pesquisa:

Eu queria mandar um beijo para quem vai ler o medicamento (risos) Vichiiiiii, como é mesmo o nome? Ah, é.... doutorado. Um beijo pra vocês! (L2)

Eu quero deixar um recado é pra você e pro outros também [...]. Eu quero dar um beijo pra você e um abraço pra você, que eu gostei muito de você ser nossa pesquisadora. E mandar um abraço pros outros e falar pra fazer outra pesquisa aqui com a gente. (B3)

Será que tem muita gente que vai ler? Vichiiii. É... meu recado é que tenha responsabilidade em si próprio e solidariedade com as pessoas. Pense e reflita. (J4rep)

Mas, quem vai ler o trabalho da gente? Quer dizer seu, né? Nosso é o que a gente falou né? [...] Meu recado é vê e lê o que a gente pensa e seja muito feliz com você mesmo. (S4rep)

Vocês podem vir aqui conhecer a Campos Sales, que vocês vão ficar de boca aberta, vocês vão amar! (Y5)

Ah, Eu não sei muito quem vai ler, mas ... tipo, a nossa escola, pras crianças é muito legal e acho que os adultos vão gostar também. Venham visitar a gente. (E5)

Ah! Venham conhecer a nossa escola!(L5ce)

Porque aqui é um lugar bem diferenciado pra vocês... Vocês vão gostar de conhecer a gente. (G5ce)

Busco tecer algumas considerações finais desta tese, nas próximas páginas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado (Maria Lúcia Arruda Aranha)

Um olhar sensível guiou a construção da presente pesquisa, tendo como tema central o exercício da cidadania desde a infância e se apoiando na convicção de que as crianças são capazes de comunicarem o que sentem, o que sabem e como vivenciam na escola a participação política, a autoria na tomada de decisão, a escolha, a autonomia, dentre outros aspectos que elas desejassem afirmar serem importantes para a sua cidadania.

As crianças participantes da pesquisa, ao nos falarem sobre como vivenciam sua cidadania, nos proporcionaram a seu modo o ensinamento de que exercer e aprender a cidadania são práticas confluentes, indissociáveis e simultâneas. Em especial, no caso dos estudantes pesquisados, os resultados da investigação revelam que se aprende a cidadania exercendo-a e se exerce a cidadania, aprendendo-a. E conclui-se também que na experiência estudada, para o exercício da cidadania “sair do papel” e deixar de ser uma mera formalidade na lei foi fundamental que se construísse um cenário concreto de prática e, ao mesmo tempo, foi importantíssimo o apoio planejado dos adultos envolvidos na educação das crianças.

Os resultados da pesquisa revelaram que é possível a escola ser um espaço promotor do exercício da cidadania desde a infância. Para tanto é preciso se valer de propostas pedagógicas que oportunizem aos estudantes viver e refletir a sua cidadania como conteúdo vivo, concreto e cotidiano, não como letra morta de cartilhas ou em atividades pontuais e abstratas, sem conexão com a sua realidade. A cidadania infantil foi assumida como eixo norteador do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e seus fundamentos são expressos de forma sistemática pelo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho investigativo ao qual me dediquei proporcionou evidenciar que a escola que deseja ser promotora do exercício da cidadania desde a infância, inevitavelmente, precisa ter a ousadia de romper com a estrutura tradicional de ensino. Dizer não a um sistema educativo transmissivo que preserva a visão da criança como um ser receptivo e que desconsidera sua legitimidade para opinar sobre a vida na escola, oferecendo-lhe um ensino

fragmentado, sem entrecruzamento de suas áreas de estudo e de conhecimento. É preciso “derrubar seus muros e suas paredes”.

A constatação de que a transformação ocorrida na escola, na direção de “derrubar as paredes” do ensino tradicional e caminhar no sentido de ser um espaço democrático de construção do saber, ganha em legitimidade, quando envolve: gestores, professores e professoras, funcionários, pais, estudantes e lideranças da comunidade local na construção do seu projeto político pedagógico. Em especial, no caso da cidadania desde a infância, abre-se a possibilidade aos estudantes de participarem das modificações da escola, as quais são processuais e permanentes na medida em que a relação homem-mundo está em constante movimento dialético, e a escola enquanto construção humana se encontra imersa neste movimento.

Tais transformações não ocorrem por acaso. São frutos de muita luta e persistência das pessoas que se dedicam a buscar caminhos coletivos que levem à ruptura com velhos paradigmas educacionais. Pessoas atuantes social e politicamente, a fim de conquistarem espaços para a construção de práticas inovadoras que ajudem a superar as “situações-limites” entendidas como obstáculos e dificuldades que se fazem presentes no cotidiano escolar. Para além dessas situações, descobrirem “inéditos viáveis”, ou seja, a materialização do sonho desejado, que processualmente concretiza-se em uma educação que não ignora as diferenças sociais e desenvolve uma pedagogia do convívio democrático.

Trata-se de uma postura pautada na crença da história como possibilidade e não determinismo. Na crença de que a mudança se constrói, constante e coletivamente, no exercício da práxis, bem como também quando se avança da condição de saber que se deseja mudar para a condição de agir para que a mudança ocorra. As condições para que a cidadania desde a infância aconteça passam por este entendimento. Não se tratam de condições que promovam mudanças na escola, como resultado de ações pontuais de “fora para dentro” ou de “cima para baixo”, mas de condições criadas pela própria escola, a partir de sua realidade, de suas próprias convicções e de necessidades de transformação.

O estudo de caso realizado na presente pesquisa possibilitou entender que a escola quando deseja ser espaço de promoção da participação cidadã dos estudantes em sua gestão, precisa descobrir: o que quer inovar em suas práticas, quais muros ou paredes quer derrubar para que outras construções possam ser erguidas, que tipo de parceria é necessário estabelecer entre a escola e a comunidade para que se desenvolva um trabalho com objetivos comuns. São

desafios para os quais não existem respostas ou receitas prontas, mas que devem, sim, ser problematizados com a comunidade escolar com a intenção de desconstruírem-se práticas arcaicas do ponto de vista educacional e construírem-se ações inovadoras que nasçam da experiência da própria escola. Tudo isso ocorrerá mais facilmente, acredito, se a gestão escolar estiver orientada sob a perspectiva democrática.

Procurei destacar ao longo desse estudo fatos que explicam as condições criadas pela escola pesquisada para que os estudantes, em diálogo com os adultos, pudessem participar ativamente das decisões e dos rumos da escola. Fatos que fizeram parte de um processo que nunca foi e nem será linear. Ao contrário, é um movimento dialético, complexo, em que há muitas e fortes resistências, mas evidenciado na pesquisa como possível de ser desenvolvido.

