



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

ROSELI IOLANDA DA CUNHA

**AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A CRIANÇA “COMO SUJEITO
DE DIREITOS”**

FLORIANÓPOLIS, 2016.



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

ROSELI IOLANDA DA CUNHA

**AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A CRIANÇA “COMO SUJEITO
DE DIREITOS”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Infância, da Universidade Federal de Santa Catarina, do Centro de Ciências da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jucirema Quinteiro.

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Diana Carvalho de Carvalho.

FLORIANÓPOLIS, 2016.

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

CUNHA, ROSELI IOLANDA DA
AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SOBRE A CRIANÇA "COMO SUJEITO DE DIREITOS" / ROSELI IOLANDA
DA CUNHA ; orientadora, Jucirema Quinteiro ;
coorientadora, Diana Carvalho de Carvalho. -
Florianópolis, SC, 2015.
200 p.

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

Inclui referências

1. Educação. 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Criança "como Sujeito de Direitos". Professores. Infância. .
I. Quinteiro, Jucirema . II. Carvalho de Carvalho, Diana .
III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

ROSELI IOLANDA DA CUNHA

**AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A CRIANÇA “COMO SUJEITO
DE DIREITOS”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Florianópolis, fevereiro de 2016

Profa. Dra. Ione Ribeiro
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Jucirema Quinteiro
Orientadora
Universidade Federal e Santa Catarina

Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho
Co-orientadora
Universidade Federal e Santa Catarina

Profa. Dra. Simone Vieira de Souza
Examinadora
Universidade Federal e Santa Catarina

Profa. Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Examinadora
Universidade Federal e Santa Catarina

Profa. Dra. Janaina Damasco Umbelino

Examinadora
Universidade Federal do Oeste do Paraná

Profa. Dra. Josiane Veronese Petry
Suplente
Universidade Federal e Santa Catarina

Dedico este trabalho ao meu pai, homem extremamente inteligente, doce e justo. Pescador analfabeto da Barra da Lagoa, menino de outrora que, aos sete anos de idade, teve de abandonar a escola para sustentar sua família, em decorrência da fragilidade da saúde de meu avô.

AGRADECIMENTOS

Interessante perceber que a experiência do mestrado é ao mesmo tempo solitária, na medida em que é única para cada pessoa e que demanda um movimento individual de superação intelectual/emocional e uma busca constante de respostas, que precisam ser amadurecidas em nós e por nós mesmos. Mas também é repleta de novas e intensas relações, com variadas pessoas que vão compondo e tecendo essa história: algumas dessas pessoas são só coadjuvantes, outras, espectadoras, mas algumas se apresentam como personagens importantes ou mesmo principais. A estas se faz necessário um agradecimento especial:

Às Professoras Doutoras Jucirema Quinteiro e Diana Carvalho de Carvalho agradeço pela importante contribuição em minha formação intelectual e humana, em que cada uma a seu modo, intensa ou serena, doce ou firme, marcaram essa trajetória.

A todos os professores que ministraram disciplinas das quais eu participei, especialmente às professoras Maria Isabel Serrão e Josiane Veronese Petry, pelas importantes contribuições a esse trabalho.

Às Professoras Doutoras que tão prontamente aceitaram fazer parte da banca: Josiane Veronese Petry, Maria Sylvia Cardoso Carneiro, Janaina Damasco Umbelino, Simone Vieira de Souza.

À minha velha amiga Rúbia Vanessa Demétrio que, de longa data compartilha comigo belas experiências na área profissional, pessoal e agora, acadêmica, contribuindo sempre com sua lucidez e maturidade nos momentos alegres ou difíceis.

Agradeço também à minha nova amiga Graziela Regina dos Santos, *de curta data*, mas de longas e intensas trocas, companheirismo e muitas risadas.

À minha família, que sempre está ao meu lado me apoiando em minhas escolhas. Um agradecimento especial se faz necessário ao meu marido, Fabio, à minha mãe, Iolanda, à minha sogra Aurea, à minha irmã, Silvana, por gentilmente emprestarem seus ouvidos às minhas angústias e me consolarem. Sou especialmente grata à minha irmã mais nova, Gabriela, por sua sabedoria, ao lembrar-me que entre desistir e continuar não existe opção.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), especialmente aos meus colegas de linha e os colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE).

Às minhas amigas especialíssimas: Sabrina, Livia, Saskya, Mirna, Rosângela, Lucilene, Paulinha e Jaqueline que, apesar de certa distância, continuam comigo diariamente em meu coração.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Fundo para o Desenvolvimento do Terceiro Setor (FUNDES) por terem parcialmente financiado esta pesquisa. E finalmente à solicitude das diretoras das oito escolas pesquisadas e das 22 professoras participantes dessa investigação, que me acolheram tão carinhosamente.

“Toda criança no mundo deve ser bem protegida contra os rigores do tempo, contra os rigores da vida, criança tem que ter nome, criança tem que ter lar, ter saúde e não ter fome, ter segurança e estudar. Não é questão de querer, nem questão de concordar, os direitos da criança todos têm de respeitar. Tem direito à atenção, direito de não ter medos, direito a livros e a pão, direito de ter brinquedos. Mas, criança também tem o direito de sorrir. Correr na beira do mar, ter lápis de colorir... Ver uma estrela cadente, filme que tenha robô, ganhar um lindo presente, ouvir histórias do avô. Descer do escorregador, fazer bolha de sabão, sorvete, se faz calor, brincar de adivinhação. Morango com chantilly, ver mágico de cartola, o canto do bem-te-vi, bola, bola, bola, bola! Lamber o fundo da panela, ser tratada com afeição, ser alegre e tagarela, poder também dizer não! Carrinhos, jogos, bonecas, montar um jogo de armar, amarelinha, petecas e uma corda de pular. Um passeio de canoa, pão lambuzado de mel, ficar um pouquinho à toa... Contar estrelas no céu... Ficar lendo revistinha, um amigo inteligente, pipa na ponta da linha, um bom dum cachorro quente. Festejar o aniversário, com bala, bolo e balão! Brincar com muitos amigos, dar pulos no colchão. Livros com muita figura, fazer viagem de trem, um pouquinho de aventura... Alguém para querer bem... Festinha de São João, com fogueira e com bombinha, pé-de-moleque e rojão, com quadrilha e bandeirinha. Andar debaixo da chuva, ouvir música e dançar. Ver carreira de saúva, sentir o cheiro do mar. Pisar descalça no barro, comer frutas no pomar, ver casa de João-de-barro, noite de muito luar. Ter tempo pra fazer nada, ter quem penteie os

cabelos, ficar um tempo calada... Falar pelos cotovelos. E quando a noite chegar, um bom banho, bem quentinha, sensação de bem-estar... De preferência um celinho. Uma caminha macia, uma canção de ninar, uma história bem bonita, então, dormir e sonhar... Embora eu não seja rei, decreto, neste país, que toda, toda criança tem direito a ser feliz!!!” (Ruth Rocha).

RESUMO

CUNHA, Roseli Iolanda da. **As representações dos professores da educação básica sobre a criança “como sujeito de direitos”**. 2016. 200 p. Dissertação (Mestrado em educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as representações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, a respeito da recente condição social e política da criança como sujeito de direitos. Ressaltamos que a palavra “representação” não foi empregada como categoria analítica, mas como sinônimo daquilo que os professores pensam, conhecem e entendem, em relação à criança “como sujeito de direitos”. Os sujeitos da pesquisa foram 22 professoras de 8 Escolas Desdobradas da Rede (do 1º ao 5º ano), tendo sido utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário. A pesquisa orientada pela definição de *monografia de base*, proposta por Saviani (1991), e sob uma perspectiva sociológica e histórica, entende a educação como prática social historicamente determinada; a escola como *organização social complexa*; a criança como *sujeito humano de pouca idade* e recentemente de direitos e a infância como *condição social de ser criança*. Dentre os resultados obtidos, constatamos que: as professoras consideram a criança “como um sujeito de direitos” e entendem, ainda que superficialmente, que essa condição foi conquistada ao longo da história e deve ser garantida na escola. Contudo, pouco conhecem a respeito das Leis que garantem essa condição à criança, sendo que 41% delas desconhecem as Leis 11.525/2007 e 13.010/2014. Entendem ser importante a veiculação dos direitos da criança junto às próprias crianças na escola, mas isso ocorre ainda muito fragilmente, por meio de ações individuais e não como uma proposta das escolas. Pensam que além da garantia e veiculação dos direitos da criança é preciso alertá-las sobre seus deveres, o que denota a fragilidade de seu entendimento a respeito do tema. Neste sentido, a precarização da formação acadêmica e continuada salta à vista como um dos motivos para as professoras mais intuírem a importância desse tema, do que compreenderem a amplitude e a ligação estreita entre ele e a função social da escola. Mas, a formação se destaca também como uma peça-chave para a modificação dessa realidade, rumo à construção de uma escola concebida como um *lugar privilegiado da infância*.

Palavras-chave: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Criança “como Sujeito de Direitos”. Professores. Infância.

ABSTRACT

CUNHA, Roseli Iolanda da. **The representations of basic education teachers about the child "as a subject of rights."** 2016. 200 p. Dissertation (Master of Education), Education Sciences Center, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

This research aims to analyze the representations of teachers' initial primary school years of Florianópolis Teaching Municipal Network / SC, about the recent social status and child policy as a subject of rights. We emphasize that the word "representation" was not used as an analytical category, but as a synonym of what teachers think, know, and understand in relation to the child "as a subject of rights." The study subjects were 22 deployed 8 School teachers Network (the 1st to the 5th year) and was used as data collection instrument the questionnaire. Research guided by the basic definition of monograph proposed by Saviani (1991), and under a sociological and historical perspective, we understand education as historically determined social practice; the school as a complex social organization; the child as a human subject of little old and newly rights and childhood as a social condition of being a child. Among the results, we found that: the teachers consider the child "as a subject of rights" and understand, even if superficially, that this condition was conquered throughout history and must be guaranteed in school. However, little know about the laws that guarantee this condition the child, with 41% of them are unaware of the Law 11,525 / 2007 and 13,010 / 2014 They understand is important to the placement of children's rights with the children themselves in school, but this is still very weakly, through individual actions and not as a proposal of schools. Think beyond the guarantee and placement of children's rights we must warn them about their duties, which shows the weakness of his understanding about the subject. In this sense, the casualization of academic and continuing education stands out as one of the reasons the teachers more intuit the importance of this issue, rather than understand the breadth and close connection between him and the school's social function. But the training also stands out as a key player for the modification of this reality toward building a school conceived as a privileged childhood place.

Keywords: Years Elementary School Initials. Child "as Subject of Rights". Teachers. Childhood.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Modalidade de formação realizada na graduação	128
Gráfico 2: Modalidade de formação realizada na especialização.....	128
Gráfico 3: Ano de formação das professoras tendo como referência as leis 8609/90 e 11.525/07.....	129
Gráfico 4: Categorização do tempo de serviço das professoras.....	130
Gráfico 5: Caráter do contrato de trabalho entre a prefeitura e as professoras.....	131
Gráfico 6: Professoras que participaram de alguma formação sobre o tema da criança “como sujeito de direitos”.....	155
Gráfico 7: Desenvolvimento de conteúdos relativos aos direitos da criança pelas professoras.....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações selecionadas como fonte de informações e dados para a pesquisa.....	41
Quadro 2: Escolas Desdobradas participantes da pesquisa.....	99
Quadro 3: Escolas Desdobradas, segundo o número de turmas e de professoras regentes em 2015.....	112
Quadro 4: Respostas das professoras sobre o que entendem por criança.....	132
Quadro 5: Respostas das professoras sobre o que entendem por infância.....	136
Quadro 6: Respostas das professoras sobre o processo histórico que culminou na atual condição da criança “como sujeito de direitos”.....	140
Quadro 7: Respostas das professoras sobre porque consideram a criança como um sujeito de direitos.....	141
Quadro 8: Questões e o número de vezes em que os deveres da criança são pontuados pelas professoras.....	143
Quadro 9: Respostas das professoras, referentes às Leis que conhecem.....	150
Quadro 10: Respostas à questão: Você acha que a escola deve garantir e veicular os direitos da criança, junto às próprias crianças?.....	158
Quadro 11: Principais direitos a serem garantidos à criança na escola.....	166
Quadro 12: Respostas relacionadas às mudanças nas relações entre professor/estudante sob a concepção da criança “como sujeito de direitos”.....	168

Quadro 13: Respostas relacionadas às mudanças nas relações entre os profissionais da escola sob a concepção da criança “como sujeito de direitos”	169
Quadro 14: Respostas das professoras, referente à questão 4.16: Conceber a criança “como um sujeito de direitos” contribui para a qualidade da educação pública?.....	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Instituição de formação das professoras envolvidas na pesquisa.....	127
Tabela 2: Período de conclusão do curso de Pedagogia.....	128
Tabela 3: Tempo de serviço das professoras na RME de Florianópolis.....	129
Tabela 4: Síntese das respostas das professoras sobre a importância de conhecer a legislação.....	148
Tabela 5: Respostas das professoras referentes ao conhecimento ou não das Leis 11.525/ 2007 e 13.010/ 2014.....	151
Tabela 6: Como as professoras tiveram acesso às Leis 11.525/ 2007 e 13.010/ 2014.....	152
Tabela 7: Ano de formação das professoras que conhecem uma ou ambas as leis, tendo como referência à Lei 11.525/ 2007.....	153
Tabela 8: Ano de formação das professoras que não conhecem nenhuma das leis, tendo como referência à Lei 11.525/ 2007.....	153
Tabela 9: Respostas referentes ao trabalho desenvolvido ou não pelas escolas, em relação aos direitos da criança.....	161
Tabela 10: Forma pela qual a escola trabalha os conteúdos referentes ao tema dos direitos da criança.....	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CED - Centro de Ciências da Educação

CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEF- Diretoria de Ensino Fundamental

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

GEPIEE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PEC- Projeto de Emenda Constitucional

MEC - Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PPPs - Projetos Político-Pedagógicos

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

RME - Rede Municipal de Ensino

SC - Santa Catarina

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos/ SP

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIANDRADE - Centro Universitário Campos de Andrade/ PR

UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci/SC

UNICEF - *United Nations International Children's Emergency Fund*

(Fundo das Nações Unidas para a Infância)

UNIFRA - Centro Universitário Franciscano/ RS

UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí/SC

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
1.1 O GEPIEE COMO UM PIONEIRO NOS ESTUDOS RELACIONADOS AOS DIREITOS DA CRIANÇA NA ESCOLA... ..	40
1.2 O OBJETIVO DA PESQUISA	59
1.3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	60
2 BREVE HISTÓRICO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA ..	65
2.1 OS DIREITOS DA CRIANÇA NO BRASIL	69
2.2 A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E O LUGAR DA CRIANÇA	76
2.3 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....	86
3 CONTEXTUALIZANDO AS ESCOLAS DESDOBRADAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ASPECTOS HISTÓRICOS E REALIDADE ATUAL	97
3.1 A CRIAÇÃO E EXPANSÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	100
3.2 A ATUAL REALIDADE DAS ESCOLAS DESDOBRADAS E A INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA.....	111
3.3 A PROPOSTA E AS DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	113
4 O QUE AS PROFESSORAS PENSAM, CONHECEM E ENTENDEM EM RELAÇÃO À CRIANÇA “COMO SUJEITO DE DIREITOS”	123
4.1 A INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA.....	123
4.2 QUEM SÃO AS PROFESSORAS DAS ESCOLAS DESDOBRADAS	126
4.3 A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS SOBRE OS TERMOS CRIANÇA E INFÂNCIA	131
4.4 O QUE AS PROFESSORAS CONHECEM A RESPEITO DA RECENTE CONDIÇÃO DA CRIANÇA “COMO SUJEITO DE DIREITOS”	139

4.4.1 A Criança “como sujeito de direitos” e deveres?	142
4.4.2 Ser criança é legal	148
4.5 O PAPEL DA ESCOLA NA GARANTIA E VEICULAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA.....	158
4.5.1 Os direitos da criança são tratados na escola como conteúdo curricular?.....	161
4.5.2 Conceber a criança “como sujeito de direitos” modifica as relações estabelecidas na escola?	167
4.5.3 Conceber a criança “como sujeito de direitos” contribui para a qualidade da educação pública?	172
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS.....	179
APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	189
ANEXO 1: DISSERTAÇÕES E TESES CONCLUÍDAS E ORIENTADAS PELAS PESQUISADORAS DO GEPIEE NO PERÍODO DE 2003 A 2015.....	195

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as representações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, a respeito da recente condição social e política da criança “como sujeito de direitos”. Cabe ressaltar que estamos empregando a palavra “representação” não como categoria analítica, mas como sinônimo daquilo que os professores pensam, conhecem e entendem, em relação à criança “como sujeito de direitos”.¹

Graduada em 2007 pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), comecei a atuar como professora da Educação Básica em 2005, quando tive o privilégio de trabalhar em uma unidade escolar de Educação Infantil, que tinha como princípios orientadores de seu projeto político-pedagógico o respeito à infância e ao desenvolvimento pleno da criança.² Nesta escola, onde atuei por mais de cinco anos (quatro como professora e um ano e meio como coordenadora pedagógica), posso afirmar que o respeito à infância e a intencionalidade de um trabalho pedagógico voltado para uma perspectiva de educação humanizadora permeiam cotidianamente as ações docentes. Mais adiante, nos anos de 2012 e 2013, atuei em outra unidade de Educação Infantil de caráter federal, que possui uma proposta pedagógica bastante semelhante à da primeira escola. Foi, portanto, nesses espaços que se constituem diversos no contexto da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, que aprendi a respeitar e defender a infância na escola.

Entre essas duas experiências (no ano de 2011), tive a oportunidade de ampliar minha ação docente para além da Educação Infantil, em uma escola da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis. Ali, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na busca constante de continuar a desenvolver um trabalho que tivesse como fio condutor o respeito à infância e ao desenvolvimento pleno da criança,

¹ Fizemos questão de destacar o que entendemos por “representação”, no intuito de evitar dispersão semântica, o que geraria imprecisão terminológica dessa categoria. Para melhor compreensão sobre a questão da dispersão semântica, ver Nuñez e Ramalho (2000) em “A dispersão semântica na Pesquisa Educacional: implicações teórico-metodológicas”. *Revista Educação em Questão*, Natal, v.10 e 11, n.2/1; jan/jun. 2000.

² No decorrer do texto, utilizarei o verbo na primeira pessoa do singular quando referir-me às minhas experiências e na primeira pessoa do plural quando referir-me ao projeto.

encontrei, contrastando com as outras duas experiências, a precarização das relações de trabalho e a dificuldade de comunicação e articulação com a escola e as famílias. Constatei também as lacunas em minha formação, principalmente, o quanto esta se encontrava pautada mais em minha sensibilidade (que continuo considerando fundamental no trabalho docente), do que em bases científicas e políticas, pois é sabido que os descompassos entre a formação docente e a prática pedagógica em sala de aula são profundos e diversos.

Foi em meio a essas reflexões que entendi que não poderia mais contar somente com a sensibilidade como principal condição docente para garantir o desenvolvimento de um trabalho que respeitasse a criança, seus direitos, sua infância. Percebi que precisaria argumentar de forma muito mais fundamentada, se quisesse lutar pelo que acreditava, num espaço que não se constituía em lugar de crianças, como na Educação Infantil, mas sim de “alunos”. Percebi com clareza que somente a sensibilidade não era suficiente. Pois ali, nos anos iniciais, já não deveria haver mais espaço para a sensibilidade, quiçá para utilizá-la como argumento defensivo de ideias novas, onde as antigas já se haviam enraizado e mostravam-se arraigadas. Ali, as crianças que teimavam em brincar, correr e trazer vida e movimento com sua alegre algazarra à escola (ao menos na hora do recreio) incomodavam e pareciam até ferir os adultos que, como definiu Fernandes (1987), encontram-se *brutalizados* em sua condição humana e de trabalho.

Contudo, apesar de todas essas dificuldades, percebi também as possibilidades de mudanças que favoreceriam o desenvolvimento humano das crianças, ao constatar que a escola possuía um bom espaço físico, com parque, biblioteca e brinquedoteca, ou seja, já possuía elementos para tornar-se um *lugar* mais humanizado se intencionalmente pensado e construído, de preferência, junto com as crianças (PINTO, 2007).³ Um lugar que favorecesse a brincadeira, as interações e a participação de todos, inclusive no planejamento das

³ Maria Raquel Barreto Pinto, na coletânea Participar, Brincar e Aprender: exercitando os direitos da criança na escola, apresenta um artigo discutindo a questão dos espaços e tempos da escola, diferenciando o *espaço* do *lugar*, na perspectiva de Viñao Frago (1998). De acordo com o autor “a ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. ‘O salto qualitativo’, que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou imagina, o lugar se constrói. Constrói-se ‘a partir do fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído”.

atividades diárias. Mas como fazer isso? De que maneira articular-me com os colegas? Eles pensavam da mesma forma? Eu tinha argumentos sólidos para essa proposta? Quais os limites e possibilidades desta? Foi em meio a essas indagações, abafadas antes de amadurecidas e socializadas com o grupo pela avalanche de conteúdos curriculares que precisavam ser tratados, que terminei o ano letivo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e retornei à Educação Infantil no ano seguinte. Contudo, não deixei de me encantar com as possibilidades de trabalho nessa etapa de ensino, tanto que atualmente atuo como professora na RME de Florianópolis.

Quanto à relação com as famílias durante a referida experiência, pude perceber grande ansiedade em verem seus filhos avançando rápido no processo de alfabetização e nas operações matemáticas, já que sua principal expectativa era ver o caderno das crianças cheio de palavras e números. Nessa relação, me vi sem argumentos sólidos e claros, para a defesa da infância na escola, com muitas dúvidas, inclusive no processo de alfabetização das crianças. Eu tinha como experiência seis anos na Educação Infantil, continuava trabalhando com crianças, mas parece que agora meus argumentos não eram mais válidos. O que acontecia afinal?

Colombi (2012), ao analisar a produção acadêmica no período de 2006 a 2010 sobre a implantação/implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, parece nos dar pistas do que significou essa minha tumultuada experiência, ao constatar que

[...] a resistência de muitos professores, gestores e pais acerca de um currículo que privilegie tanto a brincadeira e as atividades lúdicas quanto o processo de alfabetização e letramento, de forma interligada, advém, entre outros aspectos, da falta de entendimento teórico sobre o assunto. Para modificar a prática, considera necessário um investimento na formação universitária e continuada de professores, que, confiantes de sua direção pedagógica, transmitam à família de seus estudantes a segurança argumentativa de sua postura profissional. (COLOMBI, 2012, p. 63, grifo nosso).

Já Pimentel (2014) constatou uma preocupação exacerbada por parte dos professores com os conteúdos curriculares, demanda institucional que nos consome cotidianamente. Esta aparece registrada

nos relatórios de estágio docente, em nível universitário, analisados por ela, como fica evidente em um dos relatos:⁴

Percebemos que ela possui um caderno onde constam as atividades que são desenvolvidas. E que há uma preocupação em cumprir o cronograma de atividades que contemplem todos os conteúdos, sem necessariamente uma atividade ter ligação com a anterior. [...] Essa característica “conteudista” não se refere apenas a essa professora, mas é uma marca desta escola, que tem estampado na recepção um *banner* anunciando o elevado índice do IDEB (6,2) (SMOLINSKI; CARDOSO, 2013, p. 7, apud PIMENTEL, p. 132).

Minha motivação para cursar o mestrado surgiu dessas inquietações geradas no decorrer das experiências citadas, resultando no pré-projeto de pesquisa intitulado: *As “dificuldades docentes” na construção de um Ensino Fundamental que respeite a infância*. Esse projeto inicial tinha como objetivo investigar quais as principais dificuldades que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da RME de Florianópolis encontravam ao tentar desenvolver práticas pedagógicas que respeitassem a infância, que valorizassem as brincadeiras e a reorganização de espaços e tempos, que privilegiassem vivências significativas no cotidiano escolar.

Naquele momento, eu procurava entender por que era tão difícil para a escola ver no estudante uma criança, uma pessoa em toda sua complexidade, um sujeito histórico, cultural e de direitos, e não apenas mais um “aluno” que precisa ser conformado à sociedade atual, como uma *unidade monetária*, conforme definiu o próprio relator do Parecer CNE/CEB nº 24, de 15 de setembro de 2004, referente a estudos que visavam o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

⁴ Por meio dessa pesquisa, Pimentel analisou 77 relatórios referentes a uma experiência de 12 anos no âmbito do estágio docente em nível universitário. Estes foram escritos por estudantes, estagiárias do curso de Pedagogia, e expressam o que foi ensinado e aprendido no decorrer da graduação, os desafios de se constituir professor da educação básica, e, sobretudo, os limites e as possibilidades de defender a tese do direito à infância na escola atual (PIMENTEL, 2014).

Mais adiante entenderia, por meio das orientações e das disciplinas cursadas no mestrado, que essas “dificuldades docentes” não eram dificuldades do professor propriamente ditas e, sim, estavam relacionadas a questões bem mais complexas do que eu poderia supor.⁵ Constatei que tal fenômeno já vinha sendo investigado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE).

Criado em 2001, o Grupo encontra-se registrado no Diretório de Grupos do CNPq, coordenado desde então pelas professoras Jucirema Quinteiro e Diana Carvalho de Carvalho, sendo integrado por pesquisadores e estudantes de diversas áreas e tendo como principais objetivos “a produção do conhecimento sobre as bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; as dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança e as diferenças sócio-culturais e seus reflexos nos processos escolares” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007, p. 10).

São campos principais de pesquisa do GEPIEE os processos de socialização da escola; os processos de ensino e de aprendizagens; os direitos sociais da criança com ênfase aos de aprender, brincar e participar, bem como as políticas oferecidas à infância (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007).

Destacamos como pressupostos orientadores do GEPIEE:

- 1) As relações entre Educação, Escola e Infância têm suas origens na Modernidade; 2) A infância é a condição social do ser criança, portanto universal e plural; 3) A criança é um ser humano de pouca idade, capaz de se apropriar e produzir cultura em interação com outras crianças, adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos, sob determinadas condições histórico-sociais; 4) A escola é um lugar privilegiado da infância nos nossos tempos; 5) A participação constitui o ser humano e é uma condição para a criança se tornar um sujeito de direitos, assim, exige a socialização de informações e

⁵ Cursei durante o Mestrado as seguintes disciplinas: Seminário de Dissertação da Linha Educação e Infância; Infância e Escolarização: Dimensões Históricas e Conceituais; A constituição do Campo Educacional Brasileiro: 1920- 1940; Educação e Infância; Direito da Criança e do Adolescente e Sistema de Justiça; Entretecendo Leituras e Escrita: Caminhos para a Escrita Acadêmica; Capital, Trabalho e Educação.

conhecimentos; 6) O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma exigência da universidade pública brasileira (GEPIEE, 2007).

Participar do Grupo tem sido fundamental na medida em que possibilita a ampliação do debate acerca das relações entre educação, escola e infância (temas pouco estudados por mim na graduação), culminando num alargamento da minha compreensão sobre o fenômeno em pauta e possibilitando o redimensionamento da pesquisa, nesta que agora apresentamos. É nesse espaço que, finalmente, encontro autores que fundamentam cientificamente aquilo que acredito como pedagoga e professora, e que até a pouco tempo apenas intuía por meio da sensibilidade e da experiência em “sala de aula”.

Foi por meio do estudo de uma literatura até então desconhecida por mim, que reelaboro conceitos diversos, como por exemplo, o de infância, compreendida não mais como sinônimo de criança, mas como *condição social de ser criança* (MIRANDA, 1985); o de *escola como lugar privilegiado de realização desta condição na contemporaneidade* (QUINTEIRO; CARVALHO, 2010); e o de criança vista como um ser social e de direitos, *um ser humano de pouca idade* como definiu Walter Benjamin (1984), e não um adulto em miniatura; como uma pessoa plena, que tem uma história, que possui peculiaridades, que se apropria da cultura e também é produtora de cultura, que estabelece relações sociais desde que nasce, pois se constitui ator social. A infância, assim, é compreendida como fenômeno histórico, que tem um espaço e tempo próprios e, nas palavras de Arroyo (1994, p. 88), “não existe como categoria estática, sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção”. Portanto, apresenta-se de forma diferente em diferentes épocas e sociedades e para diferentes crianças.

Em *História Social da Criança e da Família*, Ariès (1981) apresenta a tese de que na Idade Média não existia o sentimento de infância e que este foi sendo desenvolvido gradativamente durante a Idade Moderna.⁶ Antes disso, as crianças conviviam com os adultos nos

⁶ Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) discordam dessa tese ao afirmar que “os estudos que têm sido realizados mostram que a consciência da existência de diferentes períodos da vida humana, por parte dos adultos, assim como as atribuições e representações relacionadas às características específicas de cada um deles - incluída a particularidade infantil - pode ser identificada desde a Antiguidade e nas mais diversas culturas (entre outros, Becchi & Julia, 1996; Cambi & Ulivieri, 1988; Delgado, 1998).

mesmos espaços, participando das mesmas atividades, como trabalhos, jogos e festas. A mortalidade adulta e, principalmente, a infantil era imensa e encarada pelos adultos sem muita comoção, já que vista como algo natural e até rotineiro. Na Modernidade, a criança passa a ser encarada como um ser social e recentemente de direitos, mas, infelizmente, este tema parece não se constituir ainda em conteúdo formativo, tanto na formação docente universitária como na formação continuada.

De acordo com um dos pressupostos do GEPIEE, as relações entre Educação, Escola e Infância têm suas origens na Modernidade; portanto, estabelecer um diálogo com as bases desse processo faz-se necessário, no intuito de buscar identificar como essas relações foram-se constituindo ao longo desse percurso histórico. Assim, clareando o passado, iluminamos o presente, o que nos possibilita enxergá-lo sob novos ângulos, compreendê-lo melhor e projetar luz ao futuro. Para Cambi (1999), a Modernidade (1492-1789) é um período histórico que possui características muito diferentes do anterior e que opera uma ruptura consciente em relação aquele, “manifestando estruturas substancialmente homogêneas e orgânicas” (CAMBI, 1999, p. 195).

Segundo o autor, a “sociedade estática” da Idade Média entra em crise no fim dos anos Quatrocentos,

[...] quando a Europa se laiciza economicamente (com a retomada do comércio) e politicamente (com o nascimento dos Estados nacionais e sua política de controle sobre toda a sociedade), mas também ideologicamente, separando o mundano do religioso e afirmando sua autonomia e centralidade na própria vida do homem; quando a Europa [...] se abre para o mundo: com as descobertas geográficas, com seus comércios, seus intentos de colonização, política e religiosa; quando a própria cultura sofre uma dupla e profunda transformação: radica-se no homem e nas suas cidades, isto é, liga-se à experiência da

Já Clarice Cohn (2005) acredita que “o que Ariès nos mostra é a construção histórica do que denomina um *sentimento de infância*. Este não deve ser entendido, vale dizer, como uma sensibilidade maior à infância, como um sentimento que nasce onde era ausente, mas como uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos, como o estabelecimento de uma cisão entre essas duas experiências sociais”.

vida individual e social, independentemente de qualquer hipoteca religiosa, [...] redescobrimo o valor autônomo do pensamento e da arte, ou então se dirige para um novo âmbito do saber – científico-técnico – (CAMBI, 1999, p. 196).

Conforme fica evidente na citação, a Modernidade opera na sociedade um processo de profundas e complexas mudanças em sua estrutura, por meio de rupturas que se apresentam como verdadeiras revoluções, principalmente nos âmbitos geográfico, econômico, político, social, ideológico e cultural. Mas, para além desses diversos âmbitos, o autor destaca, sobretudo, uma revolução de caráter pedagógico, já que, para que se operacionalize todo esse processo de mudanças na sociedade moderna, a educação passa a ter um papel central e sofre, também ela, intensas modificações relacionadas aos seus fins e meios. Neste novo contexto, uma nova organização social começa a emergir, surgindo a necessidade de formar-se um novo homem, *laico e racional*, apto a viver no mundo moderno, que passou a estruturar-se em torno de processos de civilização, racionalização e institucionalização da vida social (CAMBI, 1999). Mudam-se dessa forma, os fins da educação. Esta passa a destinar-se a um indivíduo ativo na sociedade,

[...] liberado de vínculos e de ordens, posto como *artifex fortunae suae* e do mundo em que vive; um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências. Mas mudam os meios educativos: toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina; o exército, a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões, manicômios), agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo (CAMBI, 1999, p. 198).

Contudo, das muitas instituições educativas, duas tornam-se cada vez mais importantes e centrais no processo de formação dos indivíduos e também na reprodução cultural, ideológica e profissional da sociedade, sofrendo por conta disso, uma profunda redefinição e reorganização. São elas: a família e a escola, que se tornam locais destinados à formação das jovens gerações, segundo um modelo socialmente aprovado e definido, assumindo assim, “[...] uma função não só ligada

ao cuidado e ao crescimento do sujeito em idade evolutiva ou à instrução formal, mas também à formação pessoal e social ao mesmo tempo” (CAMBI, 1999, p. 203).

Com a redefinição do papel dessas duas instituições: família e escola, cria-se um espaço social para a criança. Assim, a família começa a caracterizar-se como nuclear, como espaço de afetos e marcada pelo crescente sentimento de infância, assumindo a criança cada vez mais como centro das relações da vida familiar. “À escola foram atribuídos um papel e um perfil decididamente ideológicos: ela se torna agente da reprodução social e, em particular da ideologia dominante, do poder e seus objetivos, seus ideais e sua lógica” (CAMBI, 1999, p. 207).

Ariès (1981) destaca que na Idade Média o fato de existirem famílias, não resultava num sentimento familiar que unisse emocionalmente seus membros em núcleos isolados. Esse sentimento começa a se desenvolver lentamente em torno do sentimento de infância a partir do século XVII. Miranda (1985, p. 126), também assinala que

a ideia de infância, tal qual a concebemos hoje, surge simultaneamente ao sentimento de família e ao desenvolvimento da educação escolar. Certamente não se trata de uma coincidência. Tais transformações resultaram da organização das relações sociais de produção da sociedade industrial.

Amparadas por Ariès (1981, p. 277), podemos afirmar então que “[...] a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos”. Mas essa criança, a princípio, pertencia somente à burguesia, visto que, o sentimento de família e de infância emerge do mesmo processo pelo qual se desenvolveu o sentimento de classe social da burguesia em ascensão. As crianças da nobreza e principalmente as do povo viveriam ainda por muito tempo de acordo com os antigos padrões. Por meio dessa perspectiva histórica, conseguimos vislumbrar “[...] como a ideia moderna de infância foi determinada socialmente pela organização social capitalista, definida pelos interesses de uma classe ascendente: a burguesia” (MIRANDA, 1985, p. 127).

Diante desse contexto histórico, a educação e, posteriormente, a escola, vai se tornando cada vez mais central e necessária à vida social. Toda essa efervescência em torno das questões relacionadas à educação está permeada pelas ideias de laicização, pelo conhecimento científico, que vai ganhando espaço no mundo moderno como forma de organizá-

lo e explicá-lo. Mas, também pela percepção da classe ascendente: a burguesia, da necessidade de instrução e acesso ao conhecimento como condição para consolidar-se enquanto classe, conforme assinalou Cardoso (2004). Desses fatores, resultou o surgimento de novas e crescentes teorizações sobre a educação, e um novo modelo de pedagogia e de escola começou a delinear-se. Esse é um longo processo que se inicia, onde as ideias novas carregam consigo as *antigas verdades*, o que fica claro nas ideias do pedagogo Comenius (1592-1670), e do filósofo Rousseau (1712-1778), que influenciam até hoje nossa maneira de pensar a educação, a escola e a infância.

Cambi (1999) evidencia que na Modernidade, época marcada por tensões revolucionárias e rupturas (desde 1789 até 1848, depois até 1917 e até o pós 1945), a educação nas palavras do autor torna-se quase um *centro de gravidade* na vida social, adquirindo a Pedagogia um caráter cada vez mais político e ideológico. Politicamente, destacada nas ideias de Pestalozzi, Capponi, Comte, Gentile, Dewey e Luhmann, “[...] age como síntese orgânica de perspectivas de valores, ou ainda como centro de rearticulação na própria sociedade” (CAMBI, 1999 p. 383). Ideologicamente, assinalada nas obras de Marx em diante, até Althusser, depois Topitsch ou Rossi Landi, a Pedagogia encarrega-se da “[...] transmissão de conhecimentos, de comportamentos, de atitudes mentais (por exemplo, a produtividade como estilo de vida, individual e coletivo; a organização escolar dos conhecimentos que sublinha sua ordem hierárquica e, ainda, a função produtiva, como ocorre nas sociedades industriais)” (CAMBI, 1999 p. 383).

Segundo o autor, nesse contexto tratou-se de renovar a escola por meio de uma série de reestruturações que demonstram uma espécie de “lei” de adequação à sociedade que a atravessa, no intuito de “[...] torná-la funcional para a sociedade industrial, democrática, de massa, etc., que se vinha configurando como o modelo contemporâneo e disseminado de sociedade” (CAMBI, 1999 p. 398). Sob essa nova conjuntura, a escola tornou-se, pelo menos em certas ordens e graus, obrigatória,

[...] gratuita ou quase *estatal* (com algumas exceções, mas que não chegam a anular o papel de controle por parte do Estado sobre todos os tipos de escolas): São três aspectos que a colocam na sociedade atribuindo-lhe um papel essencial. Existe ainda o outro aspecto da diferenciação interna, dos muitos tipos de escola, que vem cobrir outra exigência: de reprodução da divisão

do trabalho e de reconstrução de classes e grupos sociais (CAMBI, 1999, p. 398).

A Pedagogia ao longo da época contemporânea foi articulando-se a uma ampla e complexa série de saberes científicos, emancipando-se cada vez mais da Metafísica, assumindo o aspecto de um saber plural, conflituoso, assimétrico no seu próprio interior. A centralidade filosófica, outrora guia da Pedagogia foi sendo substituída por uma série de ciências, “[...] cada vez mais ricas em sua articulação; cada vez mais entrecortadas, de modo a dar uma imagem do saber científico em Pedagogia, bastante fragmentado, inquieto e problemático” (CAMBI, 1999, p. 403).

Contudo, o espaço da Filosofia não desapareceu, mas redistribuiu-se. Foi a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, depois a Psicanálise, a Estatística, a Biologia que traçaram novos contornos ao saber pedagógico, ancorando-o a processos experimentais e analíticos por um lado e, por outro, a modelos em contínuo desenvolvimento e transformações reclamando uma “pesquisa educativa” aberta a contínuas revisões e programações e em estreito contato com as ciências. Assim, a Pedagogia, desde os anos 1960, “[...] tornou-se pesquisa educativa desenvolvida dentro das ciências da educação e à qual é delegada a tarefa de fixar modelos e estratégias de formação” (CAMBI, 1999 p. 403).

De acordo com Quinteiro (2000, p. 33), as Ciências da Educação proporcionam “[...] as bases teórico-metodológicas para o processo de formação de professores, bem como para a elaboração, delimitação e desenvolvimento de projetos de pesquisa no âmbito educacional, especialmente no que tange a relação entre infância e escola”. Contudo, sabemos do pioneirismo da Psicologia em relação a estudos relacionados à criança e mais especificamente ao desenvolvimento infantil ao longo da história. É assim que a Pedagogia Nova, dando ênfase na capacidade e na história individual, no processo de desenvolvimento, na ideia de anormalidade, busca suporte teórico na Biologia e na Psicologia. “A Psicologia por sua vez, sob forte inspiração positivista, reduz a realidade social do homem ao seu componente psíquico. Assim, a Psicologia moderna, que vem ao auxílio da Pedagogia Nova será, portanto, igualmente individualista, naturalista e biológica” (MIRANDA, 1985, p. 130).

Dessa forma, em decorrência do *estudo tardio sobre a história da infância* (Quinteiro 2000), e a legitimação de áreas diversas das Ciências da Educação, mas principalmente por parte da Psicologia, de uma visão

naturalista e biológica da criança, foi sendo construída a ideia de uma natureza infantil que omite a importância da dimensão histórica e cultural na constituição do ser criança e que encobre as condições a que estas são submetidas em função da sua origem de classe. Nesse contexto,

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

Podemos dizer, então, que “falar do que é natural na criança supõe a igualdade de todas as crianças, a idealização de uma criança abstrata. Pelo contrário, falar da condição de criança remete à consideração de uma criança concreta, socialmente determinada em um contexto de classes sociais antagônicas” (MIRANDA, 1985, p. 128-129).

