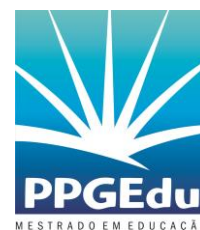




**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**MÁRCIA REGINA M. DOS G. BRITO**

**O DIREITO DA CRIANÇA AO RESPEITO, À PARTICIPAÇÃO E À LIBERDADE  
EM DISCURSOS DE PROFESSORES/AS**

Rondonópolis – MT

2015

**MÁRCIA REGINA M. DOS G. BRITO**

**O DIREITO DA CRIANÇA AO RESPEITO, À PARTICIPAÇÃO E À LIBERDADE  
EM DISCURSOS DE PROFESSORES/AS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Linguagens, cultura e construção do conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea.

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano

Rondonópolis – MT

2015

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

B862d Brito, Márcia Regina Mathias dos Guimarães.  
O DIREITO DA CRIANÇA AO RESPEITO, À PARTICIPAÇÃO E À  
LIBERDADE EM DISCURSOS DE PROFESSORES/AS / Márcia Regina Mathias  
dos Guimarães Brito. – 2015  
160 f. ; 30 cm.

Orientadora: Carmem Lúcia Sussel Mariano.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de  
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Rondonópolis, 2015.  
Inclui bibliografia.

1. Direitos da Criança. 2. Cidadania das crianças. 3. Direitos libertários na escola.  
4. Estudos Sociais da Infância. 5. Jannuz Korczak. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:  
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "O DIREITO DA CRIANÇA AO RESPEITO, PARTICIPAÇÃO E LIBERDADE EM DISCURSOS DE PROFESSORES/AS"**

AUTOR : Mestranda Márcia Regina Mathias dos Guimarães Brito

Dissertação defendida e aprovada em 11/09/2015.

Composição da Banca Examinadora:

---

Presidente Banca / Orientador    Doutor(a)    Carmen Lúcia Sussef Mariano  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno                    Doutor(a)    Raquel Gonçalves Salgado  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo                    Doutor(a)    Renata Lopes Costa Prado  
Instituição:    UNIFESP

Examinador Suplente                    Doutor(a)    Marlon Dantas Trevisan  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 11/09/2015.

*Dedico à minha família, especialmente à  
minha mãe, Shirlei Mathias, e ao meu pai  
Edson Brito (in memoriam).*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano, pela paciência e orientação, por me permitir pesquisar, escrever e refletir sobre os direitos-liberdade das crianças, um tema de grande relevância para a reflexão e prática no cotidiano escolar no que diz respeito à formação humana integral de nossos alunos.

Aos meus amores: mãe, irmã, cunhado e sobrinha (meu presente), que procuraram me apoiar e incentivar nesta caminhada, estando presentes, mesmo com a distância, e demonstrando a importância da minha presença nos seus momentos felizes.

À amiga Lindinalva Alves Silva Odi que me incentivou e orientou quanto aos procedimentos para admissão no processo de seleção do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFMT) e a licença para a qualificação.

Ao amigo Ramires Aparecido Souza, que cuidou da minha casa e cachorro, com carinho, quando precisei viajar para participar dos eventos.

À Cinthia Monteiro e Wagner Cabral, sempre presentes, e a todos os amigos e amigas que torceram por mim.

Às amigas que ganhei no Mestrado que me ajudaram com materiais, me alertando quanto aos procedimentos do Curso e com palavras de incentivo: meus sinceros agradecimentos a Soila Canan, Andrea Nassar, Marta Rocha da Silva e Fabiana Rodrigues Oliveira Queiroz e Cristiane Rojas.

À Anabela Rute Kohlmann Ferrarini, pela dedicação na revisão desta dissertação.

À Secretária do PPGEdu, Anabel Beatriz de Col, e a todos os Professores deste Programa.

Aos professores da Banca: Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado, Profa. Dra. Renata Lopes Costa Prado e Prof. Dr. Marlon Dantas Trevisan, por terem, gentilmente, aceitado fazer parte da banca examinadora e pelas valiosas contribuições quando do exame de qualificação.

## RESUMO

Esta dissertação integra um projeto coletivo de pesquisas do Grupo de Pesquisa “Infância e Juventude Contemporânea” (GEIJC), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Rondonópolis, que vem investigando, entre outros temas, os discursos sobre os direitos da criança e adolescente. Nosso objetivo é descrever e interpretar discursos de professores(as) da rede pública do Ensino Fundamental, da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, sobre como entendem e inserem no seu fazer pedagógico o direito da criança e do adolescente ao respeito, à liberdade e à participação. Utilizamos, na condução desta pesquisa, o método da Hermenêutica de Profundidade (HP) proposto por Thompson (2007), que é composto por três fases: a) análise do contexto sócio-histórico; b) análise formal ou discursiva e c) interpretação/reinterpretação. Para tanto, seguimos o percurso da contextualização da legislação sobre os Direitos da Criança, desde os debates em âmbito internacional e nacional, com a Declaração de Genebra (1924), a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), a Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990). Um dos referenciais teóricos, inspirador desse trabalho, é o autor Jannuz Korczak (1872-1942) que deixou expresso, em suas obras, como entendia o respeito que deveria ser conferido às crianças, bem como sua contestação ao baixo status moral atribuído, até então, às crianças, num mundo concebido e construído pelos adultos. Além de Korczak, adotamos os aportes teóricos dos estudos sociais da infância, tais como Qvortrup (2010), Pinto e Sarmento (1997), Corsaro (2011), Soares (1997) entre outros. Foram entrevistadas três professoras da rede pública de ensino e os dados obtidos indicam que as professoras relacionam o direito ao respeito, participação e liberdade ao direito que a criança tem ao aprendizado e que, embora haja um reconhecimento da importância do direito das crianças em serem respeitadas, a visualização e materialização desse direito no contexto escolar ainda é incipiente.

**Palavras-chave:** Direitos da Criança. Cidadania das crianças. Cidadania infantil. Direitos libertários na escola. Estudos Sociais da Infância. Respeito, participação e liberdade na escola. Infância. Jannuz Korczak.

## ABSTRACT

This paper is part of a collective research project of the Contemporary Infancy and Youth Group (GEIJC, in Portuguese), at the Federal University of Mato Grosso (UFMT), municipality of Rondonópolis campus, which has researched, among other topics, discourses on children's and adolescents' Rights. It aims at describing and interpreting public elementary school teachers' discourses about their understanding of and how they deal with children's and adolescents' rights towards respect, freedom and participation during their classes. The Profound Hermeneutics method (PH) proposed by Thompson (2007), which is made up with three phases (socio-historical content analysis, formal or discursive analysis, and [re]interpretation), was at use. Thus, the contextualization of the law over children's rights timeline was followed, from (inter)national debates, leading to Geneva Declaration (1924), Declaration of the Rights of the Children (1959), Federal Constitution (Brazil, 1988), International Convention on the Rights of the Child (1989), and the Child and Adolescent Statute (ECA, in Portuguese, 1990). One of the theoretical backgrounds that inspired this paper is by Janusz Korczak (1878-1942), who expressed his understand on children's rights as well as his view against children's role in a world of grownups. Besides Korczak, it is based on social studies on infancy by Qvortrup (2010), Pinto and Sarmiento (1997), Corsaro (2011), Soares (1997), among others. Three public school teachers were interviewed and the data collected show that they relate right to respect, participation and freedom that children have regarding the learning process and that, although there is such acknowledgment of the importance of respecting children's rights, seeing and feeling such right at schools is still something incipient.

**Keywords:** Children's rights. Citizenship of children. Children's citizenship. Libertarian rights in school. Social Studies on Infancy. Respect, Participation, Freedom in school. Infancy. Jannuz Korczak.