Dentre tais condições, inegavelmente a derrubada “dos muros” que separavam a escola e a comunidade representou a consolidação de uma forte parceria de “mão dupla”, por meio da qual a escola foi se modificando com a participação da comunidade em seu interior e foi ocorrendo a modificação da comunidade com a participação da escola em seu cotidiano. Trata-se de um movimento que se configurou num projeto de parceria em busca de tornar Heliópolis um “Bairro Educador”, em que tanto a escola como as lideranças da comunidade desempenham importante papel nesse processo. Dessa forma, a luta pela efetivação de direitos tem como eixo condutor a educação numa perspectiva de criar uma nova cultura do ato de educar que transcende a escola e ao mesmo tempo se associa a ela. Esta articulação busca ressignificar todos os espaços, na escola ou na comunidade, como espaços educadores para a promoção do bem comum e da cidadania. Uma proposta que passa pela intenção de promover a educação integral e cidadã de crianças, jovens, adultos e idosos.

A escola, ao extrapolar seus muros e reconhecer não ser o único espaço educativo legítimo para crianças e jovens da região, passou a construir junto à comunidade objetivos comuns. Objetivos que foram frutos do processo educacional que resultou em uma trajetória marcada por lutas, resistências, coragem, esperança e conquistas junto aos movimentos sociais da região, incluindo o papel essencial desempenhado pela UNAS. Dentre as conquistas, destaca-se a construção do CEU Heliópolis. Um complexo multiuso resultado da capacidade de luta daquela população que tem na educação sua referência central. O CEU Heliópolis ampliou o atendimento educacional para além da escola e agregou cultura, arte, esporte e lazer a serviço de toda a comunidade.

A forte parceria entre escola e comunidade também contribuiu para a derrubada, literalmente falando, das paredes internas das salas de aulas, o que representou um marco na história da escola pesquisada. Neste episódio houve a participação de um grupo de professores e professoras juntamente com a equipe gestora da época que compreenderam a necessidade de “derrubar as paredes” de um sistema educativo transmissivo e de um currículo desvinculado da vida real; de um projeto pedagógico sem compromisso sociopolítico; e de um ensino que não assume a criança como competente para construir suas prioridades no contexto escolar.

O processo que resultou em grandes transformações no interior da escola, tal como já relatado especialmente nos capítulos quatro e cinco dessa tese, ocorreu com muitas resistências por uma parte dos professores, funcionários e demais seguimentos da escola. Esse fato reforça o entendimento de que todo processo de mudança requer tomada de decisão de seus envolvidos no sentido de apoiarem ou não o que se pretende mudar. Um cenário com diversas formas de violência, com falta de valorização dos professores e condições precárias das escolas públicas, não é incomum em nosso país. No caso da escola estudada, a persistência caminhou na direção de encontrar estratégias para romper com a lógica de uma metodologia “ultrapassada”. Foi preciso muito empenho e planejamento estratégico. Com boa dose de ousadia possibilitou-se a abertura de espaço para a construção de outra organização metodológica, acompanhada de nova concepção pedagógica a partir de uma perspectiva democrática e libertadora, como caminho que permitisse o exercício da cidadania e, mais especificamente, o exercício da cidadania desde a infância.

Para tanto uma nova condição se apresentava como necessária, qual seja, a crença dos adultos na capacidade de participação política das crianças na gestão democrática da escola. Uma crença que se vincula à concepção de sociedade, educação, escola, educando e educador com vistas a promover a cidadania dos estudantes. Soma-se a esta crença a da valorização do papel dos estudantes por meio da participação dos mesmos na organização curricular e no Conselho de Escola, bem como a abertura de canais de escuta das vozes dos estudantes para que o processo de participação se efetive de fato.

Evidências que sustentem este entendimento na realidade educacional estudada foram observadas a partir da análise de dispositivos pedagógicos. São eles: as Rodas de Conversa, a Assembleia dos Estudantes, as Comissões Mediadoras e a República de Estudantes, que se configuraram em espaços de promoção da vivência e do desenvolvimento da participação

política, do exercício do poder de decisão, e do diálogo, entre outros conteúdos da cidadania. Igualmente, a participação efetiva e também política dos estudantes se revelou na atuação dos mesmos no Conselho de escola, na gestão compartilhada e no currículo.

A criação e o desenvolvimento de uma nova metodologia que permitisse a expressão do sentir e do pensar da criança foram compreendidos pela escola pesquisada como estratégia que deve ser possibilitada de acordo com a linguagem própria do universo infantil: o brincar, a ludicidade, a sinceridade, a fantasia, o imaginário, respeitando assim suas características intelectuais, físicas e emocionais. Desta forma, os espaços e as condições para que as crianças comesçassem a vivenciar um processo de aprendizagem do exercício da cidadania foram criados e sendo ressignificados cotidianamente como parte de um projeto político pedagógico que passou a ter em suas raízes a cidadania como uma questão de sobrevivência. Aqui se encontra a cidadania também na infância.

O caminho trilhado durante este estudo possibilitou conhecer pelas vozes das crianças suas experiências em relação à vivência da cidadania desde a infância. Esta foi traduzida pelos estudantes como exercício dos direitos: o direito ao bem-estar no ambiente escolar que revela a elevação da autoestima das crianças em se sentirem respeitadas, valorizadas e felizes; o direito à participação política nas decisões da escola; o direito ao lazer, a cultura e ao esporte; o direito à liberdade de expressão; o direito de se sentir bem representado por seus pares eleitos para serem membros das Comissões Mediadoras, República de Estudantes e Conselho de Escola.

A cidadania também foi traduzida pelas crianças em exercício do diálogo como princípio de convivência na relação interpessoal e na relevância do amor ao próximo, da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade para o convívio social. Além disso, destacaram importantes considerações sobre a educação de qualidade, teceram análise crítica sobre a escola pública, e, apresentaram a perspectiva de uma vida digna para si e para os outros e a vida como bem comum.

Dentre tantas contribuições das crianças pesquisadas a nós adultos, revelaram-nos que o exercício da cidadania deve sim começar na infância e seguir crescendo junto com o ser humano na perspectiva de se construir outro mundo possível. Cabe aos adultos compreenderem que nesse percurso a esperança e o sonho de justiça social são gerados na própria luta por ele em um tempo presente.