Portanto, continuar encarando a infância como fato natural e não social, quando já temos estudos científicos que atestam esse caráter social “[...] justifica todas as concepções comuns sobre a criança e tem a função ideológica de dissimular a sua desigualdade social, enquanto ser à margem do processo de produção” (MIRANDA, 1985, p. 127).

Nesse sentido, conforme nos alerta Spinelli (2012, p. 49), “estudar a infância em sua dimensão histórica e cultural, entendida como a condição social de ser criança, ainda é um desafio para aqueles que buscam compreender esse fenômeno complexo e ao mesmo tempo singular”.⁷

⁷ Spinelli em sua dissertação de Mestrado intitulada “As metodologias de pesquisa com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência...” dedica-se a estabelecer uma relação entre a história da pesquisa educacional e o lugar que a criança e a infância ocupam nesse contexto. Para tanto, analisa “as metodologias de pesquisa que vêm sendo utilizadas com a criança na escola com o intuito de compreender como essa emerge como *sujeito e objeto* na pesquisa educacional e quais são as contribuições dessa produção para a

No campo educacional, a criança, atualmente, é reconhecida como sujeito de direitos, portanto, ter direitos, principalmente o direito ao respeito como ser humano, em qualquer âmbito social, deveria já estar incorporado em sua condição social de ser criança. E o direito ao respeito, ao menos na escola, que se constitui em espaço formal de educação deveria encontrar aí espaço privilegiado para se consolidar. No entanto, Quinteiro (2011, p. 24), constata uma situação diferente em relação à realidade escolar, já que,

[...] a ideia de infância apresenta-se como sinônimo de criança, expressão utilizada para denominar o “filho do rico”, e “menor”, quando se refere ao “filho do pobre”. Parece que a ideia que se estabeleceu de que “criança pobre” é sinônimo de “classes perigosas” acabou perpassando a cultura escolar, instalando-se sutilmente nas entrelinhas do currículo e nas práticas sociais e pedagógicas que se realizam no interior da escola.

Diante do exposto, corroboro com o questionamento que a autora, no ano de 2000, faz em sua tese (*Infância e Escola: uma relação Marcada pelo Preconceito*): *Será que ainda é possível sonhar com a ideia da infância na escola?* E, baseada em meu percurso profissional e acadêmico, reitero: Será que é possível sonhar com uma escola que respeite a criança, seus direitos, sua peculiaridade, seus sentimentos, sua história, sua dignidade de desenvolver-se como ser humano em toda sua complexidade, enfim, sua infância? Um lugar onde as crianças gostem de estar e sintam-se felizes. Uma escola que faça sentido, onde haja espaço para o respeito, para a brincadeira, para a fruição e, por conseguinte, para o desenvolvimento humano pleno, ou seja, para a humanização.

Para Mello (2007, p. 88), “compreender o processo de humanização como processo de educação redimensiona, a partir do

explicitação do fenômeno da infância na sociedade contemporânea”. Dentre os resultados obtidos nesta pesquisa, a autora destaca “o aumento significativo da produção acadêmica nos últimos 10 anos e o ‘ouvir’ a criança como uma forte tendência metodológica relacionada ao uso da etnografia, resultando em certa alteração do lugar que ocupa a infância e a criança na pesquisa educacional brasileira – de sujeito silenciado a criança passa à condição de testemunha da sua própria história” (SPINELLI, 2012, p. 9).

próprio conceito de educação, o conjunto dos conceitos referentes à prática educativa, além de tornar o processo educativo imensamente mais complexo”. Já que para a autora, apoiada na Teoria Histórico-Cultural, é na escola que podemos “intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e de educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas - que são externas ao sujeito e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente” (MELLO, 2007, p. 85).

A seguir, apresentamos um levantamento realizado sobre pesquisas que dialogam com a temática proposta nesta investigação.

1.1 O GEPIEE COMO UM PIONEIRO NOS ESTUDOS RELACIONADOS AOS DIREITOS DA CRIANÇA NA ESCOLA

O GEPIEE, ao longo de seu percurso, vem contribuindo sobremaneira com os estudos relacionados à temática da escola, educação e infância, acumulando estudos, pesquisas e experiências nessa área. Como já explicitado anteriormente, são campos principais de pesquisa do Grupo: os processos de socialização da escola; os processos de ensino e de aprendizagens; os direitos sociais da criança com ênfase aos de aprender, brincar e participar, bem como as políticas oferecidas à infância. Dessa forma, um dos procedimentos metodológicos realizados em nosso trabalho constituiu-se em um levantamento bibliográfico das pesquisas realizadas pelo Grupo, que se destaca como um pioneiro da temática em pauta.

Desde 2003, as pesquisadoras do Grupo têm defendido dissertações e teses no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) sobre a temática da escola, educação e infância. Ao longo desse percurso, foram defendidas 41 dissertações e 3 teses.⁸

Dentre esses vários estudos, selecionamos nove dissertações que possuem uma relação mais direta com os direitos sociais da criança, com ênfase aos de aprender, brincar e participar. Tais dissertações muito contribuíram para a fundamentação da presente investigação, bem como, possibilitam termos a dimensão da contribuição do GEPIEE acerca dessa problemática, ao longo dos últimos 15 anos.

A seguir, é possível visualizar as dissertações selecionadas.

⁸ A relação das pesquisas realizadas entre 2003 e 2015 encontra-se no anexo 1.

Quadro 1: Dissertações selecionadas como fonte de informações e dados para a pesquisa.

TÍTULO	AUTORA	ANO
A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança	Maria Raquel Barreto Pinto	2003
As Dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico	Karine Maria Antunes	2004
Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004)	Ezir Mafra Batista	2006
Formação continuada de professores <i>na escola</i> : qual o <i>lugar</i> da infância?	Dalânea Cristina Flôr	2007
O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: da ‘prontidão’ à emergência da infância	Carla Cristiane Loureiro	2010
O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)	Gisela Maria Colombi	2012
As metodologias de pesquisa com crianças: o “ouvir” como uma tendência	Carolina S. Spinelli	2012
O “Direito à Infância na Escola”: o estágio docente como campo de pesquisa	Maria Eliza C. Pimentel	2014
A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)	Gisele Gonçalves	2015

Fonte: elaboração da autora, 2015.

Optamos por começar a apresentar as dissertações por uma das pesquisas mais recentes, por tratar-se de uma investigação que analisou a própria trajetória do Grupo, desde sua criação até a atualidade. Além

disso, os resultados desse trabalho foram impulsionadores da reelaboração do objetivo de minha dissertação, na medida em que constata a rejeição dos professores em relação ao ensino de conteúdos referentes aos direitos da criança na escola.

A pesquisa de Maria Eliza Chierighini Pimentel, defendida no início de 2014, intitulada *O “Direito à Infância na Escola”: o estágio docente como campo de pesquisa*, teve como objetivo analisar os limites e as possibilidades do “direito à infância na escola”, numa perspectiva sociológica e histórica. Pimentel analisou 77 relatórios referentes a uma experiência de 12 anos no âmbito do estágio docente em nível universitário.

A autora destaca que, orientando o estágio docente estão professoras/pesquisadoras que “atuam há mais de 20 anos na escola e entendem o exercício docente/prática de ensino não apenas como formação pedagógica, mas, especialmente, como campo privilegiado de pesquisa com a criança e sobre a infância” (PIMENTEL, 2014, p.14). Assim, cabe destacar que, por meio do estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia, desenvolvem-se articuladamente, sob os pressupostos do GEPIEE, dois projetos: um de Ensino, e outro de Pesquisa. O Projeto de Ensino utiliza como estratégia didático-metodológica a veiculação dos direitos sociais constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente junto às próprias crianças,

[...] e ainda discutir as forças que o negam e as formas de lutar, visando a desenvolver a sua capacidade de expressão, reflexão e crítica mediante a difícil, porém necessária articulação entre o ensinar e o brincar no interior da escola. O Projeto de Pesquisa encontra-se veiculado a este e busca conhecer “O que pensam, sentem, dizem, desenham e escrevem as crianças” sobre ser criança no mundo e na escola (QUINTEIRO, 2011, p. 10).

Ao longo desses 12 anos, os estágios docentes foram realizados em cinco escolas públicas brasileiras, situadas em Florianópolis/SC: duas estaduais (A e C), uma federal (D), uma municipal (E), e uma associativa (B). De acordo com Pimentel (2014, p. 22), tal diversidade de campos de estágio possibilitou analisar, dentre outras coisas, “[...] as condições físicas e materiais oferecidas para o exercício docente e para uma educação de qualidade; a organização e as relações políticas e

pedagógicas presentes nestes espaços; e os limites e as possibilidades de vincular junto às crianças seus direitos na escola”.

Além das escolas brasileiras, essa experiência envolveu também duas escolas portuguesas, (por meio de um convênio de cooperação internacional vigente entre 2003 e 2006, entre as universidades UFSC e MINHO); crianças/estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental; famílias e trabalhadores das escolas; estudantes universitárias; bem como, outras parcerias no âmbito universitário como, por exemplo, o próprio GEPIEE (PIMENTEL, 2014).

Em relação às condições físicas e materiais, as escolas estaduais (A e C) apresentavam condições precárias de atendimento às crianças, já que o espaço físico não privilegiava o convívio e a brincadeira, refletindo o descaso do governo, mas também, a falta de intencionalidade na organização de espaços e tempos que privilegiam o desenvolvimento pleno da criança.

A escola federal (D), ao contrário, possui uma boa estrutura física e ampla área verde, biblioteca, salas informatizadas com computadores e acesso à internet, brinquedoteca, laboratórios, salas de dança, música e teatro, sala de aula com mobiliário adequado aos primeiros anos do chamado “ciclo da infância”. A escola municipal (E) possui características físicas semelhantes à escola “D”.

É possível afirmar que a escola “B” se difere das demais escolas, tanto pelas condições físicas e materiais, quanto por sua organização política e pedagógica, já que assume a participação de todos como pressuposto para a construção de uma escola democrática.

Em todas as escolas, a maioria dos profissionais possui nível superior, embora grande parte tenha realizado sua formação em cursos a distância e o número de professores admitidos a caráter temporário (ACT) também seja alto. Nas escolas “D” e “E” observa-se um número considerável de profissionais que possuem mestrado e Doutorado; contudo, tais titulações parecem não ser suficientes para as transformações necessárias, já que “embora possuam ampla e vasta experiência com o ensino, suas práticas apresentam-se pautadas muito mais por crenças e preconceitos que não permitem valorizar ou potencializar o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões” (PIMENTEL, 2014, p. 102).

Observa-se que o que mais se assemelha em todas as escolas-campo é a unidade dos resultados relacionados à questão da veiculação dos direitos da criança junto à própria criança, bem como os limites e possibilidades para a realização da tese do direito à infância na Escola. Os relatórios analisados por Pimentel demonstram que o ensino de

conteúdos referentes aos direitos da criança, “[...] provoca rejeição e conflitos no interior da escola, especialmente, junto aos professores por considerá-los como perda de tempo” (PIMENTEL, 2014, p. 91, grifo nosso).

Outra constatação é que os direitos da criança estão ausentes 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” (PIMENTEL 2014, p. 91).

Apesar de a escola constituir-se legalmente como importante instituição na veiculação dos direitos da criança, parece que esta ainda não é capaz de compreender-se como uma agência privilegiada de formação das novas gerações.

Contrastando com esse quadro de rejeições, as crianças destoam, manifestando um tipo de resistência expresso na alegria, no envolvimento e na mobilização que tais temas, conceitos e conteúdos provocam ao serem ensinados pelas estudantes estagiárias. É possível afirmar, após a análise dos 77 relatórios, que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental gostam de saber que têm direitos, gostam de pesquisar e estudar sobre eles, gostam de brincar de democracia escrevendo e apresentando pautas de reuniões, participando de discussões de temas complexos e tomando decisões sobre assuntos do seu interesse (PIMENTEL 2014, p. 92).

Em relação aos limites e possibilidades da tese do direito à infância na escola, a autora constata que:

[...] a escola pode *vir a ser* tempo e espaço privilegiado da infância nos nossos tempos desde que se organize intencionalmente as condições adequadas para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações. Entretanto, a análise de tais dados indica que ainda há um longo caminho a percorrer para garantir os direitos da criança, pois ao mesmo tempo em que a infância ganhou visibilidade no interior da escola, principalmente, por meio das

manifestações de alegria e envolvimento das crianças nas ações desenvolvidas pelo estágio docente, os adultos têm manifestado certo tipo de rejeição a tais conteúdos, especialmente, ao direito à participação da criança no seu próprio processo formativo (PIMENTEL, 2014, p. 8).

A pesquisa mais recente defendida em meados de 2015 por Gisele Gonçalves sob o título *A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)* tem como objetivo identificar e analisar as representações da criança “como sujeito de direitos” na pesquisa educacional brasileira entre 1987 e 2013.⁹ A autora guiou-se por quatro questões norteadoras: como se define a criança “como sujeito de direitos” na pesquisa educacional? Quais são as referências teóricas e metodológicas que vêm sendo utilizadas? Qual a realidade das crianças brasileiras? Quais as contribuições desta produção para a pesquisa educacional brasileira?

Para além dessas questões, a autora questiona especialmente a situação dos professores, visto que “não conhecem os seus direitos, não sabem como defendê-los e estão presos em amarras situacionais de conformismo e alienação” (GONÇALVES, 2015, p. 55). Como então esperar que os professores concebam as crianças como sujeitos de direitos?

Como um professor que frequentemente é desrespeitado em nossa sociedade pode ensinar o direito ao respeito às crianças? Por vezes, estes encontram-se desestimulados em função das precárias condições de trabalho, estão tomados pela “rotina escolar”, pelas cobranças curriculares, entre outras questões que permeiam a profissão docente. Sendo assim, como exigir destes sujeitos que ensinem algo que não vivenciam? [...] As dificuldades precisam ser avaliadas para que a escola possa realmente cumprir com sua função social e contribuir efetivamente para a formação da criança como sujeito de direitos, para que ela

⁹ As fontes pesquisadas foram: Portal de teses e dissertações da CAPES; Portal de periódicos da CAPES; Reuniões da ANPED; Programa Nacional do Livro Didático; Programa Nacional Biblioteca da Escola e Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

possa aprender a exercitar os seus direitos de *participar, brincar e aprender* no cotidiano escolar (GONÇALVES 2015, p. 55-56).

Concordamos com a autora. Faz-se urgente conhecer e avaliar essas dificuldades, no intuito de procurar superá-las. Nesse sentido, reafirmamos a relevância social da presente investigação, na medida em que busca identificar as representações dos professores sobre a criança “como sujeito de direitos” e se, e de que forma, os conteúdos relativos ao tema, previstos em Lei, são tratados na escola.

Gonçalves (2015), ao analisar as dissertações selecionadas, percebe que os pesquisadores procuram confrontar o conjunto de direitos da criança presentes nos documentos mandatários com a realidade vivida nos diversos contextos educativos. As pesquisas, além de ressaltarem que na prática os direitos da criança estão longe de se efetivarem, apontam alguns motivos para tal situação:

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos está continuamente tensionado por seus praticantes (professores e adultos das instituições); há um nó conceitual referente a essa concepção correspondente à negação ao direito de participação política; a presença da concepção de criança como um *vir a ser* e, em função disto, a vigência da legislação com preponderância para proteção desse “incapaz”. Além disso, os pesquisadores apontam que há existência de precárias condições de trabalho nas instituições averiguadas, carecendo de investimento público efetivo e de políticas públicas articuladas (GONÇALVES, 2015, p. 109-110).

A autora destaca que o ano de 1979 é considerado um marco na pesquisa educacional acerca da criança e da infância brasileira, devido à declaração da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), de que este seria o Ano Internacional da Criança, o que resultou na produção de pesquisas relevantes e que se tornaram referências importantes no campo educacional. No entanto, nem este marco, ou a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, foram capazes de “impactar a produção acadêmica” acerca do tema.

Isto só ocorreu a partir do ano 2000, com a inserção nos programas de pós-graduação do país, na área da Educação, de uma nova literatura denominada Sociologia da Infância e, com mais intensidade, a partir de 2010, como resultado da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos (Lei 11.274/2006) que afetou sobremaneira a estrutura e as finalidades da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (GONÇALVES, 2015, p. 57).

Por fim, a autora elenca algumas conclusões a que sua pesquisa permitiu chegar:

- Os conceitos de criança e infância ainda são tratados como sinônimo na produção acadêmica, e isso, a nosso ver, compromete sobremaneira a qualidade do debate em geral. Um bom exemplo disto está no crescimento da literatura para crianças, que veicula a ideia de direitos a de "deveres"; - O discurso da criança como sujeito de direitos apresenta-se naturalizado, como um *slogan* de políticas públicas que repercutem na produção científica e nos debates acadêmicos, no sentido de repetir-se continuamente um discurso sem aprofundamento conceitual. [...] - Os direitos das crianças ainda não fazem parte do repertório dos conteúdos escolares, apesar da Lei 11.525/2007, postular a sua obrigatoriedade no ensino fundamental, assim como, do Programa Nacional do Livro Didático e do Plano Nacional Biblioteca na Escola distribuírem, respectivamente, livros didáticos e literatura para crianças às escolas públicas, abordando tal temática (GONÇALVES, 2015, p. 116).

Gonçalves aponta ainda a importância e a urgência da formação docente universitária e continuada virem a se constituir como “uma possibilidade de efetivação do estatuto da criança como sujeito de direitos, de modo que os conceitos de infância, criança, educação, escola e, propriamente, direitos das crianças façam parte da matriz curricular, dos estudos e debates desenvolvidos no processo formativo dos professores” (GONÇALVES, 2015, p. 116).

Loureiro (2010) e Colombi (2012), ao investigarem a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos (Lei 11.274/2006), em uma

realidade escolar específica e do ponto de vista da produção acadêmica, respectivamente, chegaram a conclusões semelhantes.

Dentre os resultados obtidos por Loureiro (2010), destacam-se as dificuldades encontradas na implantação do Ensino Fundamental de 9 anos nas escolas das redes federal, estadual e municipal, tais como: falta de planejamento adequado; falta de professores/as para atender a demanda; precário espaço físico; falta de uma formação para os professores/as no sentido de compreender a escola como lugar privilegiado da infância. A autora destaca ainda que as poucas discussões sobre o assunto, centram-se na criança de 6 anos e não em todo o Ensino Fundamental, perdendo-se com isso, uma oportunidade muito propícia e inclusive pautada em documentos legais, para promover mudanças na organização pedagógica da escola, tornando-a de fato uma cumpridora do direito à infância na escola.

Nessa mesma direção, Colombi (2012) destaca que, da amostra de dissertações analisadas por ela, a maioria focava o 1º ano do Ensino Fundamental e a criança de 6 anos egressa nesse nível de ensino. Aponta ainda, a falta de adequação dos espaços e mobiliários escolares, e a “[...] persistência dos padrões tradicionais e arcaicos nas escolas brasileiras que se vinculam nas rotinas da escola, da sua organização e na condução do processo de disciplinamento e aprendizagem pelos profissionais da educação” (COLOMBI, 2012, p. 110).

A maior parte das pesquisas demonstra que na prática escolar as crianças não vivenciam plenamente sua infância na escola, além de enfatizar a fragilidade da formação docente e, por conseguinte, “[...] a necessidade de embasamento teórico dos profissionais para que possam efetivamente modificar sua prática e incorporar em seus fazeres uma educação emancipadora” (COLOMBI, 2012, p. 128).

A autora conclui que a formação inicial e continuada constitui-se como ponto crucial para qualificar a educação, sendo necessários “investimentos do poder público para consolidar políticas de valorização dos profissionais da educação, entre elas, o incremento na formação continuada dos educadores que atuam na escola pública” (COLOMBI, 2012, p. 128).

A dissertação de Dalânea Flôr, defendida há oito anos, dedicou-se a analisar a formação continuada de professores. Intitulada *Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?* teve como objetivo “traçar um breve panorama da produção e buscar identificar a presença ou ausência das categorias infância e criança na mesma” (FLÔR, 2007, p. 3), por meio da análise da produção nacional brasileira no período de 1987 a 2004 (dissertações presentes no banco de

Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior – CAPES), sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A autora enfatiza que:

A investigação discorre sobre a necessidade de haver um projeto de formação continuada de professores que se proponha a realizar *uma formação geral* que articule conhecimentos teóricos, acesso a cultura e que busque desenvolver as mais variadas dimensões humanas. Enfatiza também como imprescindível para a formação humana, a inclusão da discussão sobre infância e criança na formação de professores, considerando a criança um sujeito histórico, social e de direitos (FLÔR, 2007, p. 3, grifo nosso).

Destaca também que, a *formação continuada de professores* no Brasil, seja nas redes federal, estadual ou municipal, tem ido de encontro a uma formação humana, nos moldes acima, na medida em que universaliza as ideias da burguesia

[...] como se fossem de todos para diluir no todo as identidades, enfraquecer e desestimular qualquer mobilização dos sujeitos, qualquer resistência, qualquer possibilidade de luta por melhores condições de vida e existência. [...] Para isso forma profissionais técnicos e alienados para que sirvam exclusivamente a seu propósito (FLÔR, 2007, p. 57).

Assim, a *formação continuada de professores* vem se dando historicamente por meio de programas governamentais “estruturados em cursos relâmpagos para grandes públicos de professores que se apresentam descrentes desta formação” (FLÔR, 2007, p. 57). Já que, tais programas [...] “apresentam-se descontextualizados, distante das realidades e das necessidades dos professores, das crianças/estudantes e do seu próprio entorno, a família e os moradores dos bairros e localidades nas quais as escolas estão localizadas” (FLÔR, 2007, p. 57).

A amostra da pesquisa compôs-se por sete dissertações, sendo que quatro referem-se à Educação Infantil e três aos anos iniciais do Ensino Fundamental. As dissertações tratam de experiências localizadas

(pontuais) sobre formação continuada de professores, já que a autora utilizou como um dos critérios de seleção das pesquisas o fato de que tal formação continuada tivesse sido realizada na escola. Este critério deve-se ao fato de que

a formação continuada de professores na escola se apresenta como fundamental, porque permite conhecer melhor as contradições, os conflitos, os limites as condições objetivas e materiais do trabalho pedagógico e as necessidades específicas dos professores lá presentes, participar de seu dia-a-dia, ouvi-los, conhecer as crianças e as relações que lá são construídas, além disto, numa escola o número de professores a participar da formação é sempre menor que nas palestras e cursos oferecidos pelas instâncias governamentais. Insisto ainda, que é lá também, que estão as crianças/estudantes, sujeitos fundamentais no processo educativo, quase sempre excluídos dos processos escolares e particularmente da formação dos professores (FLÔR, 2007, p.11).

Entre os resultados da pesquisa, destaca que a escola aparece “como um espaço de contradições, e por isto potencialmente possibilitador da formação para a emancipação” (FLÔR, 2007, p.102), apontando ainda que

[...] há entre os programas de formação continuada de professores investigados, assim como no discurso dos autores das dissertações analisadas a preocupação em superar a formação de grandes auditórios, massificada e/ou a formação individual e a busca de uma formação que deve ser realizada de forma coletiva, em grupos menores, considerando as necessidades dos professores e a realidade em que trabalham (FLÔR, 2007, p. 102).

Nas sete dissertações analisadas, a categoria infância aparece muito pouco e quando aparece é nas pesquisas referentes à Educação Infantil. Nos excertos retirados dos textos foi possível observar quatro subdivisões com relação à significação da infância: como direito da criança; como período do desenvolvimento humano; subdivisão de um período da vida e infância como um período de vida assistido.

Com relação ao enfoque da infância como direito da criança, Flôr (2007) observa que os pesquisadores afirmam a infância como um direito da criança e um direito amplo, com vistas a desenvolver integralmente o sujeito, pois abordam questões multidimensionais.

Esta afirmação é fundamental na contemporaneidade, quando se busca os caminhos para proporcionar uma infância onde as crianças sejam respeitadas como sujeitos não apenas de direitos, mas principalmente, históricos, como todo e qualquer sujeito humano. E, ao ser posta em destaque nas discussões, provoca uma certa pressão para que se torne também uma realidade na prática (FLÔR, 2007, p. 82).

A categoria criança aparece bem mais nas dissertações, embora “o sujeito escolar sob a nomenclatura criança, aparece somente nas dissertações referentes à formação continuada de professores da Educação Infantil” (FLÔR, 2007, p. 90). Nas dissertações do Ensino Fundamental, a criança é denominada como aluno, educando ou estudante.

A categoria criança pode ser encontrada nas dissertações sob cinco caracterizações: como sujeito em processo de aprendizagem e desenvolvimento; como sujeito que constrói conhecimentos; como aluno; como estudante e educando e, como sujeito de direitos. Sobre este último ponto, afirma que

a criança como um sujeito de direitos aparece somente nas dissertações que tratam da formação continuada de professores da educação infantil, ainda assim não aparece em todas. Este dado reitera a ideia de que se as crianças com menos de 6 anos ainda são pouco olhadas na sua condição de *ser humano de pouca idade* menos ainda o são aquelas acima desta idade. Este olhar incipiente certamente não garante nem mesmo às crianças da educação infantil um tratamento como sujeito de direitos (FLÔR, 2007, p. 93, grifo nosso).

A autora em suas considerações finais constata que a amostra de sua pesquisa “parece privilegiar um certo olhar sobre a formação continuada de professores, a escola, a infância e a criança e ampliado

conceitualmente a ideia de infância e criança na escola ao longo do período” (FLÔR, 2007, p. 102). E em seguida faz algumas reflexões e indagações:

Qual o “lugar” da infância na produção analisada? Se for considerar este “lugar” algo construído intencionalmente pressupondo objetivos claros e determinados pode-se afirmar que infância ainda está ausente nesta produção acadêmica, pois sua aparição reduz-se as entrelinhas dos textos e discursos. É necessário e urgente que infância e criança sejam trazidas intencionalmente para a base das discussões e das ações, pois do contrário a pergunta permanece: A formação humana está em primeiro plano? A educação esta sendo pensada para este fim? (FLÔR, 2007, p. 102).

Enquanto Flôr (2007) procura identificar as categorias infância e criança nas dissertações que têm como objeto de pesquisa a formação continuada de professores no período de 1987 a 2004, Ezir Mafra Batista (2006) faz essa busca nas dissertações da área da Educação, também defendidas neste mesmo período.

Na pesquisa intitulada *Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004)*, Batista (2006) investigou os conceitos de infância, criança e escola em um extrato de dissertações da área da Educação, defendidas entre 1987 e 2003 e que integravam o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Por meio dessa pesquisa, buscou compreender como a criança, estudante do Ensino Fundamental, é focalizada no interior destas dissertações, considerando que as categorias infância, criança e escola eram objetos de preocupação dos autores.

Em relação à categoria criança, Batista (2006) identificou quatro diferentes designações que se constituíram em subcategorias: criança compreendida como sujeito social, cultural e histórico; como sujeito; como ator social; como aluno (a). Destaca que ao focarem a criança, “[...] aluno/aluna do Ensino Fundamental, a priorizam como sujeito social, cultural e histórico, reconhecem a função social que a criança assume no meio escolar, contudo não permanecem presas a ele, por conceberem a pluralidade deste *sujeito*” (BATISTA, 2006, p. 64). No entanto, a autora problematiza o fato de que o conjunto dessas subcategorias “[...] *pouco diferenciam* ou caracterizam quem é a criança de que se está tratando/falando. Afinal, adultos e *não-adultos* não poderiam igualmente ser designados/definidos como sujeito social, histórico e

cultural, como atores sociais e assim por diante?” (BATISTA, 2006, p.70).

No que se refere à categoria infância, esta aparece prioritariamente como uma *construção social histórica e cultural*, sendo referenciado como fundamento de tais estudos o trabalho de Ariès. A partir desse consenso, a autora destaca outros elementos a ele arrolados, e também as implicações de tal definição:

a) A diversidade que está presente no termo infância: “a **infância varia** entre diferentes sociedades, culturas e comunidades, dependendo, também, da estratificação social. Pode variar, ainda, dependendo da duração histórica e da definição institucional da infância dominante em determinada época. Além disso, a luta pelo estabelecimento dos limites da infância faz parte do seu processo de construção cultural” (Pinto, 2003, p. 69, 70, grifo nosso). b) Enquanto categoria, a infância **possui distinções internas**, sendo marcada pelas condições sócio-econômicas, pelas concepções sexuais / de gênero, pelas diferenças entre gerações, dentre outras. c) [...] Devido a estas variações e distinções **à criança são atribuídos diferentes papéis** de acordo com a sua posição social (BATISTA, 2006, p. 75-76, grifo no original).

Destaca também que, ao observar o conjunto de concepções de criança e de infância presentes nas pesquisas, constata-se que ambas as categorias não se resumem à ideia de significações biológicas, mas, são formuladas a partir de significações sociais. Nessa direção, mesmo quando a infância aparece como um período da vida, o que está em foco é a ideia de formação humana. Contudo, “[...] somente os estudos mais recentes definem a infância *como uma condição social da criança*, não excluindo seu caráter histórico e cultural” (BATISTA, 2006, p. 79).

Em relação às concepções de escola que marcam a amostra, identifica as seguintes categorias: a escola como mediadora de cultura; espaço social de instrução e formação; lugar de socialização; e espaço de produção social e contradição. Por meio destas designações, as autoras pesquisadas por Batista “[...] procuram explicar a complexidade da instituição escolar, seja retomando a história ou identificando sua função social na contemporaneidade” (BATISTA, 2006, p. 83).

Ela afirma ainda que, principalmente os estudos mais recentes, “[...] caminham sob a reflexão sócio-histórica da criança. Isto indica um avanço no plano das ideias que precisa ser traduzido para o plano das ações” (BATISTA, 2006, p. 87). Da mesma forma, isto acontece em se tratando da relação infância e escola:

Alguns estudos como os de Gómez (1994), Correia (1995), Drumond (1998), Breganholi (2002) e Rossinholi (2002) propõem a consideração da escola como espaço da infância na modernidade, o que historicamente se concretizou do ponto de vista da escola como espaço privilegiado da socialização da criança. [...] Diferentemente, os estudos de Costa (2000), Flor (2003) e Pinto (2003) já buscam elementos para pensar a relação infância e escola na contemporaneidade. Dos aspectos evidenciados, percebe-se a concentração na necessidade de mudança das concepções de infância e criança nas práticas pedagógicas, enxergando as crianças como sujeitos *de hoje*, capazes de representar o real e sobre ele atuar. Tendo em vista rever a escola, sua lógica e organização, para que ela se torne um lugar privilegiado da infância (BATISTA, 2006, p. 95-96).

Essa pesquisa delineou um quadro bastante consistente da produção acadêmica, indicando ainda que “[...] a relação infância - escola do ponto de vista da produção acadêmica na área da educação, encontra-se em situação inicial, e merecendo tornar-se alvo das diferentes ciências para consolidar seu conhecimento” (BATISTA p. 101).

Conforme evidenciado nas pesquisas apresentadas até aqui, torna-se claro o desrespeito à infância na escola e do reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos.

As pesquisas de Pinto (2003) e Antunes (2004), defendidas há pouco mais de uma década, já anunciavam a fragilidade do respeito a direitos básicos da criança no interior da escola. As autoras buscaram, por meio de pesquisas de cunho etnográfico, ouvir o que as crianças de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Florianópolis/SC, pensam sobre o brincar e sobre a participação dos estudantes no espaço escolar.

Foram entrevistadas 52 crianças matriculadas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, filhos e filhas da classe trabalhadora.

Ambas as pesquisas, pautadas no reconhecimento da criança “como sujeito de direitos” e da escola como lugar privilegiado da infância e de garantia e veiculação de seus direitos, fazem importantes reflexões sobre a organização da escola e como esta vem contribuindo para a precarização de dois direitos básicos da criança: brincar e participar. Por meio da fala das crianças e em conversas com alguns professores, as autoras identificaram também as concepções que os adultos (professores) têm de infância e qual o lugar ocupado por esta no interior da escola.

A dissertação de Karine Maria Antunes (2004), intitulada *Dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico* investigou “[...] as condições sociais da criança na escola, mediante a caracterização de como se definem as práticas e o discurso sobre participação dos sujeitos nas experiências escolares, tomando por base os testemunhos de 25 crianças” (ANTUNES, 2004, p. 3).

Considerando a participação como um direito da criança à tomada de decisões, a autora identifica que, como pano de fundo das discussões, está o dilema presente para a participação na atualidade, que se constitui como

[...] linha tênue que separa o ato de participar em concordância com a concepção de mundo posta, contribuindo na sua manutenção, de uma participação crítica, coerente com uma perspectiva de classe, vislumbrando a transformação social. Somente esta última opção faz sentido num projeto educativo que vise à emancipação não só das crianças, mas de toda a classe trabalhadora (ANTUNES, 2004, p. 3).

Os depoimentos das crianças envolvidas na pesquisa de Antunes (2003), evidenciaram que a escola é vista por elas como um espaço para aprender, fazer amizades, conversar e brincar, mas que, no entanto, há pouco tempo para essas atividades, que ocorrem somente antes da entrada e no recreio, sendo o tempo muito curto. As crianças também declaram gostar de estudar,

suas falas parecem sugerir que cumprem com as regras e normas escolares porque compreendem que essa é a condição para permanecer na Escola.

Falam com muita satisfação sobre suas conquistas: uma atividade escolar bem feita, uma nota alta no boletim, um comentário positivo de sua professora para sua família; elementos que demonstram atribuir sentido às tarefas que desenvolvem na Escola (ANTUNES, 2004, p. 111).

Consideram ainda importante serem ouvidas, já que, reconhecem que a escola é para elas, mas que poucas vezes isso acontece. Pautada nas observações, a autora destacou que a participação da criança solicitada pelas professoras refere-se a ler em voz alta ao grupo, ir ao quadro resolver alguma questão, responder uma pergunta, relatar um acontecimento. “É uma participação pautada na execução e não na definição, ou seja, na tomada de decisão. Os movimentos de *quem faz o que e quando* são determinados pela professora, e os critérios dessas decisões são pouco conhecidos pelas crianças” (ANTUNES, 2004, p. 126).

Antunes chama a atenção ainda para a questão de não parecer ser possível melhorar a condição social da criança na escola sem melhorar também a condição do adulto/trabalhador da escola, “[...] contexto em que estes também enfrentam sérias dificuldades para (compreender e) exercer seu direito a participar” (ANTUNES, 2004, p. 76).

A autora aponta também a necessidade da realização de pesquisas que estudem “[...] os diferentes dilemas enfrentados pelos trabalhadores na apropriação de seu papel social, nas relações de trabalho que se tecem na escola” (ANTUNES, 2004, p. 82). Neste sentido, destaca a fala de uma professora em uma conversa onde discutiam a veiculação dos Direitos Sociais das Crianças junto às próprias crianças. Fala essa que parece refletir um dos dilemas que acompanha vários professores da Escola: “eu respeito a criança, mas tem uma hora que eu digo: sou eu que mando aqui!” (ANTUNES, 2004, p. 87).

Segundo a autora, “parece haver, por detrás da fala do professor, receio em relação à construção da autonomia da criança, como se houvesse uma polaridade entre a ampliação da sua participação nas aulas e a manutenção da direção do professor no processo de ensino” (ANTUNES, 2004, p. 88).

Com relação aos direitos da criança alerta que

a rígida estrutura e o funcionamento da instituição escolar fazem da escola um lugar que carrega a contradição de ter sido criado para o atendimento

à infância, mas tem sistematicamente cumprido o papel de segregação e inculcação dos valores e interesses da classe hegemônica, subtraindo à criança seus direitos mais básicos: respeito, dignidade, proteção e participação na cultura (ANTUNES, 2004, p. 101).

A autora destaca as dificuldades que se colocam para o respeito desses direitos: “a defesa da participação da criança na escola com um caráter formativo, no seu sentido amplo, filosófico e pedagógico, que permita e promova a inserção da criança na cultura, condição de sua emancipação, não é tarefa fácil na atual conjuntura” (ANTUNES, 2004, p. 126). Reconhece as muitas barreiras que tal discurso enfrenta para adentrar a escola, uma vez que esta “[...] está repleta de adultos cujos direitos também não são respeitados, e em que as condições de trabalho em nada contribuem para sua própria formação para a emancipação” (ANTUNES, 2004, p. 126). Isto fica claro nas falas das professoras, “especialmente acerca dos dilemas com o excessivo número de estudantes por sala. As professoras sentem que o número atual de crianças (cerca de 35 por turma) inviabiliza qualquer proposta pedagógica emancipatória” (ANTUNES, 2004, p. 126).

A dissertação de Maria Raquel Barreto Pinto (2003), intitulada *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*, concebendo o brincar no seu sentido amplo, como uma atividade/necessidade humana presente no desenvolvimento da criança e um direito a ser garantido, teve como objetivo investigar o “ponto de vista” das crianças em relação ao tempo e ao espaço do brincar no interior da escola.

Pinto (2003) parte de alguns questionamentos importantes que vai problematizando ao longo do trabalho. Alguns são respondidos pelas próprias crianças e outros nos servem de baliza para refletirmos e repensarmos a função social da escola e como esta vem tratando as crianças em seu interior.

Como se organizam o tempo e o espaço escolares? Além de aprender, as crianças conseguem perceber a escola como espaço de brincar? Qual o ponto de vista das crianças sobre o espaço e o tempo escolares? O que acham do tempo existente para o recreio, para estudar em sala de aula, para brincar, para fazer amigos, para ler, para comer, para ir ao banheiro? A atual organização do tempo

e do espaço escolares está estruturada para receber a criança, hoje concebida como sujeito de direitos? O espaço e o tempo escolares vêm sendo organizados de modo a garantir a participação da criança no seu processo formativo? São organizados para as crianças ou para os adultos? Enfim, as crianças estão sendo tratadas no interior da escola pública como sujeitos de direitos? (PINTO, 2003, p. 17, grifo nosso).

As crianças entrevistadas revelaram o quanto sua condição social na escola, especialmente no que se refere ao direito de brincar, encontra-se precarizada. E isso se deve principalmente às rígidas regras da escola e à introjeção de certos valores dos adultos, tais como ver a brincadeira como bagunça ou perda de tempo. Esses depoimentos revelaram que as crianças, assim como aquelas entrevistadas por Antunes (2004), deixaram claro que sua maior motivação para irem à escola são os amigos e as brincadeiras, no entanto, nem a brincadeira, nem o convívio com seus pares, são valorizados pela escola, que reserva pouco tempo para essas atividades, somente, antes da entrada e no recreio, que é muito curto.

Além disso, reclamaram sobre a falta de respeito dos adultos, que costumam gritar com elas, e também sobre a falta de brinquedos e equipamentos no pátio. Diante disso, a autora chama atenção para o fato de que “o tempo e o espaço destinados às crianças no interior da escola, quando são pensados, planejados e organizados pelo adulto, apresentam uma lógica que nem sempre coincide com a da criança e que, geralmente, serve para conformá-la e discipliná-la, ao invés de emancipá-la” (PINTO, 2003, p. 165).

Essa pesquisa trouxe importantes reflexões sobre como o direito à brincadeira na escola é desrespeitado, na medida em que, na concepção dos adultos, a brincadeira nesse espaço, muitas vezes, é encarada como sinônimo de bagunça, estando assim, longe de ser considerada necessária ao desenvolvimento e um direito da criança.

Pinto (2003, p. 166), além de “[...] afirmar a necessidade e a urgência de rever a formação dos professores em nosso país, tanto a inicial quanto a continuada, de modo que a criança e a infância sejam contempladas nas discussões aí realizadas”, aponta ainda a necessidade de pesquisas que dialoguem com os adultos, profissionais que atuam na escola a respeito de suas concepções de criança e infância.

E os adultos? O que pensam sobre o tempo e o espaço do “brincar” na escola? Quais são suas concepções de criança e infância? Estas são questões que precisam ser mais bem investigadas, pois sabemos que mudar a escola, torná-la um espaço de infância, depende também de mudanças nas concepções filosóficas, ideológicas e políticas dos profissionais que aí atuam. Articular o que pensam e dizem as crianças com o que pensam e dizem os profissionais que trabalham na escola parece ser um caminho promissor para poder mudar a escola e, especialmente, a formação inicial e continuada dos professores (PINTO, 2003, p. 165).

A presente investigação vem ao encontro dessa necessidade constatada pela autora já há treze anos, bem como aquela apontada por Antunes (2004, p. 81), sobre os “diferentes dilemas enfrentados pelos trabalhadores na apropriação de seu papel social, nas relações de trabalho que se tecem na escola”. Neste sentido, reafirmamos a relevância desta pesquisa, ao buscar analisar as representações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito da recente condição social e política da criança “como sujeito de direitos”.

