

## **A DEFESA DO “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA” E A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO**

Maria Eliza Chierighini **Pimentel** – UFSC

Jucirema **Quinteiro** – UFSC

Agência Financiadora: CNPq

### **Resumo**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada em nível de mestrado e que teve como objetivo analisar os limites e as possibilidades do “direito à infância na escola”, numa perspectiva sociológica e histórica, a partir de uma experiência de caráter longitudinal, realizada no âmbito do estágio docente em nível universitário, cuja finalidade foi veicular os direitos da criança junto às próprias crianças para compreender como estas pensam e concebem o mundo e a escola e, ainda, contribuir com o processo de formação de professores objetivando ampliar o seu raio de leitura sobre a sociedade e o universo infantil. A metodologia pauta-se na definição de uma *monografia de base*, representada por um rigoroso levantamento e seleção do material coletado para a análise de 77 relatórios de estágio escritos pelas estudantes universitárias. Entre os resultados obtidos, parece que há ainda um longo caminho a percorrer para garantir o direito à infância na escola, pois ao mesmo tempo em que a infância adquire sentido e significado no interior da formação universitária, os professores dos anos iniciais têm manifestado certo tipo de rejeição a tais conteúdos.

**Palavras-chave:** Infância, Criança, Formação de docente.

## **A DEFESA DO “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA” E A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada em nível de mestrado que teve como objetivo analisar os limites e as possibilidades do “direito à infância na escola”, numa perspectiva sociológica e histórica, a partir da análise de uma experiência de caráter longitudinal realizada no âmbito do chamado estágio docente universitário, cuja finalidade foi veicular os direitos da criança junto às próprias crianças para

compreender como estas pensam e concebem o mundo e a escola e, ainda, contribuir com o processo de formação continuada dos professores objetivando ampliar o seu raio de leitura sobre a sociedade e a educação (ensino) da criança dos nossos tempos. Tal proposição parte do pressuposto de que a escola, definida por Althusser como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), pode e deve ser um lugar cheio de sentidos e significados para a criança sem que esta tenha que *saltar as alegrias da infância*, como bem escreveu Snyders (1993, p. 12):

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

Considerando que ainda estamos diante de um campo de estudos em construção, "a pesquisa como metodologia do ensino", emerge como uma necessidade no âmbito da formação docente universitária e, entre os anos 2000 a 2013, o "direito à infância na escola" foi defendido como conteúdo formativo e prática pedagógica tanto em nível universitário como junto às crianças dos anos iniciais, por meio das ações desenvolvidas pelas estudantes universitárias do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, na disciplina Prática de Ensino da Escola Fundamental: Séries Iniciais.<sup>1</sup> Cabe destacar que a experiência acumulada evidenciou que as estudantes universitárias, ao chegarem à sexta fase do curso, desconheciam os direitos da criança e consideravam criança e infância como sinônimos, expressando, desse modo, uma visão idílica e romantizada destes conceitos.<sup>2</sup> Neste sentido, o desafio vem sendo o de problematizar junto às estudantes o processo de constituição e formação do sujeito como um fenômeno complexo e multifacetado, evidenciando as necessidades e os direitos básicos da criança de *participar, brincar e aprender* na escola.

Desde Janusz Korczak (1929), a conquista dos direitos da criança representa um longo processo de luta social e política e está diretamente relacionada à necessidade em

---

<sup>1</sup> Devido à última reforma curricular do curso de Pedagogia da UFSC, implementada a partir de 2009 e em vigor atualmente, excluem-se as habilitações e o projeto pedagógico do curso encontra-se estruturado em três eixos denominados Educação e Infância, Organização dos Processos Educativos e Pesquisa. O exercício docente nos anos iniciais passou a ser realizado na 8ª fase na disciplina "Educação e infância VIII: Exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental". Porém, utilizaremos como referência o nome da disciplina "Prática de Ensino da Escola Fundamental: Séries Iniciais", já que somente uma turma do novo currículo faz parte dos dados empíricos desta pesquisa.