REFERÊNCIAS

A GESTÃO inovadora na Emef Campos Salles. Vídeo do Youtube disponível no canal EAGP, Escola de governo e administração pública, publicado em 23 jul. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gIzS52rlSso>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

ADRIANO, Ana Livia; GÓES, Washington L. **Relatório geral.** 6^a CONFERÊNCIA LÚDICA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE OSASCO. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** 18. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

ANGELO, Adilson de. A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância. I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006. **Proceedings on-line...** FEUSP. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100001&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 11 maio 2017.

ANTUNES, Ângela. **Conselhos de escola:** formação para e pela participação. São Paulo: Cortez / IPF, 2005.

_____, Ângela.; PADILHA, Paulo R. **Educação Cidadã, Educação Integral:** fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

_____.; GOMES, Anderson S.; MESQUITA, Delma L.; OLIVEIRA, Luiz C. **Orçamento participativo criança:** exercendo a cidadania desde a infância. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia.** 3ed. São Paulo: Moderna, 2005. 19, 338-340 p

ARAÚJO, Joaquim M.; ARAÚJO, Alberto F. Maria Montessori: infância, educação e Paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARAÚJO, Sara B.; ANDRADE, Felipa F. de. Da participação convencionada à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de educação de infância. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças.** Porto, Portugal: Porto, 2008.

ARENT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

AUGUSTO, Silvana e RANA, Débora. **Língua Portuguesa - Soluções Para Dez Desafios do Professor**. Col. Nós da Educação. São Paulo: Ática, 2011.

BENEVIDES, Maria V. Educação para democracia. **Lua Nova**: revista de cultura de política, n. 38, São Paulo, dez. 1996, p. 223-237.

BRANDÃO, Carlos R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. In: _____; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. São Paulo: Ideias e Letras, 2006, p. 21-54.

_____. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e palavras. Participação: Ana Maria Freire. São Paulo: Unesp, 2005.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 4.211/2012**, Lei Gabriela Leite, que regulamenta a atividade dos profissionais do sexo. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. **Código de Menores de 1927**. Decreto-lei n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Revogado pela Lei nº 6.697, de 1979.

_____. **Código de Menores de 1979**. Lei n. .697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Revogada pela Lei nº 8.069, de 1990.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**, de 24 de fevereiro de 1891.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961**. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **PCNs. Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais e ética. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **RCNEI. Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998. (v. 1, 2, 3).

_____. **PNE. Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Série legislação.

BREDA, Bruna. **É a escola o lugar da infância?** Um estudo sobre o desenvolvimento da infância brasileira na legislação do século XX. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo (USP), 2015.

CANARIO, Rui. **O que é a escola?** um “olhar” sociológico. Portugal: Porto editora, 2005.

_____. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre/RS: Artmed, 2007.

_____. O professor entre a reforma e a inovação. São Paulo, 2013. Texto publicado no acervo digital Unesp. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65501/1/u1_d27_v2_t05.pdf>. Acessos em: 8 abr. e 21 maio 2017.

_____. Rui Canário fala sobre como transformar problemas em soluções. **Entrevista para a revista Nova Escola Gestão Escolar**, São Paulo, jun. 2009. Por Paula Nadal. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/756/rui-canario-fala-sobre-como-transformar-problemas-em-solucoes>>. Acessos em: 8 abr. e 21 maio 2017.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). **Investigação com crianças perspectivas e práticas**. Porto, Portugal: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COLL, César **Psicologia e currículo:**uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CONVERSA com o Gestor, a Construção de uma Nova Prática Pedagógica na EMEF Presidente Campos Salles. Entrevista com o diretor Braz Rodrigues Nogueira. Revista Direcional Escola. 2014. Disponível em: <<https://direcionaiscolas.com.br/a-construcao-de-uma-nova-pratica-pedagogica-na-emef-presidente-campos-salles-em-sao-paulo/>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

CORALINA, Cora. **Não sei**. Disponível em: <<http://www.asomadetodosafetos.com/2016/04/nao-sei-cora-coralina.html>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

CORRÊA, Darcísio. **A construção da cidadania**: reflexões histórico-políticas. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. **A. Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CREPALDI, Roselene. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba, Iesde Brasil S. A, 2010.

CURTO, Rosa M.; CABRERA, Aleix. **O homem Caracol**. São Paulo, Ed. Ciranda Cultural, 2011.

DE LA TAILLE, Ives. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre, Artmed, 2006.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed., 2. reimpr. São Paulo, Contexto, 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DERMATINI, Zélia de Brito. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DERMATINI, Zélia de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisas com crianças. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ELIAS, Marisa Del C.; SANCHES, Emília C. Freinet e a pedagogia uma velha ideia muito atual. In: FORMOSINHO, Júlia O., KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezatto (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

EMEF CAMPOS SALLES, histórico da caminhada. 2017. Disponível em: <<https://campossalles.wordpress.com/historico-da-caminhada/>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

ESCOLA DA PONTE. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_da_Ponte>. Acesso em: 10 mar. 2017.

FALEIROS, Vicente de Paula. Políticas para a infância e adolescência e desenvolvimento. **Boletim: Políticas Sociais** – acompanhamento e análise. Ipea, n. 11, ago. 2005, p. 171-177.

FALEIROS, Vicente de P. Infância e processo político no Brasil. In.: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

FARAJ, S. Pastoriza; SIQUEIRA, A. Cardoso; ARPINI, D. Mônica. Rede de proteção: o olhar de profissionais do Sistema de Garantia de Direitos. **Revista Temas em Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 727-741, Ribeirão Preto, jun. 2016.

FARIA, Ana Beatriz. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. In: LECLERC, Gesuína de F. Elias; MOLL, Jaqueline (Orgs.). Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 25, n. 88, p. 99-111, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/viewIssue/256/87>>. Acesso em: 22 set. 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; DERMATINI, Zélia de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisas com crianças. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

FERNANDES, Natália. **Outras infâncias...** a situação social das crianças atendidas numa Comissão de Protecção de Menores. Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica não publicadas. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1998.

FONSECA, Edi. **Interações**: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. Josca Ailine Baroukh (Coord.); Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves (Org.). São Paulo: Blucher, 2012. Coleção InterAções.

FÓRUM DCA. Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em: <<http://www.forumdca.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da tolerância.** Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. **A educação na cidade.** 6. ed. São Pulo: Cortez, 2005.

_____. Conferência de comemoração do décimo aniversário de fundação da Universidade Federal de Rondônia. In: MORAIS, Clodomir Santos de. **Cenários da libertação:** Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade. Porto Velho: Edufro, 2007.