## LISTA DE SIGLAS

<b>ABMP</b>	Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Juventude
<b>AIC</b>	Ano Internacional da Criança
<b>ANCED</b>	Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAPE</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CDCE</b>	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
<b>CONANDA</b>	Conselho Nacional da Criança
<b>DCA</b>	Direitos da Criança e Adolescente
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	Educação Infantil
<b>FEBEM</b>	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FUNABEM</b>	Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor
<b>GELJC</b>	Grupo de Pesquisa “Infância e Juventude Contemporânea
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>HP</b>	Hermenêutica de Profundidade
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PETI</b>	Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil
<b>PNBM</b>	Política Nacional para o Bem-Estar
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>OING</b>	Organização Internacional Não Governamental
<b>OIT</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>SAM</b>	Serviço de Atendimento ao Menor
<b>SciELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>SDN</b>	Sociedade das Nações
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Contexto social e funcional das entrevistadas	74
Quadro 02	As crianças e a infância no espaço escolar	76
Quadro 03	A visão das professoras sobre o ECA	82
Quadro 04	Como as entrevistadas concebem o direito da criança ao respeito	87
Quadro 05	As práticas docentes associadas aos direitos de participação e liberdade	93
Quadro 06	A visão das docentes sobre o espaço escolar para as crianças	100

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 REFERENCIAL METODOLÓGICO</b> .....	<b>22</b>
<b>2 TEORIA</b> .....	<b>26</b>
<b>2.1 Tempo e Infância</b> .....	<b>26</b>
<b>2.2 Janusz Korczak: uma voz em defesa das crianças</b> .....	<b>28</b>
2.2.1 As influências de Korczak .....	30
2.2.2 Korczak educador .....	33
2.2.3 Korczak e a defesa do respeito à criança .....	37
<b>2.3 Estudos Sociais da Infância</b> .....	<b>39</b>
<b>3 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO</b> .....	<b>45</b>
<b>3.1 A criança e o adolescente como sujeitos de direitos</b> .....	<b>45</b>
3.1.1 A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança .....	49
3.1.2 Discursos sobre os direitos da criança e do adolescente no Brasil .....	55
3.1.3 As práticas educativas com crianças .....	61
<b>4 ANÁLISE DISCURSIVA</b> .....	<b>70</b>
<b>4.1 Procedimento para análises das entrevistas</b> .....	<b>70</b>
<b>4.2 Descrição dos resultados</b> .....	<b>73</b>
4.2.1 Eixo 1: As entrevistadas e seus contextos sociais e de formação .....	73
4.2.2 Eixo 2: As representações de criança e infância no espaço escolar.....	75
4.2.3 Eixo 3: Os direitos das crianças na visão das professoras.....	81
4.2.4 Eixo 4: A participação e liberdade vistas nas práticas pedagógicas .....	87
4.2.4.1 O respeito .....	87
4.2.4.2 O respeito às crianças ontem e hoje .....	91
4.2.4.3 Participação e liberdade .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>106</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>112</b>
<b>Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>113</b>
<b>Apêndice 2: Roteiro de entrevista</b> .....	<b>114</b>
<b>Apêndice 3: Entrevista com AG</b> .....	<b>116</b>
<b>Apêndice 4: Entrevista com BJ</b> .....	<b>136</b>
<b>Apêndice 5: Entrevista com CL</b> .....	<b>147</b>

## INTRODUÇÃO

*Respeito para o tempo que passa, para o dia de hoje! Que soluções a criança saberá inventar amanhã, se hoje não a deixamos viver uma vida consciente e responsável? (KORCZAK, 1986, p. 89).*

Esta pesquisa visa compreender e interpretar os discursos de professores(as) atuantes na rede pública do Ensino Fundamental da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, sobre os direitos da criança e do adolescente ao respeito, à liberdade e à participação.

O primeiro contato com o tema “O Direito da Criança ao Respeito” se deu no Grupo de Pesquisa “Infância e Juventude Contemporânea” (GEIJC)<sup>1</sup>, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, em diálogo com o campo dos Estudos Sociais da Infância, que tem apresentado uma análise da infância sob nova ótica. Este contato contribuiu para várias reflexões sobre o fazer pedagógico, visando compreender e respeitar a criança/aluno enquanto sujeito de direitos.

Sob esse novo paradigma, as crianças são consideradas como atores sociais, que contribuem para a constituição da sociedade tanto quanto os adultos. Tomar contato com essa concepção despertou, em mim, o interesse em aprofundar o estudo sobre o assunto. Esse aprofundamento teórico me permitiu perceber que circula, no ambiente de trabalho, entre professores e professoras, a ideia de que os direitos das crianças não contribuiriam, e que até mesmo impediriam a formação de limites nas crianças, por exemplo. Quando se fala em direitos das crianças, nestes termos, o que vem à tona é uma crítica pautada em visões um tanto distorcidas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei Nº 8069 de 13 de julho de 1990). Embora tenhamos a consideração de que o ECA possui debilidades em vários aspectos, não compartilhamos dessa crítica em específico.

Diante disso, buscar entender melhor o ECA, com foco no eixo libertário, é assumir um posicionamento diante da ambiguidade que existe na interpretação dos direitos no ambiente escolar, encontradas em pesquisas citadas neste trabalho. Além disso, a leitura atenta de algumas obras do médico e educador polonês Janusz Korczak me fez refletir sobre o quanto o direito da criança ao respeito, à liberdade e à participação é pouco difundido na escola.

---

<sup>1</sup>A pesquisa integra um projeto coletivo de pesquisas do Grupo de Pesquisa “Infância e Juventude Contemporânea” – GEIJC – UFMT que visa analisar discursos sobre os direitos da criança e do adolescente. O grupo tem como foco de pesquisa a infância, a juventude e seus engendramentos com as produções e práticas culturais, sociais e educativas no mundo contemporâneo.

Ao cursar a disciplina Metodologia de Pesquisa, oferecida durante o Mestrado em Educação, realizamos um levantamento de produções sobre o tema do direito da criança e do adolescente. Constatamos que o maior número de produções encontradas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no banco de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO) tratam sobre violência, indisciplina, abuso, moralidade, família, saúde, sujeito de proteção, enquanto as produções que abordam o respeito e a participação da criança e do adolescente ainda são incipientes na literatura acadêmica, principalmente no campo da Educação, o que fortaleceu o interesse no objeto da pesquisa.

Os direitos garantidos aos sujeitos até os 18 anos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 estão sintetizados nas categorias de direitos de provisão (direitos sociais e econômicos), direitos de proteção (em razão da vulnerabilidade da criança) e direitos de participação, respeito e liberdade (direitos civis), conforme apontado por Mariano (2010). Ainda segundo a autora, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por sua vez, foi inspirado na referida Convenção e garante as mesmas categorias de direitos. Mas há uma tensão subjacente ao reconhecimento de direitos de proteção concomitantemente aos direitos de liberdade e participação, que alimentam debates sobre uma relativa imaturidade da criança e do adolescente para poder opinar e realizar suas escolhas. Ressalta-se que tais presunções sobre a imaturidade da criança são construções dos adultos.

Mariano (2010) relata que esta tensão foi muito debatida em outros países quando da ratificação da Convenção Internacional de 1989, posto que este documento trouxe uma nova representação e um novo status moral da criança, fatores estes que necessitavam de novos debates e ressignificações.

Muitos discursos que circularam sobre os Direitos da Criança e do Adolescente (DCA), sobretudo a partir da aprovação e divulgação do ECA, levaram a interpretações no campo da Educação que consideram que a outorga de direitos às crianças representaria uma ameaça ou inviabilizaria a atuação de educadores(as) (CAVALCANTI, 2007; ARROYO, 2007).

Cavalcanti (2007), ao pesquisar as representações sociais de professoras de escolas públicas de Belo Horizonte sobre o ECA, constatou que, ao lado de representações positivas sobre a Lei, prevaleceram, entre as professoras entrevistadas, representações consideradas negativas, as quais remeteram a uma interpretação de que “com o Estatuto a criança fica muito sem limite” (CAVALCANTI, 2007), uma vez que o mesmo restringiria as ações

punitivas de seus(as) educadores(as)<sup>2</sup> (pais e professores). O referido autor constatou, ainda, a existência da crença generalizada, na fala das professoras, de que o Estatuto protege demais a criança e o adolescente, promovendo, assim, a falta de limites, a indisciplina e a violência (CAVALCANTI, 2007, p. 317).