<sup>2</sup> Nota-se que a referência aos estudantes que participaram desta disciplina será realizada no feminino, já que a maioria dos sujeitos que constituem este universo são mulheres.

oferecer condições adequadas de vida e de existência a este seguimento significativo e importante da sociedade.<sup>3</sup>

A partir da declaração do Ano Internacional da Criança (1979) pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e, dez anos mais tarde, com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), todos os países concordaram em cumprir um conjunto de obrigações para com as crianças, sintetizados em:

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

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

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

No Brasil, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, representa um marco importante em relação às atitudes nacionais ante a criança (0 a 12 anos de idade) e o adolescente, pois ambos passam a ser considerados *sujeitos de direitos*. No entanto, apesar do grande avanço em termos de legislação, permanecemos ainda, sem garantir a população em geral e em particular a infantil, os direitos básicos como: alimentação, moradia, educação de qualidade, entretenimento, cultura entre outros.

Neste sentido, a defesa do “direito à infância na escola” questiona a realidade que está posta e propõe uma revisão radical dos mecanismos que sustentam a estrutura, o funcionamento e a organização escolar atual, especialmente, as bases políticas e

---

<sup>3</sup> A respeito destas questões e para compreender o longo processo de construção dos direitos da criança, consultar, por exemplo, KORCZAK, 1929; BAZÍLIO e KRAMER; 2003; MARCÍLIO; 1998; ROSEMBERG e MARIANO, 2010; SPINELLI, 2012, entre outros.

ideológicas das relações pedagógicas, sociais e de trabalho, suas concepções e valores impresso no ensino e na prática docente.

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

Para que a escola possa alcançar estes objetivos e constituir-se como um *lugar privilegiado da infância nos nossos tempos*, é necessário o comprometimento político e pedagógico dos professores e de todos os sujeitos envolvidos diretamente com a educação das crianças, de modo a atribuir novos sentidos e significados a esta agência de formação tão importante na contemporaneidade. Contudo, a efetivação deste “projeto novo de escola” requer que a criança não seja vista como uma “unidade financeira” ou indicador para o crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, mas como um sujeito histórico e de direitos, cujo os adultos competem a garantia do seu desenvolvimento e formação humana de qualidade.

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

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

necessidades formativas, no sentido mais amplo, para além do conteúdo curricular.<sup>4</sup> Esta demanda tem evidenciado a urgência em repensar a formação docente universitária e continuada dos professores para garantir que conceitos como educação, conhecimento, escola, criança, infância e brincadeira sejam compreendidos e apropriados em toda sua complexidade. Afinal, o que é educação, qual a finalidade da escola e qual papel é atribuído ao professor na formação das novas gerações?

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

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

[...] para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela. [...]. A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. (CHARLOT, 2000, p. 54-55).

Diante disto e, considerando os estudos realizados pela Teoria Histórico-Cultural e refletindo como a educação e as práticas pedagógicas vêm sendo realizadas nas escolas de Ensino Fundamental, é preciso pensar que educação queremos e o que

---

<sup>4</sup> Entre os documentos oficiais, destacam-se *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade* (2009) e o *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de criança de seis anos* (2007), por apresentarem as diretrizes atuais para a prática dos professores nas escolas.

significa uma escola de qualidade que respeite a criança e garanta seus direitos inalienáveis de participar, brincar e aprender!

Defender o “direito à infância na escola” como conteúdo formativo e prática pedagógica implica criar condições de participação para que a aprendizagem possa ocorrer por meio de atividades de ensino e de ações educativas organizadas intencionalmente para este fim de modo que a docência adquira outro sentido e significado para professores e estudantes nos diferentes níveis de ensino.