_____.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia o cotidiano do professor.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GALLO, Márcia. **A parceria presente:** a relação família-escola numa escola da periferia de São Paulo. São Paulo: LCTE, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Cristiane K; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais. Paradigmas, estratégias e métodos.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais:** a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Educação não-formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação não-formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOLLOP, Megan M. Entrevistar a los niños: uma perspectiva de investigación. In: SMITH, Anne B.; GOLLOP, Nicola J.T.M. (Coords.). **Escuchemos a los niños.** México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

GOMES, Marineide de Oliveira. **As identidades de educadoras de crianças pequenas**: um caminho do 'eu' ao 'nós'. 2003. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2003.

_____. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amália S. (Orgs). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

GONZAGUINHA. **Redescobrir**. Música. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia social de rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. Prefácio: Moacir Gadotti. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GRAUE, Maria E.; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

INAUGURAÇÃO DO CEU HELIÓPOLIS. Portal da Prefeitura do Município de São Paulo. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Inauguracao-do-CEU-Heliopolis>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Gênese e evolução**. Texto apresentado na abertura da página do IPF. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

ISKANDAR, Jamil I. **Normas da ABNT**: comentadas para trabalhos científicos. 3. ed. reimpr., Curitiba: Juruá, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, dez. 2001;

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 58, p. 77-81, São Paulo, 1986.

_____. **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; _____. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____.; HORTA, José Silvério Baia. A ideia de infância na pedagogia contemporânea. Brasília. 1982. **Revista em Aberto**, n. 4, Pré-escolar, ano, mar. 1982. Seção Pontos de Vista. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1365>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 4. ed. 3. reimpr., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEMONS, Carlos. Os primeiros cortiços paulistanos. In: SAMPAIO, Maria Ruth (Org.). **Habitação e cidade**. São Paulo: FAU-USP; Fapesp, 1998.

LINHARES, Célia. O legado freireano e a educação da infância. Texto apresentado em mesa-redonda no Fórum Mundial da Educação, São Paulo, 3 abr. 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaleph/N10/celia2.htm#_ftn1>. Acesso em: 11 maio 2017.

LUXEMBURGO, Rosa. (2017). In: WWW.pensador.com/frase/NjM4NDMw/ acesso em 20 ago. 2015.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **No caminho de Hermes e Sherazade**: cultura, cidadania e subjetividade. Taubaté/SP: Vogal, 1996.

_____. **O que é cidadania**. 2. ed. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas. Amostragem e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Trad.de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, José da Silva de. **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MAYALL, Berry. **Towards a sociology for childhood**: thinking from children's lives. Maidenhead: Open University Press, 2002.

MESQUITA, Delma Lúcia de. Desvelando o conceito de autonomia de Paulo Freire na prática de educadores sociais de rua. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Articulação Universidade / Escola, 2000.

_____. **Escolher para que e por quê? Análise de ações educativas com crianças e adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2001.

_____. **Dialogando sobre autonomia, educação e cidadania.** In: Revista Arte, Educação e Cultura. São Paulo, v.1, n.1, p. 145-165, agosto 2004.

MOREIRA, A. Flávio (Org.). **Currículo: políticas e práticas.** São Paulo: Papirus, 1999.

_____. **Currículos e programas no Brasil.** 7. ed. São Paulo, Papirus, 2001.

_____.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

MUÑOZ, Cesar. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã.** São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

NASCIMENTO, Milton. **Coração civil.** Álbum Caçador de Mim, Duração: 3min13s. 1981.

NASCIMENTO, Maria Letícia. A criança como objeto de estudo sociológico: a emergência da sociologia da infância. **PEC - Formação Universitária Municípios**, Módulo 2, Tema 2, Unidade 2.1. São Paulo: SEE/ Fundação Vanzolini/ FE-USP, 2003.

NOGUEIRA, Bráz R. **Derrubando muros** - Tearing Down Walls: Braz Nogueira at TEDxRibeirao. Youtube, publicado em 29 ago. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xkdtqeSX6VU>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____.; MAZON, Renata Audlis. **Implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da escola da Ponte.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Anhembi-Morumbi, São Paulo, 2005.

NUNES, Ana Ignez B. L., SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos.** Brasília: Liber Livros, 2009.

OLIVEIRA, Renata C. Dias. **Agora eu... Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância.** Dissertação (Mestrado em educação) Universidade de São Paulo, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças.** Porto, Portugal: Porto, 2008.

_____.; ARAÚJO, Sara B. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimentos acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: _____ (Org.) **A escola vista pelas crianças.** Porto, Portugal: Porto, 2008, p. 12-30.

_____.; LINO, Dalila. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In: _____. (Org.) **A escola vista pelas crianças.** Porto, Portugal: Porto, 2008, p. 55-74.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: _____.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzatto (Orgs.). **Pedagogia(s) da**

infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.14-36.

PACHECO, José. **Escola da ponte:** formação e transformação da educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

_____. **Aprender em comunidade.** São Paulo: Edições SM, 2014b.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural:** novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Educar em todos os cantos:** reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/IPF, 2007.

_____. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. 8. ed. São Paulo: Cortez/IPF, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Reprovação escolar:** renuncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **Recriando Paulo Freire na educação da infância das classes populares.** 2004. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-s/index.php/EL/article/viewFile/2451/2403>>. Acesso em: 12 maio 2017.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola:** a obra em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

PINAZZA, Mônica A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezatto (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

PINI, Francisca Rodrigues; FAVARÃO, Maria José (Orgs.). **Conferências lúdicas no município de Osasco:** contribuições para o exercício da cidadania desde a infância. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

POLETO, Letícia Borges. **A (des)qualificação da infância:** a história do Brasil na assistência dos jovens. Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, 9º ANPED Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1953/329>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PPP. **Projeto político-pedagógico**: A cidadania é uma questão de sobrevivência. EMEF Presidente Campos Salles. São Paulo, 2015.

_____. **Projeto político-pedagógico**: A cidadania é uma questão de sobrevivência. EMEF Presidente Campos Salles. São Paulo, 2017.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação infantil contrariando as idades**. São Paulo: Képos, 2015.

PROGRAMA ESCOLA ABERTA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta>>. Acesso em: 26 jul. 2017

PROJETO ESCOLA DA PONTE. Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt/novo/projetos/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2000.

_____. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva. Florianópolis**, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10282/9553>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

_____. Infância e educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. In: PRADO, Patrícia; DERMATINI, Zélia de Brito; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: Metodologia de pesquisas com crianças. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, ago. 2010, v.36, n. 2, p. 631-644.

_____. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. **Pró-Posições**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, v. 22, n.1, jan./abr. 2011, p. 199-211.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas para a infância no Brasil. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2011a.