1.2 O OBJETIVO DA PESQUISA

Diante de tudo o que expusemos até agora, minha trajetória acadêmica e profissional, a revisão de literatura, as contribuições trazidas pelo GEPIEE, reafirmamos a relevância da problemática proposta e destacamos o objetivo de nossa pesquisa: analisar as representações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da RME de Florianópolis/SC, a respeito da recente condição social e política da criança “como sujeito de direitos”.

Para tanto, elegemos duas questões que orientaram o trabalho, tanto na elaboração do instrumento de coleta de dados, quanto na análise dos dados obtidos, permitindo-nos aproximar com mais segurança e fidedignidade do objetivo da pesquisa. São elas:

1. O que os professores conhecem a respeito da recente condição da criança “como sujeito de direitos”?
2. Qual o papel da escola na garantia e veiculação dos direitos da criança?

1.3. METODOLOGIA DA PESQUISA

O GEPIEE ao longo de seu percurso tem trabalhado em suas pesquisas com a ideia de monografia de base proposta por Saviani (1991). A *monografia de base* se constitui em um trabalho onde as informações sobre determinado assunto seguem critérios lógico-metodológicos, tendo como objetivo preparar o terreno para a realização de pesquisas mais amplas e aprofundadas por pesquisadores mais experientes que, a partir dessas informações devidamente organizadas, realizam “sínteses de amplo alcance, que seriam inviáveis ou demandariam tempo excessivo sem esse trabalho preliminar” (SAVIANI, 1991, p. 165).

A metodologia adotada na presente pesquisa também pauta-se na definição de *monografia de base* proposta pelo autor. Neste sentido, valendo-nos de uma perspectiva sociológica e histórica, pretendemos complementar a produção do conhecimento existente sobre o assunto, especialmente, no âmbito do GEPIEE. Apesar da ampla produção do Grupo, pesquisando o assunto sob os mais variados ângulos, não foram ainda investigadas as representações dos professores, no sentido de compreender e analisar o que pensam sobre a temática em pauta.

Dessa forma, consideramos que a *monografia de base* pode contribuir efetivamente com as pesquisas no campo da Educação e Infância. De acordo com Bernadete Gatti (2002, p. 10), fazemos pesquisa para: “construir o que entendemos por ciência, ou seja: elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica”.

Ainda conforme a autora, o conhecimento obtido pela pesquisa é sempre situado, ligado a critérios de escolha e interpretação de dados, que deve ser efetivado “[...] desde um conjunto de medidas bem precisas que tomamos, até depoimentos, entrevistas, diálogos, observações, etc. de que nos servimos para a geração de algum conhecimento que acrescente alguma coisa à compreensão do problema que nos interessa” (GATTI, 2002, p. 11). Destaca também que não existe um modelo de pesquisa científica, assim como também não existe “o” método para fazer-se ciência, pois o conhecimento científico se fez e ainda se faz com uma grande variedade de procedimentos, além da criatividade do pesquisador, que lhe é peculiar e característica. Ainda sobre a questão do método, afirma que

a colocação do problema de investigação é reveladora da perspectiva de abordagem do pesquisador e determinante para seu método. Na abordagem do tema e no enunciado dos problemas revela-se um modo particular de entender e enfatizar determinadas questões. A abordagem e o método revelam-se na forma de pensar e de fazer no transcorrer da própria pesquisa e não por declarações abstratas de adesão a essa ou aquela perspectiva (GATTI, 2002, p. 59).

Na área educacional, a autora destaca que a pesquisa possui algumas características específicas, não só abarca uma série de diferentes problemas, como os abarca em níveis diferenciados, embora todos estejam relacionados de maneira complexa ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades e em diferentes perspectivas: filosóficas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas, etc. Assim, só podemos falar em pesquisa educacional desde que *o ato de educar seja o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa.*

Quando à educação - qualquer que seja a maneira de a concebermos - mostra-se como o centro de referência da pesquisa, é foco do conhecimento, o elemento norteador e integrador das pistas, que percorremos nos enfoques em que nos situamos. E percorremos para buscar uma maior compreensão dos atos de educar e ser educado, suas funções, seus contextos, suas conseqüências. [...] Sem dúvida a educação é um fato - porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada - onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender (GATTI, 2002, p. 14).

Gatti (2002), afirma também que foi no final da década de 1960, com a implementação dos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, que houve um impulsionamento do desenvolvimento dessa área de pesquisa no país.

Em meados de 1970, ocorre uma ampliação nas temáticas e um aprimoramento metodológico, decorrendo numa diversificação de temas e passando-se a utilizar métodos quantitativos e qualitativos mais

sofisticados, além de um referencial teórico mais crítico. Na metade de 1980 e início de 1990, com a expansão do Ensino Superior e da Pós-graduação, ocorre a formação de quadros no exterior, trazendo para as universidades brasileiras contribuições que produzem diversificações nos trabalhos em relação às temáticas e às formas de abordagem. Nesse período, se fortalecem os grupos sólidos de investigação, mas essa expansão também traz à luz problemas de fundo na própria produção das pesquisas (GATTI, 2002).

Em geral, as críticas à pesquisa educacional que começaram a ser feitas desde 1990 e até hoje perduram se referem às questões de teoria e método. Nesse sentido, cabe ao pesquisador encontrar meios para superar esses problemas, entendendo que “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica” (GATTI, 2001, p. 23), sendo, ao mesmo tempo, “[...] fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida” (GATTI, 2001, p. 30).

Spinelli (2012) afirma que a história da pesquisa educacional no Brasil se caracteriza como *diversificada e emblemática*,

[...] pois, de acordo com o movimento histórico de sua produção, foi possível averiguar que essa sofreu (em períodos determinados) influências de diferentes tendências e de intensos debates epistemológicos, os quais contribuíram para caracterizar a produção científica educacional, mas, principalmente, determinaram a construção de uma imagem e de um conhecimento fragmentado e específico da criança e da infância. Apesar da rápida expansão da pesquisa educacional, os estudos sobre a criança e a infância não lograram se constituir como foco principal da pesquisa educacional, pois ocorreu de forma esparsa e delimitada ao seu próprio tempo (SPINELLI 2012, p. 44).

Quinteiro (2002, p. 41) alerta que, com exceção da psicologia do desenvolvimento, são raras as áreas do conhecimento que priorizam os estudos sobre a criança. “Mais raras ainda são as pesquisas que buscam articular a relação infância e escola e, mais especificamente, que colocam o foco de suas análises na criança que está no aluno do Ensino Fundamental”. Durante um bom tempo, a Educação e a Infância

pareciam ser *dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa*, como pontua a autora, ao destacar que “[...] somente nas duas últimas décadas a produção sobre o tema infância no campo da educação no Brasil, parece ter ampliado o seu campo de intervenção e, também, adquirido algum estatuto teórico-metodológico” (QUINTEIRO 2002, p. 20).

Após essa breve contextualização da pesquisa educacional no Brasil, que pôde ser compreendida ainda que de forma panorâmica, na disciplina de Seminário de Dissertação I, destaco que as outras disciplinas cursadas, as orientações recebidas, a participação nas reuniões do GEPIEE e o levantamento bibliográfico com base na produção do Grupo foram essenciais no processo de redimensionamento da presente investigação, bem como, contribuíram para a definição dos procedimentos metodológicos. Contudo, além disso, contamos também com importantes contribuições durante o exame de qualificação. Foi a partir das discussões realizadas naquele momento e das reflexões e orientações advindas daí que finalmente definimos nosso campo de pesquisa e o instrumento de coleta de dados.

Baseado em Minayo (1992), Cruz Neto (1994, p. 53) concebe “campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaços, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Também calçada em Minayo (1992), Deslandes (1994, p. 43) afirma que “a amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”. Foi levando em conta também esses apontamentos que optamos por desenvolver a pesquisa com os professores das Escolas Desdobradas de Florianópolis.

O sistema de ensino da RME de Florianópolis conta com 36 escolas, sendo 27 Escolas Básicas (do 1º ao 9º ano) e 9 Escolas Desdobradas (do 1º ao 4º ou 5º ano). A principal característica das Escolas Desdobradas é que são escolas pequenas, distribuídas por toda a ilha de Florianópolis e atendem apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas características foram definidoras de nossa opção em realizar a pesquisa nessas escolas. O fato de se localizarem nos quatro cantos da Ilha nos oferece, apesar de suas especificidades, uma boa base da RME de Florianópolis e da cidade como um todo. Além disso, as Escolas Desdobradas representam um quarto das escolas da RME. Outra observação relevante é que podemos envolver todos os professores das escolas, já que esses contam um número de 32 profissionais.

Após a definição do campo, pensando em como acessar as representações desses professores sobre a criança “como sujeito de

direitos” (o que pensam, conhecem e entendem a esse respeito), é que optamos por utilizar como instrumento metodológico da pesquisa o questionário. Este foi elaborado visando responder às indagações das duas questões orientadoras da pesquisa, que por sua vez foram criadas, no intuito de dar conta do objetivo da presente investigação.

Destacamos ainda que essa pesquisa também possui um caráter documental, visto que realizamos um estudo das Leis que versam sobre os direitos da criança, bem como, analisamos a Proposta e Diretrizes Curriculares da RME de Florianópolis e os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das Escolas Desdobradas.

Por fim, além do exposto até aqui, este trabalho apresenta-se estruturado em mais quatro partes: três capítulos e considerações finais, além das referências, anexo e apêndice.

No primeiro capítulo, intitulado *Breve histórico sobre os direitos da criança*, é apresentado um panorama geral sobre a história do direito da criança no mundo e no Brasil, no intuito de compreender como se deu esse processo histórico que culminou na recente condição social e política da criança, como sujeito de direitos.

No capítulo 2, intitulado *Contextualizando o campo da pesquisa: as Escolas Desdobradas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, além de informarmos como as Escolas Desdobradas vieram a se constituir, caracterizamos mais detalhadamente o campo da pesquisa, especificando também como foi elaborado o instrumento de coleta de dados: questionário, que se encontra na íntegra no apêndice 1.

No terceiro capítulo intitulado *O que as professoras pensam, conhecem, e entendem em relação à criança “como sujeito de direitos”*, após situarmos as fontes e o objetivo da pesquisa, passamos a apresentar os dados obtidos e a *exercitar* o processo de análise.

E por último, nas considerações finais destacamos que as professoras consideram a criança “como um sujeito de direitos”. Contudo, pouco conhecem a respeito das Leis que garantem essa condição à criança, sendo que 41% delas desconhecem as Leis 11.525/2007 e 13.010/2014. Entendem ser importante a veiculação dos direitos da criança junto as próprias crianças na escola, mas isso ocorre ainda muito fragilmente, por meio de ações individuais e não como uma proposta das escolas. Pensam que além da garantia e veiculação dos direitos da criança é preciso alertá-las sobre seus deveres, o que denota a fragilidade de seu entendimento a respeito do tema.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA

Esse capítulo tem por objetivo apresentar um breve histórico sobre como a criança veio a constituir-se sujeito de direitos. Considero pertinente destacar, já que me incluo na categoria de professores da RME de Florianópolis (campo onde foi realizada esta pesquisa), que antes de me alçar ao mestrado, mesmo procurando conceber a criança com uma pessoa possuidora de direitos, não tinha ideia de como esse processo havia se dado. Nesse sentido, destaco ainda que a participação na disciplina de Direito da Criança e do Adolescente e Sistema de Justiça, realizada no Programa de Pós-graduação em Direito da UFSC, foi fundamental nesse processo, pois me permitiu adquirir mais clareza sobre o significado da criança “como sujeito de direitos” numa perspectiva jurídica, sem, contudo, perder de vista a perspectiva histórica desse processo, que permeou toda a disciplina. Dessa forma, pude compreender melhor a relevância e influência da conjuntura social e política brasileira no processo de avanços e retrocessos legais relativos à criança.

Destacamos como um precursor dos direitos da criança, o pediatra e educador polonês Janus Korczak que morreu em 1942, no campo de extermínio nazista, junto com 200 crianças de um orfanato fundado por ele em 1912. Korczak, nascido em 1878, foi o primeiro a escrever sobre o direito da criança ao respeito, criticando a visão de infância como uma etapa de preparação para a vida adulta. Em sua opinião, essa visão resulta em desrespeito ao ponto de vista da criança em relação ao mundo: “nós fazemos com que carreguem o fardo de seus deveres de futuros homens sem lhes dar hoje direitos como seres humanos” (KORCZAK, 1997, p. 100 apud, CRUZ p. 3).

No que tange a História Moderna, a doutrina que embasa o processo de desenvolvimento de criação dos Direitos da Criança emerge nos séculos XVII e XVIII, na França, com a formulação dos “Direitos Naturais do Homem” em 1789, primeira declaração que teve como destinatário o gênero humano. O lema revolucionário do século XVIII “[...] exprimiu em três princípios cardeais todo o conteúdo possível dos direitos fundamentais, profetizando até mesmo a sequência histórica de sua gradativa institucionalização: liberdade, igualdade e fraternidade” (BONAVIDES, 2009, p. 562). Este vai progredindo, e passa a se manifestar em quatro gerações sucessivas, as chamadas “Gerações de Direitos Humanos”, a saber: direitos individuais, direitos sociais, direitos dos povos e direitos universais.

A primeira geração ou direitos da liberdade: direitos civis e políticos, “já se consolidaram em sua projeção de universalidade formal, não havendo Constituição digna desse nome que não os reconheçam em toda sua extensão” (BONAVIDES, 2009, p. 563). Estes direitos “[...] têm por titular o indivíduo, são oponíveis ao Estado, traduzem-se como faculdade ou atributo da pessoa e ostentam uma subjetividade que é o seu traço mais característico; enfim, são direitos de resistência ou de oposição perante o Estado” (BONAVIDES, 2009, p. 563-564).

A segunda geração, denominada “direitos de igualdade”, atualmente ampliados e conhecidos como direitos sociais, culturais e econômicos, “fizeram nascer a consciência de que tão importante quanto salvaguardar o indivíduo” como ocorre com os direitos da primeira geração era proteger a instituição (BONAVIDES, 2009, p. 565).

No final do século XX, emergiram os direitos da terceira geração: direito ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à paz, à comunicação e à propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade. Dotados de altíssimo teor de humanismo e universalidade, esses direitos “[...] não se destinam especificamente à proteção dos interesses de um indivíduo, um grupo ou de um determinado Estado. Têm primeiro por destinatário o gênero humano mesmo, num momento expressivo de sua afirmação como valor supremo em termos de existencialidade concreta” (BONAVIDES, 2009, p. 569).

Para o século XXI, sob o fenômeno da globalização surge a quarta geração de direitos: direito à democracia, à informação e ao pluralismo, e já se fala em “globalização política”, em “democracia globalizada”, o que seria uma espécie de coroamento de todas as gerações de direitos, e culminaria com a liberdade de todos os povos (BONAVIDES, 2009). Para o autor, no entanto, os direitos de primeira, segunda e terceira gerações “[...] permanecem eficazes, são infra-estruturais, formam a pirâmide cujo ápice é o direito à democracia, coroamento daquela globalização política” (BONAVIDES, 2009, p. 569). Sob essa perspectiva, os direitos das quatro gerações “[...] não se interpretam, *concretizam-se*. É na esteira dessa concretização que reside o futuro da globalização política, o seu princípio de legitimidade, a força incorporadora de seus valores de libertação” (BONAVIDES, 2009, p. 572).

Contudo, o autor destaca a necessidade de frisar que da globalização econômica e cultural muito temos ouvido falar, mas, “da globalização política só nos chegamos, porém, o silêncio e o subterfúgio neoliberal da reengenharia do Estado e da sociedade. Imagens, aliás, anárquicas de um futuro nebuloso onde o Homem e a sua liberdade -a

liberdade concreta, entenda-se- parecem haver ficado de todo esquecidos e postergados” (BONAVIDES, 2009, p. 572).

Em 1923, com o término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) é formulado por uma organização não governamental (International Union for Child Welfare) os princípios dos Direitos da Criança. No ano seguinte, reunida em Genebra a recém-criada Liga das Nações (precursora da Organização das Nações Unidas - ONU) incorpora-os e os expressa na primeira *Declaração dos Direitos da Criança*, composta por apenas quatro itens (MARCÍLIO 1998 a).

1. A criança tem o direito de se desenvolver de forma normal, material e espiritualmente; 2. A criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança retardada deve ser encorajada, o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos; 3. A criança deve ser preparada para ganhar sua vida e deve ser protegida contra todo tipo de exploração; 4. A criança deve ser educada dentro do sentimento de que suas melhores qualidades devem ser postas a serviço de seus irmãos (MARCÍLIO, 1998 a, p. 48).

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), é criada a ONU com o intuito de procurar manter a paz entre os países, servindo como ponte para o diálogo entre estes. A ONU, por sua vez, cria, em 1946, o United Nations International Child Emergency Fund - Fundo Internacional de Ajuda Emergencial à Infância Necessitada (UNICEF). Num primeiro momento (1948-1952), os fundos arrecadados auxiliaram as crianças de países arrasados pela guerra. Em 1953, o UNICEF torna-se um órgão permanente das Nações Unidas, estendendo-se no campo dos serviços sociais para a criança e sua família. Hoje seu raio de ação foi enormemente ampliado, possuindo 30 escritórios regionais em todo o mundo, um deles em Brasília (MARCÍLIO, 1998a).

Ainda no contexto do pós-guerra, a Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, aprovou a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Para Bonavides (2009, p. 574), esta declaração trata-se de um documento de convergência e síntese.

Convergência de anseios e esperanças, porquanto tem sido desde sua promulgação uma espécie de carta de alforria para os povos que a

subscreveram, após a guerra de extermínio dos anos 30 e 40, sem dúvida o mais grave duelo da liberdade com a servidão de todos os tempos. Síntese, também, porque no bronze daquele monumento se estamparam de forma lapidar direitos e garantias que nenhuma Constituição insuladamente lograra ainda congregar ao redor de um consenso universal.

Salvo a importância desse marco legal e sua amplitude jurídica como estatuto de liberdade de todos os povos, o autor expressa a necessidade de se estabelecer algumas condições objetivas para que ela não se torne um texto *meramente romântico de bons propósitos e louvável retórica*, o que, a nosso ver, já ocorreu na medida em que, a condição expressa pelo autor para que isso não ocorra está longe de ser garantida, como fica evidente em suas palavras:

A declaração será, porém, um texto meramente romântico de bons propósitos e louvável retórica se os países signatários da Carta não se aparelharem de meios e órgãos com que cumprir as regras estabelecidas naquele documento de proteção dos direitos fundamentais e, sobretudo produzir uma consciência nacional de que tais direitos são invioláveis (BONAVIDES, 2009, p. 578).

Onze anos depois, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* servirá de impulso para a promulgação da *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, em 1959. Pela primeira vez na história, a criança passa a ser considerada, “[...] *prioridade absoluta e sujeito de Direito*, o que por si só é uma profunda revolução. A Declaração enfatiza a importância de se intensificar esforços nacionais para a promoção do respeito dos direitos da criança, à sobrevivência, proteção, desenvolvimento e participação” (MARCÍLIO, 1998 a, p. 49).

Passados trinta anos, em 1989, A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos promoveu a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*. Atualmente seus termos só não foram ratificados pelos Estados Unidos e Somália. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança é o instrumento legal em âmbito internacional mais representativo das conquistas e direitos implementados em favor da

infância. Sobre ela, Marcílio (1998 a, p. 49) destaca que os direitos aí consagrados são bem abrangentes.

A convenção define como criança qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade (artigo 1), cujos “melhores interesses” devem ser considerados em todas as situações (artigo 3). Protege os direitos da criança à sobrevivência e ao pleno desenvolvimento (artigo 6), e suas determinações envolvem o direito da criança ao melhor padrão de saúde possível (artigo 24), de expressar seus pontos de vista (artigo 12) e de receber informações (artigo 13). A criança tem o direito de ser registrada imediatamente após o nascimento, e de ter um nome e uma nacionalidade (artigo 7), tem o direito de brincar (artigo 31), e receber proteção contra todas as formas de exploração sexual e de abuso sexual (artigo 34).

Vejamos a seguir os avanços e retrocessos no percurso histórico dos direitos da criança em nosso país.

2.1 OS DIREITOS DA CRIANÇA NO BRASIL

No Brasil, a criança passa a ser reconhecida “como sujeito de direitos” há apenas 27 anos, mediante a promulgação da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, que veio afirmar em seu artigo 227 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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.¹⁰

¹⁰ Com a Emenda Constitucional n° 65, de 13 de julho de 2010 o artigo 227 da Constituição Federal, ganhou nova redação, assegurando a prioridade absoluta também ao jovem. Mudança que pode parecer um avanço, mas que na verdade

Dois anos depois é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, considerado como um importante marco legal, um “marco conceitual, ruptura doutrinária ou mudança de paradigma” (BAZÍLIO, 2003), em relação às leis vigentes até então, os chamados Códigos de Menores de 1927 e 1979.¹¹ É importante ressaltar que tais avanços legais são o resultado de um longo e doloroso processo histórico de lutas, demandado pela sociedade contemporânea, porém, embora a criança,

[...] tenha conquistado para si um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis aos quais se associaram praticamente todos os países do mundo, isto não foi e não está sendo suficiente para que as crianças e adolescentes obtivessem, nas últimas quatro décadas, uma melhoria substancial nas suas condições de vida e de existência. Muito pelo contrário, pesquisas mostram que o aprofundamento das desigualdades sociais faz das crianças o grupo etário onde há explícitos indicadores de pobreza e de violência (QUINTEIRO, 2000, p. 5).

Nos primeiros períodos do Brasil Colonial, a visão de infância era correspondente ao que se percebia na Europa. Da mesma forma, a maneira de lidar com a situação, muito comum, do abandono de crianças nas ruas, também era semelhante, inclusive com a reprodução de modelos institucionais que objetivavam resolver esse problema, como as

constituiu-se um retrocesso, pois acaba diminuindo os recursos e políticas destinados à criança e ao adolescente, fazendo com que “a prioridade absoluta”, que já não tem sido garantida desde a promulgação da Constituição e do Estatuto, agora seja dividida com outra categoria etária, o jovem. Essa mudança, portanto, seria positiva se nosso país fosse cumpridor de suas leis, mas como nossa realidade é outra, a mudança constituiu-se retrocesso, na medida em que dificulta ainda mais a garantia da “prioridade absoluta” ao menos para a criança e o adolescente, já que o ideal seria prioridade absoluta para o ser humano.

¹¹ De acordo com Veronese e Custódio (2009), o Código de Menores de 1979 “consolidava uma prática discriminatória e estigmatizante da população empobrecida, submetida ao controle repressivo, através de um sistema centralizado e fundamentado na velha doutrina da segurança nacional, que vitimizou a população brasileira nos anos da ditadura. Com o processo de abertura democrática, a proposta ‘menorista’, reprodutora das desigualdades sociais brasileiras já não encontrava mais fundamentos”.

Santas Casas de Misericórdia e a Roda dos Expostos (MARCÍLIO, 1998 b).¹²

Priore (1996) afirma que a história da criança foi construída à sombra da história dos adultos e das instituições criadas por estes: Igreja, Escola, Roda. O caminho percorrido pelas crianças entre homens e mulheres permitiu aos historiadores “vislumbrar o papel que desempenhou a infância numa sociedade vincada por contradições econômicas e mudanças culturais, ao mesmo tempo em que se revelava o comportamento dessa sociedade em relação à vida e à morte de seus filhos” (PRIORE, 1996, p. 07). Para a autora, resgatar a história da criança brasileira,

é encarar um passado que se intui, mas se prefere ignorar. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas, que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário foram situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil (PRIORE, 1996, p. 8).

De acordo com Marcílio (1998 b), durante o período Colonial a assistência às crianças abandonadas não foi assumida nem pelo Estado, nem pela Igreja. Ambos atuaram indiretamente com o controle legal e jurídico, apoios financeiros esporádicos e estímulos diversos. Quem de fato se *compadeceu* com a situação das crianças *sem-família*, foi a sociedade civil. Depois do levantamento de variada documentação sobre

¹² Sobre a história e as causas do abandono de crianças, ao longo da história, no Brasil e na Europa, ver *História Social da Criança Abandonada*, 1998, de Maria Luiza Marcílio. Em relação à Roda dos Expostos, foi uma instituição de acolhimento de bebês abandonados, disseminada por toda a Europa, a partir do século XVI, sendo trazida para o Brasil no século XVIII. “Os governantes a criaram com o objetivo de salvar a vida de recém-nascidos abandonados, para encaminhá-los depois para trabalhos produtivos e forçados. Foi uma das iniciativas sociais de orientar a população pobre no sentido de transformá-la em classe trabalhadora e afastá-la da perigosa camada envolvida na prostituição e na vadiagem” (PRIORE, 1996, p. 99).

a criança *desvalida*, a autora percebe a existência de três fases na evolução da assistência à infância brasileira:

A primeira fase, de caráter *caritativo*, estende-se até meados do século XIX. A segunda fase - embora mantendo setores e aspectos caritativos - evoluiu para o novo caráter *filantrópico*, e está presente, a rigor, até a década de 1960. A terceira fase, já nas últimas décadas do século XX, surge quando se instala entre nós o *Estado do Bem-Estar Social*, ou o Estado-Protetor que pretende assumir a assistência social da criança desvalida e desviante. Só a partir dessa fase a criança tornou-se, na lei, sujeito de Direito, partícipe da cidadania (MARCÍLIO, 1998 b, p. 132).

Na fase caritativa, de acordo com a legislação portuguesa, os responsáveis pela assistência e políticas sociais voltadas para a criança abandonada, eram as Câmaras Municipais, que por meio de convênios assinados pelo rei, podiam delegar essa função a outras instituições. Dessa forma, “[...] foram firmados convênios, sobretudo com as confrarias das Santas Casas de Misericórdia, que estabeleceram, então, com o aval da Coroa, Rodas e Casas de Expostos, além de Recolhimentos, para as meninas pobres e para as expostas” (MARCÍLIO, 1998 b, p. 135). Em 1828, com a chamada *Lei dos Municípios*, as Câmaras Municipais poderiam repassar oficialmente seu dever de cuidar dos expostos, para as Santas Casas de Misericórdia.

Nesse contexto de constante *penúria material* dessas instituições e da falta de auxílio por parte das municipalidades, as Assembleias Provinciais acabaram por subsidiar nessa função as Misericórdias.

Esse sistema de filantropia pública, associada à privada, mudou o papel caritativo da assistência das Misericórdias ao menor desvalido. No Império as Misericórdias passaram a estar a serviço e sob o controle do Estado, por imposição de decretos provinciais, perdendo, assim, sua autonomia e parte do seu papel caritativo (MARCÍLIO, 1998 b, p. 135).

Cabe destacar que durante todo o Brasil Colonial e depois no Imperial, como pontua Marcílio (1998, b), apenas uma pequena parcela

das crianças abandonadas foi assistida por instituições de proteção à infância. Já que estas só surgiram no século XVIII, e até a independência do Brasil, limitaram-se a apenas três cidades: Salvador, Rio de Janeiro e Recife. A maioria das crianças morreu desamparada, ou foi acolhida em casas de família. A criação de crianças em casas de família foi o sistema de proteção à infância mais abrangente, difundido e valorizado em toda a história do Brasil. Muitas dessas pessoas influenciadas pela religião se *compadeciam* das crianças abandonadas, mas, “tal atitude, porém, não é simplesmente explicada pela via da religião. Em uma sociedade escravista (não-assalariada), os expostos incorporados a uma família poderiam representar um complemento ideal de mão-de-obra gratuita” (MARCÍLIO, 1998, b, p.137).

De acordo com Veronese e Custódio (2009), a primeira Constituição brasileira, promulgada em 1824, reflete o papel ainda “periférico” da infância na legislação daquele período ao não apresentar nenhuma atenção à criança. Mesmo assim, contraditoriamente, essa foi a primeira Constituição brasileira, que se referiu à educação, declarando em seu último artigo que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. O que nos leva a entender que a Constituição estava garantindo a todos os cidadãos brasileiros, via Estado, o direito a esse nível de ensino. No entanto, de acordo com Saviani (2013), esta não fixou como seria efetivado o dever do Estado de assegurar a todos esse direito proclamado. Ainda assim, Veiga (2011, p. 153), chama atenção para o fato de que “na organização da monarquia constitucional, apesar da permanência da escravidão, a cidadania apresentou-se pela primeira vez como um modo de qualificação social”.

Contudo, parece-nos que não havia interesse em investir na educação da população, ou ainda, de acordo com Castanha (2006, p. 191), “não havia condições históricas para resolver o problema da escola pública. Não havia condições econômicas, políticas, sociais, materiais e humanas para difundir escolas por todo o território habitado” E mais ainda:

O interesse da população pela instituição escolar era muito pequeno, uma vez que o Brasil da época era basicamente rural, a população estava dispersa, com difíceis recursos de comunicação e transporte e tinha como base de organização a escravidão. A escola era uma instituição em processo de constituição e, por isso, disputava

espaço com outras entidades e outros interesses da população (CASTANHA, 2006, p. 191).

A precariedade da escola pública dessa época é descrita por Marcílio (2005, p. 86), como uma “[...] extensa lista de carências que abrangia a falta de prédios escolares, a escassez ou ausência de material escolar, de papel, de livros, de móveis escolares, o mau preparo e salários baixos dos professores”.

Na segunda metade do século XIX, as instituições coloniais de proteção à infância não respondiam mais às novas realidades e exigências do País. Tornava-se urgente a implantação e ampliação de novos sistemas de assistencialismo, inspirados na nova mentalidade “filantrópico-científica”, principalmente depois de graves pandemias de febre amarela (1849) e cólera (1855), que chegaram às cidades litorâneas do Brasil, aumentando consideravelmente o número de órfãos e de abandonados.¹³ Mas, sobretudo, a Lei Eusébio de Queirós, de 1850, que extinguiu o tráfico de escravos, e a Lei do Ventre Livre em 1871, tiveram enorme repercussão em relação às políticas voltadas para a criança “desvalida”, e agora também para os “ingênuos” (filhos livres de mães escravas, depois de 1871). Essa conjuntura social revelou o pavor das classes privilegiadas de se verem sem mão-de-obra gratuita, e fez com que repensassem estratégias para não perdê-la (MARCÍLIO, 1998 b).

Nesse contexto, a autora destaca que “os expostos”, tornaram-se uma ótima solução para esse problema. Assim, médicos e juristas reelaboram propostas de política assistencial, defendendo “a urgência na reformulação de práticas e de comportamentos tradicionais e arcaicos”, criticando “a velha assistência caritativa”, e dando ênfase à “cientificidade da filantropia” (MARCÍLIO, 1998 b, p. 194).

A filantropia atraía as elites, pois acreditava-se que ela permitiria exercer um melhor controle sobre a sociedade. [...] A utopia filantrópica

¹³ O século XVIII na Europa é o século das ideias secularizantes e críticas à Igreja associadas à mentalidade produtiva e utilitarista. Daí surge uma atitude de prevenção às instituições religiosas, e uma progressiva tendência em substituir a caridade por uma beneficência pública. Foi daí que surgiu a *Filantropia*. “Filha do Iluminismo, do Higienismo e da Revolução Industrial (liberal e urbana), Ela queria impedir o afundamento da ordem social, do Estado, da civilização” (MARCÍLIO, 1998 b, p. 75).

almejava uma sociedade harmônica, estável e feliz. Os meios para alcançá-la passavam pela ética e pela educação. Inculcar sentimentos de ordem, de respeito às normas, de estímulo à família, de amor ao trabalho estava no ideário do projeto filantrópico-burguês; tudo fundado na melhor ciência e no culto ao progresso ininterrupto (MARCÍLIO, 1998 b, p. 206).

Em 1890, no Brasil Republicano, o sistema judiciário é reformado e substitui o Código Criminal do Império, por meio do decreto 847, estabelecendo “limites para a responsabilidade criminal, no artigo 27, isentando de responsabilização os menores de nove anos completos, bem como os maiores de nove anos e menores de quatorze, desde que ausente o discernimento” (VERONESE; CUSTÓDIO, 2009, p. 40). Além disso, abandonar crianças menores de 7 anos, de acordo com o artigo 292, também passa a ser crime, bem como o infanticídio, perante o artigo 298.

Nosso país, no final do referido século, começava a passar por uma lenta mudança de uma sociedade rural-agrícola para urbano-comercial, em meio à resistência das forças conservadoras da tradição agrária aos ideais liberais implantados na Europa, e espalhados para o mundo. Como pontua Boto (1999, p. 258),

formas arcaicas de produção, abundância de mão-de-obra e baixa densidade demográfica e de urbanização representavam a delimitação de nossa estrutura agrário-exportadora no final do século. Mas, mesmo assim já se cogitava, no próprio sistema monárquico, sobre a criação da educação como necessidade intrínseca ao desenvolvimento do país.

Nessa época, a preocupação com a criança abandonada começa a adquirir visibilidade especialmente nos discursos políticos e jornalísticos. Esta é denominada como “menor, exposta, delinquente” no Código Criminal da República que, inspirado pelas doutrinas higienistas e positivistas, cria medidas criminais relativas ao jogo, à mendicância e à vadiagem, no artigo 371, com o intuito de normalizar o espaço urbano. Essa criminalização tinha duas finalidades: retirar de circulação pública os “indesejáveis sociais”, e valorizar o trabalho como elemento dignificante, ao qual, todos deveriam contribuir com sua parte, para o

que se chamava “futuro da nação”. O trabalho foi a solução republicana encontrada para o problema da menoridade, tornando a mão-de-obra infantil nas fábricas uma prática muito comum nos séculos XIX e XX (VERONESE; CUSTÓDIO, 2009).

A ideia de menoridade teve suas raízes no Brasil Imperial, mas sua consolidação jurídica se dá pela edição do primeiro Código de Menores, Decreto 17.937-A, de 12 de outubro de 1927. O código definiu que o menor (menino ou menina) de 18 anos de idade, que se encontrasse “em estado habitual de vadiagem, mendicância ou libertinagem”, receberia assistência e institucionalização, visando à “instrução, saúde, profissão, educação e vigilância”. Podendo ainda ser entregue à pessoa idônea ou internado em hospital, asilo, instituto de educação, oficina, escola de preservação ou reforma. Esse código demonstra que a criança nessas condições é vista como perigosa e necessita ser tirada da delinquência e integrada na sociedade, à qual deve obediência (VERONESE; CUSTÓDIO, 2009).

Diante desse contexto histórico, a educação e depois a escola pública vêm se delineando como cada vez mais central e necessária na vida social, ganhando espaço no mundo moderno, como forma de organizá-lo e explicá-lo, já que “a educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade” (CARDOSO, 2004, p. 109), portanto parte estratégica para a produção/reprodução desta organização.

Sendo assim, no item a seguir veremos como a escola pública se insere nesse contexto de transição pelo qual o Brasil passava (de uma sociedade rural-agrícola para urbano-comercial), onde procurava se adequar às novas exigências do sistema capitalista. E, como a conjuntura política, social e econômica da época vai delineando um novo olhar sobre a infância e um novo lugar para a criança.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E O LUGAR DA CRIANÇA

A escola pública, no contexto que vimos caracterizando, é vislumbrada como instrumento estratégico de um amplo projeto de nacionalização do País. Sob esse enfoque, os intelectuais da época, influenciados pelas ideias europeias e norte-americanas se “auto delegaram a missão de conduzir o Brasil à modernidade pela via da Educação” (XAVIER, 2002), atribuindo às elites a função política de

transformar a sociedade, que era vista sob uma concepção de sociedade amorfa. A educação seria a principal ferramenta pela qual as elites moldariam, no sentido de unificar, disciplinar, moralizar, hierarquizar a população brasileira (CARVALHO, 1999).

Em meio ao debate sobre a importância da educação para o povo, esta passa a ser afirmada como *direito de todos* com a promulgação da Constituição de 1934, primeira a destinar todo um capítulo à questão educacional, onde podemos identificar os seguintes princípios: universalidade da educação; gratuidade do ensino primário; obrigatoriedade do ensino primário; liberdade de ensino; seleção pelo mérito; estabilidade dos professores; remuneração condigna do corpo docente; liberdade de cátedra; vinculação orçamentária; provimento dos cargos do magistério oficial por concurso; vitaliciedade dos cargos do magistério oficial; inamovibilidade (SAVIANI, 2013).

A partir desse marco o Estado assume o dever de ofertar a educação à população, entretanto não havia um consenso sobre como esta deveria ser desenvolvida. Esse debate, marcado, sobretudo por disputas políticas e ideológicas centrou-se principalmente entre *Pioneiros e Católicos*.¹⁴ Assim, a memória que se perpetuou, a respeito do movimento educacional dos anos 20 e 30 do século findo está centrada nesses dois grupos: de um lado os *Pioneiros*, “[...] compromissados com reformas do sistema escolar que concretizassem os ideais da *educação nova*”¹⁵ e, do outro, os *católicos*, defendendo a *escola tradicional*” (CARVALHO, 1999, p. 22). Mas, a polarização, *moderno x tradicional* seria, conforme a autora, insuficiente por “[...] ilidir a zona de consenso na qual tal polarização se inscrevia: no limite, tratava-se de privilegiar mecanismos modernos ou tradicionais de controle, homogeneização, integração e hierarquização social”. (CARVALHO, 1999, p. 19).

¹⁴ Em ambos os grupos destacamos seus principais defensores. No grupo dos *Pioneiros* destacamos: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anízio Teixeira, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Sampaio Dória, entre outros. No grupo dos *Católicos*: Alceu Amoroso Lima, Jackson de Figueiredo.

¹⁵ Este movimento, que surgiu na Europa “provém da necessidade de ajustar as instituições escolares ao modelo de produção capitalista em ascensão com a modernidade” (SILVA, 2005, p. 43). O movimento das “escolas novas” ou “escolanovista” teve ampla ressonância no mundo educativo, principalmente, na Europa e nos Estados Unidos. Muitos estudiosos contribuíram com este movimento de renovação da escola em escala internacional. Dentre eles destacamos Dewey (1859-1952), Decroly (1871-1932), Claparède (1873-1940), Ferrière (1879-1961) e Maria Montessori (1870-1952).

A questão principal na luta entre *pioneiros* e *católicos* era ganhar a adesão do professor por preceitos pedagógicos que dessem conta de transformar a escola num instrumento eficaz de “organização nacional, através da organização da cultura”. Já que se tornava indispensável investir na formação docente, pois os professores poderiam ter o papel de “grandes contribuidores junto ao poder político-econômico na execução do projeto de reformulação da ordem social” (SILVA, 2005, p. 46).

O governo provisório de Vargas por sua vez, procurava conciliar divergências de opiniões e de reivindicações e, sempre que possível, manipulá-las a seu favor. É nesse contexto que, pela primeira vez na história do país, uma mudança atingia vários níveis de ensino e se estendia a todo o território nacional. São as chamadas “Reformas Francisco Campos”. Vale lembrar a rigidez da tutela sobre o ensino nacional, que propôs tal reforma. Esta possuía 328 artigos que tudo regulamentavam. Parecia ao governo que “uma vez equacionados no âmbito da legislação, os problemas educacionais encontrariam solução real, como decorrência natural da lei bem formulada” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Fato semelhante parece dar-se com o Estatuto da Criança e do Adolescente, considerado como um dos mais avançados tratados em relação à tese da criança como prioridade absoluta e que, tal qual como destacam as autoras, parece que, pelo simples esmero em sua elaboração, resolveria todos os problemas sociais e históricos relativos à criança. Ou seja, os problemas “encontrariam solução real”, como num passe de mágica, pela simples “decorrência natural da lei bem formulada”. Infelizmente, constatamos todos os dias que em nosso país, as leis, sempre muito bem formuladas, logo se tornam letra morta, ao não ganharem vida pelas ações humanas, que além de não criarem condições concretas para que elas se efetivem, ainda conseguem burlá-las por meio de subornos e corrupções.

A implantação do Estado Novo em 1937 definiu o papel da educação no projeto de nacionalidade que o Estado almejava construir.

Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos

desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 26).

Em 1942 são criadas as “leis orgânicas do ensino” que flexibilizaram e ampliaram as Reformas Campos, possibilitando ao governo estabelecer diretrizes sobre todos os níveis da educação nacional, optando-se por “organizá-la em partes e não como um sistema integrado, regulado por uma lei unificada” (SAVIANI, 2013, p. 751).