Importa ainda explicitar que esta experiência se caracteriza, principalmente, por meio de dois projetos, um de ensino e outro de pesquisa.<sup>5</sup> O Projeto de Ensino visa contribuir na formação universitária do professor e realiza-se por meio do estágio docente nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como estratégia didático-metodológica ensinar os direitos das crianças junto às próprias crianças, mediante a articulação entre o participar, brincar e ensinar no interior da escola. O projeto de Pesquisa encontra-se veiculado a este e busca conhecer “o que sentem, pensam, dizem, desenham e escrevem as crianças” sobre ser criança no mundo e na escola. Deste modo, o “direito à infância na escola” caracteriza-se também como uma intervenção pedagógica e política por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Orientadas a estabelecer determinada aproximação com a escola mediante a observação tanto silenciosa como participativa, e a registrar e planejar proposições de ensino que permitam conhecer “o que sentem, pensam, dizem, desenham e escrevem as crianças”, as estudantes estagiárias concebem atividades com a finalidade de conhecer, veicular e ensinar os direitos da criança junto às próprias crianças. Os resultados deste processo vêm sendo registrados pelas estudantes universitárias em relatórios finais de estágio que possibilitam compreender como estes projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária são concretizados.

Entre os anos de 2000 a 2012, o estágio obrigatório curricular foi realizado em cinco escolas da Grande Florianópolis, e destas, duas são estaduais; uma, federal; uma, municipal; e uma, de caráter associativo. Para além destas escolas, este projeto contou com a participação de mais duas escolas portuguesas, resultado de um convênio de cooperação internacional entre Brasil e Portugal durante os anos de 2003 a 2006. Nestes 12 anos de existência, este projeto estabeleceu relações com milhares de crianças/estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental; centenas de famílias;

---

<sup>5</sup>Estes dois projetos vinculam-se a outro de extensão que visa contribuir com a formação continuada dos professores da Educação Básica/Anos Iniciais, na perspectiva do “direito à infância na escola”.

centenas de trabalhadores das escolas; mais de uma centena de estudantes universitárias, além de outras parcerias no âmbito universitário. O caráter longitudinal desta experiência mais as quantidades apresentadas acima possibilitam afirmar que as relações entre universidade e escola pública ainda são muito precárias, quase marginal.

**Quadro 1** – Características das escolas-campo de estágio.

| ESCOLAS <sup>6</sup> | CARACTERÍSTICAS | PERÍODOS <sup>7</sup> | TOTAL DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO |
|----------------------|-----------------|-----------------------|--------------------------------|
| Escola A             | Estadual        | 2000.1 a 2005.2       | 41                             |
| Escola B             | Associativa     | 2003.1 a 2006.2       | 9                              |
| Escola C             | Estadual        | 2008.1 a 2008.2       | 7                              |
| Escola D             | Federal         | 2009.2 a 2010.1       | 8                              |
| Escola E             | Municipal       | 2009.2 a 2013.1       | 12                             |
| <b>TOTAL</b>         |                 |                       | <b>77</b>                      |

Destaca-se que tais relatórios foram intencionalmente orientados e constituem material de análise privilegiado desta pesquisa, totalizando 77 produções escritas que contribuem para identificar os limites e as possibilidades desta tese na realidade escolar.

Considerando que o tempo institucional não coincidiu com o tempo necessário para o amadurecimento intelectual do pesquisador, como já escreveu Paiva (1998), esta pesquisa pauta-se na definição de *monografia de base* proposta por Saviani (1991, p. 164), “[...] um estudo do tipo indicado que organiza as informações disponíveis sobre determinado assunto, preparando o terreno para futuros estudos mais amplos e aprofundados”. Assim, foi necessário realizar um “trabalho memorioso” (CHAUÍ, 1982) no sentido de buscar não apenas as origens desta experiência, mas, principalmente, as bases históricas, filosóficas e políticas das relações existentes entre educação, infância e escola.