O filósofo Alain Renaut (2002), no livro “A libertação das crianças: a era da criança cidadã”, trabalha e debate exaustivamente as questões trazidas pela dinâmica igualitária que, após um demorado percurso, atingiu as crianças, a partir da aprovação da Convenção de 1989 e as implicações disto para a alteridade da criança, em razão da sua imaturidade e dependência, algo que é gritante para o campo da educação, posto que constitui um desafio ouvir e compreender as crianças nas suas diversas especificidades, assim como respeitá-las como seres humanos e contemplar suas necessidades intrínsecas.

Um dos autores que inspira a reflexão sobre a complexidade da relação adulto-criança é Janusz Korczak (1872-1942), considerado, na literatura que consultamos, o precursor dos direitos da criança, em especial, dos direitos de liberdade, participação e respeito. Sua obra *O Direito da Criança ao Respeito* é norteadora para esta pesquisa. No início do século XX, Korczak já escrevia em favor das crianças, relatando como elas se sentem no mundo comandado por adultos. É importante ressaltar que ele defendia uma ideia de direitos da criança atrelada ao direito de ser respeitada, de ter liberdade e de ter participação ativa nas questões de seu interesse, muito embora não tenha sido esta a perspectiva privilegiada pela maioria dos defensores dos direitos da criança, que focalizaram os direitos de proteção.

Segundo Korczak (1986), os tratamentos diferenciados entre adultos são esperados em diversas situações, mas não entre adultos e crianças, quando cometem pequenos ou grandes erros. Situações de constrangimentos poderiam ser evitadas se os adultos ouvissem as crianças antes de repreendê-las ou acusá-las.

Essa percepção de que a criança credora de direitos possa ter um “salvo conduto” para agir como bem quiser – com indisciplina e violência, por exemplo – tem provocado resistências à aceitação e ao seu reconhecimento como sujeito de direitos. Faz parte do papel do educador lidar com a questão dos limites, inclusive, compartilhando o entendimento de que o respeito é um valor recíproco. Para Arroyo (2007), a visão do “salvo conduto” levou os profissionais da educação a acreditarem que não são mais reconhecidos pela autoridade no

---

<sup>2</sup>A partir deste momento, abandonaremos o uso da fórmula o(a) e empregaremos o masculino genérico, como preconizado na língua portuguesa, para nos referirmos a homens e mulheres, desde que não interfira na precisão do sentido.

exercício de seu trabalho, devido à perda da autoridade moral de não mais conciliarem a ordem e o estudo em sala de aula.

Neste campo de debates e tensões, algumas indagações permearam esta pesquisa e orientaram o nosso caminhar até às questões centrais: a promulgação do ECA suscitou vários embates na sociedade brasileira, em especial no contexto educacional, como, então, estes embates estão sendo observados e tratados pelos professores? Por que o direito da criança e do adolescente ao respeito possui pouca visibilidade? O direito da criança ao respeito tem sido considerado no ambiente escolar? A criança é vista como participante na construção do planejamento escolar?

Tendo em mente tais questões de investigação, demos início à construção do objeto de pesquisa, começando pela busca de aportes teóricos no campo dos Estudos Sociais da Infância, o que nos levou à constatação de que o modelo educacional nem sempre consegue atender às muitas diferenças que permeiam os espaços escolares, uma vez que estas diferenças ocasionam resistências e dificuldades no sentido de respeitá-las, pois as culturas vivenciadas são expressas distintamente nos comportamentos de cada criança e adulto. Os adultos, em muitas situações, ainda escolhem o que consideram ser importante para as crianças sem nem mesmo ouvi-las, sem antes perguntar-lhes sobre seus interesses e suas vontades.

Segundo Renaut (2002), o modelo educacional instaurado na modernidade serviu para atender aos interesses de um grupo com poder aquisitivo mais elevado, mas que não se adequava aos interesses das demais classes sociais. Sobre esse aspecto, Charlot (1979) salienta:

A educação transmite, portanto, às crianças, modelos sociais de comportamento. Mas todas as crianças não adquirem os mesmos modelos, pois nem todas são educadas no mesmo meio social. A sociedade não é um todo homogêneo veiculando modelos de comportamento que fazem a unanimidade de seus membros (CHARLOT, 1979, p. 14).

Charlot (1979) analisa que a educação tem um papel político, porém, esse papel é construído nos moldes e ideais das elites, com formas padronizadas de comportamentos e voltadas ao mercado de trabalho. Numa sociedade heterogênea, esses modelos não serão recebidos igualmente pelos indivíduos, pois há crianças de diferentes convívios sociais que necessitam de novos métodos de ensino para serem atendidas em suas expectativas e necessidades perante a escola.

Nesse sentido, a escola tal qual a Modernidade a concebeu, se torna palco de alguns embates, provocados pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Conforme

identifica Renaut (2002), essa complexa questão, por um lado, pode ser vista pelos educadores como uma ameaça à sua autoridade, e, por outro, representa um avanço do qual não se pode abrir mão. Assim, “Graças a esse esforço paradoxal, quer a consciência de identidade, quer a consciência de dissemelhança conduzem a problematizar o modo de intervenção desta força exterior necessária para educar para a autonomia, sem a qual não há educação concebível nem praticável [...]” (RENAUT, 2002, p. 20).

Um dos entraves com os quais nos deparamos na tentativa de educar para a autonomia é a existência, ainda, entre os educadores, da imagem idealizada da criança ingênua, doce, amável e sujeita à educabilidade. Embora já exista um movimento de desconstrução dessa concepção no imaginário pedagógico, na prática ela surge com força, principalmente quando o profissional se depara com situações de tensões que o remetem à ideia de criança/aluno ideal, desprovida de desejos e incapaz de questionamentos. Isso pode levar, como aponta Arroyo (2007), à prática de separação de crianças “em condição à educabilidade”, ou seja, em um grupo participam crianças em condições de educabilidade, e, em outro, crianças que não se enquadram em tais condições.

Esse ideal de criança traz à tona a noção de que criança boa é aquela que é facilmente “domesticada” pelos adultos e que, no futuro, ao tornar-se adulta, contribuirá para uma sociedade melhor. Mas esse ideal só seria concretizado se a “natureza boa” da criança fosse preservada. Sobre este aspecto, Rosenberg (1976, p. 1467) assinala que, “não podendo enfrentar a oposição fundamental, que opõe a sociedade centrada no adulto à criança, tal concepção cria o mito e protege a infância, isolando e separando-a da sociedade, recolocando-a no seu meio ideal, a natureza”.

Rosenberg (1976) alerta para o fato de, comumente, o adulto usar como parâmetro, na relação com as crianças, a sua própria infância, o que gera uma expectativa sobre estas, no sentido de que se enquadrem nos moldes do que vivenciou. Segundo a autora, o tempo do professor não é igual ao da criança e o profissional que utiliza dos modelos da sua educação na sua infância como referência possui uma “criança concreta, vivendo sua história pessoal simultaneamente à história da sociedade” (1976, p. 1468).