_____; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro, RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Rio Grande do Sul: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Maria Ruth Amaral de. O cortiço paulistano entre as ciências sociais e política. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, IBE/USP, n. 44, p. 125-140, fev. 2007. Disponível em: <http://200.144.255.59/catalogo_eletronico/consultaDocumentos.asp?Tipo_Consulta=Acervo&Acervo_Codigo=193&Setor_Codigo=10>. Acesso em: 13 maio 2017.

SANI, Ana Isabel. Reflexões sobre infância e os direitos de participação da criança no contexto da Justiça. **e-cadernos ces** [on-line], 20, 2013, colocado on-line no dia 1º dez. 2013. Disponível em: <<http://eces.revues.org/1668>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008a.

_____. **Metamorfose do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Edusp, 2008b.

_____. **O espaço dividido** – os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SÃO PAULO. Arquivo Público do Estado. Acervo. **Álbum da Escola Normal**. 2017. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/escola_normal>. Acesso em: 9 ago. 2017

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Bezerra, 1997.

_____. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, v.12, n.21, 2003.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: _____.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.) **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAUL, Alexandre; SILVA, Camila Godói da. Contribuições de Paulo Freire para a educação infantil: implicações para as políticas públicas. 2011. 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO E 2º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, de 26 a 30 de abril de 2011. **Anais...** São Paulo. Disponível em: <<http://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0020.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2017.

SERVA, Maurício; ANDION, Carolina. A etnografia e os estudos organizacionais. In: GODOY, Cristiane K.; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais. Paradigmas, estratégias e métodos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SILVA, Ronalda Barreto. **A educação comunitária: além do estado e do mercado?** A experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) (1985-1998). São Paulo, 2001, 190p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) Faculdade de Educação.

SILVA, Sônia A. Ignácio. **Valores em Educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa.** Vozes. Petrópolis/RJ. 1986

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2013.

SIMONE, Angélica dos Santos. **Os cortiços na paisagem do Brás e Belenzinho: um estudo de caso.** S.P, 2014. 237p. Dissertação (Mestrado Geog. Física) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Depart. de Geografia Física da Universidade de São Paulo (USP), 2014.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, abr./jun. 1956, p.3-16.

TOMCHINSKY, Júlia. **Sementes de primavera: cidadania planetária desde a infância.** São Paulo, 2011.131p. Dissertação (Mestrado Cultura, Organização e Educação) FE-USP, 2011.

UNAS. União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região. Disponível em: <<https://www.unas.org.br>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

UNICEF. Convenção Universal dos Direitos da Criança. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org.brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 22 nov. 2017.

UNICEF. **Declaração universal dos direitos da criança**, 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crianca/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

URBANA, Legião. **Metal contra as nuvens.** Acústico MTV. Duração: 11min30s. 1992

VALENÇA, Maria Manoela. **A travessia de Delma: do chão da vila a cadeira do curso.** Porto Alegre, RS, 1993. 99p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993.

VASCONCELLOS, Celso S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo.** 2. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VIEIRA, Fátima; LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância dialogando com o passado construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA AS CRIANÇAS

ROTEIRO: ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA COMISSÃO 2º. ANO

Vamos fazer nossa roda de conversas para vocês ouvirem uma novidade que eu tenho para contar para vocês. Sabem o que é? É sobre o Pedrinho e a Ana Clara.

Pedrinho é um menino muito curioso. Ele tem uma irmãzinha que se chama Ana Clara que também é muito curiosa. Eles vieram conhecer a EMEF Presidente Campos Salles junto com a tia deles que se chama dona Júlia. Eles souberam que no 2º ano também tem uma comissão de estudantes e gostariam de saber algumas sobre ela. Quem gostaria de falar sobre as coisas que o Pedrinho e a Ana Clara querem saber? Vamos ler os balõesinhos?

- ✓ Agora eu gostaria de saber como vocês se sentiram participando da minha pesquisa?
- ✓ Tem alguma ideia ou sugestão para que eu possa melhorar as próximas pesquisas?
- ✓ Quem gostaria de deixar um recadinho para as pessoas que irão ler a pesquisa que vocês estão me ajudando a fazer?

ROTEIRO: ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA ESTUDANTES 1º.e 2º. ANO

Vamos fazer nossa roda de conversas para vocês ouvirem uma novidade que eu tenho para contar para vocês. Sabem o que é? É sobre o Pedrinho e a Ana Clara.

Pedrinho é um menino muito curioso. Ele tem uma irmãzinha que se chama Ana Clara que também é muito curiosa. Eles vieram conhecer a EMEF Presidente Campos Salles junto com a tia deles, que se chama dona Júlia. Para decidirem se irão estudar aqui ou não, eles gostariam de saber algumas coisas que estão escritas nos balõeszinhos. Quem gostaria de falar sobre as coisas que o Pedrinho e a Ana Clara querem saber? Vamos ler os balõeszinhos?

Se fosse pra vocês escolherem vir para a escola ou ficar apenas em casa, o que vocês escolheriam? Por quê?

Como vocês se sentem estudando aqui na Campos Salles?

O que acontece de mais importante no salão onde vocês estudam?

E em outros espaços da escola, acontece alguma coisa que vocês acham importante?

Como vocês se sentem estudando em grupos? Por quê?

Quando um estudante tem alguma dificuldade, como vocês fazem?

O que mais os estudantes aprendem no salão além de ler e escrever?

No salão de vocês tem muitos estudantes. Todos podem falar ao mesmo tempo? Por quê?

Tem alguma coisa que vocês aprendem aqui na escola que ajudam vocês na família ou com os amiguinhos fora da escola?

O que vocês fazem para melhorar o mundo?

O que vocês sonham para sua vida?

Vocês gostariam de mudar alguma coisa aqui na escola?

Para o segundo ano foi acrescentado este balãozinho

Como são definidos os temas que vocês estudam nos roteiros?

- ✓ Agora eu gostaria de saber como vocês se sentiram participando da minha pesquisa?
- ✓ Tem alguma ideia ou sugestão para que eu possa melhorar as próximas pesquisas?
- ✓ Quem gostaria de deixar um recadinho para as pessoas que irão ler a pesquisa que vocês estão me ajudando a fazer?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – ESTUDANTES SALÕES – 3º ao 5º. ano

Questões orientadoras.