A partir de um rigoroso levantamento, organização, classificação e seleção do

<sup>6</sup>Apesar de estarmos autorizadas, optamos por não utilizar o nome verdadeiro das escolas que serão diferenciadas e denominadas por letras do alfabeto.

<sup>7</sup>A partir da compreensão de que o estágio se constitui como campo privilegiado de intervenção tanto pedagógica como de pesquisa, buscou-se exercitar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária em cada uma destas escolas. Assim, os períodos de permanência apresentados no Quadro 1 referem-se não apenas às atividades vinculadas ao estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas expressam também o tempo das ações relacionadas à pesquisa e à extensão.

material coletado ao longo de doze anos, os 77 relatórios finais de estágio escritos pelas estudantes estagiárias foram eleitos como objeto de análise desta pesquisa, pois representam uma síntese sobre o que foi ensinado e aprendido no decorrer da graduação, mediante a avaliação do processo de se constituir professor durante o exercício docente. Ao mesmo tempo, constatou-se que as estudantes estagiárias são incentivadas a exporem da forma mais fiel possível os conflitos existentes no interior da escola e, muitas vezes, nas considerações finais conseguem exercer uma escrita mais autoral e elaborada sobre a experiência vivida, analisando aspectos relativos à realidade escolar, aos sujeitos e suas singularidades, os limites e as possibilidades da infância na escola, os constrangimentos e a rejeição dos adultos aos projetos de ensino por elas ministrados, a alegria das crianças diante da presença da universidade na escola e a resistência das mesmas para continuarem a aprender e exercitar os seus direitos.

Finalmente, este trabalho busca compreender, entre outras questões, qual a contribuição da escola na veiculação dos direitos da criança junto às próprias crianças? Que lugar ocupa os conceitos de criança, infância, educação e escola na formação docente universitária e continuada dos professores? E, especialmente, porque o ensino dos direitos da criança e a defesa do “direito à infância” provocam tantos conflitos e até mesmo rejeição no chão da sala de aula e da escola?

## **A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA E O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA”**

A proposição do “direito à infância na escola” como diretriz política, filosófica e pedagógica para a formação docente universitária representa um conjunto de conteúdos, valores, estratégias, informações e conhecimentos que foram construídos ao longo de mais de uma década e indicam outro modo de conceber e realizar a prática de ensino dirigida aos estudantes universitários que vão exercitar a docência junto às crianças, estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O caráter inovador de tal proposição se materializa, entre outros aspectos, no processo de “ensinar a ensinar”



conceitos e conteúdos que garantam as dimensões ética e política na formação docente em nível universitário e, conseqüentemente, junto às crianças estudantes dos anos iniciais por meio das estudantes estagiárias.

A polêmica existente sobre a finalidade formativa do curso de Pedagogia e a que agência formadora compete à responsabilidade da formação de professores para a Educação Básica ainda permanece como objeto de debate e estudo no cenário educacional brasileiro, mesmo após a promulgação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, pois a complexidade curricular exigida para este curso é grande e, a nosso ver, dissimulam o objeto primordial da Pedagogia, que deveria ser a Atividade de Ensino (MOURA, 2001; SERRÃO, 2006). Diante disto, algumas questões emergem: quais conhecimentos e conteúdos constituem a formação do professor? Quais vêm sendo priorizados na formação docente universitária? A criança e a infância estão presentes como conteúdos do currículo dos cursos de Pedagogia?

Nelzi Flor Thomassen (2003, p. 44), ao investigar o lugar da infância na formação de professores no Brasil, em um estudo pioneiro no campo da Educação, evidenciou os limites e as fragilidades dessa relação apontando, entre outros aspectos, para o fato de que um dos primeiros desafios a serem superados na formação de professores parece ser a ideia de que a infância se remete apenas às crianças de zero a seis anos, educadas em creches e pré-escolas de Educação Infantil, pois “[...] a infância das crianças maiores, vivida também em grande parte na escola, permanece ignorada. Parece que está instalado um consenso de que, em educação, o *lugar* da infância é na educação infantil” (THOMASSEN, 2003, p. 12) (sem grifos no original), embora a legislação assegure o contrário.