Essa imagem sacralizada da criança e da infância possui repercussões nas outorgas e compreensões sobre os direitos das crianças. Assim, apesar do novo paradigma dos direitos universalistas, inaugurado desde a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, que considera todas as crianças e adolescentes sujeitos de direitos, inclusive de direitos até então reconhecidos somente para os adultos, tais como o direito ao respeito, à participação, à liberdade e à expressão, nos cenários nacional e internacional, isso não se efetivou. Para



Mariano (2010), os discursos que circulam, referentes aos Direitos da Criança e do Adolescente (DCA), acabaram focalizados nas problemáticas da infância e juventude associadas ao desvio e a “situações de risco” e violência, entre elas: “meninos de rua”; “prostituição infanto-juvenil”; “gravidez na adolescência”; “trabalho infantil”; “adolescente infrator”. Neste percurso investigativo, continua a autora,

[...] um aspecto importante que temos observado é que as políticas setoriais para a infância e adolescência têm focado problemáticas relacionadas à “situação de risco” e sido direcionadas a grupos específicos, em detrimento de políticas de fato universalistas [...] Portanto, nosso pressuposto é que a própria construção e publicização da agenda de políticas para a infância estariam mobilizando para uma fragmentação de análises e soluções, focalizando situações específicas e descurando-se de aspectos mais estruturais (MARIANO, 2010, p. 25-26).

Ainda, a resistência em considerar as crianças como sujeitos de direito ao respeito, à participação e à liberdade se deve, em parte, às interpretações de que a participação traria uma absoluta autonomia às crianças sobre suas ações e, visto que as mesmas se encontram em desenvolvimento, ainda seriam imaturas para tomar suas decisões e necessitariam somente de proteção (SARMENTO; PINTO, 1997).

A questão dos direitos civis foi muito debatida em outros países quando da ratificação da Convenção, pois esse tratado internacional trouxe uma nova representação e um novo *status* moral à criança, ensejando debates e ressignificações.

Para Mariano (2010), na ocasião da elaboração, da aprovação e divulgação do ECA, houve um debate precário, inclusive na academia, sobre este novo *status* moral da criança, e ainda são poucos os avanços no debate sobre os direitos de liberdade e autonomia de crianças e adolescentes, bem como de suas tensões intrínsecas.

Buscar compreender a importância das significações, em especial do direito da criança ao respeito, participação e liberdade, contemplados no ECA, e a implicação desses direitos ante à alteridade da criança, constituiu-se na motivação desta pesquisa.

A consideração de crianças e adolescentes no cotidiano escolar como sujeitos de direitos talvez ainda esteja distante do que a Lei preconiza quanto ao acesso ao respeito e à participação nos diversos âmbitos da escola. Referente à Convenção de 1989, Qvortrup (2010), por exemplo, critica a subjetividade dos artigos que tratam os eixos libertários<sup>3</sup>.

Por vezes, a participação de alunos no Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), artigo 14, inciso

---

<sup>3</sup>Retomamos o debate na p. 40.

II, que visa à participação de todos os segmentos da instituição nas decisões coletivas, é tida como sinônimo da expressão de opinião e dos interesses dos alunos. As diretrizes do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (CONANDA, 2010)<sup>4</sup>, trazem, especificamente, como meta, a participação das crianças no Conselho Deliberativo Escolar.

De acordo com Moriyón (2010), a criança na sociedade contemporânea passa longos anos na escola, instituição criada para a formação e proteção, e, apesar disso, ela não participa do processo de elaboração dos planejamentos que conduzirão as atividades do ano letivo. Em sua análise, o autor pondera que uma das maneiras de solucionar os conflitos seria escutar as crianças, uma vez que “[...] uma das contribuições importantes para resolver alguns dos atuais problemas passa sem dúvida por conceder às crianças um protagonismo muito maior na gestão daqueles espaços e tempos nos quais estão diretamente implicados [...]” (MORIYÓN, 2010, p. 150), como, por exemplo, participar nas decisões políticas e pedagógicas da escola.

No contexto dos avanços dos direitos da criança e do adolescente, nos apoiamos em Mariano e Rosemberg (2010) e em Mariano (2010) para compreender as questões que levaram temas específicos à maior visibilidade, tais como “meninos de rua”; “prostituição infanto-juvenil”; “gravidez na adolescência”; “trabalho infantil”, enquanto direitos mais gerais, como os de participação, respeito e liberdade; os sexuais e reprodutivos e o direito à educação infantil tiveram pouca evidência. Para Mariano (2010), ocorreram poucos debates em âmbito nacional referentes às tensões intrínsecas dos novos direitos da criança e do adolescente.

Sarmiento e Pinto (1997, p. 19) apontam que, entre os três **Ps** (participação, proteção e provisão), o dispositivo de direitos relativos à participação foi o que não apresentou progresso na “construção das políticas públicas e gestão das instituições para a infância (e em particular, nas escolas)”, pois o tema ainda provoca interpretações e, desse modo, consideraram a criança como sujeito que necessita somente de proteção, e que, privada de maturidade, não poderia exercer a participação e a autonomia, por estar ainda em desenvolvimento.

O campo dos Estudos Sociais da Infância apresenta novos paradigmas de compreensão da infância que propõem uma ruptura com concepções teóricas dominantes sobre o tema, relacionadas à racionalidade, a naturalidade e a universalidade. Nesse campo teórico, as crianças passam a ser o foco de investigação, e suas vozes, admitidas nos estudos que assinalam para um novo olhar sobre a realidade social, ou seja, analisada através da ótica das crianças. Essas discussões evidenciam as crianças como sujeitos de participação e como

---

<sup>4</sup>Conforme consta na p. 60.

atores sociais, refletindo nas relações de alteridade entre adultos e crianças. Neste campo, encontramos autores como Qvortrup (2010); Pinto e Sarmiento (1997); Corsaro (2011); Soares (1997), entre outros.

Dias (2015), ao pesquisar sobre os Direitos da Criança e do Adolescente em artigos acadêmicos na área de Educação, verificou que, após os marcos legais dos Direitos da Criança e Adolescente, houve poucas produções relacionadas ao tema, nos períodos de 1988 e 1989, respectivamente. Mais produções foram encontradas apenas duas décadas após a aprovação do ECA, demonstrando um certo silenciamento no campo da Educação em relação aos necessários debates e implicações dos Direitos da Criança e Adolescente. Dentre as publicações analisadas por Dias (2015), uma contribuiu diretamente para o debate público ao tratar da Educação Infantil como direito da criança no período da elaboração da Constituição Federal de 1988<sup>5</sup>. A autora observou que,

Além de não vermos contempladas no *corpus* discussões de modo mais equitativo sobre a amplitude de categorias de direitos assegurados às crianças e adolescentes (os denominados “3ps”: provisão, participação e proteção), observamos também certa dificuldade no rompimento com a ideia da antiga doutrina da situação irregular, pois, quando o tema é Direito da Criança e do Adolescente as reflexões se voltam para o que o Código de Menores caracterizava como “menor”, que eram aquelas crianças e adolescentes com menos de dezoito anos em “situação irregular”, ou seja, pobres, criados sem família ou em famílias consideradas “desestruturadas”, “marginalizados”, “desviantes”, que cometiam crimes, que estavam em abrigos ou privação de liberdade etc. (DIAS, 2015, p. 90, grifos da autora).

Como vemos, as discussões estão longe de ser esgotadas no que tange aos direitos de crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos como sujeitos de direitos.

Esse novo *status* moral da criança, do qual vimos falando, possui uma correlação intrínseca com o reconhecimento do direito da criança ao respeito, porém, é importante ressaltar que, nas relações entre adultos e crianças, é esperado, muitas vezes, que somente os adultos devam ser respeitados pelas crianças. É aqui que entramos em diálogo com o pensamento de Janusz Korczak (1872-1942), que buscou quebrar esse paradigma ao afirmar, no início do século XIX, que as crianças também tinham que ser respeitadas pelos adultos. Este foi o elemento central nas ideias e reflexões deste educador, que deixou expresso, em suas obras, publicadas originalmente entre 1919 e 1930, o seu entendimento sobre o respeito

---

<sup>5</sup>O artigo de Maria Malta Campos, *A constituinte e a educação de crianças de 0 a 6 anos*, de 1986, publicado Cadernos de Pesquisa, v.39, n. 136, foi pioneiro ao debater a Educação Infantil como direito da criança.

que deveria ser conferido às crianças, bem como sua contestação ao baixo *status* moral a elas atribuído, até então, num mundo concebido e construído pelos adultos.