- Quem gostaria de me dizer como se sente estudando aqui na EMEF Campos Salles?
- Quem poderia me contar o que acontece de mais importante no salão onde vocês estudam?
- E em outros locais da escola?
- Quem gostaria de me dizer como é a convivência dos estudantes no salão de vocês?
- Quem gostaria de me falar como são definidos os temas/conteúdos que vocês estudam nos roteiros?
- Quem gostaria de me dizer como se sente estudando os roteiros em grupos?
- Falem um pouco o que mais os estudantes aprendem além dos temas/conteúdos dos roteiros?
- Quem poderia me explicar como está sendo organizada a Mostra cultural aqui na EMEF Campos Salles
- Estudar na EMEF Campos Salles ajuda em alguma coisa na vida de vocês fora da escola? Em que?
- O que pode melhorar na escola?
- Quem gostaria de me dizer o que sonha para a sua vida?
- Quem gostaria de falar sobre o que faz para melhorar o mundo?
- Alguém gostaria de dizer mais alguma coisa?

Avaliação da entrevista:

Alguém gostaria de comentar como se sentiu participando da entrevista?

Tem alguma ideia ou sugestão para que eu possa melhorar as próximas pesquisas?

Vamos terminar nossa entrevista? Quem gostaria de deixar uma mensagem ou recadinho para as pessoas que irão ler a pesquisa que vocês estão me ajudando a fazer?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
COMISSÕES DE ESTUDANTES: 3º ao 5º. ano**

Questões orientadoras.

- Quem gostaria de me contar como vocês começaram a participar da comissão?
- Quem poderia falar o que é a comissão para vocês?
- Quem gostaria de me dizer o que sente por ser um dos participantes da comissão?
- Alguém poderia dizer o que mudou em suas vidas o fato de participar comissão?
- Alguém de vocês deseja me contar o que faz a comissão da qual você participa?
- Quem gostaria de me explicar como são resolvidas as situações de conflito ou desentendimento entre os estudantes?
- Alguém de vocês poderia me dizer em que a comissão ajuda a escola?
- O que vocês percebem que já mudou na escola a partir do trabalho da comissão?
- O que pode melhorar na comissão?
- O que mais vocês querem falar sobre a comissão?
- Quem gostaria de dizer o que sonha para a sua vida?
- O que vocês fazem para melhorar o mundo?
- Como foi participar da minha pesquisa?
- Como se sentiu?
- Alguém tem alguma sugestão para que eu possa melhorar as próximas pesquisas?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS ESTUDANTES – CONSELHO DE ESCOLA E REPÚBLICA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA ESTUDANTES - CONSELHO DE ESCOLA

- Como vocês começaram a participar do Conselho de escola aqui da EMEF Campos Salles?
- Quem participa do Conselho de Escola?
- Como se sentem participando do Conselho de Escola?
- O que é o Conselho de Escola para vocês?
- Qual é o papel de vocês no Conselho de Escola?
- Os estudantes dos salões de vocês sabem o que é conversado nas reuniões do Conselho de Escola? Como?
- Mudou alguma coisa em suas vidas o fato de participarem do Conselho de Escola?
- Alguém de vocês poderiam me dizer o que faz o Conselho aqui na escola?
- Vocês percebem alguma diferença na escola a partir do trabalho do Conselho de Escola?
- O que pode melhorar no Conselho de Escola?
- O que mais vocês querem falar sobre o Conselho?
- Quem gostaria de dizer o que sonha para a sua vida?
- O que vocês fazem para melhorar o mundo?
- Como foi participar da minha pesquisa?
- Alguém tem alguma sugestão para que eu possa melhorar as próximas pesquisas?
- Quem gostaria de deixar uma mensagem ou recado para as pessoas que irão ler a pesquisa que vocês estão me ajudando a fazer?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA REPÚBLICA DE ESTUDANTES

- Como surgiu a República de Estudantes aqui na EMEF Campos Salles?
- Porque ter uma República de Estudantes? Para que serve a República de Estudantes?
- Como vocês começaram a participar da República de Estudantes?
- Como se sentem participando da República de Estudantes?
- O que é a República de Estudantes para vocês?
- Qual é o papel de vocês na República de Estudantes?
- Os estudantes dos salões de vocês sabem o que é conversado nas reuniões da República de Estudantes? Como?
- Mudou alguma coisa em suas vidas o fato de participarem da República de Estudantes?
- Alguém de vocês poderia me dizer em que a República dos Estudantes ajuda a escola?
- O que vocês percebem que já mudou na escola a partir do trabalho da República de Estudantes?
- O que pode melhorar na República de Estudantes?
- Quem gostaria de dizer o que sonha para a sua vida?
- O que vocês fazem para melhorar o mundo?
- Como foi participar da minha pesquisa?
- Alguém tem alguma sugestão para que eu possa melhorar as próximas pesquisas?
- Quem gostaria de deixar uma mensagem ou recado para as pessoas que irão ler a pesquisa que vocês estão me ajudando a fazer?

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS ADULTOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA PROFESSORES

- O que te motiva a ser professora na EMEF Campos Salles?
- Quem é o estudante para você?
- Como os desejos e reivindicações dos estudantes chegam aos professores e como eles são trabalhados?
- Qual é o lugar do estudante no salão? E na EMEF Campos Salles?
- Como se define a forma de organização dos estudantes nos salões?
- Como você vê a comissão mediadora dos estudantes no salão?
- O que se pretende na formação de crianças e adolescentes quando se propõe uma “República de Estudantes”?
- Qual é o papel dos professores /as na formação dos estudantes?
- Quem define e quem organiza o que ensinar e como ensinar em cada salão?
- Que elementos são considerados no planejamento das aulas? E dos roteiros?
- Quais os principais desafios que você enfrenta como professora em relação aos estudantes?
- Quais as principais conquistas junto aos estudantes no salão?
- Você gostaria de destacar algo mais sobre sua experiência como professora na formação dos estudantes?
- Vocês gostariam de comentar o que sonha para os estudantes da EMEF Campos Salles?
- Como vocês avaliam minha pesquisa?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA GESTORES (direção e coordenação pedagógica)

- O que motiva vocês a trabalhar na gestão da EMEF Campos Salles?
- Como são definidos os principais projetos da EMEF Campos Salles?
- Como são gerenciados os recursos que a EMEF Campos Salles tem?
- Quem define o Projeto Político Pedagógico?
- Na visão de vocês, quais as principais contribuições da Educação desenvolvida pela EMEF Campos Salles na vida dos estudantes?
- Quem é o estudante para a EMEF Campos Salles?
- Como os desejos e reivindicações dos estudantes chegam aos gestores(direção e coordenação pedagógica) e como eles são trabalhados?
- Por que comissões mediadoras de estudantes e não representantes de classe?
- O que se pretende na formação de crianças e adolescentes quando se propõe uma “República de Estudantes”?
- Durante sua gestão, quais os principais desafios que a EMEF Campos Salles enfrenta em relação aos estudantes? E as principais conquistas junto eles?
- E em relação aos professores?
- Qual é o papel dos professores /as na formação dos estudantes?
- Vocês gostariam de destacar algo mais sobre a experiência de formação da EMEF Campos Sales?
- Vocês gostariam de comentar o que sonham para os estudantes da EMEF Campos Salles?
- Como vocês avaliam minha pesquisa?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA
CONSELHO DE ESCOLA**