Na base das reformas educacionais que vieram adentrando o século XX, tanto em relação ao ensino primário, quanto na formação docente está a ênfase nos pressupostos científicos, sobretudo nos estudos da Biologia, Psicologia e Sociologia, centralizados no movimento escolanovista. No interior desse projeto de modernização da sociedade brasileira via educação, está a criança, como destaca Silva (2005), em seu artigo intitulado *Instituto de Educação de Florianópolis (1930-1940): olhares sobre a infância e a formação de professores*.

Criança esta que precisa ser estudada, pensada, planejada adaptada e estrategicamente educada dentro dos pressupostos ideológicos e políticos que pretendiam construir uma nação forte e soberana, mantendo, contudo, a hierarquia social. Criança esta representada na figura do aluno, aquele que precisa ser educado, que precisa ser adaptado socialmente; aquele que um dia *virá a ser* alguém produtivo, ou seja, *virá a ser* o trabalhador; aquele, enfim, que tem o *futuro pátrio* como herança e o presente como legado. O conhecimento da criança passa a ser um dos pressupostos principais na formação dos professores, uma vez que era necessário conhecer a fundo o sujeito da prática educativa para atuar mais eficazmente sobre sua educação e, assim, ir garantindo a consolidação de um projeto político-social brasileiro com vistas a um desenvolvimento industrial ascendente (SILVA, 2005, p. 42).

A autora busca, por meio da análise de artigos publicados na Revista *Estudos Educacionais*,¹⁶ identificar as concepções de infância e criança que foram gestadas no referente instituto, à época importante estabelecimento público de formação docente e, em consonância com as discussões e estudos que vinham ocorrendo a esse respeito em instituições desse porte espalhadas por todo o Brasil.

Silva (2005) destaca que a concepção durkheimiana de educação permeará grande parte dos artigos publicados nessa revista,¹⁷ e que esse entendimento sobre educação, que por sua vez define o papel da escola, como *via de acesso para se atingir a sociedade de forma mais ampla*, irá alicerçar os debates e estudos sobre a criança. A autora destaca que os artigos embasados pela Biologia, Psicologia e Sociologia, áreas que à época exercem profunda influência na constituição do pensamento educacional, fazem um esforço teórico para definir “quem ou o que seria esse ser chamado criança”.¹⁸

A concepção de criança como *algo* em vias de se tornar *alguém*, está presente em grande parte dos artigos analisados, como fica evidente

¹⁶ “Os artigos publicados pela Revista *Estudos Educacionais* eram produzidos por alunos e professores do Instituto, baseados em pesquisas realizadas por ambos, tendo como eixo norteador as matérias apresentadas pelas disciplinas ministradas do curso normal daquela instituição. Compunham também este periódico, discursos e palestras proferidos por intelectuais de projeção nacional do período” (SILVA, 2005, p. 49).

¹⁷ A autora destaca que apesar de a maioria dos artigos apresentarem convergência de opiniões, foram encontrados também alguns textos, (ainda que em número não significativo), que revelavam entendimentos diferentes sobre o assunto.

¹⁸ Silva realiza suas reflexões principalmente sobre os seguintes artigos: *Reações infantis à situações sociais*, de BAUER Áurea e REIS, Eusa, (1941); *Do caráter empírico das aplicações pedagógicas*, de MOREIRA João Roberto, (1941); *Diferença entre história da educação e história da pedagogia*, de D’AQUINO, Edite Menezes (1941); *O espírito indutivo na prática da escola nova*, de STODIECK, Henrique (1942); *Fundamentos Gerais de Aprendizagem*, de FERRO, Maria M. de Moura, (1942); *Psicologia – A criança e o Adulto: relações entre o estudo d’uma e d’outro*, de LEAL, Nilma, (1942); *A escola é uma instituição social*, de MEIRELES, Ocirema A. e AREÃO, Daura S. (1942); *Educação dos Educadores*, BASTILDE, Roger (1943); *O professor Lourenço Filho como paraninfo dos nossos professorandos*, de LOURENÇO FILHO, Manuel B. (1943); *Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação*, de SANTOS, J. Alcântara (1946); *A mulher na sua mais elevada função social*, de BARROS, Antonieta (1946).

num trecho do artigo de Ferro (1942, p. 33), que faz alusão à criança como “o homem em via de ser, não o adulto em miniatura dos antigos pedagogos, mas sim, o tipo psicológico, complexo, ‘perfeitamente evoluído que irá constituir o homem acabado, isto é, capaz de enfrentar suficientemente a vida’”. Outra tendência é a *adultez* como parâmetro na busca das especificidades infantis, e a ideia de que todas as crianças se desenvolvem da mesma forma.

A questão da socialização da criança também é outro ponto que se faz central nos artigos analisados. Esta é apresentada como uma necessidade de ajustamento/adaptação dos indivíduos à sociedade via escola. À família, instituição primeira, responsável pela socialização, caberia observar seus filhos, agindo com autoridade sempre que fosse percebido algum tipo de comportamento que presumisse indício de desajustamento social. A autora destaca que a questão da autoridade é discutida por Durkeim “sendo parte integrante da moral” e está diretamente relacionada com a disciplina e, que esta garante a regulação do comportamento. Assim, a educação moral da criança envolveria “[...] a influência do hábito no comportamento e os efeitos controlados e implementados pela autoridade adulta” (SILVA, 2005, p. 56).

Os professores representados em termos como *guias* e *socializadores* são considerados “[...] responsáveis por dirigir a aprendizagem ‘para um fim que lhe está bem determinado’, cabendo-lhe ainda a tarefa de conhecer plenamente a sociedade para a qual terão que adaptar os educandos” (SILVA, 2005, p. 57). Para exercer tal profissão, é necessário “vontade e amor à tarefa de educar”, contudo, não caberia mais ao professor “[...] ser portador de um conhecimento subjetivista, dirigindo a prática docente ao seu bel prazer: deveria basear-se nos aportes científicos, que iriam lhe auxiliar a conhecer as crianças nas suas complexidades, justificando cientificamente suas atitudes e sua prática” (SILVA, 2005, p. 59).

Avaliamos que essa nova forma de conceber a profissão docente, não mais sob um caráter subjetivista, mas, fundamentada em aportes científicos, constitui-se como um avanço à época. E que esse é um aspecto extremamente imprescindível ainda hoje, para que possamos avançar rumo à qualidade na educação brasileira. Certamente “conhecer plenamente a sociedade” em que vivemos faz-se fundamental nesse processo, mas obviamente sob a luz de outra chave de leitura. Assim como, salvaguardados nossa “vontade e amor à tarefa de educar”, estejam nos alicerçando, sobretudo os aportes científicos, que nos permitem principalmente superar as ideias ultrapassadas e ideologicamente inculcadas na cultura escolar, nas práticas pedagógicas,

com destaque principalmente para a concepção de infância e criança vistas como sinônimo, bem como de forma naturalizada.

Silva (2005, p. 60) destaca ainda que “o conhecimento da criança por parte dos professores constituía-se no eixo central dos cursos de formação docente”. Para ilustrar essa afirmação refere-se ao discurso proferido por Lourenço Filho, então paraninfo da turma de normalistas do Instituto de Florianópolis em 1943.

O conhecimento da criança é, assim, a exigência primeira para a missão do professor. Conhecimento de sua biologia das circunstâncias que presidem seu crescimento orgânico, a defesa de sua saúde, a manutenção e aumento de seu vigor físico. Conhecimento, depois, de sua psicologia tão diversa da do adulto, não na essência dos fatos pelos quais se manifeste, mas na sua graduação e relacionamento necessários. [...] Não bastará, pois, do professor conhecer a criança, em si mesma, mas deverá ainda conhecê-la em relação aos fatores de vida coletiva que, sobre ela, de contínuo, estejam atuando: o lar, a comunidade, a vida religiosa, as dependências da vida econômica. [...] O estudo biológico da criança e o seu estudo psicológico social apresentam-se, portanto, como cabedal necessário ao trabalho do mestre, como tereis verificado em vosso bem orientado curso (Lourenço Filho, 1943, p. 5 *apud* Silva, 2005, p. 60-61).

Diante do exposto, parece-nos correto afirmar que avançamos bastante em relação aos estudos relacionados à criança e à sua condição social de estar no mundo, à infância, apesar de também ser verdadeira a afirmação de que muito pouco ainda se sabe sobre o tema, devido principalmente à sua complexidade e às diversas interferências políticas, econômicas e ideológicas, que perpassam tal estudo. De qualquer forma, em menos de cinquenta anos, avançamos, ainda que jurídico e teoricamente da concepção de criança como *algo em vias de se tornar alguém*, para a criança *como sujeito de direitos*. Da concepção de infância estritamente etária, que denomina um período da vida e, portanto natural e universal, para seu entendimento como um sentimento datado, logo construído historicamente, ou seja, a infância como condição social de ser criança. Não existindo assim, “[...] uma natureza

infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta” (MIRANDA, 1985, p. 128).

Os estudos daquela época sobre a criança tinham o intuito de compreendê-la para melhor adaptá-la, conformá-la à sociedade, para que ela futuramente se tornasse um cidadão. Muitos de nós hoje que lutamos para que a criança tenha seus direitos garantidos, para que eles se constituam como parte integrante de sua infância, fomos algum dia *algo em vias de se tornar alguém*. Mas e hoje, nos tornamos esse alguém? Somos “cidadãos”? É por esse *alguém-cidadão* que estamos defendendo a atual condição política da criança “como sujeito de direitos”? Isso não seria a velha luta pela adaptação da criança à sociedade capitalista sob uma nova roupagem? Afinal, quais as implicações de conceber a criança “como sujeito de direitos”, não somente na Lei, mas de fato?

Como fica evidente na discussão realizada até aqui, “à escola foram atribuídos um papel e um perfil decididamente ideológicos: ela se torna agente da reprodução social e, em particular da ideologia dominante, do poder e seus objetivos, seus ideais e sua lógica” (CAMBI, 1999 p. 209). Mas, conforme o autor, a escola moderna foi também outra coisa,

[...] foi igualmente uma etapa da emancipação dos indivíduos (do folclore como viu Gramsci), e das classes, sobretudo populares (elevando-as da condição de governadas à de potenciais governantes); foi um “lugar” social complexo e ambíguo, onde ideologia e crítica (cultura e crítica) se enfrentam e se opõem, dando vida a processos que, sobretudo nos anos Novecentos, ampliaram sua identidade e seu projeto, pondo-a ora como escola libertadora, ora como escola da conformação (CAMBI, 1999, p. 209, grifo nosso).

O autor assevera ainda que se quisermos indicar um eixo dinâmico que sustente “todo o traçado educativo/pedagógico” como unidade entre a época moderna e a contemporânea e, que caracterize bem as ambiguidades e contradições desse período, devemos recorrer à antinomia entre conformação e emancipação. Esta antinomia, vale dizer, continua sendo um problema em aberto, “[...] inquietante inclusive, mas *estrutural*, isto é, constante e originário sobre a qual a própria teorização pedagógica deve lançar luzes e com a qual deve acertar as contas” (CAMBI, 1999, p. 217).

É apostando na escola como esse *lugar social complexo e ambíguo* descrito pelo autor, que defendemos a escola pública brasileira, hoje garantida em lei para todas as crianças. Mas é preciso algo mais: é preciso que este antagonismo (conformação/emancipação) finalmente penda para o lado da emancipação. É preciso garantia não só de acesso e permanência da criança nesse espaço, mas principalmente de qualidade. É preciso transformá-la em um *lugar* que ofereça possibilidades de relações e socialização, diverso daquele que a criança já conhece fora da escola.

A escola para fazer sentido para a criança precisa constituir-se acolhedora, humanizada, composta por professores bem formados e bem remunerados, disponíveis a ouvi-la e enxergá-la em toda a sua complexidade. E um primeiro passo nessa direção é respeitar a criança em sua condição primeira: a de ser humano em situação peculiar de desenvolvimento, a de sujeito histórico e de direitos, pois como defende Quinteiro (2000, p. 89), “a proposição do direito à infância na escola, sem dúvida nenhuma, coloca em xeque o caráter homogeneizador desta instituição, levando esta a uma revisão radical dos mecanismos que sustentam a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino atual”. Nas palavras da autora, o direito à infância na escola *exige a mudança da escola tanto na sua essência quanto na sua aparência*. Seria, portanto, a oportunidade de dar um passo à frente da conformação, em direção à construção de uma escola emancipadora.

Mas, falar de escola pública voltada a emancipação humana numa sociedade capitalista é contraditório, já que o objetivo último do capital, “[...] imposto pela sua própria lógica interna não é a realização plena de todos os indivíduos e, pois, do gênero humano, mas a sua própria reprodução” (TONET, 2005, p. 479). Deste modo, a escola pública está a serviço da formação humana, mas da formação do “cidadão” capitalista, servindo como “parte estratégica para a produção/reprodução desta organização”.

Assim, ao falarmos em educação para a emancipação há que se pensar nos limites e possibilidades dessa proposta. Os limites estão postos pelo próprio modo de organização de nossa sociedade e o papel da escola como um dos agentes de manutenção dessa organização.

Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o polo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem

social. Em consequência, a educação, quer formal, quer informal, sempre terá um caráter predominantemente conservador. Mas a existência do antagonismo de classe também implica o surgimento - sob formas explícitas ou implícitas - de outras propostas, com outros fundamentos, outros valores e outros objetivos. Isto nos permite constatar que o campo da educação também é um espaço onde se trava uma incessante luta, ainda que a hegemonia esteja sempre em mãos das classes dominantes. Qualquer outra proposta sempre terá um caráter muito limitado. Se considerarmos, então, a sociedade atual, veremos que uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca levada à prática como um conjunto sistematizado. A disputa, certamente, pode e deve ser efetuada, mas não se pode ter a ilusão de que é possível estruturar uma educação emancipadora como um conjunto sistematizado e largamente praticável em oposição a uma educação conservadora (TONET, 2005, p. 478).

Entretanto, em meio às contradições do capitalismo é possível entrever algumas possibilidades para uma atividade educativa que contribua para a emancipação humana. Tonet (2005, p. 480-481) indica cinco requisitos básicos que podem tornar esse intento alcançável: o primeiro deles refere-se à clareza que devemos ter em relação à distinção entre emancipação humana e emancipação política (cidadania);¹⁹ o segundo é o conhecimento do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares; o terceiro está no conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação; o quarto consiste nos domínios específicos, próprios de cada área do saber e o quinto encontra-se na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas.

Sobre esse último requisito o autor destaca ainda que a tarefa de liderar a construção de uma nova sociedade não cabe à escola, mas, “ela

¹⁹ Sobre essa temática, Tonet no livro intitulado “Educação, cidadania e emancipação humana” e no artigo “Educar para a cidadania ou para a liberdade?”, traz importante contribuição ao diferenciar a educação para a emancipação humana e para a emancipação política (cidadania), especificando que as duas não podem ser consideradas como sinônimos.

pode dar uma contribuição importante na medida em que desperte e fundamente as consciências para a necessidade de uma transformação revolucionária e, ao mesmo tempo, transmita o que de mais avançado existe em termos de conhecimento” (TONET, 2005, p. 481).

Ainda sobre funções da escola a favor dos interesses das classes populares, rumo à emancipação, Miranda (1985, p. 133), também destaca três tarefas essenciais a serem desempenhadas pela escola pública:

Primeiramente, deverá facilitar a apropriação e valorização das características sócio-culturais próprias das classes populares. Em segundo lugar, e como consequência da primeira, a escola deverá garantir a aprendizagem de certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica (leitura, escrita, operações matemáticas, noções fundamentais de história, geografia, ciências, etc.). Finalmente deverá propor a síntese entre os passos anteriores, possibilitando a crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante e a reapropriação do saber que já foi alienado das classes populares pela dominação.

No contexto que vínhamos caracterizando, Saviani (2008a) destaca que as instituições escolares brasileiras constituíram-se historicamente como um fenômeno restrito a pequenos grupos, sendo somente a partir da década de 1930 que um crescimento mais acelerado tornou-se visível. Contudo, às margens da Escola Pública, viviam milhares de crianças. Dessa forma, na década de 1950 acirra-se o debate na busca de um caminho para a questão do *menor*, gerando o entendimento de que era preciso criar uma fundação nacional e estabelecer políticas para a área. Mas o período democrático é encerrado sem uma legislação que reconheça e proteja os direitos da criança (VERONESE; CUSTÓDIO, 2009).

2.3 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O Estado Brasileiro, até a década de 1960, limitava-se às funções de estudo, vigilância, controle e repressão da *infância desvalida*, criando para o cumprimento de tais funções “[...] órgãos públicos especializados, todos eles caracterizados, sobretudo, por uma ineficiente

e incompetente ação política e pela descontinuidade”. A partir daí o Estado tornou-se “o grande interventor e o principal responsável pela assistência e proteção à infância pobre e desviante” (MARCÍLIO, 1998 b, p. 225).

Com a ditadura militar surge a Lei 4.513, de 1º de dezembro de 1964, instituindo a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), colocando o “[...] problema do menor, como assunto de Estado. Os princípios da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, seriam adequados de acordo com os interesses do novo governo” (VERONESE; CUSTÓDIO, 2009, p. 64). Esta política implantou no Brasil, uma rede de atendimento assistencial, correccional-repressivo, enquanto no plano internacional as discussões tomavam caminhos opostos. Em 1979 é instituído o 2º Código de Menores, que seria a perfeita formatação jurídica da Doutrina da Situação Irregular, adotada em 1964 com a FUNABEM, fortalecendo as desigualdades, o estigma e a discriminação das crianças pobres, ao torná-las *menores em situação irregular* e ressaltar a cultura do trabalho, que vêm a fortalecer ainda mais a legitimação de toda ordem de exploração contra as crianças (VERONESE; CUSTÓDIO, 2009).

A década de 1980 foi marcada pelos movimentos sociais, que foram constituindo-se como novas possibilidades políticas de organização, na luta por direitos básicos. A luta pelos direitos de igualdade da mulher se fortaleceu, bem como a luta pelos direitos da criança. Assim, o modelo *menorista* entrou em crise, no debate que buscava direitos iguais para todas as crianças e lutava para superar a visão histórica da “criança burguesa como portadora de virtudes e a pobre como perigosa” (VERONESE; CUSTÓDIO, 2009).

Trata-se, como definiu Bazílio (2006, p. 21), de *anos gloriosos* onde,

[...] impulsionados pela necessidade de mudanças, fim da censura e conseqüente denúncias da ineficácia da ação de órgãos como Funabem e Febem, redemocratização do país e do processo constituinte de 1988, a sociedade brasileira vislumbrou um sonho. Era uma utopia ou um desejo que colocava a infância como portadora de direitos, quando se criticava o descaso. Condenava-se a violência, os internatos, e colocava-nos em marcha na construção da cidadania.

Foi em meio a lutas de movimentos sociais diversos (Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, Ordem dos Advogados do Brasil, Movimento Criança Constituinte, Pastorais da Igreja Católica), e inúmeras organizações comunitárias, sindicais e assistenciais, mobilizações envolvendo crianças e adolescentes em frente ao Congresso Nacional, além da “Carta de Reinvidicações”, dirigida aos parlamentares constituintes, com mais de 1,4 milhões de assinaturas de crianças e adolescentes, que se constituiu o marco da afirmação dos direitos fundamentais da criança, com a inscrição na Constituição Federal de 1988, dos princípios da Teoria da Proteção Integral (VERONESE; CUSTÓDIO, 2009).

Assim, o Brasil sob a inspiração de um contexto histórico favorável a mudanças e mobilização social, acolheu com grande entusiasmo o cumprimento integral das disposições da *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*, ao assinar o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 13 de julho de 1990. Para Veronese (2011, p. 16), deve-se à atual Carta Política brasileira a consolidação de um novo paradigma:

A criança e o adolescente como sujeitos de direitos e, não objetos de medidas tuteladoras, como acontecia com a Doutrina da Situação Irregular, específica do Código de Menores de 1979, que se dirigia a um universo limitado de infantes: os excluídos sociais. Assim, a Lei 8069/90 implicou o direito infanto-juvenil em uma verdadeira revolução, pois é uma Lei que se dirige integralmente a todas as crianças e adolescentes brasileiros, sem qualquer tipo de discriminação ou preconceito de uma classe social em relação à outra.

Bazílio (2006, p. 21), também corrobora essa opinião, enfatizando que o texto do ECA “coloca sob seu arco todos aqueles brasileiros menores de dezoito anos. Não estamos mais diante de uma lei de exceção, mas incluindo e explicitando direitos de todos”. Ainda de acordo com o autor, destacam-se três princípios gerais que balizaram o texto do Estatuto:

a) A criança e o adolescente como pessoas em condição particular de desenvolvimento. b) A garantia -por meio de responsabilidades e

mecanismos amplamente descritos- da condição de sujeitos de direitos fundamentais e individuais. c) Direitos assegurados pelo Estado e conjunto da sociedade como absoluta prioridade (BAZÍLIO, 2006, p. 23).

Todavia, o autor também afirma que apesar de todos os avanços legais, estamos muito longe do quadro idealizado pelos movimentos sociais da década de 1980, já que a execução das medidas previstas pelo Estatuto desde sua promulgação, apesar de avanços parciais, apresenta problemas graves na sua operacionalização, acarretando em última instância, o não cumprimento da lei para todas as crianças, como fica evidente, em dados recentes organizados pelo UNICEF. Este documento foi publicado em julho de 2015 e tem como objetivo fazer um balanço dos 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, tendo como principal fonte, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).²⁰

O relatório enfatiza que o momento deve ser de celebração, de reflexão e de ação, pois,

há evidências suficientes para comemorar o fato de que o Brasil tomou a decisão certa ao aprovar uma lei que protege, promove e defende um conjunto amplo de direitos humanos e de cidadania para assegurar o desenvolvimento de crianças e adolescentes e, conseqüentemente, de todo o País. Mas esta também é uma oportunidade para refletir sobre as desigualdades que ainda impedem que cada criança e cada adolescente usufruam igualmente de todos os direitos (UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILD EMERGENCY FUND, UNICEF, 2015, p. 9).

Hoje um terço da população brasileira -59,7 milhões- é composto por pessoas de até 19 anos, sendo metade dessa população formada por afro-brasileiros. O percentual de crianças vivendo em áreas urbanas entre 1991 e 2010 cresceu de 72% para quase 82% e as que viviam em

²⁰ Estamos nos referindo ao relatório publicado pelo UNICEF em julho de 2015: *ECA 25 anos avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil*, disponível em <http://www.unicef.org.br/>

domicílios pobres caiu de 70% para 52%, sendo que o número de crianças negras e pardas que vivem na pobreza é quase o dobro das brancas (UNICEF, 2015).

Um dos principais avanços nesses 25 anos é referente à redução da mortalidade infantil, que caiu 68,4%, o que equivale a 14,9 mortes para cada 1000 nascidos vivos. Mas, entre as crianças indígenas o risco de morte antes de completarem 1 ano de idade é duas vezes maior em relação às outras crianças brasileiras. Além disso, entre as indígenas residentes na Região Norte “[...] o percentual de desnutrição crônica chega a 40%, enquanto a prevalência no País é de 7%” (UNICEF, 2015, p. 13).

O número de casos de aids por transmissão vertical (quando o vírus é transmitido da mãe para o bebê durante a gestação, o parto ou a amamentação) também caiu pela metade em crianças com menos de 5 anos entre 1995 e 2013, quando foram registrados 374 casos. Em contrapartida, a transmissão vertical de sífilis congênita em menores de 1 ano de idade subiu de 0,9 para 4,7 casos por 1.000 nascidos vivos.

Em gestantes não tratadas, a transmissão pode acontecer entre 70% e 100% dos casos. A doença pode provocar aborto, morte fetal, morte neonatal, parto prematuro e má formação fetal. A alta taxa é um indicador importante do atendimento pré-natal e aponta para o desafio de melhorar a qualidade desse serviço, além de garantir o acesso ao pré-natal para todas as mães. Entre 1998 e 2011, foram registrados 1.506 óbitos por sífilis congênita (UNICEF, 2015, p. 26).

Mundialmente falando, um terço das novas infecções pelo vírus HIV recaem sobre os jovens entre 15 e 24 anos, sendo que as pessoas de sexo masculino são as mais afetadas. “No Brasil entre 2004 e 2013, o número de novos casos em meninos com idades entre 15 e 19 anos aumentou em 53%. Em 2013, a incidência de aids em adolescentes do sexo masculino com idades entre 13 e 19 anos era 30% maior do que em meninas da mesma faixa etária” (UNICEF, 2015, p. 26).

Uma conquista a ser “celebrada” é a garantia de registro civil a 95% das crianças brasileiras. Contudo, o Censo Demográfico de 2010 indicava que cerca de 600 mil crianças de até 10 anos, ainda permaneciam *invisíveis aos olhos do Estado*.

Desses, 400 mil residiam nas regiões Norte e Nordeste. A violação desse direito é ainda mais grave entre crianças indígenas. Apenas 57,9% das crianças indígenas são registradas no primeiro ano de vida. Entre aquelas de até 10 anos, a proporção de meninos e meninas com certidão de nascimento é de 70%, muito abaixo da média nacional (UNICEF, 2015, p. 20).

Outro importante ganho advindo dos marcos legais, acompanhado de grande mobilização da sociedade civil, sobretudo após os primeiros anos da aprovação do Estatuto, foi a redução do trabalho infantil que, entre 1992 e 2013, sofreu uma queda de 76%, caindo de 5,4 milhões para 1,3 milhão de crianças. Hoje no Brasil, o trabalho de crianças de 5 a 9 anos é praticamente inexistente. Mas, entre as idades de 10 a 15 anos, a maioria das que trabalham são meninos negros da zona urbana, sendo que o número de meninas envolvidas no serviço doméstico também é bastante significativo (UNICEF, 2015).

Aliados às barreiras econômicas, há aspectos políticos, sociais e culturais que dificultam a eliminação do trabalho infantil. A falta de perspectivas de vida é um dos fatores que levam criança ou adolescente a trabalhar precocemente. E a educação é fundamental nesse debate. Meninos e meninas que estão na escola aprendendo são menos vulneráveis à exploração de mão de obra antes do tempo permitido (UNICEF, 2015, p. 23).

Em relação aos indicadores relativos à educação, os avanços são inegáveis no decorrer desses 25 anos, ao menos no que se refere à redução da taxa de analfabetismo que caiu de 88,8%, passando de 12,5%, em 1990, para 1,4%, em 2013, entre as pessoas de 10 a 18 anos. E a universalização do ensino, já que “o percentual de crianças com idade escolar obrigatória fora da escola caiu 64%, passando de 19,6% para 7%” (UNICEF, 2015, p. 16). Contudo, mais de 3 milhões de crianças ainda estão fora da escola, sem falar na falta de qualidade histórica da educação pública brasileira, que até então tem buscado ampliar o acesso e a permanência. Mas quando virá a qualidade? Além disso, de acordo com o relatório (2015, p. 16), a exclusão escolar continua tendo “rosto e endereço”, pois “quem está fora da escola são pobres, negros, indígenas e quilombolas. Muitos deixam a escola para trabalhar e contribuir com a

renda familiar; outros têm algum tipo de deficiência. Grande parte dos excluídos vive nas periferias dos grandes centros urbanos, no Semiárido, na Amazônia e na zona rural”.

Esses dados revelam, sobretudo, que as conquistas legais são importantes, mas somente elas não garantem uma vida digna a todas às crianças. Em relação à educação escolar, mostram situação semelhante. Já as pesquisas realizadas pelo GEPIEE: Pinto (2003), Antunes (2004), Batista (2006), Flôr (2007) Loureiro (2010), Colombi (2012), Spinelli (2012), Pimentel (2014), Gonçalves (2015), entre outras, escancararam o desrespeito da escola à criança, ao não contemplar em seu cotidiano direitos como *participar, brincar e aprender*. Esta, que legalmente deveria veicular os direitos da criança junto às próprias crianças, negá-lhes esse direito, juntamente com o direito à infância na escola. Local que poderia constituir-se como *lugar privilegiado da infância na atualidade* (QUINTEIRO, 2000).

Vale lembrar que em 25 de setembro de 2007 foi publicada a Lei nº 11.525, que elege a escola como agência privilegiada para a veiculação e ensino dos direitos da criança. Essa lei acrescenta o § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo um conteúdo que trate dos direitos da criança e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental.

O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos da criança 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.

Ainda mais recente, a Lei nº 13.010 de 26 de junho de 2014, conhecida como Lei Menino Bernardo proíbe qualquer violência contra crianças e adolescentes e garante-lhes o direito de serem educados e cuidados sem castigos físicos ou tratamento cruel e degradante. E também acresce ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o § 8º que estabelece:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que

trata o caput deste artigo, 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.

Mais uma vez a escola é eleita como agência privilegiada para a veiculação e ensino dos direitos da criança junto às próprias crianças. Diante desta conjuntura nos indagamos: Afinal, diante de qual fenômeno estamos? Por que, mesmo o Estatuto constituindo-se como um importante marco legal, milhares de crianças não têm seus direitos básicos garantidos? Por que, diante de leis que tornam obrigatória a veiculação dos direitos da criança na escola, esta se abstém de tal função? Por que os professores, como constata Pimentel (2014), rejeitam a ideia de veicular tais conteúdos junto às crianças?

Cardoso (2004) pontua que esses avanços legais constituem-se como conquistas de uma determinada classe social, como forma inclusive, de ascensão e construção do “Estado nacional burguês”. Para a autora (2004, p. 111), “os ideais de liberdade, igualdade, fraternidade - lemas burgueses da revolução- foram assumidos no processo de luta revolucionária que a burguesia em ascensão travou contra todo o arcabouço econômico, político e ideológico da forma então vigente de sociedade”. Já que, “é próprio das ideologias dominantes - e principalmente das ideologias daqueles que aspiram à dominância e dispõem de condições concretas para alcançá-la - apresentar como universais os interesses e as aspirações dos segmentos sociais que as forjam e sustentam” (CARDOSO, 2004, p. 111).

Ainda seguindo esse raciocínio, Cardoso (2004, p. 112), afirma que:

Para estabelecer-se, o capitalismo se amparou numa ideologia igualitária, proclamando a extensão universal da cidadania e da democracia burguesas. A história concreta do desenvolvimento capitalista, no entanto, já mostrou os limites dos ideais e valores maiores proclamados pela burguesia. São ideais que visam tornar-se direitos, mas, direitos burgueses, direitos que se restringem à cidadania burguesa, cidadania dos burgueses. Sob o Estado burguês, especialmente na sua forma capitalista dependente, os direitos de cidadania reconhecidos

são direitos restritos ao âmbito de classe da burguesia.

Neste sentido, sob a perspectiva da autora, “retomar ideais ou valores maiores da revolução burguesa”, depois de mais de 200 anos de capitalismo, pode constituir-se num retrocesso. Todavia,

[...] pode também consistir em trazer à tona a contradição de fundo entre o discurso burguês (sua ideologia) e a prática burguesa efetiva de organização da sociedade e do mundo - visando uma transformação desta sociedade e deste mundo sob alguma outra forma, capaz de constituir um outro modo de produzir/viver/pensar/sentir e que seja de fato mais igualitário, mais livre e democrático, mais aberto e capaz de abrigar a crítica e o novo, que permita contribuir para a construção em aberto de uma transformação profunda desta sociedade que só sabe construir destruindo (CARDOSO, 2004, p. 122).

Ademais não podemos esquecer que, apesar de a burguesia impulsionar o processo de proclamação e extensão da democracia e da cidadania para si, utilizando-se do discurso da universalidade, as classes populares podem, como já o fizeram, quando da redemocratização do país, lutar por essa universalidade. E principalmente fazer frente aos desmandos políticos, que visam cada vez mais surrupiar direitos adquiridos a duras penas, muitos deles ainda nem saídos do papel. A questão da diminuição da maioria penal faz parte deste “pacote”.

Já tramitaram no Congresso Nacional diversas propostas intencionando a redução da maioria penal dos 18 para 16 anos de idade. Atualmente, os recentes debates giram em torno da PEC-171/93 (Projeto de Emenda Constitucional), que alteraria a redação do art. 228 da Constituição Federal: “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas de legislação específica”. O art. 27 do Código Penal, em consonância com a Carta Magna também corrobora essa redação: “os menores de 18 anos são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação específica”. Ou seja, à Lei nº 8.069/1990 (ECA), mais especificamente em seu art. 104: “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às

medidas previstas nesta Lei”. O que não significa que o adolescente não seja responsabilizado por seus atos, como assevera Veronese (2009).²¹

Ainda que inimputável, o adolescente é sim responsável por seus atos, contudo, tal responsabilização deve ser adequada a sua condição especial de pessoa em desenvolvimento, por isso, em vez da pena imposta ao adulto, o adolescente poderá estar sujeito à aplicação de medida sócio-educativa. [...] Podemos afirmar que existe uma afinidade formal entre o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código Penal, vez que os crimes tipificados na legislação penal correspondem materialmente aos atos infracionais, mas há uma gama de divergências principiológicas entre as duas leis. Enquanto na legislação penal as regras são as penas restritivas de liberdade, e, excepcionalmente, são aplicadas penas restritivas de direitos (ainda que estas últimas sejam comprovadamente mais eficazes), na responsabilização estatutária a exceção é a medida de internação, logo, privativa de liberdade (VERONESE 2009, p. 223-224).

O que vemos na mídia cotidianamente, sob enfoques sensacionalistas é um *clamor por justiça*, amparado por pesquisas encomendadas que espalham aos quatro ventos que quase 90% da população brasileira concordam com a redução da maioridade penal. Como se de repente, todo o problema da violência em nosso País recaísse sobre as pessoas de 16 a 18 anos que, “impunes”, cometem todos os tipos de violência “contra cidadãos honrados”. Nesse diapasão, os verdadeiros problemas deste País são relegados à segunda ordem. Os escândalos de corrupção também se tornam questões menores, diante de tão urgente demanda: acabar com a impunidade dos adolescentes, que têm gerado tanta violência em nosso País.

O que é esquecido de divulgar é que os crimes como homicídios, cometidos por adolescentes no Brasil somam 0,01%. Mas, em contrapartida, desde a aprovação do ECA, o número de homicídios contra pessoas de até 19 anos dobrou, passando de 5 mil para 10,5 mil casos por ano, o que equivale a dizer que “todos os dias 28 crianças e

²¹ Para uma melhor compreensão sobre o tema ver Veronese (2009) em: *O estatuto da criança e do adolescente comentado*.

adolescentes são assassinados” em nosso País, colocando o Brasil “em segundo lugar no ranking dos países com maior número de assassinatos de meninos e meninas de até 19 anos, atrás apenas da Nigéria” (UNICEF, 2015, p. 32). Para termos uma ideia, “entre 2008 e 2011, o número de pessoas assassinadas foi maior do que nos 12 maiores conflitos armados ocorridos no mundo de 2004 a 2007, entre eles, as guerras no Iraque e no Congo. Dos adolescentes que morreram no País em 2012, 36,5% foram assassinados” (UNICEF, 2015, p. 32). Esses números absurdos se tornam inadmissíveis ao constatar-se que estão ligados, sobretudo, a fatores como raça, gênero e classe social.

As vítimas têm cor, classe social e endereço. São em sua maioria meninos negros, pobres, que vivem nas periferias e áreas metropolitanas das grandes cidades. A taxa de homicídio entre adolescentes negros é quase quatro vezes maior do que aquela entre os brancos (36,9 a cada 100 mil habitantes, contra 9,6 entre os brancos) (Datusus, 2013). O fato de ser homem multiplica o risco de ser vítima de homicídio em quase 12 vezes. [...] Os assassinatos de meninos negros, pobres e de periferias que ocorrem diariamente no País não geram a mesma comoção provocada pelas mortes de meninos brancos. As mortes dos adolescentes negros são muitas vezes justificadas, de forma equivocada, pelos conflitos entre facções rivais e pelo tráfico de drogas (UNICEF, 2015, p. 32).

Nesse contexto, a garantia e veiculação dos direitos da criança e do adolescente na escola tornam-se cada vez mais urgentes, no sentido de contribuímos com a modificação desta “cultura de ignorância” que impera em nosso País. A escola como local *privilegiado da infância* não pode mais se abster de tal função. Urge que nós, professores, tomemos uma posição nessa luta pela efetivação dos direitos da criança, e nossa arma mais poderosa encontra-se na Escola. Ela chama-se Educação.

Após a apresentação, ainda que de forma sucinta, de elementos constitutivos do processo histórico que culminou na recente condição da criança “como sujeito de direitos”, apresentamos no capítulo seguinte a caracterização de nosso campo de pesquisa.

3 CONTEXTUALIZANDO AS ESCOLAS DESDOBRADAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ASPECTOS HISTÓRICOS E REALIDADE ATUAL

Ao optarmos por realizar nossa dissertação de mestrado nas Escolas Desdobradas da RME de Florianópolis, procuramos pesquisar sobre elas. De onde vem esse nome? Por que se constituem como escolas menores que atendem somente do 1º ao 4º ou 5º ano? Primeiramente fizemos contato com a Gerência de Formação Permanente (órgão da Secretaria de Educação da Prefeitura de Florianópolis que administra questões relacionadas à formação e pesquisa), tanto por e-mail quanto pessoalmente. À época, a pessoa que contactamos fez contato com a Diretoria de Ensino Fundamental (DEF) no intuito de levantar esses dados ou mesmo conseguir uma entrevista com o responsável, mas não obteve retorno.

Concomitante a isso, pesquisamos nos principais bancos de dados (Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca de Teses e Dissertações IBICT, Portal de Periódicos da UFSC, Revista Linhas UDESC, Scielo Brasil) com os descritores: Escolas Desdobradas, Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Escolas de Florianópolis. Chamou-nos atenção o artigo de Ângela Beirith intitulado *As Escolas Isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956)*, publicado em 2009 pela revista Linhas. Nele encontramos referência ao desdobramento de Escolas Isoladas, bem como a citação dos estudos de Cabral Filho (1998) e (2004), que serviram de base para a presente contextualização.

Segundo Cabral Filho, a organização do ensino primário em Florianópolis se dava da seguinte maneira:

Escola Isolada, quando possuía uma só turma de alunos, entregue a um único docente; Escola Reunida, quando houvesse de duas a quatro turmas de alunos e número correspondente de professores; Grupo Escolar, com cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes. Essa divisão nem sempre foi obedecida fielmente, uma vez que a procura pelas escolas foi forçando a ampliação de seus turnos, transformando-as em desdobradas (CABRAL FILHO, 2004, p.77, grifo nosso).

Beirith (2009) indica mais detalhes acerca das condições para que as Escolas Isoladas se tornassem desdobradas:

[...] com mais de 45 alunos na classe, a Escola Isolada poderia ser desdobrada. Mas para isso acontecer era necessário que existissem, além dos 45 alunos, pelo menos mais 15 candidatos à matrícula, dos quais 10 em idade escolar obrigatória. Ao desdobrar a classe, o professor receberia, para reger a outra classe, uma gratificação correspondente à metade do vencimento (BEIRITH, 2009, p.163, grifo nosso).

Observa-se que a designação “Escola Desdobrada” referia-se a uma escola intermediária à Escola Isolada e a Reunida, podendo esse desdobramento ocorrer tanto em relação aos turnos, quanto em relação à construção de mais uma sala de aula. Cabral Filho (1998, p. 20), indica que “desdobrar significava criar mais escolas tendo como finalidade dividir o número de alunos de uma escola Isolada”. O autor salienta que

[...] é interessante notar que essas casas-escola não foram transformadas em escolas reunidas em um único prédio e sim em escolas desdobradas. Com o decreto n° 55, de 1° de março de 1958, Osmar Cunha desdobrou algumas escolas que até então eram Isoladas (CABRAL FILHO, 1998, p. 20, grifo nosso).

Ao fazermos contato com as atuais Escolas Desdobradas, conversamos com os diretores sobre o assunto e obtivemos a informação de alguns de que, ao que sabiam, sua escola era antiga e de início possuía uma turma só, atendendo crianças de várias idades (turmas multisseriadas).²² Com o tempo, foram construídas mais uma ou duas salas e passou-se a organizar as turmas por idade, sendo dessa época a mudança na nomenclatura da escola. Essas informações constataram-se

²² As turmas multisseriadas constituíram a realidade da escola pública elementar brasileira durante um longo tempo. Surgiram em 1827 com a 1° Lei Geral do Ensino do Brasil, que decretava a criação de escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império e consagrava também a instituição do ensino mútuo no Brasil (TANURI, 2000). Sobre o método Lancasteriano ou monitorial/mútuo, consultar Marcílio (2005).

mais adiante com a leitura dos PPPs das escolas pesquisadas, que confirmaram as informações obtidas oralmente. Em todos os documentos das escolas pesquisadas, a história de desdobramento das escolas é registrada de modo muito similar.