Lewowicki (1998, p. 27), ao fazer a biografia de Korczak, destaca que “ele mesmo tratava cada criança da maneira como qualquer um deve comportar-se diante de um respeitável, pensante e sensível ser humano adulto”. Como estudioso dos sentimentos e comportamentos infantis, Korczak reconheceu a criança enquanto sujeito de direitos a raivas e impulsos, sentimentos nelas considerados como descontrole, embora ocorram também com os adultos.

Diante do exposto, nos interessa, portanto, compreender como os professores veem os Direitos das Crianças ao respeito, à participação e à liberdade, tendo como foco os discursos que circulam, entre eles, no espaço escolar. Para tanto, foram entrevistadas três professoras do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso.

Esta dissertação estruturou-se em três capítulos. No primeiro capítulo, é apresentado o Método de Hermenêutica de Profundidade (HP), proposto por John B. Thompson (2002), que permite o uso de procedimentos e métodos particulares, dependendo do objetivo específico de análise. Este método da HP orientou a estruturação do texto e a análise dos discursos das entrevistadas, dividindo-se em três partes: análise sócio-histórica; análise formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação.

No segundo capítulo, traçamos as concepções de tempo e infância, apresentando, de forma sucinta, a trajetória e a contribuição do pensamento de Janusz Korczak (1872-1942), bem como os subsídios teóricos advindos dos Estudos Sociais da Infância.

No terceiro capítulo, buscamos empreender a análise sócio-histórica dos discursos sobre os direitos da criança e do adolescente e, em específico, do direito da criança ao respeito e suas interfaces com o campo da Educação, que compõe a primeira fase da HP. Para tanto, seguimos o percurso da contextualização da legislação, dos debates e dos discursos sobre os Direitos da Criança, desde a sua discussão internacional com a Declaração de Genebra de 1924, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, até a instauração dos marcos legais nacionais, como a Constituição Federal, de 1988, e o ECA, de 1990. Nessa análise sócio-histórica, abordamos também as práticas disciplinares nos contextos educativos.

A última parte da dissertação é destinada à interpretação dos resultados, que compõem a terceira fase da HP, quando são retomadas algumas indagações iniciais, referentes ao direito ao respeito, à participação e à liberdade das crianças, à luz dos Estudos Sociais da Infância, bem como a relação dessas significações no âmbito educacional nos discursos das professoras

entrevistadas, destacando os principais resultados e interpretações, a fim de contribuir para uma reflexão da posição da criança como sujeito de direitos.

## 1 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Na busca pela compreensão dos discursos de professores sobre o direito da criança ao respeito, à participação e à liberdade, recorreremos ao método da Hermenêutica de Profundidade (HP), proposto por Thompson (2007), tanto para análise e interpretação dos dados quanto para a organização do texto desta dissertação.

A HP de Thompson é um método que permite a utilização e a articulação de diferentes referenciais teóricos que podem ser sistematicamente inter-relacionados à contextualização social, às formas simbólicas e suas características estruturais internas (THOMPSON, 2007). Segundo o autor, as formas simbólicas constituem as falas, entrevistas, textos e imagens. Neste estudo, as transcrições das entrevistas realizadas com as professoras foram consideradas formas simbólicas. A metodologia da HP considera que os sujeitos que constituem o mundo social estão sempre inseridos nas tradições históricas e, muitas vezes, interpretando ou reinterpretando esses símbolos/valores ao longo do tempo, tendo em vista que estes são difundidos de geração a geração e que as sociedades podem ou não lhes atribuir novos significados, dependendo do curso de seu contexto histórico.

Nesse sentido, Thompson (2007) afirma que

[...] formas simbólicas são produzidas, construídas e empregadas por um sujeito que, ao produzir e empregar tais formas, está buscando certos objetivos e propósitos e tentando expressar aquilo que ele ‘quer dizer’ ou ‘tenciona’ nas e pelas formas assim produzidas. (THOMPSON, 2007, p. 183, grifos do autor)

Na pesquisa sócio-histórica, trabalhamos com um campo-sujeito-objeto, o qual se constitui em um campo pré-interpretado, por pessoas que procuram, no seu cotidiano, entender a si mesmas e aos outros que estão ao seu redor. Essa interpretação do cotidiano é descrita por Thompson como sendo uma “*interpretação da doxa*, uma interpretação de opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social” (THOMPSON, 2007, p. 364, grifos do autor).

As formas de investigação da HP compreendem três fases: análise do contexto sócio-histórico, análise formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação.

A primeira fase compreende a análise do contexto sócio-histórico e tem, como objetivo, a reconstrução das condições sociais e históricas de produção, de transmissão e recepção das formas simbólicas. No caso desta pesquisa, as formas simbólicas são os

discursos colhidos em entrevistas realizadas com três professoras da rede pública de ensino do município de Rondonópolis, Mato Grosso, como mencionado anteriormente.

Os contextos sociais, assevera Thompson (2007), possuem características específicas que devem ser consideradas, a saber:

- situações espaço-temporais em que as formas simbólicas são produzidas e recebidas pelos sujeitos em um determinado período e espaço;

- campos de interação: espaço que configura a posição social de acordo com o capital disponível aos sujeitos, condições essas que delimitam as relações e oportunidades acessíveis às pessoas, como também as regras e convenções;

- instituições sociais: se referem às assimetrias sistemáticas e estáveis que compreendem um conjunto de regras, recursos e relações que as constituem e a configuração que dão às instituições sociais e aos campos de interação;

- meios técnicos de transmissão de mensagens e construção, que, para além das especificações tecnológicas, conferem determinadas características aos meios técnicos de como as formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas.

Em relação a estas características, Thompson (2007, p. 368) explica que “os meios técnicos conferem às formas simbólicas determinadas características, certo grau de fixidez, certo grau de reprodutibilidade, e certa possibilidade de participação para os sujeitos que empregam o meio”.

A análise do contexto sócio-histórico, neste estudo, incide na compreensão do percurso que as discussões sobre o direito das crianças ao respeito, à liberdade e à participação tomaram até alcançarem sua legitimação.

A segunda fase da HP se refere à análise discursiva e consiste na análise dos padrões da articulação e nas estruturas simbólicas do que foi dito. Esta etapa do método também possui critérios particulares de investigação tais como: a análise argumentativa, a análise do discurso, a análise narrativa, a análise de conteúdo etc. Nesta pesquisa, optamos por utilizar técnicas de análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (1988) e Rosemberg (1981). A análise de conteúdo serviu de apoio para a descrição organizada e sistematizada das entrevistas com as professoras, já que os discursos precisam ser analisados não somente em relação ao seu contexto sócio-histórico de produção, recepção e divulgação, mas também em si mesmos.

Para a consecução da segunda fase da HP, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras do Ensino Fundamental público, que atuam no primeiro

e segundo ciclos da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso a fim de compreendê-los em suas percepções e concepções sobre o direito das crianças ao respeito, à participação e à liberdade.

A entrevista é uma das diversas formas de abordagem técnica do trabalho de campo, oferecendo ao pesquisador a possibilidade de contato direto com os sujeitos alvos da pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), é possível “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

As entrevistas realizadas constituíram-se num instrumento que buscou compreender como as professoras interpretam, recebem e reproduzem os significados dos discursos nesse campo do direito das crianças ao respeito e de que maneira as consideram como sujeitos sociais com direitos ao respeito, participação e liberdade. As entrevistas seguiram um roteiro prévio (Apêndice 2) e, posteriormente, foram analisadas à luz do contexto sócio-histórico e dos aportes teóricos adotados.