- O que te motiva a participar do Conselho de Escola?
- Quem participa do Conselho de Escola?
- Porque ter estudantes no Conselho de Escola?
- O que os estudantes fazem no Conselho?
- Quem tem direito a voto no Conselho de Escola?
- O que faz o Conselho de escola aqui na Campos Salles?
- O que mudou na EMEF Campos Salles a partir do Conselho de Escola?
- Como participante do Conselho de Escola, você gostaria de comentar o que sonha para os estudantes da EMEF Campos Salles?
- Gostaria de falar algo mais sobre sua experiência como participante do Conselho de Escola?
- O que você achou de participar da minha pesquisa?

APÊNDICE 4 – CARTA DE APRESENTAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Senhores pais ou responsáveis.

Eu me chamo Delma Lúcia de Mesquita e sou estudante de pós-graduação da Universidade de São Paulo-USP. Estou fazendo uma pesquisa para conhecer melhor a EMEF Presidente Campos Salles, especialmente sobre como os estudantes aprendem e como eles participam da escola.

A pesquisa será realizada por meio de conversas e entrevistas com os estudantes do 1º ao 5º ano, durante o horário de aula deles.

Após a autorização dos pais ou responsáveis, irão participar da pesquisa apenas aqueles estudantes que quiserem.

Havendo dúvida ou alguma questão que queiram saber sobre a pesquisa, estou à disposição. Basta entrar em contato pelo telefone:

985975462(tim) ou enviar um e-mail para sandroedelma@ig.com.br

Deixo-lhes um abraço fraterno, acompanhado dos meus agradecimentos.

São Paulo, setembro de 2017.

Delma Lúcia de Mesquita
RG 18.888.140 2

APÊNDICE 5 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PARA AS CRIANÇAS

Autorização

Eu gostaria de participar da roda de conversa com a pesquisadora Delma Mesquita, na minha escola. Permito que minha fala seja gravada e escrita para divulgação, onde não aparecerá o meu nome e sim minhas ideias.

Eu me chamo _____ Data: ____/____/2017.

Estudo no: 1º ano () 2º ano () no período da tarde. Tenho _____ anos.

AUTORIZAÇÃO

Eu gostaria de participar da roda de conversa para fazer uma entrevista na EMEF Presidente Campos Salles com a pesquisadora Delma Mesquita, estudante da Universidade de São Paulo-USP. Permito que minha fala seja gravada e faça parte do trabalho escrito para divulgação, onde não aparecerá o meu nome e sim minhas ideias.

Eu me chamo: _____ Tenho ____ anos de idade.

Estou no _____ ano, estudo no período da _____ Data: ____/____/2017.

APÊNDICE 6 – AUTORIZAÇÃO PESQUISA PARA OS ESTUDANTES CONSELHO DE ESCOLA E REPÚBLICA DE ESTUDANTES

AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA ESTUDANTE _REPÚBLICA DOS ESTUDANTES

Eu gostaria de participar da entrevista na EMEF Presidente Campos Salles com a pesquisadora Delma Mesquita, estudante da Universidade de São Paulo-USP. Permito que minha fala seja gravada e faça parte do trabalho escrito para divulgação, onde não aparecerá o meu nome e sim minhas ideias.

Eu me chamo:_____Tenho_____anos de idade.

Estou no _____ano, estudo no período da_____. S.Paulo____/____/2017

Participo da República dos Estudantes desde_____

O cargo que eu ocupo na República dos Estudantes é de:_____

AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA ESTUDANTE _CONSELHO DE ESCOLA

Eu gostaria de participar da entrevista na EMEF Presidente Campos Salles com a pesquisadora Delma Mesquita, estudante da Universidade de São Paulo-USP. Permito que minha fala seja gravada e faça parte do trabalho escrito para divulgação, onde não aparecerá o meu nome e sim minhas ideias.

Eu me chamo:_____Tenho_____anos de idade.

Estou no _____ano, estudo no período da_____. S.Paulo____/____/2017

Participo do Conselho de Classe desde_____

APÊNDICE 7 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PARA OS ADULTOS

AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTA_PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES

AUTORIZO o(a) estudante: _____, matriculado(a) no _____ ano do Ensino Fundamental a participar de uma entrevista na EMEF Presidente Campos Salles com a pesquisadora Delma Lúcia de Mesquita, estudante da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP. Permito que a entrevista seja gravada e faça parte do texto escrito para divulgação, onde não aparecerá o nome do estudante entrevistado.

São Paulo, _____ de _____ de 2017.

RG do responsável: _____ Fone: _____

Assinatura dos pais ou responsáveis: _____

AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTA_PROFESSORES(AS)

Autorizo a divulgação, para fins acadêmicos, do conteúdo da entrevista que irei conceder à pesquisadora Delma Lúcia de Mesquita, como subsídio à construção de sua tese de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP, sob a orientação do professor Dr. Afrânio Mendes Catani. A pesquisadora se compromete a preservar o anonimato do meu depoimento, identificando minha fala com nome fictício não relacionado à minha verdadeira identidade. A presente autorização abrange os usos acima indicados, publicados em: mídia impressa e/ou divulgação científica de pesquisas e relatórios, textos ou artigos de cunho educativo.

Nome do/a profissional _____

Cargo que ocupa: _____ Salão: _____

Assinatura: _____ Contato/fone: _____

Iniciou na EMEF Campos Salles em: ____/____/____ S.Paulo ____/____/2017

AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTA - GESTORES(AS)

Autorizo a divulgação, para fins acadêmicos, do conteúdo da entrevista que irei conceder à pesquisadora Delma Lúcia de Mesquita, como subsídio à construção de sua tese de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP, sob a orientação do professor Dr. Afrânio Mendes Catani. Também autorizo a divulgação do meu nome na identificação da minha fala na referida entrevista. A presente autorização abrange os usos acima indicados em mídia impressa e/ou divulgação científica de pesquisas e relatórios, textos ou artigos de cunho educativo.