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

É neste sentido que, a disciplina Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental: Séries Iniciais te sido concebida como processo de formação pedagógica específica e campo privilegiado da pesquisa com a criança e sobre a infância na escola. Assim, o “direito à infância na escola” e a “participação na aprendizagem” constituem-se em conteúdo formativo da profissão docente e, por sua vez, requerem a compreensão e análise da realidade educacional e o exercício da prática docente, a fim de atribuir novos sentidos as ações inerentes ao *ser, saber e saber fazer docente*.

Cabe destacar que, no início de cada semestre, realiza-se nesta disciplina uma “atividade diagnóstica” para verificar o que as estudantes universitárias compreendem acerca de conceitos fundamentais como criança, infância, escola, educação, etc. O resultado não tem sido animador, evidenciando as fragilidades da formação oferecida no decorrer do curso. Por meio destas atividades, constatou-se que as estudantes, embora estivessem cursando as últimas fases de sua formação universitária, ainda possuíam representações idílicas e romantizadas de criança e de infância, manifestando dificuldades em compreender que a criança é um sujeito humano determinado pelas condições histórico-culturais. Porém, na maioria dos 77 relatórios de estágio escritos pelas estudantes universitárias e analisados nesta pesquisa, foi possível identificar uma crítica contundente à formação acadêmica recebida, pois somente na 6ª fase do curso as estudantes se deparam com estes conteúdos e reconhecem que a base conceitual e os direitos da criança não foram contemplados na formação docente universitária e muito menos debatidos na relação com a realidade da escola pública.<sup>8</sup>

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

---

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

Além disso, um conjunto de procedimentos didático-metodológicos vêm sendo rigorosamente exercitados nesta disciplina como orientação para o estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: primeiras aproximações com a escola para a observação das atividades cotidianas, produção de registros decorrentes das observações e reflexão sobre o que foi observado; definição de um problema a ser abordado a partir das necessidades formativas identificadas durante a observação, mediante a elaboração de um “projeto de ensino”; planejamento, desenvolvimento, avaliação e replanejamento das atividades de ensino por meio do “projeto de ensino” produzido junto às crianças, professores das escolas e professor universitário; sistematização escrita do que foi realizado e comunicação e divulgação das análises das experiências vividas, resultados obtidos e perspectivas.

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

## **O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA” COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A REJEIÇÃO E A RESISTÊNCIA**

Apesar do curto período de tempo destinado ao exercício docente no âmbito da formação do curso de Pedagogia da UFSC, o estágio constitui-se campo privilegiado de intervenção tanto pedagógica quanto de pesquisa com a criança e sobre a infância na escola, e as estudantes estagiárias, após cumprirem com a Unidade I do Plano de Ensino da disciplina citada, relacionada aos fundamentos da formação docente, são orientadas a realizarem as seguintes atividades: a *observação* – compreender a realidade escolar em sua complexidade e identificar “o que sentem, pensam, dizem, desenham e escrevem as crianças dos anos iniciais”; o *registro* – como suporte para discussão e análise sobre a realidade observada e subsidiar as proposições de atividade de ensino a serem

planejadas e desenvolvidas posteriormente; e o *planejamento* – elege um tema/problema a partir das demandas apresentadas por professores e crianças para elaboração dos projetos de ensino, tendo como finalidade criar condições para o ensino e exercício de três verbos: “participar, brincar e aprender” no chão da sala de aula.

Cabe destacar que é humanamente impossível garantir a continuidade de qualquer relação e processos observados, especialmente, ao ensino dos denominados conteúdos curriculares obrigatórios e previstos, pois, para tal, seria necessário não apenas mais tempo para o planejamento compartilhado e a construção de vínculos, mas também, da parte da escola, uma tomada de consciência do seu papel de co-formadora das estudantes universitárias que carecem de uma formação docente sólida. Neste sentido, tenta-se otimizar ao máximo o tempo disponível para introduzir os direitos da criança de participar, brincar e aprender como conteúdos formativos que devem ser ensinados também na escola.