A terceira e última fase de investigação da HP consiste na interpretação/reinterpretação das formas simbólicas, a partir da associação dos resultados da análise do contexto sócio-histórico e análise discursiva, leva a um movimento novo de pensamento por meio do qual se pode oferecer uma interpretação do que é representado pela forma simbólica analisada. Ao chegarmos a esta etapa, a interpretação pode divergir ou não do que foi construído pela fala das professoras sobre o direito ao respeito, à participação e à liberdade das crianças. A isso Thompson (2007) se refere como “potencial crítico de interpretação”, ou seja, existe a “[...] possibilidade de um conflito de interpretações, uma divergência entre uma interpretação de superfície e uma de profundidade, entre pré-interpretação e reinterpretção [...]” (THOMPSON, 2007, p. 376).

Analisar, sob a perspectiva da HP, os discursos das professoras sobre o direito das crianças ao respeito, à participação e à liberdade, a partir de referências teóricas que discutem a influência do contexto histórico social, as práticas educativas, a noção de infância, as relações de poder e de alteridade, é procurar propor uma nova interpretação e reflexão dos discursos que circulam sobre a infância e seus direitos. Para Thompson (2007, p. 34-35), “ao oferecer uma interpretação das formas simbólicas, estamos reinterpretando um campo pré-interpretado e, assim, engajando-nos num processo que, por natureza, faz surgir um conflito de interpretações”.

Como a HP permite a possibilidade do uso de métodos particulares, o autor chama atenção para evitar as falácias, não analisarmos de maneira reducionista e nem tampouco isoladamente as formas simbólicas “sem referência às condições sócio-históricas e aos



processos cotidianos dentro dos quais e através dos quais essas formas simbólicas são reproduzidas e recebidas” (THOMPSON, 2007, p. 356). Dessa forma, todas as fases devem se relacionar e não podem ser analisadas separadamente.

## 2 TEORIA

Neste capítulo, procuramos dialogar com os pressupostos teóricos do campo dos Estudos Sociais da Infância que contribuem com novos paradigmas ao olhar a criança como ator social, como um ser digno de respeito, participação e liberdade. Nesses estudos, considera-se importante o tempo real da infância da criança, rompendo com a ótica segundo a qual a criança alcança o status de cidadão somente no futuro, ou seja, ao se tornar adulto. Trazemos, ainda, em diálogo com os Estudos Sociais da Infância o pensamento libertário de Janusz Korczak sobre o direito das crianças ao respeito.

### 2.1 Tempo e Infância

*Com a idade crescem os compromissos e as cobranças; e na maioria das vezes tudo evolui bem diferente do que desejaríamos. [...] A vigilância se multiplica, as responsabilidades crescem, surgem conflitos entre as diversas autoridades. As carências tornam-se visíveis (KORCZAK, 1986, p. 78).*

Segundo Moriyón (2010), o limite de idade é estabelecido para distinguir o período da infância, porém, será determinado conforme os interesses das instituições políticas às quais os indivíduos pertencem, portanto, essa condição não garante a legalização de direitos jurídicos de todas as regiões a todas as crianças igualmente. Sarmiento e Pinto (1997) afirmam que,

*[...] é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca, nem ao espaço ou ao tempo da sua colocação. Assim “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17, grifo dos autores).*

O limite de idade para definir a infância ainda constitui uma discussão complexa, especialmente para delimitar o período em que essa fase termina. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança estabeleceu, juridicamente, o limite de dezoito anos (SARMENTO; PINTO, 1997). No Brasil, o ECA estabeleceu como crianças os sujeitos de 0 a 12 anos, embora todos estejam submetidos à menoridade até os 18 anos.

Lloret (1998) salienta que, embora pertençamos a várias idades, devido a cada fase vivenciada, nos é cobrado assumirmos determinados papéis que a sociedade, ao longo do tempo, normatizou, como: brincar e estudar na infância; trabalhar, constituir família e demais

obrigações na fase considerada adulta. Diante dessas cobranças, as idades vão se apropriando dos indivíduos à medida que avançam, impondo rapidez na mudança de posturas, devido às obrigações do cotidiano, o que acaba contribuindo para o indivíduo esquecer as lembranças e as compreensões sobre o que é ser criança. A autora analisa que

A categorização das etapas parcializadas de nossa existência obriga-nos a reconstruir, à base de saltos e fronteiras mais ou menos explícitas, nossa identidade em função de alguns parâmetros socialmente estabelecidos. Em troca, é nos indicado gentilmente, ou não tão gentilmente, quem podemos ser, o que podemos fazer e o que não nos é permitido em tal ou tal idade. (LLORET, 1998, p. 19).

Deste modo, “[...] viver a idade acarreta assim a preocupação de nossa normalidade ou desvio em relação a ela [...]” (LLORET, 1998, p. 16).

Na relação de poder estabelecida na representação das idades, os adultos, muitas vezes, submetem as crianças às suas escolhas, por julgá-las importantes ao seu desenvolvimento. Lloret (1998) aponta essa prática como um *continuum*, devido a algumas normas ainda estabelecidas sobre o que fazer quando se tem determinada idade. Agamben (2005) critica a noção de tempo *continuum* pontual e homogêneo, remetendo-se ao tempo do agora, o *kairós*, que concentra, em si só, vários tempos, e o homem aproveita a oportunidade, o instante. Mas, para Lloret (1998), essa relação se repete, pois submete essa sujeição do homem às regras estabelecidas, dando a ilusão de o tempo ser linear. A esse respeito, ressalta que,

Constituem uma aprendizagem prática e cotidiana o fato de que nossa idade e a idade dos outros é também outra idade significa ter que adequar-se a uma normativa bastante precisa: em cada idade, podemos ou não podemos fazer, devemos (como se viver fosse uma dívida) fazer uma série de coisas e, sobretudo, temos de levar muito em conta os possíveis desvios com relação aos modelos socialmente sancionados (LLORET, 1998, p. 15).

São essas imposições de padrões de comportamento sobre as pessoas, aqui exemplificados, que contribuem para que as escolas, enquanto instituições, mantenham modelos conservadores, conforme apontam Charlot (1997), Renaut (2002), Arroyo (2007), Oliveira e Martins (2007), e que não se coadunam às transformações culturais e sociais que ocorrem na sociedade, influenciando nas mudanças das práticas e necessidades dos indivíduos.

Elias (1998) chama a atenção para o fato de que não é possível, para o indivíduo, forjar o conceito de tempo e, como tal, cresce assimilando o que a instituição social impõe

desde cedo, aprendendo a autodisciplina, a comportar-se conforme os modelos e que, se até os dez anos não adequar-se ou “modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade” (ELIAS, 1998, p. 14).

A sociedade está organizada pelos interesses dos adultos, que possuem o encargo de educar as crianças, e determinam o que é melhor para elas com o intuito de protegê-las e prepará-las para o meio social. Essa organização estabelece um duplo poder às duas instituições encarregadas da missão de cuidar da criança: a família e a escola (ROSEMBERG, 1979).

Korczak, (1926/1986), autor norteador desta pesquisa, em sua obra, *Quando eu voltar a ser criança* (escrita originalmente em 1926), relata que, como adultos, esquecemos que fomos pequenos, ao esbarrarmos apressados com uma criança na rua, ficamos aborrecidos por ela nos atrapalhar, sem pensar que tenhamos feito o mesmo. O mundo dos adultos é tido como mais importante do que o mundo das crianças (KORCZAK, 1926/1986).

## **2.2 Janusz Korczak: uma voz em defesa das crianças**

O judeu Janusz Korczak (1872-1942), pseudônimo de Henryk Goldshmi, nascido na Polônia, desde o início do século XX, já se posicionava sobre a necessidade da elaboração de direitos que fossem específicos às crianças. Médico, humanista, professor, educador e escritor, dedicou sua vida praticamente às crianças. Escreveu obras que são extremamente envolventes e calorosas e possuem um aspecto libertário que reside nas profundas reflexões sobre a situação de opressão vivida pelas crianças. Salientamos que o pensamento de Korczak já adiantava o que os Estudos Sociais da Infância viriam a pensar e defender sobre a infância somente a partir da década de 1980. Suas obras foram originalmente publicadas entre 1919 e 1930, e as principais são: *Direito da Criança ao Respeito* (1929/1984); *Como amar uma criança?* (1920/1997); e *Quando eu voltar a ser criança* (1926/1988). Nestas obras, Korczak “deixou registrado como entendia o respeito que devia ser conferido às crianças, bem como sua posição contestatória quanto ao baixo *status* moral atribuído às crianças”. (MARIANO, 2010, p. 47).