Feitas essas observações iniciais, passaremos à apresentação das oito escolas participantes da pesquisa, especificando o ano de sua criação e o ano de seu desdobramento. Estas serão representadas pelas letras A, B, C, D, E, F, G, e H. As informações para a elaboração do quadro 2, abaixo foram obtidas por meio dos PPPs das escolas.

Quadro 2: Escolas Desdobradas participantes da pesquisa.

ESCOLA	ANO DE CRIAÇÃO	ANO QUE SE TORNOU DESDOBRADA
A	1969	1988
B	Década de 1940	1969
C	Década de 1950	1995
D	1988	1988
E	1952	1998
F	–	1985
G	1990	1990
H	1930	1971

Fonte: elaboração da autora, 2015.

Em relação à escola “F” não encontramos a data de sua fundação, mas pudemos inferir que também se trata de uma escola antiga, já que esse processo é descrito no documento e de forma bastante semelhante ao das outras escolas, contudo não aparece a data. As escolas “D” e “G” já foram criadas com a nomenclatura de “Escola Desdobrada” em 1988 e 1990. Ambas situam-se em comunidades que até essas datas não possuíam escolas. Talvez tenham recebido essa nomenclatura por compartilharem das características das Escolas Desdobradas já existentes e de outras que foram desdobradas nessa mesma época.

Como está evidenciado no quadro 2, as Escolas Desdobradas são, em sua maioria, escolas antigas, sendo a primeira criada em 1930, a segunda em 1940, duas criadas na década de 1950, uma na década de 1960, uma na década de 1980 e a última, na década de 1990. Com relação ao período em que se tornaram Escolas Desdobradas, observa-se que esse processo ocorreu a partir de 1969, concentrando-se nas décadas de 1980 (3 escolas) e de 1990 (3 escolas).

A história da criação e expansão da Rede Municipal Escolar em nossa cidade reflete o que acontecia também em todo o País, pois, guardadas suas especificidades, fazia parte do mesmo projeto mais amplo de nacionalização do Brasil, que procurava se adequar às novas exigências do sistema capitalista, vislumbrando a escola como instrumento estratégico para tal intento.

3.1 A CRIAÇÃO E EXPANSÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Pode-se identificar como marco para efetivação de um sistema de ensino público em Santa Catarina a ampla reforma ocorrida em 1911, iniciando com “[...] a reorganização da Escola Normal e a adoção de uma série de leis e regulamentos que implementaram um efetivo sistema de ensino público” (NASCIMENTO, 2009, p. 126). Sob a vigência da Constituição Republicana de 1891 que conservou a descentralização proveniente do Ato Adicional de 1834, (onde a instrução primária, a profissional e o ensino normal ficaram sob a responsabilidade dos estados e municípios), o governo de Santa Catarina contratou o professor paulista Orestes Guimarães para contribuir com as reformas

do ensino em nosso Estado, a exemplo das ações realizadas em São Paulo.²³

Embora nos anos de 1923, 1927 e 1928 tenham sido realizadas reformas no sistema de ensino catarinense, estas não foram tão substanciais como as realizadas por Orestes Guimarães em 1911, que forneceu as bases para a organização que se deu nos anos posteriores.

A estrutura escolar por ele montada (Escola Isolada, Escola Reunida, Grupo Escolar, Escola Complementar, Escola Normal e Escola Profissional) se manteve praticamente inalterada até 1935, quando ocorreu a chamada *Reforma Trindade* (FIORI, 1991). Somente durante o governo de Nereu Ramos (1930-1945) houve, de fato, nova reforma educacional, priorizando-se, contudo, a reestruturação dos cursos de formação de professores, que procurava evidenciar o esforço de direcionar-se e adequar-se aos principais pressupostos filosóficos, sociológicos e pedagógicos, integradores do chamado *Movimento pela Escola Nova* (DANIEL, 2009, p. 183).

A partir de 1911, o Colégio Municipal de Joinville passa por grande reforma, transformando-se em Grupo Escolar, e em seguida o mesmo processo se dá em outras cidades catarinenses, como Laguna, Lages, Itajaí, Blumenau e Florianópolis. Mas, como sabido, essa expansão dos Grupos Escolares nos diversos Estados do Brasil esteve muito aquém de atender a todas as crianças, principalmente por serem escolas tipicamente urbanas e, como destacou Nobrega (2003), destinadas, sobretudo, aos filhos das camadas médias em ascensão. Em Santa Catarina não foi diferente. O enorme número de Escolas Isoladas que convivia com os Grupos Escolares durante a maior parte do século

²³ De acordo com Marcílio (2005), a ausência da participação federal no campo da educação elementar, resultante do Ato Adicional de 1934, levou o Estado de São Paulo a assumir a liderança nacional no setor. “A reforma de 1892, promovida em São Paulo, sob a direção de Caetano de Campos, embora fosse de caráter local em seus objetivos mais imediatos e práticos, rapidamente assumiu dimensões nacionais, na medida em que então se estabeleceram os primeiros padrões de excelência para o ensino primário e normal, logo depois parcialmente ‘exportados’ para outras unidades federadas” (MARCÍLIO, 2005, p. 326).

XX era gritante. Essas escolas, consideradas provisórias, “[...] continuaram a ser instaladas em zonas rurais e urbanas, cumprindo um importante papel na educação catarinense durante o século XX” (BEIRITH, 2009, p. 165).²⁴

As Escolas Desdobradas apresentadas no quadro 2 constituem uma prova viva de como se deu a expansão da rede pública em Florianópolis na primeira metade do século XX: principalmente por meio de Escolas Isoladas localizadas em comunidades distantes do centro da cidade. Isto ocorre até por volta da década de 1970, quando as escolas começam a ser desdobradas. Esse desdobramento também se constitui como prova viva da expansão, de forma precária, da escola pública na cidade e em nosso País.

De acordo com Paiva (1998), após a Segunda Guerra Mundial, a democratização da educação acelerou-se em todo o mundo, sendo nessa época que se dá também a grande expansão do ensino no Brasil. O número de matrículas acompanhou a multiplicação dos prédios escolares, de 28.000 em 1946 para cerca de 200.000 em 1996. Após mais de meio século de expansão, o processo de democratização e universalização da educação no Brasil chega a concretizar-se no final do século XX. No entanto, no decorrer desse percurso, a escola pública tradicional, nas palavras da autora, vai se *desintegrando* e gerando a *escola popular de massas*.

Paiva chama a atenção para o fato de que esta não é uma consequência necessária da democratização do ensino, mas,

é o produto da democratização sem investimento adequado, com redução de salários e de quadros, com reformas pedagógicas sucessivas e “modernas” sem continuidade e sem preparo dos docentes, em um período em que a vida urbana tornou-se mais violenta, em que as funções sociais da escola se modificaram, e no qual os padrões de comportamento se modificaram profundamente (PAIVA, 1998, p. 52).²⁵

²⁴ Lourenço Filho (2002, p. 46) apresenta dados de 1937 em que no Brasil havia um total de 29.406 escolas estaduais e municipais, destas, 1.689 eram grupos escolares e 26.638, escolas isoladas, o equivalente a 90,58%; em Santa Catarina, tem-se 2.286 escolas, sendo 81 grupos escolares e 2.205 escolas isoladas, o equivalente a 96,46%.

²⁵ Paiva categoriza a expansão da educação pública brasileira em três períodos: “1 - de meados de 40 a meados dos anos 60 os esforços estão concentrados na

Saviani, em alguns de seus artigos (2008a), (2008b), (2013), também vem se referindo à falta de qualidade da educação brasileira como resultado, principalmente, das reformas sucessivas e descontínuas e da falta de investimento adequado, traduzidas na tradicional e persistente resistência à manutenção do ensino público no Brasil. Não bastasse, ainda, teríamos como inimigos fatores ideológicos, “[...]representados pelas ideias e interesses contrários ao sistema nacional de educação; e legais, correspondentes à resistência à aprovação de uma legislação que viabilize a organização do ensino na forma de um sistema nacional em nosso país” (SAVIANI 2008b, p. 213).

Pode-se afirmar que a *Reforma Orestes Guimarães*, de 1911, modernizou o ensino adequando-o às necessidades das elites republicanas estaduais. Outro aspecto importante que orientou a ampliação da expansão do ensino em âmbito regional foram as questões políticas predominantes na época, como a assimilação dos grupos étnicos estrangeiros. Mas, conforme indica Nascimento, as ações governamentais nesse quesito ganharam força somente com a eclosão da Primeira Guerra Mundial: “nesse episódio, a presença de populações de origem estrangeira no estado, especialmente alemãs, ao se tornar um problema político nacional desencadeou uma série de medidas que levou o estado a intervir nas áreas coloniais e em seu ensino” (NASCIMENTO, 2009, p. 131).

A preocupação maior do Governo Federal era com a região Sul. Santa Catarina, povoada principalmente por imigrantes europeus, estava no centro dessa preocupação, e por isso as reformas do ensino focavam-se em “abrasileirar” esse contingente da população. Uma das medidas principais foi o fechamento de 200 escolas denominadas “comunitárias e municipais”, situadas nos núcleos de descendentes de imigrantes (NASCIMENTO, 2009).²⁶

difusão da escola primária nas cidades e principalmente no campo e nas campanhas de educação de adultos; 2 - da segunda metade dos anos 60, estendendo-se pelos anos 70 até meados dos 80 é o período de grande difusão do ensino secundário em seus dois segmentos; 3 - no início dos anos 70 a Reforma Universitária dá grande impulso ao ensino superior que, em 1964, contava com apenas 100.000 estudantes em todo o país” (PAIVA, 2011, p. 40).

²⁶ Essas escolas que somavam um conjunto extremamente representativo de escolas, de acordo com Nascimento (2009), eram mantidas de formas diversas: “pela própria comunidade, com ou sem subvenção estatal, escolas municipais, escolas mantidas pelas paróquias evangélica ou católica, até escolas

O fechamento das escolas “[...] significa um recrudescimento do controle estatal sobre as iniciativas de ensino por parte das comunidades de imigrantes e Igrejas, buscando impor o ensino da língua portuguesa e de matérias de conteúdo cívico nas áreas coloniais” (NASCIMENTO, 2009, p. 137). No lugar dessas escolas, por meio do decreto 13.014 de 1918, o Governo Federal auxiliava financeiramente cada escola que fosse criada nas áreas coloniais, no que se denominava “zona de nacionalização”.

Para Beirith (2009), o fechamento de centenas de escolas de imigrantes pela campanha de nacionalização do Estado e a consequente necessidade de suprir o ensino para essas populações com a criação de novas escolas é um dos motivos que explica não só a sobrevivência, mas também a expansão de Escolas Isoladas em Santa Catarina. Mas, não só, a autora elenca ainda outros possíveis motivos para as Escolas Isoladas, mesmo que precárias, serem a maior Rede de escolas públicas existentes no estado.

Um dos motivos ainda para a permanência desse tipo de escola talvez fosse o alto custo das construções dos prédios, da aquisição do mobiliário e da conservação dos Grupos Escolares, sendo mais viável economicamente a instalação de Escolas Isoladas, principalmente em regiões longínquas ou mesmo em regiões consideradas urbanas, mas de baixa densidade demográfica. [...] Outra razão ainda seria o objetivo de firmar o homem no campo, devido ao crescimento da industrialização, que atraía legiões de pessoas às cidades, e os efeitos nocivos que o aumento da população ou a pobreza urbana poderiam causar à ordem social das urbes (BEIRITH, 2009, p. 165-166).

Já vimos que o contexto político nacional foi um dos fatores decisivos para a criação e expansão do sistema de ensino no Estado de Santa Catarina. De acordo com Daniel (2009, p.182), “o modelo do

subvencionadas por órgãos dos governos italiano, alemão ou polonês, existiam um conjunto extremamente representativo de escolas. [...] Nessas escolas, dependendo do caso, mas certamente na grande maioria delas, o ensino era ministrado em língua estrangeira e a partir de conteúdos que valorizavam as características dos países de origem dos alunos, em especial os conteúdos de geografia e história” (NASCIMENTO, 2009, p. 129).

sistema republicano brasileiro, baseado na oligarquia, estava presente também em Santa Catarina”, sendo bem exemplificado na figura “[...] dos Ramos, família integrante da oligarquia do planalto catarinense, cujos representantes ocuparam por várias vezes o cargo de governador de Santa Catarina, num período que se estendeu de 1902, quando Vidal Ramos assumiu o governo do Estado, até 1966, com Celso Ramos” (DANIEL, 2009, p. 182).

Cabral Filho (2004), em sua tese de doutoramento intitulada *O ensino público primário em Florianópolis da constituição federal de 1946 à lei de diretrizes e bases de 1961: o surgimento de uma Rede Municipal de Educação*, única fonte que encontramos que trata especificamente sobre a formação da RME da cidade, descreve detalhadamente sobre as oligarquias aqui formadas, resultantes das esferas dos Governos Estadual e Federal, que determinavam os rumos de Florianópolis. Por meio dessas múltiplas relações entre os Governos Federal, Estadual e Municipal, a cidade vai normatizando as escolas em seu entorno, criando assim uma Rede Municipal de Ensino. É o que veremos mais detalhadamente a seguir.

De acordo com Cabral Filho (2004, p. 48), “a capital dentro da ordem imposta pelos detentores do poder, foi loteada entre Ramos e Bornhausen, transformada em um lugar político e administrativo. Uma cidade de funcionários públicos”. Assim, o autor define as bases nas quais se constituíram as relações políticas:

As bases do nepotismo e do empreguismo estavam colocadas como um vínculo contratual através do qual o oligarca aceitava uma série de responsabilidades relativas ao bem estar do correligionário político e este se comprometia a apoiá-lo politicamente. A instabilidade dos empregos públicos estimulava esta participação ativa. A derrota política do oligarca implicava à perda dos cargos e empregos de muitos seguidores. Esta Rede de lealdade foi um elemento importante na permanência das oligarquias locais e estaduais no poder (CABRAL FILHO, 2004, p. 59).

O que o autor observou na documentação estudada em sua pesquisa²⁷ é que Florianópolis foi sendo construída às margens do Estado. “Sem o processo de eleição direta, que poderia alterar essa lógica, a cidade viu-se cada vez mais dependente das benesses e dos favores dos governadores, que a tratavam como o jardim do palácio governamental, de que precisavam cuidar, já que ficava na capital” (CABRAL FILHO, 2004, p. 268).

Dessa forma, a implantação e expansão do ensino em Florianópolis aconteceram em meio a esse *jogo de interesses, disputas e querelas políticas*, onde as relações entre Estado e Município eram muito tênues e revelavam “[...] profunda vinculação aos interesses nacionais do capital, cujo projeto pedagógico estava enraizado, entre outros, na Escola Nova defendida por um importante grupo de educadores liberais. Estes educadores defendiam uma teoria vinculada a uma concepção urbanista, cidadina e industrializante” (CABRAL FILHO, 2004, p. 7).

Assim, aos poucos e sob a influência direta do Estado, a cidade foi se transformando e se urbanizando. E essa transformação foi ocorrendo, nas palavras do autor, não só por meio da *aparelhagem burocrática do Estado*, mas também pelo funcionamento de diversas escolas estaduais em nosso município, coordenadas e inspecionadas por órgãos estaduais, fazendo com que fosse extremamente difícil, durante muito tempo, discernir o que era atribuição do Estado ou do Município em relação à educação municipal. Cabral Filho (2004, p. 137) identifica várias razões para essa “confusão”, mas destaca duas, entendidas como fundamentais na constituição da Cidade e de sua Rede de Ensino:

A primeira é que, objetivamente, a Cidade não tinha meios financeiros para prover os mecanismos de infra-estrutura física necessários para sustentar o aparelho burocrático estatal que passava a sediar nas décadas de 40 e 50. O saneamento, a abertura de ruas, estradas e futuras escolas passavam a ser executados pelo poder

²⁷ A documentação estudada pelo autor abrangeu fontes primárias como o plano diretor do município de Florianópolis, decretos, atas, minutas, ofícios, jornais do período, relatórios de governo, leis, Constituições. Posteriormente, fontes secundárias para, em conjunto com o material recolhido nas fontes primárias, compor a aproximação inicial do objeto estudado. Também foram pesquisados trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações, teses, bibliografia específica e anuários do IBGE (CABRAL FILHO, 2004).

estadual. A segunda, o fato de não haver eleição para prefeito por processo direto, por tratar-se de área de segurança nacional. Por conseguinte, o mandatário municipal era escolhido pelo Governador, por sua vez escolhido pelo Presidente da República. Estávamos no Estado Novo. Mesmo com a eleição para governador, em 1945, o cargo de Prefeito de Florianópolis continuava sendo de confiança.²⁸

Com os constantes investimentos do Estado em Florianópolis, esta passou a crescer mais rapidamente, aumentando os serviços públicos e o comércio que vêm, por fim, influenciar na conformação da cidade. As disputas por cargos públicos, favores e benesses tornavam-se cada vez mais a moeda de troca do eleitorado: “esta convivência paternalista, fraternal, corporativa, criou na Cidade uma relação de subserviência aos governadores do Estado e, em consequência, nos mais variados tipos de serviço público, principalmente na educação” (CABRAL FILHO, 2004, p. 115).

Dentro dessa lógica, por meio da Lei n° 1, de 03 de agosto de 1948, deu-se a divisão da cidade em Distritos, como forma de “melhorar” a administração municipal, sob a jurisdição de um órgão denominado Intendência Distrital, situado nas sedes dos distritos e administrada por um intendente que era nomeado pelo prefeito e representante oficial deste no local. Os intendentes desempenhavam importante papel no processo de conformação dos bairros da capital, “sob um caráter de mando e de feitor” (CABRAL FILHO, 2004).

[...] As intendência subordinavam-se ao gabinete do Prefeito; à Secretaria Geral da Prefeitura ficariam subordinados o ensino e estatística, entre outros serviços. À Secretaria Geral caberia supervisionar o ensino municipal, orientando-se pela legislação federal ou estadual em vigor, em colaboração com os órgãos dos governos da União ou do Estado (CABRAL FILHO, 2004, p. 159).

²⁸ Segundo Cabral Filho (2004), só houve eleição para prefeito em Florianópolis em 1954, em 1958 e a partir de 1986.

O autor, apoiado em pesquisa de Santos (1968) considera essa discussão importante, pois, coloca os intendentess em posição de poder análoga à do prefeito em suas comunidades.

Desse modo, a nomeação de determinado professor e a sua aceitação pela comunidade dependia essencialmente da aprovação do “cabo eleitoral” da localidade, representante do partido que sustentava a administração do Município. E mais, as próprias crianças que frequentavam as escolas municipais, em regra, o faziam como decorrência da vinculação que seus pais mantivessem com determinado partido político (CABRAL FILHO, 2004, p. 159).

Assim, os intendentess, peças importantes do *tabuleiro governamental*, foram os primeiros responsáveis pela criação das Escolas Isoladas em vários locais no interior da Ilha. O autor questiona: quem eram eles afinal? Quem representavam? Com que dinheiro “eles” iriam construir a escola? E relata que, ao observar o processo de fundação das escolas e conferindo os relatórios analisados, constatou que “durante anos as unidades foram aparecendo e desaparecendo sem controle oficial. Pelo menos até 1958, quando seriam regularizadas ou normatizadas” (CABRAL FILHO, 2004, p. 162).

Frente ao exposto, pode-se concluir que as Escolas Desdobradas, fundadas como Escolas Isoladas, são frutos dessas barganhas entre os intendentess e a população da Ilha. Cabral Filho (2004) destaca que geralmente as escolas começavam a funcionar em casas de moradores ou de intendentess que, muitas vezes, também exerciam a função de professor. Um inspetor visitava as escolas e fazia relatórios ao Diretor Geral da Instrução Pública. O aluguel era pago pelo secretário de finanças, através de pedido formal do intendente. Essas escolas, para funcionarem, deveriam contar com, no mínimo, 25 alunos matriculados, dos quais 15 em idade obrigatória. Nos PPPs das Escolas Desdobradas (documentos aos quais tivemos acesso durante a pesquisa), pudemos observar que algumas delas foram inauguradas com o nome do intendente que as criou ou do morador que alugou sua casa ou terreno para instalação da escola.

Florianópolis, na década de 1940, possuía 26 unidades escolares municipais, todas Isoladas e localizadas no interior da Ilha. Aí também existiam algumas escolas estaduais com diferentes denominações: escolas masculinas, femininas e mistas. Porém, como indica o autor “no

centro da cidade estas eram em número expressivo, destacando-se o Instituto de Educação, a Escola Normal e muitos Grupos Escolares” (CABRAL FILHO, 2004, p. 263).

Em 1946, na tentativa de estabelecer uma política nacional única para a educação no país, foi instituída a chamada *Reforma Capanema*. Pertencentes a esse conjunto de reformas, encontravam-se as Leis Orgânicas Federais do Ensino Primário e do Ensino Normal, que tiveram implicações para as realidades regionais. “Do esforço das autoridades educacionais catarinenses para adequar o sistema de ensino estadual às Leis Orgânicas Federais surgiu o Decreto Estadual nº 298, de novembro de 1946, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina” (BEIRTH, 2009, p. 58).

Com a adequação do Estado às diretrizes nacionais, o ensino público primário que abrangia duas categorias de ensino ficou estruturado da seguinte maneira em Santa Catarina:

I) Ensino Primário Fundamental, destinado a crianças de 7 a 12 anos, ministrado em dois cursos sucessivos: o Curso Primário Elementar, de 4 anos, e o Curso Primário Complementar, de 1 ano, podendo ser ampliado para 2 anos onde se achasse conveniente a finalidade de intensificar e ampliar a cultura primária. Ambos eram oferecidos nos Grupos Escolares. O Primário Elementar também poderia ser cursado em Escolas Isoladas. II) Ensino Primário Supletivo, destinado a adolescentes e adultos, ministrado através de Escolas Supletivas e Classes de Alfabetização. Quanto aos tipos de estabelecimento de ensino, as unidades de ensino primário denominavam-se: a) Escola Isolada (E. I.), quando possuísse uma só turma de alunos, sob a responsabilidade de um só docente. b) Escolas Reunidas (E. R.), quando houvesse de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores. c) Grupo Escolar (G. E.), quando possuísse cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes. d) Escolas Supletivas (E. S.), quando ministrassem ensino supletivo, qualquer que fosse o número de turmas de alunos e professores (BEIRTH, 2009, p.165).

A partir daí, o Município começa a esboçar, organizadamente, através de decretos e minutas, um quadro definido de funcionários do magistério e com intenções claras e objetivas de gerenciar a educação da Cidade. Contudo, Cabral Filho (2004) deixa claro que a RME de Florianópolis “[...] não surge com uma data e sim resulta de uma construção histórica, da junção de vários fatores, da inserção das pessoas, das leis” (CABRAL FILHO, p. 193).

O autor reconhece, no entanto, que o decreto nº 55, de 1958, foi um marco para o processo de legalização das escolas municipais, ao definir que o município assumiria a responsabilidade por certo número de unidades, ficando as demais sob responsabilidade do Governo do Estado de Santa Catarina (CABRAL FILHO, 2004).²⁹

A realidade da escola primária de Florianópolis, no final da década de 1950, era a de uma escola excludente e segregadora, especialmente com relação à população das zonas rurais do interior da Ilha, pois,

o conhecimento sistematizado através da escrita, nas escolas estaduais e municipais, respaldava-se na reprovação que alcançava em muitos casos mais de 60% dos alunos. Os 4 anos de escolarização eram cumpridos no centro da cidade ficando a zona rural com 3 anos, apresentando semelhante índice de reprovação (CABRAL FILHO, 2004, p. 190).

No auge do processo de expansão da escola primária, que ocorreu a partir da década de 1960, a administração municipal “[...] viu-se obrigada a promover o *desdobramento* dos turnos para atender a demanda, chegando, em alguns momentos, a adotar 4 turnos” (CABRAL FILHO, 2004, p. 86, grifo nosso). Como assinalou Paiva (1998), essa expansão se deu sem o investimento adequado do poder público, sendo a precarização da expansão resultado disto, e não consequência necessária da democratização.

²⁹ Atualmente existem em Florianópolis 32 escolas de Ensino Fundamental mantidas pelo Governo do Estado de Santa Catarina.

3.2 A ATUAL REALIDADE DAS ESCOLAS DESDOBRADAS E A INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis atende, atualmente, cerca de 27.800 estudantes, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Um pouco mais da metade desse número (14. 565 estudantes) é atendida nas 36 escolas de Ensino Fundamental. Destas 36 escolas espalhadas pela Ilha, 27 são Escolas Básicas (do 1º ao 9º ano) e 9 Escolas Desdobradas (do 1º ao 4º ou 5º ano).³⁰

Ao optarmos por realizar a pesquisa nas Escolas Desdobradas, que concentram o recorte etário do Ensino Fundamental que nos propusemos a pesquisar (anos iniciais), obtivemos a abrangência de um quarto da RME de Florianópolis, pudemos envolver todos os professores que atuam nessas escolas e tivemos acesso a escolas que abrangem toda a Ilha, em termos geográficos, situadas nas regiões sul, norte, leste e oeste de Florianópolis.

Cada Escola Desdobrada atende apenas uma turma de cada ano, por exemplo: uma turma de 1º e 2º anos no período matutino e uma turma de 3º e 4º anos no período vespertino. O quadro 3, a seguir, possibilita visualizar melhor as escolas pesquisadas quanto ao número de turmas atendidas e de professores regentes.

Apenas uma das Escolas Desdobradas não aceitou participar da pesquisa, devido à grande demanda de trabalho e envolvimento em outras pesquisas e projetos já em andamento. Essa escola contava com o número de 5 professores. Os professores regentes das outras 8 escolas somavam 27, sendo que 5 deles também optaram por não participar da pesquisa. Dessa forma, o número final de profissionais envolvidos na presente investigação é de 22 professores, todos do sexo feminino.³¹

³⁰ Além das 36 escolas de Ensino Fundamental, a RME de Florianópolis conta também com 76 unidades de Educação Infantil, 10 Núcleos de Educação Infantil vinculados e 10 Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2015).

³¹ Devido a esse dado, daqui para frente vamos nos referir aos participantes da pesquisa, como “professoras”.

Quadro 3: Escolas Desdobradas, segundo o número de turmas e de professoras regentes em 2015.

ESCOLA	NÚMERO DE TURMAS EM 2015	NÚMERO DE PROFESSORAS REGENTES
A	4 turmas (do 1° ao 4°ano)	2 professoras
B	5 turmas (do 1° ao 5°ano)	3 professoras
C	4 turmas (do 1° ao 4°ano)	3 professoras
D	5 turmas (do 1° ao 5°ano)	7 professoras
E	4 turmas (do 1° ao 4°ano)	2 professoras
F	5 turmas (do 1° ao 5°ano)	4 professoras
G	5 turmas (do 1° ao 5°ano)	3 professoras
H	4 turmas (do 1° ao 4°ano)	3 professoras

Fonte: elaborado pela autora, 2015.

Podemos dizer que todas as Escolas Desdobradas possuem características semelhantes. A maioria delas (5 escolas) atendem também algumas turmas da Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos. De modo geral, são escolas pequenas e bem cuidadas, com um espaço físico arborizado e acolhedor. Também possuem biblioteca, cozinha, refeitório, quadra de esportes e parque.

As Escolas C e E, apesar de bem cuidadas e limpas, precisam de reforma e possuem um espaço externo reduzido. As Escolas D, G e H apresentam-se em ótimo estado, mas também possuem espaço externo um tanto reduzido. Observamos, no entanto, que a sua localização inviabiliza um possível incremento desse espaço. Já as Escolas A, B, e F passaram por reformas recentes e possuem amplo espaço externo arborizado. Nestas últimas, principalmente o espaço lembra muito uma escola de Educação Infantil, com mobiliário apropriado para as crianças, espaços aconchegantes, brinquedos e parque bem equipado.

É interessante observar que, historicamente, a criação das Escolas Desdobradas na Rede Municipal de Florianópolis significou expansão, mas nem sempre com a garantia do investimento público necessário para uma educação de qualidade. Na atualidade, no entanto, pode-se dizer que, em maior ou menor grau, todas as Escolas Desdobradas da RME de Florianópolis apresentam um espaço físico mais humanizado para as crianças com relação à maioria das Escolas Básicas da Rede que atendem de 1º a 9º anos. Considerando o ponto de vista das pesquisas realizadas pelo GEPIEE e de seus pressupostos orientadores, pode-se formular a hipótese de que, pelo menos em seus aspectos estruturais e espaços mais humanizados, as Escolas Desdobradas poderiam permitir maior possibilidade de se privilegiar a infância na escola, especialmente quanto aos direitos de participar, brincar e aprender (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007).

No item a seguir, trataremos da Proposta e das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, buscando identificar até que ponto a ideia de criança “como sujeito de direitos” é contemplada nos documentos oficiais.

3.3 A PROPOSTA E AS DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Ao elegermos as Escolas Desdobradas como campo de pesquisa e levando em consideração que estas fazem parte de um contexto mais amplo que é a RME de Florianópolis, consideramos pertinente conhecer a proposta da Rede. Esta, desde 2008, referencia-se no documento *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*; em julho de 2015 foi divulgado um novo documento, intitulado *Diretrizes*

*Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC*³².

O documento de 2008, agora substituído pelo de 2015, foi elaborado em virtude da Lei nº 11.274/2006 que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabeleceu prazo de implantação pelos sistemas até 2010. Consta no documento que os professores participaram da construção dessa nova proposta, já que a partir de 2006 as discussões na formação continuada oferecida pela Rede se voltaram especificamente para o *Projeto de Qualificação dos Profissionais da Educação*, que tinha como meta a reelaboração dos Referenciais Curriculares da RME de Florianópolis.

Segundo entendimento da Secretaria Municipal de Educação,

[...] a implementação dessa política não significava incluir mais um ano na vida escolar da criança no Ensino Fundamental, e nem se poderia reduzir a um mero ajustamento burocrático do tempo escolar. Era preciso avaliar e planejar o sistema de Ensino Fundamental para a Rede. Era a oportunidade para repensar a escola no seu todo, passando pela organização da estrutura escolar, discussão da infância, revisão/ressignificação do currículo do Ensino Fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 13-14, grifo nosso).

Em síntese, “as compreensões delineadas e que fundamentam os referenciais desta proposta curricular pautam-se nos princípios constitucionais da cidadania, da democracia e da participação social” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 20). A missão traçada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, no início da Gestão Municipal 2005-2008, assim é expressa: “promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações democráticas e participativas” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 15).

³² As discussões sobre propostas curriculares para a Rede iniciaram-se em 1987, culminando em 1991 com o documento *Conteúdos Programáticos -1ª a 8ª série*. Em 1993 é lançado o documento *Diretrizes e Metas para a Educação – Governo da Frente Popular 1993-1996*. E em 1996 o documento *Traduzindo em Ações: Das Diretrizes a uma Proposta Curricular*. Quatro anos depois, em 2000, é publicado o material intitulado *Subsídios para Reorganização Didática no Ensino Fundamental* (FLORIANÓPOLIS, 2008).

É relevante também destacar que este documento foi sistematizado a partir do entendimento de que

[...] é necessário avançar para uma política de educação integral e inclusiva, na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões e singularidades humanas, com foco na diversidade em suas diversas especificidades e no reconhecimento das crianças e dos jovens como seres de direitos, e, com a prerrogativa que todos podem aprender (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 12, grifo nosso).

O documento salienta ainda que “neste movimento de ressignificação curricular e de contemplar a criança e o jovem como sujeito de direitos, tem priorizado ações, programas e projetos de forma a qualificar a educação realizada pela escola municipal” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 20). Dentre eles, encontram-se: a Formação Continuada; a Educação Integral; a Diversidade Étnico-Racial; a Educação Especial; a Escola Aberta à Cidadania; a Saúde do Escolar; a Educação para o Trânsito e outras ações como a implementação das unidades educativas com recursos didático-pedagógicos, tais como jogos, acervo bibliográfico e de literatura, “[...] Internet e salas informatizadas; aquisição e adequação de equipamentos e materiais, entre estes, cadeiras e carteiras reguláveis; instalação de parques infantis em todas as unidades educativas do Ensino Fundamental e redimensionamento de espaços físicos” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 24).

Dentre os programas e projetos citados, destacamos a Formação Continuada e a Educação Integral.

A formação continuada em serviço é um dos elementos que contribui para qualificar o processo educacional. Ela amplia reflexões, impulsiona práticas pedagógicas diversas, avalia processos e reafirma princípios. Neste sentido, há muito o Departamento de Ensino Fundamental vem realizando formação para seus profissionais; discute e elabora documentos com orientações e diretrizes curriculares que trazem questões teórico-metodológicas sobre práticas pedagógicas e reflexões sobre o papel social e político da

escola pública no atual contexto social (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 20-21).

Em relação à Educação Integral, é defendido que sua implementação contribui para a permanência das crianças na escola e em outros espaços educativos, ampliando, sua jornada de estudos e convivências, ressaltando que,

[...] o reconhecimento dos sujeitos, como sujeitos de direito, implica o reconhecimento do direito de desenvolverem as suas múltiplas dimensões, conviverem com a diversidade, constroem conceitos e valores que possibilitam a apropriação e produção do conhecimento, problematizando a realidade social neste tempo e lugar históricos, construindo a sua identidade e a sua cidadania (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 21-22, grifo nosso).

O papel da escola na promoção dos direitos da criança é assim definido: “a escola cumpre papel significativo no processo de formação e exercício da cidadania, na medida em que o acesso a este espaço/tempo historicamente produzido e culturalmente organizado constitui-se na possibilidade real de usufruto de uma série de direitos para as crianças e jovens” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 22).

Após a apresentação das concepções que fundamentam as ideias centrais do documento, passam a ser apresentadas mais detalhadamente, em capítulos específicos, as orientações sobre o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais e as disciplinas e conteúdos a serem trabalhados de forma mais geral no Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Estrangeira, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, História e Geografia.

O segundo documento, lançado no ano de 2015, intitulado *Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC*, foi elaborado em decorrência da Lei 12796/2013 que estabelece a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 anos na Educação Básica. Sua finalidade é “definir os princípios e as concepções basilares para a Educação Básica, assegurando a articulação, a sequencialidade e a organicidade necessárias entre as diferentes etapas e modalidades que o compõem e que são de responsabilidade do município” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 11). Além disso, também se constitui no conjunto de diretrizes que balizarão

as políticas educacionais a serem implementadas no âmbito da RME de Florianópolis.

O texto enfatiza que “na história recente da democracia brasileira temos convivido com significativos empreendimentos político-educacionais que almejam construir documentos que certificam o direito à aprendizagem e a necessidade de Educação Integral dos estudantes brasileiros” (FLORIANÓPOLIS, 20015, p. 19). Neste sentido, tomando parte nesse diálogo, as diretrizes curriculares assumem também essas duas dimensões como integrantes de seus princípios.

Em relação à Educação Integral, assevera que, para tomá-la como concepção fundante do processo educativo, faz-se necessário pensar um currículo que ultrapasse “a fragmentação do conhecimento e suas estruturas disciplinares, superar os etapismos e sequenciamentos presentes no percurso formativo, redefinir os tempos e espaços escolares” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 17).

Assim, são propostos os objetivos da Secretaria Municipal de Educação, que enfatiza a compreensão da Educação Básica como *um projeto coletivo*,

[...] articulado pelos diferentes sujeitos e instituições sociais orientadores desse processo. A integralidade da formação, considerando as dimensões éticas, estéticas, linguísticas, lúdicas e políticas, entre outras, é, pois, função da Educação Básica em todas as etapas e modalidades de atendimento. Consciente desse desafio, a Secretaria Municipal de Educação define como um dos seus objetivos, oferecer no âmbito da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e modalidades afins, um serviço educacional público de qualidade social, consolidando a Educação Integral, ampliando a jornada de estudos e convivência, qualificando o currículo escolar e fortalecendo o reconhecimento da criança, do adolescente, do jovem, do adulto e do idoso como sujeitos de direitos, promovendo assim o desenvolvimento de uma cidade mais humana (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 17, grifo nosso).

Com relação ao direito à aprendizagem, o documento faz um resgate histórico de como esse direito vem se constituindo

mundialmente, citando os seguintes documentos internacionais: a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); a Declaração de Salamanca (1994), que reforçou o direito dos deficientes a terem acesso nos sistemas educacionais; a Carta de Luxemburgo (1996), que reforçou o direito dos adultos de também terem acesso aos sistemas educacionais; a Declaração de Durban (2001), que afirmou a necessidade de políticas de ações afirmativas para as populações negras, indígenas, ciganas e outras. Em relação a esse tema no Brasil, o texto faz referência à Constituição de 1988, destacando os artigos referentes ao direito à educação e também à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O documento Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, em consonância com as Diretrizes Nacionais e a partir do diálogo com o conjunto de Resoluções, Normativas e Orientações da RME de Florianópolis, define dezesseis princípios educativos:

1. Igualdade de condições para o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso na escola;
2. **A infância como categoria social relevante da educação básica;**

Ao tomar as crianças como sujeitos de direitos e a infância como categoria geracional que está na base da estruturação da sociedade, faz-se a escolha por concebê-la como relevante para a definição de diretrizes municipais. Isso se deve ao fato que, assegurar uma educação de qualidade às crianças implica em alterações nas condições sociais de todos os sujeitos, já que as crianças são as que estão expostas as piores condições de exclusão. Portanto, ao considerar as suas condições de vida e as especificidades do momento em que se encontram para planejar e propor políticas educacionais, se estará conferindo condições de acesso e qualidade de vida de modo ampliado. Sendo assim, esse princípio coloca o desafio do conhecimento das infâncias e a consideração das condições reais de vida das crianças na elaboração de políticas educacionais inclusivas (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 21, grifo nosso).

3. As relações como eixo central de todo o processo educativo;
4. O educar e o cuidar como indissociáveis e centro da ação pedagógica;
- 5. A reorganização dos tempos e espaços educativos com vistas à educação integral;**

Que implica na redefinição de tempos e espaços de relação, ambientes de aprendizagem, formas de atendimento, materiais e recursos pedagógicos que podem ser providos e mobilizados, além de tempos diferenciados para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem, extrapolando os “muros” escolares. Para tal, a consideração das especificidades de cada contexto, das condições de vida, das experiências dos sujeitos que constituem a comunidade escolar é primordial (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 22).

6. A aprendizagem como foco principal das ações educativas;
7. A elevação dos níveis de letramento e de participação cidadã;
8. O respeito e desenvolvimento de novos e multiletramentos;
- 9. A consolidação de uma proposta de educação omnilateral ou multidimensional;**

Que nos conduz ao reconhecimento de que os sujeitos têm múltiplas dimensões a serem desenvolvidas no âmbito do trabalho educativo como: as dimensões lúdicas, linguísticas, cognitivas, estéticas, éticas, emocionais, corporais, dentre outras. O reconhecimento dessas múltiplas dimensões convoca o comprometimento com uma formação integral, que não fragmenta o sujeito em partes, mas reconhece a sua inteireza humana e suas implicações para um projeto educativo centrado no processo de humanização (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 23).

- 10. O reconhecimento do direito de aprender;**

O que implica na garantia do acesso e o regresso à educação escolar aos cidadãos, independentemente de faixa etária, orientação sexual, raça/etnia, condição social, deficiência, religião ou gênero, dentre outras diferenças, mas, sobretudo, a permanência e o sucesso escolar, o que significa que os estudantes aprendam efetivamente e que os profissionais da educação sejam valorizados para que todos se sintam responsáveis e comprometidos com uma educação de qualidade social (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 23).

11. A formação e a carreira profissional como fundantes do processo educativo;

A formação docente para a Educação Básica é um compromisso público do município. De acordo com o Decreto Presidencial 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o reconhecimento da importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional deve ser traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério e à garantia de condições de trabalho (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 23-24).

12. A gestão político-pedagógica democrática;
13. O fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica;
14. As práticas inovadoras como desafio cotidiano;
15. A valorização da cultura local e o direito ao acesso à cultura global;
16. O desenvolvimento sustentável.

O documento alerta para o caráter indissociável da Educação Básica, que deve respeitar as especificidades de cada etapa e modalidade, mas, também, assegurar uma “estruturação de modo orgânico, sequencial e articulado”. Tendo em vista essa perspectiva “orgânica e integrada”, o diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, no sentido de articulá-los torna-se possível e propõe que “[...] dada essa possibilidade, uma Educação Integral focada na infância

se coloca como opção central das Diretrizes para a Educação Básica”
(FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 29, grifo nosso).