A análise realizada sobre os 77 relatórios escritos pelas estudantes estagiárias demonstra que o ensino destes conteúdos, na maioria das vezes, mobiliza com clareza as crianças a estudar e aprender, mas, por outro lado, provoca rejeição e conflitos no interior da escola, especialmente, junto aos professores por considerá-los como “perda de tempo”. Tal fenômeno pode ser explicado pela ausência dos direitos da criança como conteúdo formativo tanto no nível da formação docente universitária como nos programas de formação continuada oferecidos pelos diferentes governos para as redes públicas de Ensino Básico no Brasil, que não têm cumprido com as exigências legais para a formação de professores.

Dezessete anos após a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), é que a escola passa a ter a obrigação de veicular tais direitos mediante a Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, que acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental:

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

Apesar do discurso da sociedade em geral e também o oficial afirmar e reafirmar que o papel da escola é formar para a cidadania, parece que tais orientações ainda não

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

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

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

Este excerto exemplifica o cuidado e o respeito à criança, pois não é tradição dos adultos considerarem este sujeito humano como capaz de opinar e decidir sobre questões como esta. Ao desenvolverem este tema como conteúdo formativo, a relação entre crianças e estudantes estagiárias torna-se mais intensa, na medida em que os laços de confiança e afeto ganham legitimidade. Além disso, a intervenção pedagógica pautada no “direito à infância na escola” exige a criação de condições (materiais, físicas, objetivas e artísticas) para que a criança se mobilize para aprender. Assim, cabe às estudantes estagiárias procederem de modo a humanizar os tempos e os espaços

escolares, garantindo a participação das crianças, especialmente, no repensar o próprio espaço da sala de aula que comumente se apresenta sóbrio e destituído de emoções e atrações lúdicas.

Um exemplo contrário à falta de sentido da escola para as crianças pode ser apresentado por duas estudantes estagiárias:

Iniciamos a docência organizando o espaço conforme havíamos planejado e com a intenção de ambientá-lo de forma agradável e convidativa para começarmos a construção de nossa relação de participação, brincadeira e aprendizado com as crianças. Colocamos a cortina feita em TNT colorido na porta contendo o título do nosso projeto [...], organizamos as mesas e cadeiras em forma de círculo, deixando no centro um espaço com tapetes para a formação da roda de conversas, preparamos o Data-show e o *notebook* para a contação de histórias e escrevemos a pauta do dia no quadro. Recebemos as crianças do 1º ano com alegria e vontade de pôr em prática o que havíamos planejado. Ao se depararem com a cortina, as crianças buscavam ler o que estava escrito. Ao entrar, parecia não saberem se poderiam escolher onde sentar, e fomos orientando para que elas deixassem o material no lugar que quisessem e fossem sentando no tapete para formarmos uma roda onde começaríamos nossa conversa. (SMOLINSKI; CARDOSO, 2013, p.13).

As estudantes estagiárias modificam efetivamente a organização dos tempos e dos espaços da sala de aula: a forma como as carteiras e mesas são dispostas; o uso de tapetes e almofadas limpas e fofas; os diferentes recursos e as estratégias didáticas e metodológicas utilizadas para ensinar, como a “roda de conversa”; a pauta escrita no quadro/lousa; a produção e exposição de diferentes materiais de apoio e comunicação interna e externa a sala de aula; a valorização e incentivo às relações humanas e sociais; as indagações sobre ser e estar no mundo; as cores e as ilustrações - desestabilizam as denominadas rotinas escolares. A experiência acumulada ao longo destes anos tem evidenciado que as escolas e os professores estão preocupados mais com o ensino dos chamados conteúdos elementares, especialmente, aqueles vinculados às disciplinas de Português e Matemática devido às exigências governamentais, e menos com o sentido e significado de tais conteúdos, e, menos ainda, com as necessidades de participação das crianças no planejamento geral da escola e do ensino.