Na obra “O direito da criança ao respeito”, Korczak (1929/1984) quebra paradigmas ao salientar a importância das crianças na sociedade. Seus trabalhos de cunho humanista fizeram com que participasse nas ações internacionais em favor dos direitos da criança. Segundo Marangon (2007), esta foi uma das fontes que inspirou a aprovação da Declaração

dos Direitos da Criança de 1959, pela ONU. Considerado o pioneiro em defender a criança como sendo digna de respeito, nas relações sociais, as reflexões de Korczak não ficaram somente no papel. Em 1912, inaugurou o Lar da Criança na Polônia para acolher crianças judias órfãs, abrigando cerca de duzentas crianças. Esse lar ficou conhecido também como República das Crianças, administrada pelas crianças, sob um modelo democrático onde a participação de todas elas era garantida por um Tribunal e Parlamento (WASSERTZUG, 1983).

Para Korczak, é importante compreender que a composição dos grupos de crianças e adultos muda constantemente e, sendo assim, os estudos deveriam também atualizar-se nesse sentido, conforme propõem os Estudos Sociais da Infância, tendo em vista as transformações sociais e culturais que ocorrem a cada geração. Outra condição importante para o autor refere-se ao respeito mútuo, que só poderia ser conquistado se o diálogo entre crianças e crianças e também entre crianças e adultos fosse garantido, método utilizado no Lar das Crianças, em que o adulto deveria aprender a escutar e saber conduzir as discussões, constituindo um sistema pedagógico educativo aberto (HARTMAN, 2009).

O termo “respeito”, quando nos referimos à relação adulto/crianças, nos conduz, comumente, ao entendimento de que são as crianças que devem respeitar os adultos e, por outro lado, não evidencia que os adultos também respeitem as crianças. Para Korczak (1926/1986), as crianças merecem respeito, confiança e bondade, quesitos tão necessários quanto a justiça e a igualdade, e é responsabilidade dos adultos assegurá-los às crianças. Esses fatores devem ser, também, princípios pedagógicos importantes para a educação.

As obras e os pressupostos de Korczak tiveram maior difusão na Europa e seu legado sobre a infância vem sendo cada vez mais reconhecido. Fúlvia Rosenberg, uma grande intelectual brasileira que se dedicou à temática da infância, foi uma das pioneiras a divulgar, no Brasil, o pensamento de Korczak. Em 1979, assim externou sobre o desconhecimento que recaía em solo nacional sobre ele: “O espanto maior provém do descobrimento. Como é possível um pedagogo, no início do século, ter refletido de forma tão moderna sobre a criança e sua educação, sem que seu nome seja citado ao lado dos de Piaget, Wallon, Gesell, Freud, Montessori, Freinet?” (ROSEMBERG, 1979, p. 103).

Korczak procurou viver de acordo com o seu pensamento, mesmo quando, por ser um educador renomado, teve a opção de escapar do terror nazista, mas escolheu acompanhar suas crianças ao gueto de Varsóvia e ao campo de Treblinka, onde foram assassinados na câmara de gás.

A impressão, ao ler as obras de Korczak, é de que o autor não só preconizava o direito da criança ao respeito, mas também externava uma profunda consideração pela posição que a criança ocupa no mundo. Eixo esse que, décadas depois, repercutiu no campo dos Estudos Sociais da Infância, em especial na Sociologia da Infância, os quais defendem a criança como um ator social e não como um vir a ser: a criança já é; as crianças são sujeitos com direitos à participação e à liberdade, entre outros.

Korczak ainda escreveu romances, artigos, estudos, contos, panfletos, peças teatrais. Escreveu para todos, mas quase sempre sobre a criança. S. Tomkiewicz, ao escrever o prefácio do livro de Korczak o *Direito da Criança ao Respeito*, enfatizou que a criança “é o sujeito quase único da sua obra escrita como era o centro da sua vida” (TOMKIEWICZ, 1984, p. 10).

O autor negava o estilo de escrita com jargão profissional nas obras sócio-pedagógicas classificadas de obras científicas, literárias ou sociais. Sobre o estilo de Korczak, S. Tomkiewicz, no mesmo prefácio, salienta que este “provoca choque e levanta desconfianças, ainda que a poesia ilumine muitas vezes o que uma linguagem científica apenas esconde” (1984, p. 11). Hartman (2009) nos chama a atenção quanto a esse estilo literário quase impressionista que transmite uma imagem precisa e sensível das crianças e de sua maneira de ser.

À frente do seu tempo, Korczak foi comparado por Hartman (2009) a um engenheiro social, pois acreditava na capacidade que a pesquisa tinha de produzir um saber exaustivo na maioria dos domínios, capaz de encontrar as soluções necessárias para elaborar uma nova disciplina pedagógica, concentrando-se nos estudos das crianças e adolescentes, pois considerava que as crianças representavam a parte esquecida da humanidade, mesmo nos estudos científicos.

Muitos dos métodos de Korczak foram concebidos antes e após a Primeira Guerra Mundial e contribuíram para o movimento da reforma pedagógica contemporânea (HARTMAN, 2009).

### **2.2.1 As influências de Korczak**

Korczak lia, desde a juventude, livros de Psicologia e de Educação, dedicando-se a esse último campo como médico pediatra, uma vez que gostava de observar as crianças, que precisavam de mais atenção, e por achar que elas eram incompreendidas no mundo dos adultos. Possuía grande simpatia por Pestalozzi, Froebel e Spencer. Lewowicki (1998, p. 26)

descreveu a afinidade com tais autores, “[...] não tem menos brilho que a dos grandes inventores do século XX, pois eles descobriram mais do que as forças desconhecidas da natureza; eles descobriram a metade desconhecida da humanidade: as crianças”.

Korczak partilhou grandemente dos estudos de Pestalozzi, o qual seguia as ideias de Rousseau, considerado o pai da educação moderna. Pestalozzi propõe uma pedagogia centrada na criança, na qual o mestre não deve impor seus métodos sem antes conhecer suas crianças, de modo a respeitar e garantir a harmonia com a sua natureza. O homem é visto como transformador da natureza. Pestalozzi dirigiu na Suíça três instituições entre os anos de 1798 e 1825, dedicadas a “crianças carentes”. Korczak foi simpatizante deste trabalho e adiante criou o Lar Para as Crianças Órfãs (LEWOWICKI, 1998).

Rousseau, já no século XVIII, período iluminista, é um dos filósofos que consolida o conceito de infância fundado na ideia de essência e da inocência infantil. Rousseau não vê a criança mais como um adulto em miniatura, e para isto apresenta uma nova explicação para o termo criança, definindo-a como um ser constituído de uma natureza específica que precisa de uma compreensão voltada às necessidades de seu desenvolvimento. Pode-se dizer que Rousseau criou a teoria da infância e defendeu a ideia de que a criança tem “o direito de expressar-se, de manifestar-se, de modo que se sinta segura, valorizada” (FRANCO, 2012, p. 54).

Pestalozzi também se preocupava com o outro, o ser sujeito de emoções, afetos, não só possuidor de razão. Defendia que o aprender só acontecia fazendo, mas para isso, precisava, antes de tudo, observar, experimentar, sentir, levando em conta a importância da formação do professor para exercer o processo de mediador e, na prática, ser um provocador, não um impositor de métodos que conduzam a uma única maneira de ensinar, um único modelo que se encaixa para todas as crianças sem que as especificidades para o seu aprendizado sejam ignoradas.