Ela partirá da concepção de infância como categoria social que se constitui a partir de um conjunto de fatores sociais, dentre eles a educação institucionalizada, para a ampliação dessa concepção aos demais grupos geracionais que compõem os percursos educativos da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, entendendo todos os sujeitos como atores sociais competentes. [...] A infância é um momento da vida, demarcado por condições estruturais, sociais e históricas, como de classe, gênero, religião, cultura. É um grupo social constituído por crianças, que assim como os adultos vivem sob os condicionantes sociais e têm suas vidas marcadas por estes, demarca-se pela heterogeneidade como sua característica central, rompendo com visões românticas de que a infância é um tempo bonito e bom para todos. [...] Essa escolha se justifica por alguns motivos: o primeiro deles se refere ao fato que as concepções de infância gestadas no âmbito dos interdisciplinares que incluem a educação, reconhecem a competência social das crianças, seus direitos e a importância de adultos capacitados para a promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Esta ideia pode ser estendida a todos os grupos geracionais que compõem o conjunto de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 29-30, grifo nosso).

O documento também destaca que o principal desafio da Escola é assegurar a todas as crianças e adolescentes os seus direitos de “provisão, proteção e participação”, superando o fato de que, tanto na sociedade quanto na escola, “[...] o direito a participar das crianças tende a ficar à margem e o direito à proteção acaba por ganhar centralidade” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 31).

Outro desafio da RME de Florianópolis enfatizado é dar centralidade à brincadeira enquanto *eixo estruturante e estruturador dos Núcleos de Ação Pedagógica*, já que esta se justifica “[...] pela sua importância para os processos de socialização das crianças, pelo seu

papel no processo de humanização” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 31). Sendo assim, “não basta considerá-la como uma marca da infância. Há de se assegurar condições espaciais e temporais para que ocorra, e isso se põe para todas as crianças que frequentam as instituições educacionais, sejam elas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 31).

Com essa breve caracterização dos dois documentos balizadores da proposta educacional da RME de Florianópolis, pode-se constatar que a defesa da criança como sujeito de direitos está presente nos documentos oficiais. No entanto, os trabalhos realizados pelas pesquisadoras do GEPIEE, especialmente as dissertações de Batista (2006), Flôr (2007) e Colombi (2012), indicam que a formulação de conceitos avançados teoricamente sobre criança, infância e políticas públicas, que estejam de acordo com a produção acadêmica recente na área educacional, nem sempre garante que tais ideias se efetivem na realidade escolar. Nesse contexto, conhecer a representação dos professores sobre a criança torna-se relevante para compreender esse processo.

No próximo capítulo, *exercitaremos* uma análise sobre o fenômeno em pauta.

4 O QUE AS PROFESSORAS PENSAM, CONHECEM E ENTENDEM EM RELAÇÃO À CRIANÇA “COMO SUJEITO DE DIREITOS”

Neste capítulo após situarmos as fontes e o objetivo da pesquisa, apresentaremos os dados obtidos, utilizando-nos, para melhor visualização do leitor, de gráficos, quadros e tabelas.

4.1 A INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA

O primeiro passo após definir o campo de pesquisa e o instrumento de coleta de dados foi submeter a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), por tratar-se de uma pesquisa que envolve diretamente pessoas e, por isso, sempre oferecerá riscos “em tipos e gradações variados” de acordo com a resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, referente às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Este processo, baseado na referida resolução, foi bastante trabalhoso e demorou quase quatro meses para ser aprovado.

Paralelamente a isso, fizemos contato com a Gerência de Formação Permanente (órgão da Secretaria de Educação da Prefeitura de Florianópolis que administra questões relacionadas à formação e pesquisa), no intuito de obtermos anuência para realizar a pesquisa. Este processo foi menos moroso, contudo, um dos requisitos para o consentimento da pesquisa era a aprovação do projeto no CEPSH.³³ Portanto, a investigação só pôde ser iniciada após essa liberação, o que ocorreu no final de junho, próximo às férias escolares. As férias de julho atrapalharam um pouco a negociação de datas e horários para a aplicação dos questionários. Sendo assim, o processo de coleta de dados durou quase dois meses (três semanas de julho e o mês de agosto de 2015).

Foi feita visita inicial a cada uma das escolas, onde apresentamos a carta de aceite da prefeitura e o projeto ao diretor da unidade e marcamos posteriormente, por telefone, nova visita para conversar com as professoras e aplicar o questionário. Na escola “D”, apesar das constantes visitas e diversas tentativas (pessoalmente, por telefone e por e-mail) de marcar um horário com as professoras, percebemos que esta

³³ O número do parecer de aprovação do projeto pelo CEPSH é 1.119.002.

estratégia não estava funcionando como funcionou nas demais escolas; então optamos em deixar o questionário na unidade, estipulando um prazo de 10 dias para que fosse respondido.

Considero importante destacar, ainda, que fui muito bem recebida em todas as unidades, tanto pela direção da escola como pelas professoras, que se mostraram prontas a colaborar no que fosse preciso. Não pude deixar de perceber que o fato de apresentar-me como uma professora da Rede e que estava exercitando o ofício de pesquisadora desencadeou um processo imediato de simpatia e empatia por parte dos trabalhadores das Escolas. Uma espécie de motivação e de confiança ou até mesmo de esperança ao constatarem que nossa categoria profissional (professores da Rede) é capaz de também contribuir com estudos que busquem a melhoria da escola pública.

No decorrer do processo de coleta de dados, foram realizadas a cada escola quatro visitas, no mínimo, onde apresentamos o projeto e o termo de consentimento Livre e Esclarecido e aplicamos o questionário às professoras. Estas respondiam o questionário sem minha intervenção, contudo eu permanecia presente na escola para esclarecer qualquer dúvida que porventura tivessem, o que praticamente não se fez necessário. Cabe destacar que esse procedimento, apesar de ser mais dispendioso por exigir várias visitas às escolas, proporcionou aos sujeitos da pesquisa um espaço de tempo próprio para responderem o questionário, o que garantiu a todas as professoras que o fizessem de maneira tranquila e qualitativa.

O nosso instrumento de coleta de dados, o questionário, foi elaborado visando acessar as representações dos professores sobre a criança “como sujeito de direitos”. Para tanto, como já frisamos anteriormente, elegemos duas questões orientadoras da pesquisa que, por sua vez, foram desdobradas em outras questões complementares. São elas:

Questão1: O que os professores conhecem a respeito da recente condição da criança “como sujeito de direitos”:

- Os professores consideram a criança um sujeito de direitos? Sabem de que forma ela veio a constituir-se como tal?
- Consideram importante conhecer a legislação que trata sobre esse tema?
- Quais leis conhecem que tratam sobre esse assunto?

- Sabem que o tema está contemplado como conteúdo curricular obrigatório?
- Entendem essa questão como positiva ou negativa?
- Já tiveram algum curso de capacitação sobre o tema?

Questão 2: Qual o papel da escola na garantia e veiculação dos direitos da criança:

- Os professores consideram a escola como um espaço privilegiado na garantia e veiculação dos direitos da criança?
- Utilizam os direitos como conteúdo curricular?
- Que recursos utilizam para abordar o tema na escola?
- Esse tema aparece pontualmente em algumas datas ou momentos específicos ou é contemplado cotidianamente?
- Como? Por meio de quais ações?
- Isso acarreta alguma mudança na prática pedagógica?
- E nas relações professor/estudante e demais profissionais da escola?
- A veiculação dos direitos da criança se reflete na qualidade da educação? Como?

A partir dessas duas questões orientadoras e de seus respectivos desdobramentos em questões complementares é que elaboramos o questionário. Foi feita uma testagem do questionário com duas professoras da Rede Municipal de Florianópolis, no intuito de avaliar se este estava claro e se não estávamos fugindo do objetivo da pesquisa. Com base nas respostas obtidas, voltamos várias vezes às questões orientadoras do trabalho, para comprovar se as questões formuladas no questionário estavam contemplando ao que pretendíamos descobrir. Após todo esse processo de aprimoramento e testagem das questões é que chegamos à versão final do questionário.

Conforme já informado nos capítulos anteriores, nosso campo de pesquisa abrangeu 8 Escolas Desdobradas da RME de Florianópolis/SC, onde aplicamos questionários a 22 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar suas representações a respeito da recente condição social e política da criança “como sujeito de direitos”. Cabe novamente ressaltar que empregamos a palavra

“representação” não como categoria analítica, mas como sinônimo daquilo que essas professoras pensam, conhecem e entendem em relação à criança “como sujeito de direitos”.

Situados as fontes e o objetivo desta pesquisa, passamos a apresentar os dados obtidos e a exercitar o processo de análise. Escrevemos “exercitar” porque, como bem definiu Saviani (1991, p. 165), o curso de mestrado “enquanto primeira etapa da pós-graduação *stricto sensu* destina-se fundamentalmente à formação do pesquisador”. Sendo assim, “enquanto para o mestrado a autonomia intelectual e a originalidade constituem ponto de chegada, um resultado, para o doutorado esses requisitos se põem como ponto de partida como condições prévias para a realização da etapa final do processo de formação do pesquisador” (SAVIANI, 1991, p. 163).

Feitas essas considerações iniciais, apresentamos nosso *exercício* de análise que representa, sobretudo, os resultados desse intenso e árduo processo de formação nas lides da pesquisa.

4.2 QUEM SÃO AS PROFESSORAS DAS ESCOLAS DESDOBRADAS

Todos os dados apresentados daqui para frente foram obtidos por meio do questionário. Por isso, para que o leitor compreenda melhor a forma de sua obtenção, destacaremos no início de cada item as questões do questionário que nos possibilitaram acesso aos referidos dados.

Para compreendermos quem eram os sujeitos envolvidos na pesquisa iniciamos o questionário com questões referentes a: I dados pessoais; II formação; III atuação profissional. Por meio dessas questões, obtivemos as informações a seguir.

Das 22 professoras participantes dessa investigação, todas possuem graduação em Pedagogia, sendo que 17 formaram-se em Florianópolis/SC; um pouco mais da metade das professoras (12) formaram-se em universidades públicas: 6 na UDESC (Universidade Estadual de Santa Catarina), 5 na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e 1 na UFSCAR (Universidade Estadual de São Carlos). As outras 10 professoras formaram-se em universidades privadas: 3 em Florianópolis, 3 em universidades da região Sul do Brasil e 3 não informaram onde foi feita sua formação.

Na tabela 1, abaixo, é possível visualizar essas informações de forma mais sistematizada:

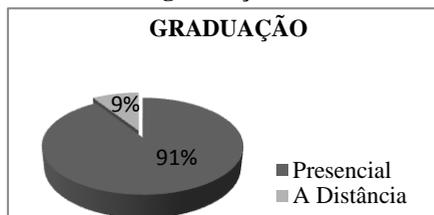
Tabela 1: Instituição de formação das professoras envolvidas na pesquisa.

GRADUAÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORAS	
Instituição Pública	UDESC	6
	UFSC	5
	UFSCAR	1
Instituição Privada	UNISUL	3
	UNIANDRADE	1
	UNIASSELVI	1
	UNIFRA	1
	UNIVALE	1
Não Informou	3	
TOTAL	22	

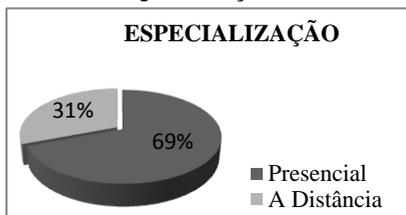
Fonte: elaboração da autora, 2015.

Ainda sobre o histórico de formação, 8 professoras (36%), iniciaram sua formação docente ainda no magistério, mais da metade (13 professoras) continuou essa formação em nível de pós-graduação, sendo que uma possui mestrado em Educação. Além disso, duas profissionais possuem outro curso superior em área diversa da Pedagogia.

Sobre a modalidade de formação realizada (presencial ou a distância), os gráficos a seguir evidenciam que a grande maioria cursou a graduação e especialização no nível presencial, sendo que somente duas professoras cursaram a graduação a distância. Em relação às especialistas, o número sobe para quatro.

Gráfico 1: Modalidade de formação realizada na graduação.

Fonte: elaboração da autora, 2015.

Gráfico 2: Modalidade de formação realizada na especialização

Fonte: elaboração da autora, 2015.

Com relação ao período em que as professoras concluíram sua graduação, temos as seguintes situações expressas na tabela 2.

Tabela 2: Período de conclusão do curso de Pedagogia.

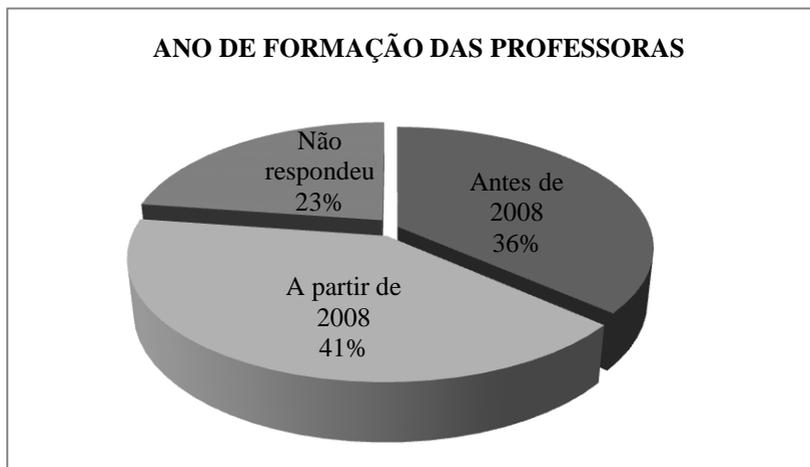
ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA	NÚMERO DE PROFESSORAS
Antes de 1990	1
De 1990 a 1999	4
De 2000 a 2009	7
A partir de 2010	5
Não informou o ano	5
TOTAL	22

Fonte: elaboração da autora, 2015.

Observa-se que apenas uma profissional concluiu a formação antes de 1990; todas as outras se formaram após essa data, ou seja, depois da Lei nº 8609/1990, que aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente. Já o gráfico 3, abaixo, evidencia que quase a metade das professoras (9) formou-se após a promulgação da Lei nº 11.525 de 2007,

que tornou os direitos da criança e adolescentes conteúdo obrigatório no currículo do Ensino Fundamental.

Gráfico 3: Ano de formação das professoras tendo como referência as Leis 8609/90 e 11.525/07.



Fonte: elaboração da autora, 2015.

O tempo de atuação das professoras na Rede está expresso a seguir.

Tabela 3: Tempo de serviço das professoras na RME de Florianópolis.

TEMPO DE ATUAÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORAS
0 a 4 anos	9
5 a 9 anos	5
10 a 14 anos	4
A partir de 15 anos	4
TOTAL	22

Fonte: elaboração da autora, 2015.

As informações constantes na tabela permitiram a seguinte categorização do tempo de atuação das profissionais:

1. Início da carreira (0 a 4 anos)
2. Meio da carreira (5 a 14 anos)
3. Final da carreira (a partir de 16 anos)

Nessa perspectiva, observa-se que apenas 4 profissionais encontram-se no final da carreira. As outras 18 dividem-se entre início e meio, como ilustrado no gráfico 4, abaixo:

Gráfico 4: Categorização do tempo de serviço das professoras.

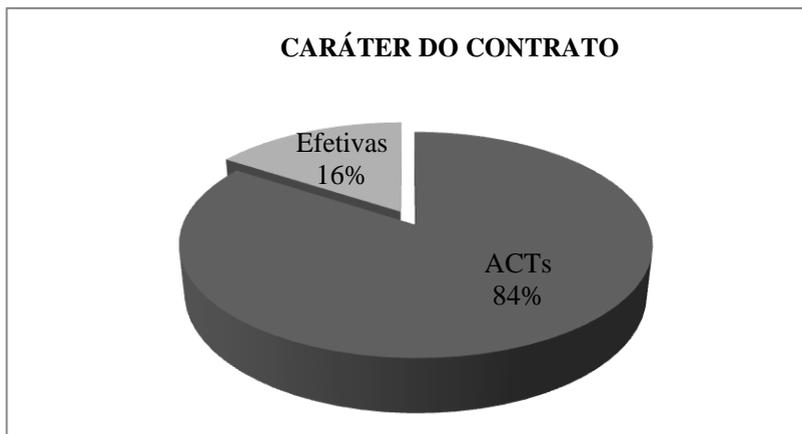


Fonte: elaboração da autora, 2015.

Constatamos também que, das 22 professoras participantes da pesquisa, 16 trabalham nos dois períodos: matutino e vespertino, na mesma escola (40 horas), e as outras 6 trabalham somente meio período (20 horas).

Sobre o tipo de contratação, destacamos que a grande maioria, 17 profissionais, atua como ACT (Admissão em Caráter Temporário); somente 5 professoras são contratadas como efetivas. Destas efetivas, uma encontra-se no início da carreira, três no meio e uma no final da carreira. No gráfico 5, a seguir, é possível visualizar a porcentagem de profissionais ACTs e efetivos.

Gráfico 5: Caráter do contrato de trabalho entre a Prefeitura e as professoras.



Fonte: elaboração da autora, 2015.

O número de professoras ACTs é gritante e representa, não só a realidade das Escolas Desdobradas, mas a realidade da RME de Florianópolis. Essa condição de trabalho imposta aos professores, além de ser precarizada, visto que o plano de carreira dos efetivos e dos ACTs possui muitas discrepâncias, ainda contribui para a falta de qualidade na educação, já que todos os anos os ACTs precisam prestar novo concurso e mudar de escola, de acordo com as vagas existentes. Isso certamente prejudica o andamento dos projetos de trabalho das escolas, que se orientam pelos documentos legais da RME, mas, possuem suas especificidades. Assim, com a troca constante de professores torna-se difícil ou mesmo inviável construir um PPP consistente, com um grupo docente que ano após ano se modifica.

4.3 A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS SOBRE OS TERMOS CRIANÇA E INFÂNCIA

Consideramos extremamente pertinente, levando em consideração todos os estudos realizados pelo GEPIEE e também seus pressupostos orientadores, iniciarmos nossa pesquisa com as professoras inquirindo sobre o que entendem por criança e infância. Após os itens iniciais referentes aos dados pessoais, formação e atuação das profissionais, duas questões investigam essa compreensão: 4.1. Em

poucas palavras, o que você entende por criança? 4.2. Em poucas palavras, o que você entende por infância?

Das 22 professoras somente uma não respondeu a essas questões. Nos quadros seguintes (quadros 4 e 5) é possível visualizar a definição das professoras em relação a esses dois conceitos.

Quadro 4: Respostas das professoras sobre o que entendem por criança*.

PRINCIPAIS DESTAQUES FEITOS PELAS PROFESSORAS	NÚMERO DE RESPOSTAS
Consideram a criança como um sujeito, um ser, um indivíduo, uma pessoa, um ser humano	21
Destacam os direitos da criança	7
Destacam os direitos e deveres	2
Consideram que a criança “já é” alguém	13
Consideram que a criança de alguma forma depende do adulto	5
Definem a criança como “um ser em formação”	4
Definem criança e infância como sinônimos	2
Definem a criança como um ser humano de pouca idade	2
Não respondeu	1

Fonte: elaboração da autora, 2015.

***O número de respostas obtido é maior do que o número total de professoras que responderam ao questionário porque a maioria delas apontou mais de uma característica sobre o que entende por criança.**

As respostas sobre o que entendem por criança são bastante variadas, mas foi possível identificar muitas semelhanças. Por exemplo, todas as professoras reconhecem a criança como alguém que vive um momento específico de sua vida: um sujeito, um ser, um indivíduo, uma pessoa, um ser humano. 13 professoras explicitam ou de algum modo deixam claro que a criança “já é” alguém, com sua individualidade, que merece respeito, possui direitos, é capaz, enfim, de viver plenamente a infância. 9 delas destacam seus direitos e, destas, 2 chamam atenção também para os deveres.³⁴ Além disso, 5 professoras destacam alguma forma de dependência da criança em relação ao adulto.

Elegemos duas respostas que consideramos representativas da forma como as professoras compreendem a criança:³⁵ “A criança é um sujeito de direitos que possui sua identidade pessoal, suas vontades, opiniões e vivências à medida que se relaciona com o meio que está inserida” (PROFESSORA 1). “Criança é um ser de direitos que deve ser respeitada e assistida nos seus direitos, primeiro pelos pais e segundo pelo poder público” (PROFESSORA 8).

Outras 4 professoras definem a criança simplesmente como “um ser em formação”. Avaliamos essas respostas como muito genéricas, já que não permitem a compreensão exata de suas concepções de criança. É evidente que a criança está em formação. Mas, essa “formação” é compreendida pelas professoras como um processo complexo de desenvolvimento, considerado valoroso em si mesmo? Ou simplesmente significa dizer que a criança é um ser incompleto, que ainda não está formado?

Duas delas consideram a criança e a infância como sinônimos, como fica claro em suas respostas: “Criança: fase da vida onde é moldado o caráter do ser humano, ao mesmo tempo quando aproveitamos melhor a vida com brincadeiras/fantasias/imaginação. Infância: Idem. São sinônimos”. (PROFESSORA 4). “Criança: é fundamental que a criança viva significativamente sua infância, levando em consideração seus direitos. Infância: Idem”. (PROFESSORA 22).

Uma das professoras diz que a criança “É o futuro da nação. É acreditar no momento presente e tudo que oferece. É aprender a existir e se sentir amada” (PROFESSORA 14). Ao mesmo tempo em que se utiliza de um *slogan* nacionalista, revelador de uma ideologia liberal, na sequência chama a atenção para a importância do momento presente,

³⁴ Mais adiante trataremos mais detalhadamente sobre a questão dos deveres.

³⁵ As professoras envolvidas na pesquisa serão representadas por números de 1 a 22.

para em seguida, conceber a criança pelo ângulo da falta, da incompletude: “aprender a existir”. A criança não existe já a partir do nascimento? Ela está em um processo peculiar de desenvolvimento desde que nasce, mas já existe, já “é” alguém e, isso independe também de “se sentir amada” ou não. Aliás, esse é o caso de milhares de crianças em nosso país.

Outras 3 professoras também parecem conceber a criança por esse ângulo da incompletude: “A criança é um ser pequeno, sujeito de direitos e deveres, onde muitas vezes não sabe se expressar (ingênuo)” (PROFESSORA 6). “As crianças são sujeitos que dependem de alguma forma de um adulto para realizar/participar do convívio social, além de precisarem de suporte afetivo e emocional” (PROFESSORA 3). A criança é um “sujeito que ainda depende de alguém para viver, seja em questões financeiras ou afetivas” (PROFESSORA 20).

Em contrapartida, outras duas profissionais definem a criança sob o ângulo da plenitude, como evidente em suas respostas: “criança é um ser cheio de luz, energia e inteligência” (PROFESSORA 19). “Criança é um sujeito cheio de saber e com um mundo de ‘imaginação’ além do esperado” (PROFESSORA 13).

Conforme evidenciado nas respostas das professoras, a definição de criança varia sobremaneira, mas não foge de uma base comum: a de uma natureza infantil, onde a condição social da criança não se faz presente. Não é apontada como definidora importante na constituição do ser criança de cada criança, desconsiderando assim, sua condição histórico-social. Podemos perceber nas respostas, a influência principalmente da pedagogia tradicional e da nova: duas concepções que se contrapõem concebendo a criança de forma distinta, mas que conservam a ideia de natureza infantil, como defendem Miranda (1985) e Charlot (1986).

Para a Pedagogia tradicional, a ideia de criança é a ideia do que ela deverá ser se for adequadamente educada. Quando relegada a sua própria sorte é facilmente corrompida pelo mal. Cabe à educação ensinar normas e conteúdos moralmente sadios que contrariam sua natureza selvagem. Já a pedagogia nova vê a criança como um ser pleno para auto-realização em cada etapa do desenvolvimento. É, portanto, naturalmente boa e ingênua, podendo ser corrompida se não for protegida e respeitada. A tarefa da educação é favorecer seu desenvolvimento natural e

espontâneo. Nas duas pedagogias, a criança é, portanto, definida como um tempo negativo (pedagogia tradicional) ou tempo positivo (pedagogia nova), de uma natureza infantil. E ainda que seja inegável a contribuição da pedagogia nova para uma visão mais adequada da criança, ela não escapa de uma visão naturalista e biológica da infância (MIRANDA, 1986, p. 129).

As respostas das professoras sobre o que entendem por criança confirmam o que Batista (2006) e Colombi (2012) já indicavam em suas pesquisas: que as discussões teóricas feitas pelos pesquisadores ainda não estão presentes na realidade escolar. Ou seja, como enfatizam Quinteiro e Carvalho (2012, p. 143),

o discurso teórico realizado pelos pesquisadores demonstra estar muito mais avançado do que a realidade presente nas escolas. Esta é uma situação que, ao mesmo tempo, expressa uma fragilidade epistemológica presente na constituição do campo educação e infância que por sua vez reitera a fragmentação histórica presente na pesquisa educacional.

Em relação ao conceito de infância, podemos constatar essa mesma situação, observável nos principais destaques feitos pelas professoras no quadro 5, a seguir:

Quadro 5: Respostas das professoras sobre o que entendem por infância*.

PRINCIPAIS DESTAQUES FEITOS PELAS PROFESSORAS	NÚMERO DE RESPOSTAS
Infância como um período, fase, etapa ou faixa/tempo da vida da criança	19
Destacam o marco cronológico desse período até por volta de 12 anos	5
Destacam o papel do adulto para que a criança possa viver plenamente sua infância	11
Entende a infância como construção social	1
Entende a infância como condição de ser criança	1

Fonte: elaboração da autora, 2015.

*** O número de respostas obtido é maior do que o número total de professoras que responderam ao questionário porque a maioria delas apontou mais de uma característica sobre o que entende por infância.**

Dentre as 21 professoras que responderam ao questionário, 19 delas (90%) denominam a infância como um período, fase, etapa ou faixa/tempo da vida da criança, marcada por intenso crescimento e desenvolvimento, onde principalmente o brincar, além da imaginação e da fantasia, é apontado como especificidade. Em alguns casos, até como sinônimo de infância. 5 profissionais destacam o marco cronológico desse período até por volta de 12 anos. Outro ponto destacado pela metade das entrevistadas (11 professoras) é a importância do papel do adulto para que a criança possa viver plenamente sua infância.

Miranda (1986) enfatiza que a ideia de infância como etapa da vida está fundamentada, segundo muitos autores e até pelo senso comum, no processo biológico de desenvolvimento da criança, destacando que,

sem dúvida, ela é um ser em formação biológica, ainda não plenamente constituída do ponto de vista maturacional. Contudo, o desenvolvimento biológico não corresponde a toda a realidade da criança. Mesmo porque o aspecto biológico se caracteriza como um componente do desenvolvimento que sofre as determinações da condição social do indivíduo. [...] Independentemente de sua origem social, a criança passa por um processo de maturação biológica, em que seu desenvolvimento depende da mediação do adulto. Contudo essa mediação se fará de diferentes maneiras (às vezes opostas), dependendo da condição social da criança. Na sociedade capitalista, definida pelas relações estabelecidas entre classes sociais antagônicas, a origem da criança determina uma condição específica de infância (MIRANDA, 1986, p. 128).

Citamos a seguir duas respostas que consideramos ilustrativas das respostas das professoras de forma geral: “A infância é o período de crescimento e aprendizado do infante que necessita de mediações da família, sociedade, etc. para auxiliar na sua constituição de ser até a fase adulta. Este período contempla o brincar, socialização e diferentes experiências de aprendizagem” (PROFESSORA 17). “A infância inicia-se desde o nascimento até mais ou menos os 12 anos. Infância é sinônimo de brincar, correr, liberdade” (PROFESSORA 19).

Somente uma professora destacou a infância como construção social: “A infância é uma construção social em que a criança ‘deve’ viver” (PROFESSORA 3). E uma segunda definiu a infância como “condição de ser criança, brincar, experimentar”.

Concordamos com as professoras quando dizem que à infância representa um importante momento de intenso crescimento e desenvolvimento e que, a intencionalidade do adulto, nesse caso, nós professores, é fundamental e muitas vezes definidora do processo de maior ou menor desenvolvimento infantil, pois, como destaca Mello (2007, p. 88), amparada em Leontiev (1978),

com a Teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se

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

É sabido ainda que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, criança é toda pessoa com até 12 anos de idade, portanto, subentende-se que a infância compreende esse período de tempo de vida, mas não podemos deixar de frisar que ao nos fixarmos nos marcos estritamente etários, ao definirmos infância, denominando-a simplesmente como um período da vida, passamos a concebê-la de maneira naturalizada. Isso fica evidente nas respostas das professoras, quando associam a infância ao brincar, à imaginação, à socialização, etc.

Não estamos dizendo que essas especificidades não constituam a infância, mas que elas se deram, dão-se e se darão de forma diferente nas diversas culturas, de acordo com a época vivida e com as condições sociais (de classe, de gênero, de etnia), em que cada criança está inserida, ou seja, a infância está “socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta” (MIRANDA, 1985, p. 28). Portanto, como indica Miranda (1985), não existe uma “natureza infantil”, mas uma “condição de ser criança”. E o reconhecimento dessa condição, que nos remete a uma realidade concreta, é que vai nos dar suporte para rompermos com nossas concepções naturalizadas, idealizadas e romantizadas de infância. Esse seria, portanto, um primeiro e importante passo para encararmos de frente essa pessoa real que, com seus reais limites e possibilidades, nos desafia a enxergá-la em sua complexidade todos os dias nas fileiras das salas de aula.

4.4 O QUE AS PROFESSORAS CONHECEM A RESPEITO DA RECENTE CONDIÇÃO DA CRIANÇA “COMO SUJEITO DE DIREITOS”

No intuito de identificar o que as professoras conhecem a respeito desse tema, no questionário elaboramos sete questões que serão tratadas no decorrer desse item.³⁶ A seguir, abordaremos as respostas obtidas nas questões 4.3 e 4.4.

Todas as professoras participantes da pesquisa consideram a criança “como um sujeito de direitos” e entendem que essa condição foi conquistada ao longo da história. Mas, assim como eu antes de me alçar ao mestrado e estudar esse tema mais a fundo, parecem ter ideias bastante superficiais de como se deu esse processo e das variadas nuances que o envolvem. Destacam mais as concepções de criança vigentes antes de ela tornar-se possuidora de direitos.

Contudo, ao analisarmos essa questão: “Consideram a criança um sujeito de direitos? Sabem como ela veio a constituir-se como tal”? Percebemos que a formulação da questão no questionário talvez não tenha atingido o que gostaríamos de saber. O que queríamos saber era se os profissionais compreendiam que, subjacente à recente condição da criança “como sujeito de direitos”, está um longo processo histórico que culmina com a legislação. Ao analisarmos os dados, entretanto, percebemos que a maneira como formulamos a questão não impulsionou as professoras a relatarem o que sabiam sobre o processo, mas somente que estavam cientes de sua existência. Portanto, não podemos afirmar que as professoras não conhecem esse processo, mas podemos inferir, a partir das informações recolhidas no questionário como um todo.

³⁶ As questões abordadas são as seguintes: **4.3.** Você considera a criança como uma pessoa que possui direitos? **4.4.** Em sua opinião a sociedade sempre considerou a criança como uma pessoa possuidora de direitos? **4.5.** Você acha importante conhecer as leis que tratam sobre o tema dos direitos da criança? **4.6.** Qual/quais leis você conhece ou já ouviu falar que tratam sobre esse assunto? **4.7.** Você já fez algum curso de capacitação sobre o tema da criança “como um sujeito de direitos”? **4.8.** Por meio da Lei nº 11.525, de 2007, os direitos da criança e do adolescente tornaram-se conteúdo obrigatório no currículo do Ensino Fundamental. Mais recentemente a Lei nº 13.010, de 2014, estabeleceu que conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente sejam incluídos como temas transversais, nos currículos escolares. Você conhece essas leis? **4.9.** Concorde com essas leis?

Abaixo, observamos os destaques feitos pelas professoras:

Quadro 6: Respostas das professoras sobre o processo histórico que culminou na atual condição da criança “como sujeito de direitos”*.

PRINCIPAIS DESTAQUES FEITOS PELAS PROFESSORAS	NÚMERO DE RESPOSTAS
A criança era negligenciada pelo adulto/sociedade	8
A criança era vista como um <i>adulto em miniatura</i>	6
O trabalho infantil era muito comum	4
As especificidades da infância não eram reconhecidas.	3
As leis ajudaram a modificar a forma como a criança era vista pela sociedade	3

Fonte: elaboração da autora, 2015.

***O número de respostas obtido é maior do que o número total de professoras que responderam ao questionário porque algumas delas fizeram mais de um destaque sobre a questão.**

Todas as professoras responderam a essa questão e, de maneira geral, apontam aspectos relevantes no processo de mudança da concepção de criança na sociedade. Ainda que superficialmente, há uma compreensão geral de que a criança compartilhava o mesmo espaço dos adultos, principalmente nas questões relacionadas ao trabalho, não havendo uma demarcação entre as especificidades da infância e o mundo adulto em um momento da história da humanidade. 8 profissionais chamam a atenção para a relação de negligência da sociedade para com a criança, que não era ouvida ou respeitada. Outras 6 professoras utilizam-se do termo “adulto em miniatura”, para caracterizar a forma como a criança era concebida.

Destacamos 3 respostas que ilustram esses apontamentos: “No decorrer da história a criança foi negligenciada e/ou usada como mão-de-obra ou mesmo um ser sem direito à opinião e participação nas

coisas ou diretrizes que lhe diziam respeito” (PROFESSORA 5). “Os direitos das crianças, como os conhecemos na atualidade, foram reconhecidos na sociedade moderna. Na Idade Média, a criança era vista como um adulto em miniatura. Não havia as especificidades próprias dessa fase”. (PROFESSORA 7). “Houve tempos em que a criança era tratada como mais um a ajudar nos afazeres domésticos e nos trabalhos do campo, onde o estudo, o diálogo, carinho e proteção não eram algo obrigatório” (PROFESSORA 16).

Todas as professoras afirmam conceber a criança como um sujeito de direitos e especificam esses motivos no quadro 7, abaixo:

Quadro 7: Respostas das professoras sobre por que consideram a criança como um sujeito de direitos*.

PRINCIPAIS DESTAQUES FEITOS PELAS PROFESSORAS	NÚMERO DE RESPOSTAS
Porque é um ser humano/ sujeito/indivíduo/ser com suas especificidades	10
Destacaram o papel dos adultos/sociedade na garantia desses direitos	7
Merece ser respeitada	4
A criança possui direitos e deveres	3

Fonte: elaboração da autora, 2015.

*** O número de respostas obtido é maior do que o número total de professoras que responderam ao questionário porque algumas delas fizeram mais de um destaque sobre a questão.**

Quase metade das professoras (10) considera a criança como uma pessoa possuidora de direitos pelo simples fato de serem seres humanos, ou seja, sujeitos/indivíduos/seres com suas especificidades, sentimentos, opiniões etc. Portanto, merecedoras dessa condição como qualquer outra pessoa. Além disso, 7 delas destacam o papel dos adultos/sociedade na garantia desses direitos, e 4 enfatizaram o respeito à criança.

Elegemos as seguintes respostas como ilustração: “A criança é um ser humano e como todos nós, adultos, merece respeito e possui

direitos. E, além disso, somos nós adultos que devemos prover seus direitos através do PPP (proteção, provisão e participação)” (PROFESSORA 20). “A criança possui direitos por ser um indivíduo que tem sentimentos e já suas concepções (ou questionamentos) próprios a respeito da vida” (PROFESSORA 5). “As crianças devem ser respeitadas em sua totalidade e especificidades, haja vista que a criança deve ter o direito de brincar, estudar, onde os direitos mínimos devem ser garantidos pelas esferas públicas”. (PROFESSORA 1).

Outra questão relevante pontuada por 3 professoras é a de que, além de as crianças serem consideradas “como sujeitos de direitos”, o são também como de deveres. Parece que o fato de a criança estar no mesmo patamar do adulto, enquanto cidadão que possui direitos e deveres, também a eleva a esse patamar de responsabilidade, próprio da vida adulta. Isso fica evidente em suas respostas: “Não é porque ela é uma criança que não possui direitos. Mas ela também tem deveres. Direitos e deveres andam juntos, em minha opinião” (PROFESSORA 19). “Todo ser humano tem seus direitos e deveres, pois vivemos num país democrático”. (PROFESSORA 9). “Somos cidadãos desde o registro de nosso nascimento, e como tal, com direitos e deveres” (PROFESSORA 11).

Ao longo do questionário, em questões diferentes e em uma ou mais respostas, 9 professoras trouxeram a ideia de que a criança tem direitos e também deveres. Consideramos essa questão central para a nossa pesquisa, por isso consideramos conveniente abrir um subtítulo para tratá-la com maior destaque e aprofundamento.

4.4.1 A criança “como sujeito de direitos” e deveres?

A ideia de que a criança é um sujeito de direitos e de deveres aparece ao longo do questionário nas respostas de 9 professoras. Esse número é expressivo, pois equivale a quase a metade das participantes da pesquisa (41%), além dessa resposta ter aparecido em 6 das 8 escolas envolvidas e em 10 das 18 questões do questionário, ou seja, em mais da metade das questões. No quadro 8, abaixo, é possível visualizar as questões e o número de vezes em que a resposta é apresentada pelas professoras.³⁷

³⁷ Destacamos que essa foi a única vez em que a questão 4.18 (Você gostaria de acrescentar alguma coisa que considera importante sobre o tema?) foi respondida nos questionários.

Quadro 8: Questões e o número de vezes em que os deveres da criança são pontuados pelas professoras.

QUESTÕES	PONTUAÇÕES
4.1. Em poucas palavras, o que você entende por criança?	2
4.3. Você considera a criança como uma pessoa que possui direitos?	3
4.5. Você acha importante conhecer as leis que tratam sobre o tema dos direitos da criança?	2
4.9. Você concorda com as leis nº 11.525/2007 e nº 13.010/2014?	2
4.10. Você acha que a escola deve garantir e veicular os direitos da criança junto às próprias crianças?	2
4.11. Você desenvolve com os estudantes, conteúdos relativos aos direitos da criança?	2
4.12. Como esse tema é tratado na sua escola: pontualmente (em algumas datas ou momentos específicos), ou é contemplado cotidianamente?	1
4.13. Você considera que compreender a criança “como um sujeito de direitos” pode trazer alguma mudança para a relação professor/estudante?	4
4.16. Você acha que conceber a criança “como um sujeito de direitos” contribui para a qualidade da educação pública?	1
4.18. Você gostaria de acrescentar alguma coisa que considera importante sobre o tema?	1

Fonte: elaboração da autora, 2015.

De certa forma, já esperávamos por esses números, visto que, em duas pesquisas recentes do GEPIEE (PIMENTEL, 2014 e GONÇALVES, 2015), a questão dos “deveres” da criança é apontada como uma das questões centrais levantadas pelos adultos, e principalmente pelos professores, quando o tema dos direitos da criança vem à baila. Os resultados da presente investigação só vêm confirmar o que essas duas pesquisadoras já constataram em seus estudos: que direitos e deveres parecem caminhar juntos, independentemente do sujeito em pauta ser adulto ou criança.

Pimentel (2014) constata que o ensino de conteúdos referentes aos direitos da criança “provoca rejeição e conflitos no interior da escola, especialmente, junto aos professores por considerá-los como perda de tempo”, destacando que “um exemplo recorrente desta rejeição está na pergunta: criança só tem direitos, não tem deveres?” (PIMENTEL, p. 86). A essa questão, a qual a autora avalia ser extremamente importante não ficar sem resposta, responde provisoriamente,

[...] pautadas, especialmente, na Teoria Histórico-Cultural, que explica sobre a constituição do ser criança e dos complexos processos que este desenvolvimento humano exige. Sinteticamente, criança não pode ter responsabilidades, pois os elementos para tal estão em constituição. Portanto, criança não tem deveres, e seus direitos ainda estão por serem conquistados na realidade (PIMENTEL, 2014, p. 86).

Gonçalves (2015, p. 107-108), afirma ser perceptível o fato dos direitos estarem “fortemente associados à questão dos deveres, tanto na produção acadêmica, como nos livros infantis, livros didáticos e na realidade escolar. Logo, essas questões são muito frequentes não só na escola, mas em todos os âmbitos sociais, quando se procura discutir os direitos das crianças”.