A avaliação e a elaboração do vivido pelas estudantes estagiárias ao final do exercício docente, com a produção escrita de um relatório final de estágio, bem como a socialização dos resultados com as escolas e na própria universidade, contribuem para repensar a realidade escolar e as possibilidades de ação/intervenção para superar o que

está posto no sentido de identificar “os fragmentos felizes que a escola deixa transparecer” (SNYDERS, 1993, p. 12).

A análise dos dados obtidos permite apresentar que o conjunto das ações desenvolvidas por este projeto provoca, ao mesmo tempo, rejeição e resistência no chão da escola. Além dos constrangimentos e práticas autoritárias estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo e a universidade, por parte dos adultos, a rejeição aparece tensionada entre direitos e deveres das crianças, o que nos faz reiterar uma das questões apresentadas neste texto: por que crianças bem formadas e informadas sobre seus direitos incomodam tanto os adultos nas escolas?

A resistência, por sua vez, é manifestada principalmente pelas crianças que expressam, por meio de desenhos, imagens, falas e escrita, em diferentes meios de comunicação (jornais escolares, cartas, bilhetes e *blogs*), a alegria em conhecer seus direitos e exercitá-los em favor de uma escola mais bonita e interessante para aprender, participar e brincar.

Por outro lado, destaca-se a importância de oferecer e garantir condições físicas e materiais adequadas para uma educação da melhor qualidade para a criança e para o trabalho pedagógico do professor. Mesmo após a alteração do Ensino Fundamental para nove anos de duração e com ingresso oficial da criança nesta etapa de ensino aos seis anos de idade, a escola ainda é um espaço árido, destituída de atrações lúdicas para estudantes e professores. Assim, uma educação que possibilite à criança o desenvolvimento pleno deve contemplar, entre outros aspectos, dimensões como a fantasia, a criatividade e a imaginação, bem como preocupar-se com a humanização dos tempos e espaços escolares.

Além disso, a valorização da docência é urgente, tanto no que se refere a uma boa formação (universitária e continuada) como a melhores salários e planos de carreira para os professores. Verificou-se que mesmo com o avanço das pesquisas sobre a criança e a infância, a maioria dos professores não tem conhecimento sobre tais estudos ou, se tem, ainda exercem a prática pedagógica pautada em crenças apresentadas como conhecimentos científicos.

Finalmente, a experiência acumulada no decorrer destes anos evidencia os limites e as possibilidades deste projeto tanto na formação docente universitária como no interior da escola, porém é preciso conhecer amiúde as forças que o negam e encontrar formas para lutar e garantir que os direitos e as necessidades básicas da

criança de participar, brincar e aprender sejam efetivamente assegurados no cotidiano escolar por meio de professores bem formados e informados a respeito dos elementos constitutivos do ser criança com infância na escola.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 11, 16/05/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01-06.pdf> Acesso em: 26 de mar. de 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.525**, de 25 de setembro de 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm) Acesso out 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 3. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1982.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia Domingues e CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2000.

PAIVA, V. et al. (Orgs.). **Revolução educacional e contradições da massificação do ensino**. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. III, p. 44-99, 1998.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempos e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema e CARVALHO, Diana Carvalho de (org.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Concepção de dissertação de mestrado centrado na ideia de monografia de base. **Educ. Bras.**, 13 (27), 1991.

SERRÃO, Maria Isabel Batista Serrão. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SMOLINSKI, Gigiane Paula; CARDOSO, Mariléia Faustino. **Exercendo os direitos das crianças no espaço da escola**. Florianópolis: UFSC, 2013.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de



textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

THOMASSEN, Nelzi Flor. **O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo de caso do curso de Pedagogia da UFSC (1995-2002). 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.