Nome do/a profissional _____

Cargo que ocupa: _____

Assinatura: _____ Contato/fone: _____

Iniciou na EMEF Campos Salles em: ____/____/____ S.Paulo ____/____/2017

AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTA - ADULTOS_CONSELHO DE ESCOLA

Autorizo a realização de uma entrevista com a pesquisadora Delma Lúcia de Mesquita, estudante da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP. Permito que a entrevista seja gravada e faça parte do texto escrito para divulgação, onde não aparecerá meu nome.

Nome da pessoa _____ Assinatura _____

Contato residencial _____ celular _____

Iniciou no Conselho de Classe em: ____/____/____ S.Paulo ____/____/2017

ANEXOS – DOCUMENTOS DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

FEUSP

Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

São Paulo, 28 de setembro de 2016.

À
EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES
A/C do(a) Diretor (a)

Caro(a) Sr.(a)

Vimos, por meio desta, solicitar gentilmente que a orientanda DELMA LÚCIA DE MESQUITA regularmente matriculada na Faculdade de Educação-Pós-graduação da Universidade de São Paulo_FEUSP, onde cursa atualmente o doutorado sob número de matrícula: 9000761, possa realizar uma Pesquisa de Campo nesta instituição de ensino. A referida pesquisa é parte integrante dos trabalhos acadêmicos exigidos como uma das atividades de formação para obtenção do título de doutora em educação.

Sob orientação do prof. Dr. Afrânio Mendes Catani, a orientanda desenvolverá análises pautadas no tema de sua pesquisa: "Inédito viável: o exercício da cidadania desde a infância em diálogo com a pedagogia freiriana". A proposta principal é que a pesquisa ocorra com crianças (e adolescentes) de uma escola pública de Ensino Fundamental no estado de São Paulo. Escola esta que desenvolva um trabalho pedagógico diferenciado voltado à participação e autonomia de seus educandos.

Agradecemos pela atenção e colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que julgar necessário.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Afrânio Catani
Orientador

Delma Lúcia de Mesquita
orientanda

Prefeitura do Município de São Paulo

São Paulo, 03 de setembro de 2014.

Memorando Circular nº 017/2014 – SME/G

Aos diretores Regionais de Educação, Supervisores Escolares, Gestores dos Centros Educacionais Unificados – CEUs e Diretores de Escola das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino

A Secretaria Municipal de Educação, considerando a necessidade de se estabelecer procedimentos comuns no atendimento das solicitações para realização de pesquisas acadêmicas no âmbito das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino ou dos Centros Educacionais Unificados – CEUs,

DETERMINA:

I – A autorização para a realização de pesquisas acadêmicas no âmbito das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino ou dos Centros Educacionais Unificados – CEUs será concedida pelo Diretor de Escola/Gestor do CEU, observados os procedimentos constantes da presente Circular.

II – O estudante interessado em realizar pesquisa acadêmica deverá apresentar os seguintes documentos:

- a) Comprovação de que é aluno matriculado e frequente em Instituição de ensino superior pública ou privada;
- b) Apresentação de carta da instituição de ensino solicitando a realização da pesquisa;
- c) Cópia do projeto de pesquisa e sua compatibilidade com as atividades curriculares do curso que o estante frequenta;
- d) Cronograma contendo indicação de dias e horários para a realização da pesquisa e sua duração;
- e) Indicação de espaço específico da Unidade Educacional / CEU onde pretende realizar a pesquisa;
- f) Apresentação de modelo de autorização dos entrevistados com fins à divulgação de seus depoimentos, com indicação, inclusive, se constará ou não, a identificação dos envolvidos. (no caso de envolvimento de alunos, a autorização será concedida pelos pais ou responsável, devidamente identificado);
- g) Assinatura de Termo de Compromisso, expedido pelo próprio Diretor de Escola / Gestor do CEU, de que o estudante concorda com as normas estabelecidas e compromete-se a utilizar os dados coletados, sua análise e os conteúdos das entrevistas, exclusivamente para os fins propostos.

III – A utilização de registros de imagens de quaisquer espaços da Unidade Educacional / CEU, só poderá ser realizada mediante autorização expressa da Assessoria de Imprensa da SME.

IV – Na hipótese de divulgação da pesquisa em publicações (livros, revistas, sites, etc) o referido texto deverá ser objeto de prévia autorização da SME.

V – O estudante deverá encaminhar à Unidade Educacional envolvida, cópia do trabalho finalizado, contendo os respectivos créditos à Unidade Educacional / Unidade CEU e a SME.

VI – Caberá ao Diretor de Escola / Gestor do CEU indiciar funcionário que acompanhará o pesquisador durante a realização da pesquisa, visando ao fiel cumprimento da presente determinação.

VII – Os casos omissos deverão ser resolvidos pelo Diretor de Escola / Gestor do CEU, em conjunto com a equipe dirigente da respectiva Diretoria Regional de Educação – DRE.

CEU EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES

Estrada das Lágrimas, 2385 – São João Clímaco – Tel 2947-6723

Autorização de utilização de imagens dos espaços físicos da Unidade Educacional

Vimos por meio deste autorizar a utilização de registros de imagens de espaços físicos do CEU EMEF Presidente Campos Salles que integrarão a tese de doutorado em Educação da Doutoranda Delma Lúcia de Mesquita, RG 18.888.140-2, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), sob a orientação do Professor Dr. Afrânio Mendes Catani.

Ressaltamos que a presente autorização abrange os usos acima identificados em mídia impressa e /ou divulgação científica de pesquisas e relatórios, textos ou artigos de cunho educativo.

Ademais, solicitamos que após término da pesquisa, uma via da mesma seja entregue à Unidade para arquivo e outra via encaminhada a Divisão Pedagógica da Diretoria de Regional de Educação do Ipiranga.

Sem mais, colocamo-nos a disposição.

São Paulo, 14 de junho de 2018.

Carla M. Aurelio

CARLA MARA AURELIO
DIRETOR DE ESCOLA
RF: 722.431.1/1
RG: 28.329.341-X

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Termo de Compromisso

Eu, Delma Lúcia de Mesquita, portadora do R.G. 18888140.2 aluna do Curso de Pós- Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo_FEUSP, declaro para os devidos fins que tive ciência e concordo com as normas estabelecidas no memorando circular n.003/2017/SME-G e me comprometo a utilizar os dados coletados na pesquisa exclusivamente para fins acadêmicos.

Declaro ainda que ao final da defesa será realizada uma devolutiva para a EMEF Presidente Campos Salles, acompanhada de cópia do exemplar da tese. Cópia esta que será encaminhada também para a DRE.

Sem mais, registro meus agradecimentos.

São Paulo, 05 de maio de 2017.

Delma Lúcia de Mesquita
RG 18.888.140 2
Pesquisadora FEUSP