Ao fazer um levantamento sobre a literatura infantil e os livros didáticos que tratam sobre o tema dos direitos da criança, a autora verificou que, dos 40 títulos de livros infantis encontrados e que abordam, especificamente, a temática dos direitos da criança, 15 títulos

explicitam também tema referente aos seus “deveres”. Número bastante expressivo, visto que corresponde a mais de um terço dos títulos.³⁸

Já em relação aos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entre 2007 e 2012 disponibilizados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio dos Guias de livros, foi localizado um total de 392 livros didáticos aprovados pelo Programa e, destes, 120 livros abordam a temática dos direitos humanos. Dos 120 livros, 77 abordam especificamente os direitos da criança onde, por sua vez, 32 títulos relacionam à temática dos *direitos aos deveres*, sendo que “foram localizados em sete coleções o termo específico: *direitos e deveres da criança*. Outro número expressivo por representar quase a metade dos títulos”.

Gonçalves (2015, p. 107), nos lembra que os deveres das crianças não estão escritos em nenhum documento, mas são atribuídos oralmente às crianças e também de forma escrita, como consta na literatura infantil e nos livros didáticos. A autora cita alguns exemplos encontrados nesses livros: “escola é lugar de estudar: respeitar seus professores; escutar e compreender os outros; respeitar a família; cumprir as normas de higiene: tomar banho, escovar os dentes, dormir cedo; cumprir as normas de organização e colaboração: guardar os brinquedos, arrumar o quarto, entre outras”.

Em nossa pesquisa, encontramos falas semelhantes nas respostas das professoras: “criança tem direito a boa escola, aprendizagem de qualidade, mas também tem a obrigação/dever de estudar, fazer os deveres, frequentar a escola” (PROFESSORA 12). Questionamo-nos então: Essa obrigação, esses “deveres” das crianças não estão sendo confundidos com o próprio direito da criança ao processo educativo? Estudar, respeitar os outros, higienizar-se, cuidar de seus pertences, etc. não constituem aspectos importantes daquilo que chamamos educação? Neste sentido, concordamos com Gonçalves (2015, p. 107), ao destacar que “existe uma compreensão deturpada entre direitos e deveres que parecem mais estar associados a atribuições educativas”. Ainda conforme a autora:

³⁸ A busca foi realizada no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); nos sites de editoras e lojas comerciais, tendo como complementação posterior a busca em sítios eletrônicos. Esses 40 títulos pautam-se pelos documentos: a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

O dever é dos adultos responsáveis pelas crianças, conforme apontado no Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 18: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990). [...] Todos nós somos sujeitos de direitos pela garantia da lei e, nós, adultos, também temos deveres perante essa mesma lei, essa questão sobre os “direitos e deveres” das crianças perpassa pela compreensão e diferenciação da condição social da criança.

Ou seja, a criança encontra-se em fase peculiar de desenvolvimento e, mesmo sendo potencialmente capaz e apta a participar e a decidir em certas situações que a envolvam, existe aí, como destacou Pimentel (2014), um limite posto pelos complexos mecanismos de seu desenvolvimento que estão em processo de constituição e que a impedem de assumir responsabilidades ou “deveres”.

Mas, por que nós, professores, continuamos insistindo na questão dos deveres? A resposta de uma das professoras, referente às mudanças que poderiam ocorrer na relação professor-estudante a partir da compreensão da criança como um sujeito de direitos, parece nos fornecer uma pista: “Se não for algo bem trabalhado, a criança e o adolescente podem se tornar tiranos em sala de aula. É importante lembrar que, na medida em que há direitos garantidos, há deveres e compromissos de acordo com cada idade” (PROFESSORA 17).

A relação do professor com a criança/estudante sob a perspectiva do direito passa, necessariamente, por sua horizontalização. Quinteiro e Carvalho (2007, p. 29) afirmam, ancoradas em Perrenoud (1995), que os professores têm “uma dolorosa lição para apreender, que é a de ‘servir-se do seu poder para emancipar o aprendente’”. Portanto, sob o ângulo da horizontalidade das relações, principalmente as relações de poder secularmente estabelecidas na escola e que, de certa forma, salvaguardam a “autoridade” do professor, parecem ficar ameaçadas ao conceber-se a criança sob a perspectiva do direito.

Antunes (2004, p. 87) ilustra tal situação com um exemplo, quando destaca em sua pesquisa, a fala de uma professora em uma conversa em que era discutida a veiculação dos Direitos Sociais das Crianças junto às próprias crianças na escola: “Eu respeito a criança, mas tem uma hora em que eu digo: sou eu que mando aqui!”. A autora

alerta: “parece haver, por detrás da fala do professor, receio em relação à construção da autonomia da criança, como se houvesse uma polaridade entre a ampliação da sua participação nas aulas e a manutenção da direção do professor no processo de ensino” (ANTUNES, 2004, p. 88).

Somado a essa questão, não podemos nos esquecer de outros importantes aspectos históricos e culturais que constituem nosso País. Durante séculos, aprendemos a conceber e a tratar a criança brasileira das classes menos favorecidas materialmente como “menor”, “carente”, “trombadinha”, “delinquente”, o que foi feito sob a ótica da falta de respeito, bem como, de leis e de políticas excludentes, assistencialistas, repressivas e corretivas, visando, sobretudo, o controle social, conforme fica evidente nos códigos de menores de 1927 e 1979. Somente há 25 anos, a criança conquistou o direito de ter direitos. Isso, como já destacado por Veronese (2011) e Bazílio (2006) significou um marco conceitual, uma ruptura de paradigma, uma quebra na lógica da *menoridade*, que foi substituída juridicamente pela Doutrina da Proteção Integral, abarcando todas as crianças indistintamente.

Mas, será que a escola ainda está impregnada pela antiga ótica da *menoridade* que continua presente em nossa sociedade? Afinal, quem é o estudante da escola pública? É a criança “filho do rico”? Ou o menor “filho do pobre”? Pois, conforme alerta Quinteiro (2011, p. 25), “parece que a ideia que se estabeleceu de que ‘criança pobre’ é sinônimo de ‘classes perigosas’ acabou perpassando a cultura escolar, instalando-se sutilmente nas entrelinhas do currículo e nas práticas sociais e pedagógicas que se realizam no interior da escola”.

Será essa cultura enraizada de não respeito a TODAS as crianças que leva a escola pública a encontrar dificuldades em “servir-se do seu poder para emancipar o aprendente”? Será essa cultura secular que aprisiona tantos professores a uma mesma resposta: “E os deveres”? ao serem indagados sobre o respeito e a veiculação dos direitos da criança na escola? Seria essa uma forma de defesa contra as “classes perigosas”? Receio de perder sua “autoridade” de professor? Ou, quem sabe, um não saber lidar com a democracia? Afinal, também nós, professores, nos acostumamos ao desrespeito aos nossos direitos, e a cobrança de nossos deveres, devido “a ausência de uma cultura democrática no âmbito da sociedade brasileira, bem como, no das ações escolares” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007).

Quanto tempo será ainda preciso para que o novo paradigma que se expressa na legislação desde os anos de 1990 se estabeleça? De fato, 25 anos em termos históricos é muito pouco tempo, diante de uma escola que tem servido secularmente como instrumento de conformação.

Dessa forma, quebrar com velhas e desgastadas concepções de criança e infância, que parecem tão naturais, é um processo que não se muda somente com leis. As leis são avanços, as pesquisas são avanços que contribuem para a mudança, mas esta, infelizmente, constitui-se como um processo lento, mas que pode ser acelerado pela intencionalidade de uma educação voltada para a humanização. Por isso, defender a criança “como sujeito de direitos” tendo como primeiro passo a veiculação destes junto às próprias crianças na escola, faz-se necessário e urgente na construção de uma nova cultura de respeito a todas as crianças e na efetivação do novo paradigma da Doutrina da Proteção Integral.

4.4.2 Ser criança é legal

Em relação à importância de se conhecer a legislação, as professoras foram interrogadas por meio da seguinte questão: 4.5. Você acha importante conhecer as leis que tratam sobre o tema dos direitos da criança? Todas as professoras afirmam a importância de conhecer a legislação que trata sobre os direitos da criança, basicamente por três motivos que se entrecruzam e complementam como é possível identificar nas categorias presentes na tabela 4, a seguir.

Tabela 4: Síntese das respostas das professoras sobre a importância de conhecer a legislação.

IMPORTÂNCIA DA LEGISLAÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORAS
Conhecer as leis para lutar por seu cumprimento	7
Conhecer as leis para saber como agir diante de seu descumprimento e orientar famílias e crianças	7
Conhecer as leis porque também fazem parte dos conhecimentos relacionados à criança e à infância	4
Não especificam o motivo da importância de conhecer as leis	4
TOTAL	22

Fonte: elaboração da autora, 2015.

A seguir, apresentamos respostas que ilustram cada uma das categorias:

a) Conhecer as leis para lutar por seu cumprimento - 7 professoras defendem essa posição: “Sabendo de seus direitos fica mais fácil cobrar e mostrar a necessidade dos direitos serem respeitados” (PROFESSORA 13). “Para que possamos lutar para que as crianças possam ter a cada dia uma condição de vida melhor” (PROFESSORA 10).

b) Para saber como agir diante de seu descumprimento e orientar famílias e crianças - Outras 7 professoras destacaram essa questão: “Como professora, acho muito importante saber para orientar e, em alguns casos, tomar algumas providências (conversar com os pais ou acionar o Conselho Tutelar)” (PROFESSORA 8). “Conhecer as leis é importante para sabermos seus direitos, deveres e até para podermos orientar as crianças e os pais no seu dia a dia” (PROFESSORA 19).

c) Porque também fazem parte dos conhecimentos relacionados à criança e à infância - 4 professoras destacam esse aspecto da questão: “Quando temos o conhecimento das leis, conseguimos ampliar o olhar acerca da infância e da criança” (PROFESSORA 1). “Trabalho com crianças e considero importante conhecer o que as leis dizem sobre elas” (PROFESSORA 3).

d) 4 professoras não especificaram o motivo da importância de conhecer a legislação.

Após inquirirmos sobre a importância ou não de se conhecer as leis relacionadas à criança, indagamos sobre qual/quais leis conheciam ou já tinham ouvido falar que tratam sobre esse assunto. No quadro 9, a seguir, é possível ter acesso às respostas das profissionais.

Quadro 9: Respostas das professoras, referentes às leis que conhecem*.

LEIS QUE CONHECEM	NÚMERO DE PROFESSORAS
Destacaram o Estatuto da Criança e do Adolescente	16
Destacaram a Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.	4
Confundiram leis com direitos	3
Citou as Leis 11.525/ 2007 e 13.010/ 2014	1
Citou a Declaração dos Direitos da Criança, Constituição Federal e Estatuto da criança e do adolescente	1
Não responderam	2

Fonte: elaboração da autora, 2015.

*** O número de respostas obtido é maior do que o número total de professoras que responderam ao questionário porque algumas delas fizeram mais de um destaque sobre a questão.**

Observa-se que 16 participantes destacaram o Estatuto da Criança e do Adolescente, além de 4 destas também apontarem a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; uma quinta também citou a Declaração dos Direitos da Criança.

Uma professora citou as Leis 11.525/ 2007 e 13.010/ 2014, duas não responderam e outras 3 parecem ter confundido leis com direitos, ao responderem da seguinte forma: “Todas as crianças devem ser protegidas da violência doméstica. Toda a criança tem direito à vida e à liberdade” (PROFESSORA 6). “Escola com qualidade; Saúde pública; Opinião e expressão; Brincar” (PROFESSORA 13). “Direito de ir à

escola, direito ao brincar, a ter alimentação, direito a ser respeitada” (PROFESSORA 20).

Em contrapartida, quase a metade das professoras (41%) parece não saber que os direitos da criança e dos adolescentes tornaram-se conteúdo obrigatório no currículo do Ensino Fundamental desde 2007, por meio da Lei nº 11.525/2007. E, mais recentemente, pela Lei nº 13.010 de 2014, que estabeleceu que conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente fossem incluídos como temas transversais nos currículos escolares.

Ao serem indagadas sobre essas Leis, obtivemos o seguinte resultado, destacado na tabela 5.

Tabela 5: Repostas das professoras referentes ao conhecimento ou não das Leis 11.525/ 2007 e 13.010/ 2014.

LEIS 11.525/ 2007 e 13.010/ 2014	NÚMERO DE PROFESSORAS
Conheço ambas	10
Conheço a primeira	3
Não conheço nenhuma das duas	9
TOTAL	22

Fonte: elaboração da autora, 2015.

Na tabela 6, a seguir, podemos constatar como as professoras tiveram acesso às Leis.

Tabela 6: Como as professoras tiveram acesso às Leis 11.525/ 2007 e 13.010/ 2014.

FORMA DE ACESSO ÀS LEIS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Internet, ou estudando para concursos públicos	7
Materiais que chegam à unidade educativa ou em reuniões pedagógicas	2
Cursos de formação	3
Graduação	1
TOTAL	13

Fonte: elaboração da autora, 2015.

Das 10 professoras que afirmam conhecer essas leis, a maioria (7) teve acesso a elas por meio da Internet ou estudando para concursos públicos. Apenas duas (2) disseram ter acesso por meio de materiais que chegaram à unidade educativa ou em reuniões pedagógicas; 3 professoras afirmaram conhecer as leis em cursos de formação, mas não especificaram, onde e quando. Como veremos mais adiante em uma questão específica sobre a formação realizada, somente uma delas afirmou ter feito um curso de formação sobre esse tema. As outras duas disseram nunca ter feito curso, portanto, essas informações não se sustentam.

Somente uma professora, que concluiu o curso de Pedagogia em 2014 pela UFSC, afirmou ter conhecido as leis durante a graduação. Essa informação é compreensível considerando que, das 13 professoras que conhecem as leis, somente 3 formaram-se depois de 2008, conforme indicado na tabela 7, a seguir. As outras, portanto, não poderiam ter tido acesso às leis na graduação, visto que nem mesmo a Lei 11.525/ 2007 ainda não havia sido promulgada.

Tabela 7: Ano de formação das professoras que conhecem uma ou ambas as leis, tendo como referência a Lei 11.525/ 2007.

ANO DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Formaram-se antes de 2008	6
Formaram-se depois de 2008	3
Não consta a data de formação no questionário	4
TOTAL	13

Fonte: elaboração da autora, 2015.

Das 10 professoras restantes, 6 concluíram a graduação antes de 2008 e, das outras 4 que não informaram o ano de formatura, pode-se inferir, pelo tempo de atuação profissional, que também o fizeram antes de 2008. Contudo, das 9 professoras que não conhecem nenhuma das leis, 5 formaram-se a partir de 2008, conforme indica a tabela 8, abaixo.

Tabela 8: Ano de formação das professoras que não conhecem nenhuma das leis, tendo como referência a Lei 11.525/ 2007.

ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	NÚMERO DE PROFESSORAS
Antes de 2008	3
Depois de 2008	5
Não consta o ano de conclusão da graduação em Pedagogia no questionário	1
TOTAL	9

Fonte: elaboração da autora, 2015.

Como vimos anteriormente na tabela 2 e no gráfico 3, ao todo 9 professoras formaram-se após 2008. De posse desse dado e com as informações contidas nas tabelas 6 e 7, pudemos deduzir, então, que, das 9 professoras que se formaram a partir de 2008, somente uma delas teve acesso às leis na Universidade e, além disso, outras 5 não conhecem nenhuma das duas leis, o que demonstra que o assunto não é abordado na formação inicial.

Uma das leis é bastante recente (13.010/2014), e não foi criada especificamente para a área educacional, mas, acrescenta um artigo importante à LDB.³⁹ Porém a outra, de 2007, é voltada particularmente para o sistema educacional: acrescenta o § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos da criança e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental. Portanto, imprescindível ser, no mínimo, apresentada em um curso de Pedagogia.

Gonçalves (2015, p. 126) constatou essa lacuna nos cursos de Pedagogia e destacou a importância e a urgência da formação docente universitária e continuada virem a se constituir como “uma possibilidade de efetivação do estatuto da criança como sujeito de direitos, de modo que os conceitos de infância, criança, educação, escola e, propriamente, direitos das crianças façam parte da matriz curricular, dos estudos e debates desenvolvidos no processo formativo dos professores”.

Em relação à participação em cursos de formação continuada, das 22 professoras que responderam ao questionário, somente 3 afirmaram ter participado, em algum momento da sua trajetória, de cursos sobre o tema da criança “como sujeito de direitos”. Os cursos destacados nas respostas foram: um curso realizado em 2004 na UDESC, sobre violência e sexualidade na infância que, apesar de contemplar a questão

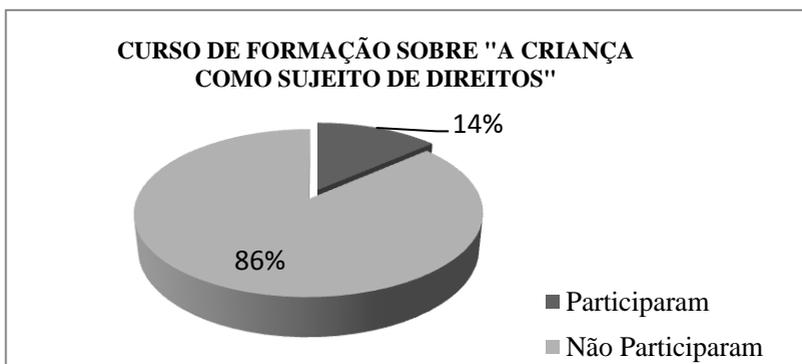
³⁹ Esta Lei de nº 13.010, de 26 de junho de 2014, é conhecida como Lei Menino Bernardo e proíbe qualquer violência contra crianças e adolescentes, garantindo-lhes o direito de serem educados e cuidados sem castigos físicos ou tratamento cruel e degradante. Acrescentou-se ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o § 8º que estabelece: conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observadas a produção e distribuição de material didático adequado.

do direito da criança, parece estar mais ligado à questão de gênero; um curso ofertado pelo MPSC (supomos que seja Ministério Público de Santa Catarina) sobre o ECA, em 2007; um curso ofertado pela S.E.E. (supomos que seja Secretaria Estadual de Educação) sobre Direitos da Criança e do Adolescente, sem a indicação de data da sua realização.

Observa-se que as informações fornecidas pelas professoras são imprecisas quanto às instituições promotoras e o período de realização do curso. Ainda assim, é possível afirmar que esse número (apenas 3 professoras) é praticamente inexpressivo e pode evidenciar justamente a necessidade da realização de formação sobre a temática.

O gráfico 6, abaixo, indica a porcentagem de professoras que participaram de algum tipo de formação sobre o tema:

Gráfico 6: Professoras que participaram de alguma formação sobre o tema da criança “como sujeito de direitos”.



Fonte: elaboração da autora, 2015.

Em relação à questão da formação continuada Flôr (2007, p. 3, grifo nosso), já enfatizava a necessidade e importância de

[...] haver um projeto de formação continuada de professores que se proponha a realizar *uma formação geral* que articule conhecimentos teóricos, acesso a cultura e que busque desenvolver as mais variadas dimensões humanas. Enfatiza também como imprescindível para a formação humana, a inclusão da discussão sobre infância e criança na formação de professores, considerando a criança um sujeito histórico, social e de direitos.

Um aspecto destacado pela autora é que, historicamente, a formação continuada de professores ocorria por meio de programas governamentais “estruturados em cursos relâmpagos para grandes públicos de professores que se apresentam descrentes desta formação”. A consequência disso é que [...] tais programas “apresentam-se descontextualizados, distante das realidades e das necessidades dos professores, das crianças/estudantes e do seu próprio entorno, a família e os moradores dos bairros e localidades nas quais as escolas estão localizadas” (FLÔR, 2007, p. 57).

Vale lembrar que, em 2008, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, impulsionada pela Lei 11. 274/2006 que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos e, no intuito de ressignificar o currículo mediante essa demanda, elaborou uma nova Proposta Curricular para a Rede na qual a criança é entendida “como sujeito de direitos”. E mais ainda, este ano foi publicado novo documento em virtude da Lei nº 12796/13 que estabelece a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 anos na Educação Básica. Ambos os documentos, como já destacamos no capítulo anterior, têm como pressuposto a ideia da “criança como sujeito de direitos”.

Mais que isso, o *slogan* “a criança como sujeito de direitos” está no cerne dos dois documentos que embasam o projeto educativo da RME de Florianópolis, onde é destacado que, o principal desafio da Escola é assegurar a todas as crianças e adolescentes os seus direitos de “provisão, proteção e participação”. Tal afirmação busca superar o fato de que tanto na sociedade quanto na escola “o direito a participar das crianças tende a ficar à margem e o direito à proteção acaba por ganhar centralidade” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 31).

No primeiro documento, a concepção da criança “como sujeito de direitos”, bem como a importância de uma formação integral, se faz presente como prerrogativa a ser seguida.

Com o entendimento de que é necessário avançar para uma política de educação integral e inclusiva, na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões e singularidades humanas, com foco na diversidade em suas diversas especificidades e no reconhecimento das crianças e dos jovens como seres de direitos, e, com a prerrogativa que todos podem aprender, foi sistematizado este documento (FLORINÓPOLIS, 2008, p. 12, grifo nosso).

Os documentos destacam, ainda, que “neste movimento de ressignificação curricular e de contemplar a criança e o jovem como sujeito de direitos, têm priorizado ações, programas e projetos de forma a qualificar a educação realizada pela escola municipal” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 20).

Dentre outros aspectos destacados, estão a formação continuada e a carreira profissional como fundantes do processo educativo, conforme fica evidenciado a seguir:

A formação docente para a Educação Básica é um compromisso público do município. De acordo com o Decreto Presidencial 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o reconhecimento da importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional deve ser traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério e à garantia de condições de trabalho (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 23-24).

No documento anterior, a ênfase na formação continuada é ainda mais explícita e valorizada.

A formação continuada em serviço é um dos elementos que contribui para qualificar o processo educacional. Ela amplia reflexões, impulsiona práticas pedagógicas diversas, avalia processos e reafirma princípios. Neste sentido, há muito o Departamento de Ensino Fundamental, vem realizando formação para seus profissionais; discute e elabora documentos com orientações e diretrizes curriculares que trazem questões teórico-metodológicas, sobre práticas pedagógicas e reflexões sobre o papel social e político da escola pública no atual contexto social (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 20-21, grifo nosso).

Os dados obtidos na pesquisa revelam que não foi realizado sequer um curso específico sobre o tema da criança “como sujeito de direitos”. Cabe uma indagação: se isso está no cerne da proposta curricular não seria coerente ser abordado? A não ser, é claro, que esses

documentos sejam apenas mais um dos tantos documentos que estamos acostumados a ler, mas não a vivenciar. E esse termo criança “como sujeito de direitos”, assim como todo o discurso secular de cidadania em nosso país não passe de uma falácia, de um discurso legalizado. Afinal, como constatou Gonçalves (2015, p. 116), “o discurso da criança como sujeito de direitos apresenta-se naturalizado, como um *slogan* de políticas públicas que repercutem na produção científica e nos debates acadêmicos, no sentido de repetir-se continuamente um discurso sem aprofundamento conceitual”.

4.5 O PAPEL DA ESCOLA NA GARANTIA E VEICULAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA

Defendemos a escola pública como um lugar privilegiado na garantia e veiculação dos direitos da criança. Ao serem perguntadas se a escola deve garantir e veicular os direitos da criança junto às próprias crianças, todas as professoras que responderam a questão (apenas uma não respondeu) também concordam com essa tese. Os principais motivos elencados para essa defesa encontram-se no quadro 10, abaixo:

Quadro 10: Respostas à questão: Você acha que a escola deve garantir e veicular os direitos da criança, junto às próprias crianças?

PRINCIPAIS MOTIVOS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Para que conheçam seus direitos	6
Para que as crianças se constituam cidadãos	4
Para que as crianças também se reconheçam como sujeitos de direitos.	4
Para que a criança conheça seus direitos e deveres	3
Para a escola saber se a criança é maltratada ou desrespeitada em algum de seus direitos	2
Para melhor protegê-la em seu ambiente escolar	1

Fonte: elaboração da autora, 2015.

Organizamos as respostas das professoras em três categorias, buscando aproximar as ideias comuns e fornecer mais detalhes sobre os principais motivos que as levam a afirmarem que consideram a escola como lugar privilegiado na garantia e veiculação dos direitos da criança. As categorias foram as seguintes:

a) Para que as crianças conheçam seus direitos: “Se é um direito delas, é importante que elas tenham acesso a essas informações para que possam dentro de suas possibilidades, lutar por eles” (PROFESSORA 17). “Elas, como sujeitos de direitos, devem ter acesso e conhecer seus próprios direitos” (PROFESSORA 18).

b) Para que as crianças se constituam cidadãs: “Porque quando garantimos e veiculamos esses direitos junto às crianças, elas próprias começam a constituir-se como tal e no futuro se tornarão cidadãos críticos, preparados para viver em sociedade” (PROFESSORA 1). “Acho que o papel da escola é de suma importância nesse sentido, pois a escola é a instituição aonde o aluno irá se apropriar dos conhecimentos e se inteirar sobre política envolvendo seus direitos e deveres que formarão o cidadão” (PROFESSORA 21).

c) Para que as crianças se reconheçam enquanto sujeitos de direitos: “Para que a criança se veja como um sujeito de direitos” (PROFESSORA 8).

“Para que as crianças também se reconheçam como sujeitos de direitos” (PROFESSORA 7).

Destacamos, a seguir, uma resposta que não chega a destoar das outras, mas, que vai além, do já afirmado pelas demais professoras e propicia uma reflexão importante: “Acho que a escola e a comunidade escolar devem ser capacitadas para posteriormente levar a discussão para as crianças” (PROFESSORA 3). Já vimos anteriormente que as professoras não tiveram, ao longo de sua trajetória profissional, formação sobre o tema, seja no momento da formação inicial ou da formação continuada. Concordamos, assim, com a importância do reconhecimento dessa necessidade de formação feita pela professora.

Apesar de todas as profissionais afirmarem defender a escola como um lugar privilegiado na garantia e veiculação dos direitos da criança junto às próprias crianças, quase metade delas (9) afirmam não desenvolver conteúdos relativos ao tema. Não podemos ignorar que 41% das professoras, como consta no gráfico 7, a seguir, admitem não trabalhar esse conteúdo, mesmo sendo ele obrigatório. Nesse sentido, consideramos que esse é um aspecto importante e que merece um estudo mais aprofundado em pesquisas futuras.

Gráfico 7: Desenvolvimento de conteúdos relativos aos direitos da criança pelas professoras.



Fonte: Elaboração da autora, 2015.

Diante dessa porcentagem significativa algumas questões se colocam: se todas as professoras defendem a garantia e a veiculação dos direitos da criança na escola, por que algumas não trabalham esse tema com as crianças? Será que a falta de formação pode ser considerada como um motivo? E as professoras que trabalham o tema, onde buscam subsídios? De que forma esse tema vem sendo tratado? Sob qual enfoque?

As professoras que afirmam trabalhar esse conteúdo, o fazem por meio de conversas, literatura, estudo de partes do Estatuto ou textos relacionados ao assunto, atividades lúdicas e práticas, música e imagens, como vemos nas respostas a seguir: “Esses temas são abordados por meio de literatura, palestras e momentos onde as crianças possam explorar seus direitos, como o de brincar” (PROFESSORA 1). “Utilizo livros sobre o tema e também o estatuto, faço rodas de conversa para discutir o mesmo” (PROFESSORA 20). “Conversas/atividades práticas (dinâmica de grupo) e escrita/leitura de partes do ECA” (PROFESSORA 4).

4.5.1 Os direitos da criança são tratados na escola como conteúdo curricular?

É interessante observar que das 9 professoras que afirmam não trabalhar com a temática, 7 delas enfatizam que o tema é tratado em sua escola, o que é confirmado pelas respostas das outras profissionais que também atuam nessas instituições. O que, por sua vez, eleva para 100% o número das escolas que de alguma forma trabalham o tema.

Em relação ao trabalho desenvolvido pelas escolas (sem referir-se especificamente ao trabalho desenvolvido individualmente por cada professora), 18 profissionais responderam positivamente, ou seja, que o tema é tratado em sua escola. Duas não responderam e outras duas afirmaram que o tema não é tratado em sua escola, conforme consta na tabela 9, abaixo.

Tabela 9: Respostas referentes ao trabalho desenvolvido ou não pelas escolas, em relação aos direitos da criança.

TRABALHO DESENVOLVIDO PELA ESCOLA	NÚMERO DE PROFESSORAS
A escola desenvolve atividades relacionadas ao tema	18
O tema não é tratado na escola	2
Não responderam	2
TOTAL	22

Fonte: elaboração da autora, 2015.

Quando as respostas são analisadas confrontando os questionários da mesma escola no sentido de buscar compreender se e como o tema é tratado pela escola, observa-se que há contradições nas informações. Algumas professoras da mesma escola afirmam que o tema é tratado

pela escola e outras professoras informam o contrário. Pelo menos em três instituições isto acontece.

Em uma escola, por exemplo, das três participantes da pesquisa, duas afirmaram desenvolver conteúdos relativos aos direitos da criança, bem como que esse tema é tratado em sua escola. A terceira professora, no entanto, além de não desenvolver nenhum conteúdo, afirma que esse tema não é tratado na escola. Situação semelhante, só que mais complexa, se repete em outra escola: das quatro participantes, somente uma diz desenvolver o conteúdo com as crianças, mas não responde à questão referente ao trabalho desenvolvido pela escola. As outras três dizem não trabalhar o conteúdo, contudo, duas delas afirmam que o tema é tratado na escola. As duas respostas positivas nos parecem muito vagas: “Esse tema é tratado pontualmente em projetos específicos” (PROFESSORA 16) “Esse tema é tratado dentro do cotidiano escolar, nas relações estabelecidas entre as crianças, crianças e adultos, nas mediações de conflitos” (PROFESSORA 17).

As outras profissionais que afirmam não desenvolver o conteúdo com as crianças, mas que ele é tratado em sua escola, parecem manter o mesmo padrão de resposta genérica: “Esse tema é tratado pontualmente, pois a escola realiza reuniões, festas comemorativas, saídas de campo, profissionais de saúde, que passam na escola para chamar atenção nas questões de saúde” (PROFESSORA 22). Ou ainda: “Esse tema é tratado cotidianamente em histórias, em livros de literatura infantil e em temas trabalhados no dia a dia da aula” (PROFESSORA 10). Algumas questões se colocam: a qual aula essa última professora se refere, já que ela afirmou não trabalhar o tema? Seria em aulas de outras professoras da escola? Se sim, como ela pode saber com detalhes o que as colegas trabalham em sala? Há projetos de planejamento coletivo nessa direção? Uma outra professora afirma que acredita “que cada professor trabalhe com seus alunos em sala” (PROFESSORA 14). Acreditar, supor, não pode ser sinônimo de afirmar que o tema é tratado em sua escola.

Em relação às 12 professoras que afirmam desenvolver o conteúdo com as crianças, apenas uma não respondeu a questão relativa ao trabalho desenvolvido pela escola. As outras 11 afirmam que a escola trabalha esses conteúdos tanto pontualmente como cotidianamente, conforme consta na tabela 10, a seguir.

Tabela 10: Forma pela qual a escola trabalha os conteúdos referentes ao tema dos direitos da criança.

O TEMA É TRATADO NA ESCOLA	NÚMERO DE PROFESSORAS
O tema é tratado pontualmente	4
O tema é tratado cotidianamente	3
O tema é tratado pontualmente e cotidianamente	4
Não respondeu	1
TOTAL	12

Fonte: elaboração da autora, 2015.

Das 11 professoras, 4 afirmam que o tema é tratado na sua escola pontualmente (em algumas datas ou momentos específicos): “Quando sentimos a necessidade de abordar o tema, por rodas de conversa, roda de leitura, produções pedagógicas, como desenhos, textos...” (PROFESSORA 1). “Por meio de projetos pedagógicos” (PROFESSORA 12). “Trato em sala de aula esse tema quando percebo a necessidade – diálogos, filmes, trabalhos em grupo” (PROFESSORA 9). “Sempre que reunimos os grupos tentamos fazê-los perceber que eles têm direitos. Porém esse movimento não é feito por todos os professores no dia a dia” (PROFESSORA 18).

Nesses relatos, mais uma vez é possível perceber certa ambiguidade nas respostas. Uma das professoras diz “trato” no singular, referindo-se ao seu trabalho e não a um trabalho que envolve a escola como um todo. Outra afirma claramente que essa ação parte da iniciativa individual e não do coletivo de professoras.

As três professoras que afirmam que o tema é tratado em suas escolas cotidianamente indicam que ele está presente nas conversas das professoras com as crianças: “Principalmente de forma prática com conversas e exemplos” (PROFESSORA 4). “O direito das crianças tanto quanto os deveres é tratado diariamente. Diálogo (muitas conversas)” (PROFESSORA 19). “É tratado cotidianamente, pois, diversas vezes é

necessário falar sobre os direitos das crianças, o que cada colega tem direito” (PROFESSORA 20). Também nessas respostas transparecem o cunho individual das ações e uma generalidade que não permite compreender como a escola concebe e realiza a questão.

Outras 4 professoras afirmaram que o tema é tratado em sua escola tanto pontualmente quanto cotidianamente. Essas respostas parecem revelar que as ações desenvolvidas estão mais articuladas com o coletivo da escola. Citamos como exemplo duas respostas: É tratado pontualmente “quando se faz necessária a abordagem desses assuntos. E cotidianamente, por meio de roda de leitura, palestras, internet, produção de textos, através de cartazes e elementos concretos dos aspectos e contextos do projeto da escola” (PROFESSORA 1). É tratado pontualmente “nos conselhos de classe participativos em que as crianças expõem suas críticas, ideias e sugestões para a melhoria da escola e das aulas. E cotidianamente por meio de projetos específicos das professoras ou em aulas com cunho filosófico ou moral/ético” (PROFESSORA 5).

Diante desses desencontros e incertezas que permeiam as respostas das professoras em relação ao trabalho desenvolvido pelas escolas com as crianças sobre seus direitos, fomos buscar dados mais consistentes nos PPPs das Escolas, no intuito de avaliar se tal documento faz referência ao trabalho relativo a esse conteúdo obrigatório.

Todos os documentos (PPPs) são definidos pelas escolas como um documento fundamental, construído cotidianamente pelos trabalhadores da instituição. E que representa os avanços já alcançados, o trabalho desenvolvido atualmente e as metas almejadas, tanto em relação aos aspectos estruturais e organizativos das escolas como o trabalho pedagógico, propriamente dito.

Os PPPs apresentam as principais características do bairro, das famílias e dos estudantes onde a escola está inserida, bem como os aspectos históricos e a estrutura física da escola, além do número de profissionais envolvidos no processo educativo.

Salvo as especificidades de cada documento, projetos desenvolvidos, ênfase em um ou outro tema específico, em linhas gerais todas as escolas apresentam propostas semelhantes, visto que, também se encontram fundamentadas na proposta curricular da Rede. Todas as escolas, por exemplo, amparam seus PPPs sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural e defendem a humanização como função social da escola, que deve proporcionar aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Todos os documentos concebem a criança como um ser histórico e cultural, que possui suas

especificidades, que está em processo de desenvolvimento e que necessita do adulto como mediador desse processo.

A maioria das escolas, principalmente aquelas que também atendem a Educação Infantil, defendem uma maior articulação entre os dois níveis de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental), além de enfatizarem a brincadeira como uma especificidade da infância, que deve ser garantida também no Ensino Fundamental. Temas como a educação ambiental e as relações étnico-raciais são destacados em todos os PPPs.

O tema dos direitos da criança como conteúdo obrigatório não é enfatizado por nenhuma escola. Mas, duas escolas declaram que os estudantes participam do pré-colegiado (conversa que acontece com os estudantes antes do colegiado de classe, onde estes expõem suas ideias e fazem sugestões e críticas que são levadas para o colegiado).

Além disso, outras duas escolas enfatizam o direito, mas também os deveres. Uma das escolas que apresenta como eixos norteadores do trabalho educativo, a educação ambiental e a diversidade cultural, neste segundo eixo, que é dividido em 13 tópicos, aparece o seguinte ponto: “Direitos e deveres: hierarquia das leis, quem as faz, como mudá-las”. A segunda escola apresenta 4 princípios educativos, sendo que o último denomina-se: “Princípio dos direitos e deveres humanos”.

Por meio da leitura dos PPPs ficou claro que esse conteúdo não se constitui como parte da proposta das escolas e que, mesmo nas duas escolas em que o tema do direito aparece como eixo ou princípio do trabalho educativo, os deveres também se estabelecem como um aspecto central. Além disso, não há especificação de como esse tema é abordado na prática pedagógica. É tratado como conteúdo curricular, por meio de algum projeto específico? Ou simplesmente permeia as relações cotidianas, por meio de atitudes e diálogos? Dessa forma, podemos concluir então que, as professoras entendem ser importante a veiculação dos direitos da criança junto às próprias crianças na escola, mas isso ocorre ainda muito fragilmente, por meio de ações isoladas como a participação dos estudantes no pré-colegiado, ou por ações individuais e não como uma proposta das escolas. Ademais, pensam que além da garantia e veiculação dos direitos da criança é preciso alertá-las sobre seus deveres, o que denota a superficialidade de seu entendimento a respeito do tema.

Perguntamos ainda às professoras sobre os principais direitos que devem ser garantidos à criança na escola. No quadro 11, abaixo é possível visualizar as respostas dadas a essa questão (questão 4.17 do questionário):

Quadro 11: Principais direitos a serem garantidos à criança na escola*.

PRINCIPAIS DIREITOS A SEREM GARANTIDOS NA ESCOLA	NÚMERO DE PROFESSORAS
Aprender	8
Falar, ser ouvida ou se expressar livremente	7
Brincar	7
Escola de qualidade	5
Respeito	5
Participar	5
Acesso ao conhecimento	4

Fonte: elaboração da autora, 2015.

*** O número de respostas obtido é maior do que o número total de professoras que responderam ao questionário porque algumas delas fizeram mais de um destaque sobre a questão.**

Como se pôde constatar, o direito de aprender foi o mais mencionado (por 8 professoras); o direito de falar, ser ouvida ou se expressar livremente foi citado por 7 professoras; 7 também foi o número de professoras que salientou o direito de brincar; o direito ao respeito foi lembrado por 5 profissionais, juntamente com direito à participação. Por último, 4 professoras apontaram o direito de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente.

Destacamos três respostas que ilustram o que pensam as professoras sobre os principais direitos a serem garantidos à criança na escola: “Aos conhecimentos produzidos; aos cuidados com a saúde e seu bem-estar físico e emocional; a ser ouvida e respeitada; a participação nas deliberações escolares” (PROFESSORA 7). “Direito à proteção, a brincar, sentir, falar, participar, estudar, a ter uma sala

agradável, com móveis adequados, brinquedos, direito ao respeito” (PROFESSORA 20).

Uma resposta nos chamou a atenção e nos fez recordar reflexões que já fizemos ao longo da análise: “Todas as crianças têm direito à educação sempre, o direito de aprender, aos modos culturais, ajustando a criança para o convívio em sociedade” (PROFESSORA 6, grifo nosso). A professora enfatiza claramente que a função da educação é a de ajustar, moldar a criança para o convívio em sociedade. Então o direito de aprender pode ser considerado como sinônimo de aprender a reproduzir? Reproduzir, legalmente, por meio de direitos adquiridos, um modelo de organização social que nos oprime e produz muito mais degradação humana do que emancipação?

4.5.2 Conceber a criança “como sujeito de direitos” modifica as relações estabelecidas na escola?

Na tentativa de compreender o que as professoras pensam a esse respeito, elaboramos 3 questões que inquerem às professoras se consideram que compreender a criança “como um sujeito de direitos” pode trazer alguma mudança para a relação professor/estudante, para as relações entre os profissionais da escola como um todo e para a forma como o professor ensina.⁴⁰ As professoras participantes da pesquisa concordam que conceber a criança como uma pessoa possuidora de direitos pode trazer mudanças para a relação professor/estudante e para as relações entre os profissionais da escola. Nos quadros a seguir (quadros 12 e 13), é possível visualizar suas respostas.

⁴⁰ As questões são as seguintes: 4.13. Você considera que compreender a criança “como um sujeito de direitos” pode trazer alguma mudança para a relação professor/estudante? 4.14. E para a forma como o professor ensina? 4.15. Você considera que compreender a criança “como um sujeito de direitos” pode trazer alguma mudança para as relações entre os profissionais da escola?

Quadro 12: Respostas relacionadas às mudanças nas relações entre professor/estudante sob a concepção da criança “como sujeito de direitos”. *

PRINCIPAIS MUDANAS PARA A RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE	NÚMERO DE PROFESSORAS
Proporciona mais afetividade, confiança, afinidade e respeito mútuos na relação professor/estudante	10
Proporciona um processo de ensino/aprendizagem mais significativo	5
Destacaram os deveres das crianças nessa relação	4
Responderam somente sim	3
Não Responderam	2

Fonte: elaboração da autora, 2015.

* O n° de respostas obtido nos quadros 12 e 13 é maior do que o n° total de professoras que responderam ao questionário porque algumas delas fizeram mais de um destaque sobre a questão.

Quadro 13: Respostas relacionadas às mudanças nas relações entre os profissionais da escola sob a concepção da criança “como sujeito de direitos”.

PRINCIPAIS MUDANAS PARA A RELAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA	NÚMERO DE PROFESSORAS
Proporciona respeito mútuo entre todos os envolvidos no processo educativo	9
Destacam a importância dos envolvidos no processo educativo conhecerem os direitos da criança	8
Responderam somente sim	3
Destacam os direitos e deveres de todos	1
Não Responderam	2

Fonte: elaboração da autora, 2015.

As respostas relativas a essas questões, apesar de serem diversificadas, dão ênfase à melhoria nas relações, por meio do respeito mútuo entre todos os envolvidos no processo educativo. O que estreita laços e proporciona maior confiança/afetividade entre profissionais e crianças na escola, acarretando com isso, também a melhoria no processo de ensino/aprendizagem. As professoras destacam, contudo, a importância de todos os envolvidos no processo educativo conhecerem os direitos da criança e as tratarem com respeito.

Para ilustrar essas observações, elegemos 3 respostas: “Compreender a criança ‘como um sujeito de direitos’ pode trazer mudanças para a relação professor/estudante porque esta se tornará mais próxima, efetiva e afetiva, tornando assim o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e prazeroso” (PROFESSORA 1). “Muitos profissionais são ‘antigos’ e agem de forma tradicional (como antigamente), não ouvindo a criança, muitos novos formados também têm essa atitude. Quando toda a escola trabalhar com os direitos, acredito em mudanças” (PROFESSORA 13). “Desde que regada pelo respeito mútuo, todos podem desenvolver sua autonomia e participação em todos os âmbitos escolares” (PROFESSORA 5).

A menção aos deveres da criança apareceu muitas vezes também, sendo mencionada por 4 professoras, o que representa 4 escolas, ou seja, metade das escolas pesquisadas: “Se não for algo bem trabalhado, a criança e o adolescente podem se tornar tiranos em sala de aula. É importante lembrar que na medida em que há direitos garantidos, há deveres e compromissos de acordo com cada idade” (PROFESSORA 17). “Quando a criança conhece os seus direitos e deveres, aprende a respeitar todas as pessoas de maneira adequada” (PROFESSORA 10). “Sim porque a criança tem direito a boa escola, aprendizagem de qualidade, mas também tem a obrigação de estudar, fazer os deveres, frequentar a escola. Então nesse sentido esclarece os dois lados, professor- aluno” (PROFESSORA 12). “É um ser em desenvolvimento, carente de afeto e atenção como todo ser humano, onde ele deve saber de seus direitos e também seus deveres perante a sociedade escolar. Há uma maior afinidade nas relações professor/aluno” (PROFESSORA 9).

No que tange às mudanças na forma como o professor ensina, tirando duas professoras, que não responderam, uma que respondeu negativamente e duas que responderam somente “sim”, as outras 17 afirmam que conceber a criança “como um sujeito de direitos” pode trazer mudanças na forma como o professor ensina, principalmente na relação, que passa a ser mais horizontal. O professor passa a ouvir mais a criança e a respeitar suas opiniões, a se preocupar mais com a forma

como ela aprende. “O professor vai levar em consideração a forma de ser e de aprender de seus alunos” (PROFESSORA 22). “Nos faz entender que a criança tem seu tempo e sua individualidade” (PROFESSORA 16). “Principalmente quanto à forma, à didática, ao modo como as ações pedagógicas são escolhidas e encaminhadas” (PROFESSORA 7).

Concordamos com as professoras quando destacam uma maior horizontalização nas relações entre professor e criança/estudante. E mais ainda, entendemos que conceber a criança “como sujeito de direitos” e, por conseguinte, defender o direito à infância na escola, já que essa é a *condição social de ser criança*, “exige a mudança da escola tanto na sua essência quanto na sua aparência” (QUINTEIRO, 2000).

Na sua essência porque seria preciso rever a função social da escola. Acreditamos que a função primeira da escola é a formação humana, por meio da aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos. Mas qual formação humana? De que forma e sob qual viés esses conhecimentos chegam à escola? Quais os mecanismos que sustentam a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino desde seu processo de democratização e atualmente? Infelizmente constatamos diariamente que a escola historicamente vem servindo como uma das ferramentas principais para a manutenção da atual organização social, homogeneizando e castrando as possibilidades múltiplas de desenvolvimento e singularidade humanos.

As crianças saem da Educação Infantil, e aí entramos na questão da aparência, pois nesse espaço, ainda que pelos motivos errados,⁴¹ as especificidades da infância parecem ser respeitadas, ao menos na organização dos ambientes, e vão para o Ensino Fundamental cheias de expectativas. E lá, nós, professores, vamos ceifando cada uma delas. E o que é mais triste, com a melhor das intenções: formação humana,

⁴¹ Dizemos motivos errados, pois, temos ciência de que a organização das escolas de Educação Infantil, apesar de apresentarem espaços mais humanizados e acolhedores, muitas vezes estão longe de compreender essa organização como essencial para o ensino, aprendizagem e, por conseguinte, do desenvolvimento da criança. A brincadeira e a socialização, essenciais nesse processo, tornaram-se lugar-comum e vêm acompanhadas, geralmente pela falta de intencionalidade do trabalho pedagógico. Ou seja, tem-se direito ao respeito à infância, porque aí nesse espaço, o ensino e o estudo, não estariam presentes. Tanto é assim que as crianças de 6 anos que tinham esse direito “garantido”, o perderam imediatamente ao entrar para o Ensino Fundamental, com a Lei 11.274/2006, este sim, lugar de ensino, de coisa séria.

promoção de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. Acabou a brincadeira, agora é coisa séria, é hora de estudar. E para coisa séria não é necessário mais que uma sala com um quadro, um giz e carteiras enfileiradas. Mais uma vez nos questionamos: Qual formação humana?

Não há culpados, a escola foi organizada desde o início dessa maneira e continua sendo. A cultura escolar conteúdista e disciplinadora enraizada secularmente, nos puxa para trás, ao mesmo tempo em que é muito bem explorada pelos interesses políticos e econômicos que perpassam essa estrutura organizativa, disseminando sutilmente sua ideologia, sempre sob propostas aparentemente emancipadoras e, portanto, corroboradas por nós, professores.

A maioria de nós, sem uma formação consistente e vivendo condições precarizadas de trabalho, nem chega a fazer essas reflexões, exaustos pelo cotidiano estressante de uma sala *cheia de alunos* que precisam ser *alfabetizados na idade certa*. Outros, que apesar da falta de formação política e intelectual, ousam questionar e questionar-se, além do peso do trabalho carregam o peso da dúvida, da frustração por sentirem-se deslocados e impotentes, sem rumo e sozinhos, na contramão da corrente. Destes, alguns poucos, com muito esforço, determinação e por que não dizer teimosia, procuram entender melhor a realidade da qual fazem parte, por meio do estudo e da pesquisa. Continuamos nos sentimos enclausurados nessa estrutura. Queremos mudá-la, rompê-la, mas ainda não nos é possível. Contudo, já não nos sentimos tão angustiados agora, por vislumbrar com mais clareza nossas reais possibilidades e os muitos limites postos a um professor de Ensino Fundamental na atual conjuntura da sociedade brasileira.

As professoras participantes da pesquisa fazem parte dessa conjuntura, e entendem que conceber a criança como uma pessoa possuidora de direitos pode trazer mudanças para a escola, principalmente para as relações entre os profissionais da escola e os estudantes, mas, ainda não pensam nesse assunto com muita clareza, não se dando conta da complexidade que o envolve.

4.5.3 Conceber a criança “como sujeito de direitos” contribui para a qualidade da educação pública?

Acreditamos que sim. E assim como nós, 20 professoras corroboram essa tese. Contudo, como já sinalizado, um entendimento mais aprofundado, por parte das professoras sobre o tema, parece não ser alcançado por elas, devido a sua complexidade, somada à falta de formação. Isso fica evidente em suas respostas muitas vezes simplistas e, em alguns casos, até ingênuas, como nesses exemplos: “Se agirmos dessa forma amanhã teremos mais cidadãos conscientes de seus direitos e deveres para com a sociedade” (PROFESSORA 9). “Tanto que o governo proporciona diversos programas, atividades e projetos para garantir esses direitos: saúde, educação integral, transporte, material didático e pedagógico, etc.” (PROFESSORA 16).

Questionamo-nos: proporciona mesmo? Ou temos somente lindas propostas que não saem do papel? Ou novos programas são lançados de acordo com os interesses de cada partido político que assume o poder? E que direitos e deveres esses cidadãos que formaremos deverão ter para com a sociedade? Que sociedade?

No quadro 14, a seguir, visualizamos as principais respostas das professoras.

Quadro 14: Respostas das professoras, referente à questão 4.16: Conceber a criança “como um sujeito de direitos” contribui para a qualidade da educação pública? *

PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORAS
Contribui no âmbito das relações e do processo de ensino-aprendizagem	7
Se a criança conhecer desde cedo seus direitos poderá lutar por eles, e isso com o tempo, contribuirá com a qualidade da educação pública	4
Responderam somente sim	4
A formação política será mais qualitativa	3
Não veem relação direta entre direito da criança e qualidade da educação pública.	2
Não como determinante	1
Não Responderam	2

Fonte: elaboração da autora, 2015.

*** O número de respostas obtido é maior do que o número total de professoras que responderam ao questionário porque algumas delas fizeram mais de um destaque sobre a questão.**

Algumas profissionais argumentam que a qualidade se dará no âmbito das relações e, por conseguinte, na melhoria do aprendizado que será mais significativo para a criança. Além disso, se a criança conhecer desde cedo seus direitos, poderá lutar por eles e isso com o tempo vai contribuir para a qualidade: “Parto do princípio que o professor não é apenas o único que sabe, mas que pode haver trocas muito ricas de conhecimentos e relações favoráveis ao desenvolvimento cognitivo e de relações sociais” (PROFESSORA 8). “O indivíduo que conhece seus

direitos busca por eles, incluindo uma educação de qualidade” (PROFESSORA 4). “Conhecendo os seus direitos irão dar mais valor pela educação que recebem ou lutar para que ela seja cada vez melhor” (PROFESSORA 10).

Outras duas professoras, que defendem uma formação política mais qualitativa, parecem avançar um pouco mais na reflexão sobre as contribuições trazidas para a qualidade da educação pública ao conceber a criança “como sujeito de direitos” quando afirmam que: “crianças que conhecem seus direitos saberão reivindicar, quando precisarem, serão seres pensantes, críticos e não alienados” (PROFESSORA 20). “Na medida em que formamos sujeitos que pensam e reagem de forma argumentativa quando estão desgostosos com alguma situação” (PROFESSORA 18).

Uma terceira professora vai além, e toca na questão do currículo e da função social da escola ao destacar que só concebendo a criança “como sujeito de direitos” “a educação pública irá obter avanços na sua qualidade e irá mudar a forma de ensinar, deixará de ter uma educação conteudista para, de fato, termos uma educação que trate de conceitos e valores significativos para a vida social” (PROFESSORA 1). Em contrapartida, outra colega faz uma ponderação muito importante e pertinente: conceber a criança “como sujeito de direitos” contribui para a qualidade da educação pública “mas não como determinante. Qualidade na educação requer compromisso dos profissionais, bons materiais e livros didáticos e reconhecimento do profissional perante o poder público e a sociedade” (PROFESSORA 4).

Concordamos com a professora, pois se assim não fosse, a partir de 1988 com a Constituição Federal e em seguida com o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, todos os problemas do sistema de ensino em nosso país teriam se resolvido, diante da Doutrina da Proteção Integral que elevou todas as crianças à condição de sujeitos de direitos. Não podemos ser ingênuos e românticos ao ponto de pensarmos que somente mudando nossa concepção de criança garantiremos a qualidade da educação. O avanço de nosso entendimento sobre a criança, concebendo-a como um sujeito histórico, social e de direitos é fundamental, mas como bem destacou a professora, não é determinante para o processo de melhoria na qualidade da educação. Não somente ele; como veremos a seguir, nos apontamentos feitos nas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa foram muitos os desafios encontrados, mas, o maior deles foi (é) a fragilidade de minha própria formação intelectual e política, pois como destaca Paiva (1998), o tempo da pesquisa não coincide com o tempo necessário para o amadurecimento intelectual do pesquisador. Contudo, esse encontro com meus limites fez com que também enxergasse minhas possibilidades. Assim, esse trabalho, antes de tudo, reflete o imenso esforço despendido ao longo desse processo; reflete minha trajetória de superação intelectual até o presente momento, mas, também de constatação do quanto ainda é preciso avançar. Este percurso, regado com minhas experiências pessoais e profissionais, constitui-se como mais uma dimensão de mim mesma, do imperfeito, mas do melhor de mim.

Como destacado ao longo do texto, o GEPIEE, desde o ano de 2003, vem contribuindo com os estudos sobre a temática do direito à infância na escola. Mas, apesar da ampla produção do Grupo, pesquisando o assunto sob os mais variados ângulos, não haviam sido ainda investigadas as representações dos professores, no sentido de compreender e analisar o que pensam sobre a temática em pauta. Foi partindo dessa necessidade que a presente pesquisa delineou-se, trazendo como objetivo analisar o que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da RME de Florianópolis/SC pensam, conhecem e entendem, em relação à criança “como sujeito de direitos”.

Cabe destacar que apesar da luta social e política travada e ainda em curso no mundo inteiro pelos direitos da criança, estes ainda estão longe de se efetivar, visto que para essa efetivação fazem-se necessárias mudanças significativas na sociedade, principalmente nas áreas políticas, culturais e econômicas. Contudo, alguns avanços jurídicos são inegáveis, principalmente em nosso país que, lentamente, por tratar-se de um processo histórico e cultural, vem desconstruindo a ideia de *menoridade* e passando a compreender a criança “como um sujeito de direitos”. Como marco desse processo no Brasil, podemos destacar a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, que romperam com a Doutrina da Situação Irregular, materializada pelo Código de Menores de 1979 que se destinava apenas a uma parcela da população infantil de nosso país: os excluídos sociais e, instituíram a Doutrina da Proteção Integral, voltada a TODAS as crianças independentemente, de classe social.

Os resultados da presente investigação corroboram resultados já apontados por outras pesquisadoras no âmbito do GEPIEE, especialmente as dissertações de Batista (2006), Flôr (2007) e Colombi (2012), que indicam que a formulação de conceitos avançados teoricamente sobre criança, infância e políticas públicas, que estejam de acordo com a produção acadêmica recente na área educacional, nem sempre garante que tais ideias se efetivem na realidade escolar. Além disso, informa, assim, como as pesquisas de Pimentel (2014) e Gonçalves (2015), que apesar de o conteúdo relativo aos direitos da criança ser obrigatório por meio da Lei 11.525/ 2007, e recentemente pela Lei 13.010/2014, ainda não se constituem como conteúdos garantidos de fato nas escolas, bem como não são abordados na formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, todas as professoras da pesquisa entendem a criança como um sujeito de direitos, e ainda que superficialmente, sabem que essa condição é recente e, resultante de um longo processo histórico. Essa concepção de criança permeia a proposta educacional da Rede que, no entanto, não proporcionou sequer um único curso de capacitação sobre o tema, desde a divulgação do documento norteador da proposta curricular em 2008.

Todas as professoras afirmam a importância de conhecer a legislação que trata sobre os direitos da criança, basicamente por três motivos que se entrecruzam e se complementam: para lutar por seu cumprimento; para saber como agir diante de seu descumprimento e orientar famílias e crianças; porque também fazem parte dos conhecimentos relacionados à criança e à infância. Afirmam, ainda, conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas, em contrapartida, quase metade delas (41%) nunca ouviu falar das Leis nº 11.525/2007 e 13.010/2014. Mesmo assim, enfatizam que a escola deve garantir e veicular os direitos da criança junto às próprias crianças por basicamente quatro motivos: para que conheçam seus direitos; para que se constituam cidadãos; para que também se reconheçam como sujeitos de direitos e para que a criança conheça seus direitos e deveres.

A ideia de que a criança é um sujeito de direitos e de deveres aparece ao longo do questionário nas respostas de 9 professoras, o que consideramos um número expressivo, visto que equivale a quase metade das participantes da pesquisa (41%). Além dessa resposta ter aparecido em 6 das 8 escolas envolvidas e em 10 das 18 questões do questionário, ou seja, em mais da metade das questões. Esses resultados também confirmam resultados apresentados por Pimentel (2014) e Gonçalves

(2015), de que a questão dos “deveres” da criança é apontada como uma das questões centrais levantadas por nós, adultos, e principalmente pelos professores, quando o tema dos direitos da criança está em pauta, já que direitos e deveres parecem caminhar juntos, independentemente do sujeito em questão ser adulto ou criança.

Apesar de todas as profissionais afirmarem defender a escola como um lugar privilegiado na garantia e veiculação dos direitos da criança junto às próprias crianças, quase metade delas (9) afirmam não desenvolver conteúdos relativos ao tema. As professoras que afirmam trabalhar esse conteúdo, o fazem por meio de conversas, literatura, estudo de partes do Estatuto ou textos relacionados ao assunto, atividades lúdicas e práticas, música e imagens.

Diante dessa porcentagem significativa de professoras (41%), que não abordam o tema, algumas questões se colocam: se todas as professoras defendem a garantia e a veiculação dos direitos da criança na escola, por que muitas não trabalham esse tema com as crianças? Será que a falta de formação pode ser considerada como um motivo? E as professoras que trabalham o tema, onde buscam subsídios? De que forma esse tema vem sendo tratado? Sob qual enfoque?

Em relação ao trabalho desenvolvido pelas escolas (sem referir-se especificamente ao trabalho desenvolvido individualmente por cada professora), 18 profissionais responderam positivamente que o tema é tratado em sua escola (ou seja, das 9 professoras que afirmaram não trabalhar individualmente o tema, 7 delas afirmaram que sua escola trabalha). Mas, quando as respostas são analisadas confrontando os questionários da mesma escola no sentido de buscar compreender se e como o tema é tratado pela escola, observa-se que há contradições nas informações. Diante desse empasse, analisamos os PPPs das Escolas, no intuito de avaliar se tal documento faz referência ao trabalho relativo a esse conteúdo obrigatório.

Por meio da leitura dos PPPs ficou claro que esse conteúdo não se constitui como parte da proposta das escolas e que, mesmo em duas escolas em que o tema do direito aparece como eixo ou princípio do trabalho educativo, os deveres também se estabelecem como um aspecto central. Além disso, não há especificação de como esse tema é abordado na prática pedagógica. É tratado como conteúdo curricular? É tratado através de algum projeto específico? Ou simplesmente permeia as relações cotidianas, por meio de atitudes e diálogos?

Dessa forma, podemos concluir que as professoras entendem ser importante a veiculação dos direitos da criança junto às próprias crianças na escola, mas isso ocorre ainda muito fragilmente, por meio de

ações isoladas como a participação dos estudantes no pré-colegiado, ou por ações individuais e não como uma proposta das escolas. Ademais, pensam que além da garantia e veiculação dos direitos da criança é preciso alertá-las sobre seus deveres, o que denota a superficialidade de seu entendimento a respeito do tema.

As professoras consideram ainda que compreender a criança “como um sujeito de direitos” pode trazer mudanças para a relação professor/estudante, para as relações entre os profissionais da escola como um todo e para a forma como o professor ensina. Já que isso proporcionaria uma horizontalização nas relações, maior confiança/afetividade entre profissionais e crianças na escola, acarretando assim, a melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, as professoras acreditam que conceber a criança “como sujeito de direitos” contribui para a qualidade da educação pública. Contudo, verificamos que um entendimento mais aprofundado, por parte delas sobre o tema, parece não ser alcançado, devido à sua complexidade, somada à falta de formação. Isso fica evidente em suas respostas muitas vezes simplistas e, em alguns casos, até ingênuas.

Dessa forma, concluímos que: o avanço de nosso entendimento sobre a criança, concebendo-a como um sujeito histórico, social e de direitos é fundamental, mas não é determinante para o processo de melhoria na qualidade da educação. Não somente ele. É preciso mais; é preciso além do compromisso dos profissionais, também e, principalmente do poder público. Isso passa acima de tudo, pela valorização dos professores, de melhores condições de trabalho e remuneração e principalmente de formação inicial e continuada. Passa por uma revisão do currículo, que considere a realidade das crianças brasileiras e finalmente, passa pela transformação dos espaços físicos, tornando-os lugares acolhedores e humanizados, voltados para o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, K. M. **As dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico.** Florianópolis, 2004. 160 p. Dissertação (Mestrado em educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: S.A., 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. In: I Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1994, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 88-92.

BATISTA, Ezir Mafrá. **Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004).** Florianópolis, 2006. 112 p. Dissertação (Mestrado em educação), Centro de Ciências da Educação, Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. O Estatuto da Criança e do Adolescente está em risco? Os conselhos tutelares e as medidas socioeducativas. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2006.

BEIRITH, Ângela. As Escolas isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956). **Revista linhas,** Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 156 – 168, jul./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1415/1473>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1984.

BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. **Revista brasileira de história da educação**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 253-281, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/1004.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 13 jan. 2016.

_____. 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 da criança e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm>. Acesso em: 13 jan. 2016.

_____. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm>. Acesso em: 13 jan. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 24/2004**. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF, 2004. 11 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, DF, 2007. 135 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

CABRAL FILHO, Pedro. **A constituição da escola básica municipal Beatriz de Souza Brito: 1935-1992**. Florianópolis, 1998. 153 p. Dissertação (Mestrado em educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

_____. **O ensino público primário em Florianópolis da constituição federal de 1946 à lei de diretrizes e bases de 1961: o surgimento de uma rede municipal de educação**. São Paulo, 2004. 332 p. Tese (Doutorado em história), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre educação. In: GOULART, C. (Org.). **Dimensões e horizontes da educação no Brasil: ensaios em homenagem a Gaudêncio Frigoto**, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Rio de Janeiro: UFF, 2004. p. 107-125.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.) et. al. **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999, p. 17-30

CASTAHA, André Paulo. O Ato adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista brasileira de história da educação**, n. 11, p. 171-195, jan./jun., 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/win/Downloads/162-497-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

COLOMBI, Gisela Maria. **O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)**. Florianópolis, 2012. 251 p. Dissertação (Mestrado em educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Janusz Korczak e a administração escolar contemporânea. Cadernos ANPAE, p. 1-18, 2011.

DANIEL, Leziany Silveira. João Roberto Moreira e o movimento pela escola nova em Santa Catarina (1934-1943). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 181 – 207, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1420/1475>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

EVANGELISTA, Olinda; LIMA, Silvia. **Fernando de Azevedo: sociólogo e educador**. Florianópolis: UFSC, 2008.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Bárbara C. (Org.) et. al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13-37

FLÔR, Dalânea Cristina. **Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?** Florianópolis, 2007. 109 p. Dissertação (Mestrado em educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. Florianópolis, 2015. 44 p. Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Proposta curricular: rede municipal de ensino Florianópolis. Florianópolis, 2008.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GEPIEE. **Pressupostos**. 2007. Disponível em: <www.gepiee.ufsc.br/pressupostos>. Acesso em: 15 de mai. de 2014.

GONÇALVES, Gisele. **A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)**. Florianópolis, 2015. 175 p. Dissertação (Mestrado em educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

LOUREIRO, Carla. **O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: da “prontidão” à emergência da infância**. Florianópolis, 2010. 228 p. Dissertação (Mestrado em educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Tendências da educação brasileira**. Brasília: Inep/MEC, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX. **Revista da USP**, São Paulo, v. 37, p. 46-57, mar./mai., 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/win/Downloads/27026-31464-1-SM.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

_____. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensaoficial, 2005.

MELLO, Suely A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 84-104, jan/jun 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/win/Downloads/1630-4616-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Sílvia; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia do social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 125-135.

NASCIMENTO, Dorval do. Nacionalização do ensino catarinense na Primeira República (1911-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 9, n. 21, p. 123-143, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/64/75>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

NOBREGA, P. Grupos Escolares: Modernização do ensino e poder oligárquico. In: Norberto Dallabrida. (Org.). **Mosaico de escolas**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003, p. 253-280.

NUÑEZ, Isauro Béltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A dispersão semântica na pesquisa educacional: implicações teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 10/11, n.2/1, jul./dez. 1999; jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/v10n02_v11n01_5.html>. Acesso em: 17 dez. 2015.

PAIVA, Vanilda Pereira et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. In: QUINTEIRO, Jucirema (Org.). **A realidade das escolas nas grandes metrópoles**. Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro: IEC, 1998.

PAIVA, Vanilda Pereira. A instabilidade da instituição escolar, **Educativa**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 39-57, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/1615/1017>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini. **O “direito à infância na escola”**: o estágio docente como campo de pesquisa. Florianópolis, 2014. 153 p. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança**. Florianópolis, 2003. 182 p. Dissertação (Mestrado em educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

_____. Tempos e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (Org.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da

criança na escola. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2007.

PRIORE, Mary Del, (Org). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; MARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. Campinas, 2000. 208 p. Tese (Doutorado em educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 13, n. 24, p. 22-35, jul./dez., 2011. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2011n24p22>> . Acesso em 18 mai. 2014.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de.. Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate. In: GRANDO, Beleni Saléte; CARVALHO, Diana Carvalho de; LEBRE, Tatiane. **Crianças: infâncias, culturas e práticas pedagógicas**. Cuiabá: UFMT, 2012. v. 1. p. 125-148.

_____. O brincar na formação de professores: uma proposta para defender a infancia na escola. In: II Congresso de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infancias: Perspectivas Metodologia, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: GRUPECI, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

_____. (Org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2007. 234 p.

ROCHA, Ruth. Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

SAVIANI, Demerval. Concepção de dissertação de mestrado centrada na ideia de monografia de Base. **Revista Educação Brasileira**, v. 13, n. 27, p. 159-168, 1991.

_____. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, p. 213-231, 2008b.

_____. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008a. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509907>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, p. 743-760, 2013. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

SHIROMA, Eneida Otto ; MORAES, Maria Célia Marcondes de ; EVANGELISTA, Olinda . **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

SILVA, Ana Claudia da. Instituto de educação de Florianópolis (1930-1940): olhares sobre a infância e a formação de professores. In: LAFIN, Maria H. L. F.; RAUPP, Marilene Dandolini; DURLI, Zenilde (Org.). **Professores para a escola catarinense: contribuições teóricas e processos de formação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisa com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência**. Florianópolis, 2012. 333 p. Dissertação (Mestrado em educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./ago., 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez, 2005. Disponível em: <

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9809/9044>>
. Acesso em: 17 jan. 2016.

TRAGTENBERG, Maurício. A Escola como organização complexa. In: TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: UNESP, 2004.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILD EMERGENCY FUND. **ECA 25 anos Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/ECA25anosUNICEF.pdf>> . Acesso em: 22 nov. 2015.

VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 143-178, 2011.

VERONESE, Josiane Rose Petry; CUSTÓDIO, André Viana. **Crianças Esquecidas: o trabalho infantil doméstico no Brasil**. Curitiba: Multideia, 2009.

VERONESE, Josiane Rose Petry; SILVEIRA, Mayra. **Estatuto da criança e do adolescente comentado**. São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

I - DADOS PESSOAIS

1.1. Nome:.....

1.2. Idade: (anos completos)

II - FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. Assinale todos os cursos que você fez, identificando o período em que foram realizados, a instituição e o local, nos espaços do quadro abaixo:

CURSO	ANO DE INÍCIO	ANO DE TÉRMINO	INSTITUIÇÃO	CIDADE/ U
Magistério <input type="checkbox"/>			Nome da instituição: Presencial <input type="checkbox"/> À distância <input type="checkbox"/>	
Pedagogia <input type="checkbox"/> Habilitação:			Nome da instituição: Presencial <input type="checkbox"/> À distância <input type="checkbox"/>	
Especialização <input type="checkbox"/> Área:			Nome da instituição: Presencial <input type="checkbox"/> À distância <input type="checkbox"/>	
Mestrado <input type="checkbox"/> Área:			Nome da instituição: Presencial <input type="checkbox"/> À distância <input type="checkbox"/>	
Doutorado <input type="checkbox"/> Área:			Nome da instituição: Presencial <input type="checkbox"/> À distância <input type="checkbox"/>	

2.2. Você possui algum curso superior além da Pedagogia?

sim não

Qual?.....

III - ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1. Há quanto tempo você trabalha nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

(em anos completos)

3.2. Você é professora ACT (admitida em caráter temporário) ou efetiva?

ACT efetiva

3.3. Qual sua carga horária no ano atual -2015-?

- 40 horas 20 horas

3.4. Em qual/quais escolas trabalha?

Nome da Escola: Ano/turma em que trabalha:

Nome da Escola: Ano/turma em que trabalha:

IV - O QUE OS PROFESSORES PENSAM, CONHECEM E ENTENDEM A RESPEITO DA CONDIÇÃO DA CRIANÇA “COMO SUJEITO DE DIREITOS”.

4.1. Em poucas palavras, o que você entende por criança.

.....
.....
.....
.....
.....

4.2. Em poucas palavras, o que você entende por infância.

.....
.....
.....
.....

4.3. Você considera a criança como uma pessoa que possui direitos?

- sim não

Porque?.....
.....
.....
.....

4.4. Em sua opinião a sociedade sempre considerou a criança como uma pessoa possuidora de direitos?

- sim não

Porque?.....

4.5. Você acha importante conhecer as leis que tratam sobre o tema dos direitos da criança?

sim não

Porque?.....

4.6. Qual/quais leis você conhece ou já ouviu falar que tratam sobre esse assunto?

.....

4.7. Você já fez algum curso de capacitação sobre o tema da criança “como um sujeito de direitos”?

sim não

✓ Se a sua resposta foi positiva, preencha o quadro abaixo, indicando os cursos realizados:

ONDE? (instituição promotora do curso)	QUANDO? (ano de realização)	QUAL? (nome do curso)

4.8. Por meio da Lei nº 11.525, de 2007 os direitos da criança e do adolescente tornaram-se conteúdo obrigatório no currículo do Ensino Fundamental. Mais recentemente a Lei nº 13.010 de 2014, estabeleceu que conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente sejam incluídos como temas transversais, nos currículos escolares. Você conhece essas leis?

conheço ambas conheço a primeira

não conheço nenhuma conheço a segunda

✓ Se a sua resposta foi positiva, responda de que modo você teve acesso a essa(s) lei(s).

.....
.....
.....
.....
.....

4.9. Você concorda com essas leis?

sim não não conheço

✓ Se a sua resposta foi sim ou não, justifique sua resposta abaixo. Porque?.....

.....
.....
.....
.....

4.10. Você acha que a escola deve garantir e veicular os direitos da criança junto às próprias crianças?

sim não

Porque?.....

.....
.....
.....
.....

4.11. Você desenvolve com os estudantes, conteúdos relativos aos direitos da criança?

sim não

✓ Se a resposta foi positiva, especifique que recursos e encaminhamentos você utiliza para abordar o tema junto às crianças na escola?

.....

4.12. Como esse tema é tratado na sua escola: pontualmente (em algumas datas ou momentos específicos), ou é contemplado cotidianamente?

- não é tratado
 é tratado pontualmente

Quando? Por meio de quais ações?

.....

é tratado cotidianamente

Quando? Por meio de quais ações?

.....

4.13. Você considera que compreender a criança “como um sujeito de direitos” pode trazer alguma mudança para a relação professor/estudante?

sim não

Porque?.....

4.14. Você considera que compreender a criança “como um sujeito de direitos” pode trazer alguma mudança para a forma como o professor ensina?

sim não

Porque?.....
.....
.....
.....

4.15. Você considera que compreender a criança “como um sujeito de direitos” pode trazer alguma mudança para as relações entre os profissionais da escola?

sim não

Porque?.....
.....
.....
.....

4.16. Você acha que conceber a criança “como um sujeito de direitos” contribui para a qualidade da educação pública?

sim não

Porque?.....
.....
.....
.....

4.17. Em sua opinião quais os principais direitos da criança devem ser garantidos na escola?

.....
.....
.....
.....

4.18. Você gostaria de acrescentar alguma coisa que considera importante sobre o tema?

sim não

O que?.....
.....
.....
.....

**ANEXO 1: DISSERTAÇÕES E TESES CONCLUÍDAS E
ORIENTADAS PELAS PESQUISADORAS DO GEPIEE NO
PERÍODO DE 2003 A 2015**

1. SILVA, Ana Claudia da. **As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940.** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2003. Orientadora: Maria das Dores Daros; Co-Orientação: Diana Carvalho de Carvalho.
2. PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança.** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2003. Orientação: Jucirema Quintero.
3. FLOR, Nelzi. **O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso no curso de pedagogia da UFSC (1995-2002).** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2003. Orientação: Leda Scheibe. Co-Orientação: Jucirema Quintero.
4. ANTUNES, Karine Maria. **Dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico.** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2004. Orientação: Jucirema Quintero.
5. SCHNEIDER, Maria Luísa. **Brincar é um modo de dizer...: um estudo de caso em uma escola pública.** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2004. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho
6. HASCKEL, Selita. **Gestão Democrática na Educação Infantil: a eleição para diretor de creche.** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2005. Orientação: Jucirema Quintero.
7. SILVA, Rosangela Maria da. **A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática: um estudo de caso.** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2005. Orientação: Jucirema Quintero.
8. BISCOLI, Ivana. Dissertação. **Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001.** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2005. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho

9. STROISCH, Sandra. **Professora, posso falar? Um estudo sobre a participação da criança na atividade de ensino.** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2005. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho
10. PICOLLI, Josiana. **O processo de mercadorização do brinquedo e as implicações para a educação na infância.** Dissertação Florianópolis: UFSC 2006. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho. Co-Orientação: Lucídio Bianchetti.
11. BATISTA, Ezir Mafra. **Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004).** Dissertação. Florianópolis: UFSC 2006. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho.
12. WOLFF, Carlos Castilho. **Como é ser menino e menina na escola: um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar.** Dissertação. Florianópolis: UFSC 2006. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho.
13. LEITE, Luzia Madalena. **O projeto político pedagógico da escola e a infância ignorada.** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2006. Orientação: Jucirema Quintero
14. SGANDERLA, Ana Paola. **A Psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar.** Dissertação. Florianópolis: UFSC 2007. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho.
15. FLORES, Célia Lucia Baptista. **O que as crianças falam sobre o museu...** Dissertação. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2007. Orientação: Jucirema Quintero.
16. FLÔR, Dalânea Cristina. **Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2007. Orientação: Jucirema Quintero. Co-orientação: Maria Isabel Serrão.
17. ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. **Processos formativos constituídos no interior das Instituições de Educação Infantil: das políticas de formação continuada à experiência dos professores.**

Dissertação. Florianópolis: UFSC 2007. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho.

18. VILELLA, Elenira Oliveira. **Eu pesquiso, tu pesquisas, eles... e quem ensina e quem aprende matemática? Um estudo sobre a produção acadêmica do GT Educação Matemática da ANPEd – 2000 -2007.** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2008. Orientação: Maria Isabel Serrão.

19. ROSA, Solange Aparecida da. **Escola, ensino, conhecimento escolar e formação escolar: estudo introdutório a partir da produção dos Grupos de Trabalho Educação Fundamental e Psicologia da Educação da ANPEd (200-2005).** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2008. Orientação: Maria Isabel Serrão.

20. OLIVEIRA, Ana Brasil. **Criança e infância nas disciplinas de Psicologia dos cursos de Magistério: um estudo na rede estadual de Educação da região metropolitana de Florianópolis.** Dissertação. Florianópolis: UFSC 2008. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho.

21. FLORIANI, Ana Cristina Barreto. **As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a educação infantil a partir da década de 1990.** Dissertação. Florianópolis: UFSC 2008. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho.

22. RODRIGUES, Cristina Cardoso. **Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos.** Dissertação. Florianópolis: UFSC 2009. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho.

23. SILVA, Cecília da. **A Infância na Formação Universitária do Professor de Educação Física: a emergência de uma disciplina!** Dissertação. Florianópolis: UFSC 2009. Orientação: Jucirema Quintero.

24. COSTA, Caroline Machado. **Infância, criança e escola nas pesquisas educacionais sobre narração de histórias** Dissertação. Florianópolis: UFSC 2009. Orientação: Maria Isabel Batista Serrão. Co-orientação: Gilka Girardelo.

25. LAZAROTTO, Aline Fátima. **A infância na imprensa escrita em Chapecó/SC - 1939-1979**. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2008. Orientação: Jucirema Quinteiro.
26. LOUREIRO, Carla Cristiane. **O ensino fundamental de nove anos e o colégio de aplicação: da "prontidão" a emergência da infância**. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2010. Orientação: Jucirema Quinteiro.
27. POROLONICZAK, Juliana Aparecida. **O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: a infância como construção histórico cultural**. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2010. Orientação: Isabel Serrão. Co-orientação Jucirema Quinteiro.
28. MACHADO, Érico Ribas. **A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira**. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2010. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho.
29. NUNES, Cristine Manica. **O Ensino e o brincar na prática pedagógica dos anos iniciais: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet**. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2011. Orientação: Ilana Latermann.
30. OLIVEIRA, Teresa Cristina Magnabosco de . **A educação escolar e a ação intencional do professor: um estudo de caso dos anos iniciais de escolarização em uma escola pública do estado do Paraná**. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2011. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho.
31. SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisa com crianças na escola: o ouvir como uma tendência**. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2012. Orientação: Jucirema Quinteiro.
32. COLOMBI, Gisela Maria Silveira. **O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)**. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2012. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho.
33. RATUSNIAK, Célia. **A História de uns e não de outros: o caderno de ocorrências e a constituição das práticas disciplinares, de controle e de governo das crianças em uma escola pública de anos iniciais**.

Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2012. 218 p. Orientação: Ilana Latermann.

34. LÜEDKE, Ana Marieli dos Santos. **A formação da criança e a ciranda infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)**. Dissertação. Florianópolis: UFSC. Orientação: Maria Isabel Batista Serrão. 2013.

35. MEINERT, Letícia. **Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural: uma reflexão introdutória**. Dissertação. Florianópolis: UFSC. Orientação: Maria Isabel Batista Serrão. 2013.

36. PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini. **O “Direito à Infância na Escola”**: o estágio docente como campo de pesquisa. Dissertação. Florianópolis: UFSC. Orientação: Jucirema Quinteiro. 2014.

37. BUENDGENS, Jully Fortunato. **O preconceito e as diferenças na literatura infantil**: um estudo de caso com base na Teoria Histórico-Cultural. Dissertação. Florianópolis: UFSC. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho. 2014.

38. CAMPOS, Daíse Ondina de. **Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil**: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor. Dissertação. Florianópolis: UFSC. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho. 2015.

39. EUZÉBIO, Juliana da Silva. **Criança, infância e conhecimento matemático: um estudo da teoria histórico-cultural**. Dissertação. Florianópolis: UFSC. Orientação: Maria Isabel Batista Serrão. 2015.

40. JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)**. Florianópolis: UFSC. Orientação: Jucirema Quinteiro. 2015.

41. GONÇALVES, Gisele. **A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)**. Dissertação. Florianópolis: UFSC. Orientação: Jucirema Quinteiro. 2015.

TESES CONCLUÍDAS E ORIENTADAS PELAS PESQUISADORAS DO GEPIEE

1. SOUZA, Simone Vieira de. **O estudante (in)visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar.** Tese. Florianópolis: UFSC, 2013. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho.
2. UMBELINO, Janaina Damasco. **Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança:** contribuições da educação em Cuba Tese. Florianópolis: UFSC. Orientação: Maria Isabel Batista Serrão. 2014.
3. SGANDERLA, Ana Paola. **O ensino de psicologia na Escola Normal em Santa Catarina.** Tese. Florianópolis: UFSC. Orientação: Diana Carvalho de Carvalho. 2015.