Korczak partilhava, ainda, a visão de Tolstói sobre a necessidade de os adultos mudarem e abrirem os olhos no sentido de observarem as crianças quanto às suas emoções, pensamentos e experiências. Tolstói, para aplicar suas teorias, funda uma escola, a Yásnaia-Poliana, na Rússia, de 1857 a 1860, para educar os camponeses.

Korczak conheceu, em Zurique, Stefa Wilczynska, de família aristocrática, que estudava pedagogia, e, através dela, começou a frequentar a faculdade, tendo contato com autores do campo da Educação da Escola Nova, movimento que efervesceu nessa área com novas ideias e práticas pedagógicas sobre as diversas etapas do desenvolvimento da criança

quanto ao aprendizado. Todos esses educadores foram influenciados pelas ideias dos psicanalistas Freud e Melanie Klein, assim como de Wilhem Reich.

O que definia fundamentalmente o movimento era a descoberta da psicologia infantil e a crítica à escola tradicional, que aos poucos ia saindo das mãos da Igreja. Apelava-se para a psicologia contra o “adultismo”, segundo o qual as crianças eram tratadas como adultos pequenos, sem nenhum interesse pela especificidade desse período da vida humana. Esta nova perspectiva ganhou impulso fundamental com a publicação dos trabalhos de Sigmund Freud e de John Dewey a partir de 1900. Mas assim como Tolstói foi impedido de continuar com sua escola, as experiências mais inovadoras sempre foram podadas [...] (LEWOWICKI, 1998, p. 54).

Enquanto os educadores recorriam mais aos novos métodos didáticos para uma nova proposta de ensino, Korczak, na esteira de Pestalozzi, se preocupava com o desenvolvimento emocional da criança, a qual, de acordo com sua visão, se orientada com tranquilidade, poderia apreender pela sua própria experiência e tornar-se um indivíduo capaz de lidar com o sentimento interior, escapando de ser uma pessoa frustrada e com predisposição para respeitar seu semelhante.

Pestalozzi acreditava na perfeição natural da criança, como angelical, doce, amável, enquanto Korczak ressaltava que a criança não é um ser perfeito, reconhecendo suas emoções temperamentais, entendendo, portanto, como é injusto cobrar uma suposta perfeição da criança já que os próprios adultos deslizam, extravasam seus sentimentos, e, apesar disso, não concedem à criança o mesmo direito (LEWOWICKI, 1998).

Em *Como amar uma criança*, Korczak compara esses deslizes das crianças com os dos adultos:

No momento da raiva, a criança violenta bate; o adulto violento mata. Pode-se tirar um brinquedo de uma criança cândida; podemos fazer com que um homem ingênuo assine promissórias. A criança sem juízo gasta comprando bombons com o dinheiro destinado à compra de um caderno; o adulto irresponsável dissipa seu patrimônio no jogo. Criança? Adulto? São todos apenas seres humanos. Existe somente uma diferença de escala nas ideias, sentimentos, impulsos e experiências deles. Não se esqueça de que não os conhecemos (KORCZAK, 1920/1997, p.177).

Stefa Wilczynskase se tornaria uma grande parceira de Korczak e, em 1911, fundou um orfanato e o convidou para colaborar como médico. Este trocou, então, seu trabalho no hospital pela instituição.

Segundo Hartman (2009), deixar o hospital para trabalhar em albergues para crianças foi a melhor forma de melhorar suas qualificações para a pesquisa pediátrica. Além dos



sintomas de saúde, observava, enquanto pedagogo, os sorrisos, a risada, o rubor, o choro, os bocejos, um grito, um suspiro.

### 2.2.2 Korczak educador

Como mencionamos, Korczak criou uma instituição em Varsóvia, juntamente com Wilczynska, em 1912, para crianças pobres, especialmente judias, conhecida com a “República das Crianças” ou “Lar das Crianças”. A casa era governada pelas crianças sob o olhar atento do seu tutor. Moravam no Lar cerca de duzentas crianças. Os erros cometidos pela gestão das crianças serviriam, na concepção de Korczak, também para o aprendizado delas. Este processo era valorizado para a construção do conhecimento das crianças e jovens, ao invés de inferiorizá-los.

Os métodos utilizados no Lar incluíam os comunicados fixados nos murais com informações e reclamações das crianças da instituição e os tribunais, ambos comandados pelas crianças, com o objetivo de exercitarem e compreenderem o processo da organização coletiva, através do diálogo, para apreenderem o respeito mútuo, com a participação em sua elaboração e nas regras estabelecidas. Segundo Lewowicki (1998, p. 67), Korczak “[...] proclamava a criança como um ser racional, que compreende bem suas necessidades, dificuldades e fracassos. Isso significa que ordens despóticas e leis dogmáticas não são adequadas ao ambiente educativo, sendo preferível a compreensão e a confiança”.

Korczak defendia a ideia da participação das crianças em todo o processo de decisões, porém, alertava que isso não implicava em ter uma postura permissiva. A criança e o jovem mereciam a chance de poder refletir sobre os seus atos, caso contrário, poderiam ser convidados a se retirarem do Lar, depois de esgotadas as tentativas de diálogos estabelecidas pelo Tribunal<sup>6</sup>. Para o autor, o educador precisa estar atento ao fato de que nem todo comportamento indisciplinar tem a violência como real intenção da criança (LEWOWICKI, 1998). Ainda, Korczak defendia e aplicava a justiça na relação para com a criança, pois ele

[...] acreditava que com a justiça para com a criança seria lançada a base para a justiça social; se a criança fosse criada num ambiente onde os adultos fossem justos com ela, sem oprimir sua liberdade, quando crescida ela também seria justa com seu semelhante e livre dos complexos que impulsionam o sentimento de vingança (LEWOWICKI, 1998, p. 67).

---

<sup>6</sup> Na literatura sobre Korczak e sobre a “República das Crianças” não encontramos relato de que alguma criança tivesse sido efetivamente convidada a se retirar da instituição.

Educar para autonomia já era uma proposta humanizadora de Korczak, a qual visava respeitar as diversidades comportamentais de cada criança sem que houvesse prejuízo ao seu aprendizado. O Tribunal era democrático e as crianças revezavam-se no comando das reuniões, comando este favorecido e estabelecido por meio de boas condutas. Esclarece Wassertzug (1983) que o código do Tribunal das crianças tornou-se

[...] uma valiosa criação de Korczak. Aqui aparece a sua profunda compreensão e tolerância para com a criança – mas principalmente o seu humanismo. O código abrange todos os acontecimentos e fatores possíveis que podem influir na criança e no seu comportamento. Ficaram muitos parágrafos vazios, que seriam preenchidos com o tempo. A própria vida, com suas novas experiências, teria contemplado isso (WASSERTZUG, 1983, p. 79).

Esses Tribunais tinham como característica a liberdade de expressão das crianças diante de seus anseios; também poderiam ser contestadas condutas que não seguissem as inúmeras normas estabelecidas por elas mesmas. Essa dinâmica, para Korczak, estaria no reconhecimento da criança como sujeito capaz de perceber e organizar o convívio social por meio da interação e compreensão do motivo pelo qual são construídas as normas, mas, para que isso funcionasse, o diálogo, como base do processo, era essencial (WASSERTZUG, 1983).

A construção do Lar foi pensada, quanto à sua estrutura física, para atender as crianças, oferecendo espaços apropriados para diversas vivências culturais e sociais. Dentre os espaços da instituição, é interessante mencionar a sala do recolhimento, pois havia crianças que preferiam ficar mais a sós, recolhidas, para refletir e pensar, enquanto outras preferiam correr e brincar. Segundo Hartman (2009), o sistema aplicado no Lar ficou complicado quando as crianças se depararam com outro sistema pedagógico: o da escola, uma vez que elas queriam vivenciar nas escolas que frequentavam o mesmo que aprendiam no orfanato, tornando-se complexo, para as crianças, entenderem dois sistemas pedagógicos: um que respeitava os seus direitos e outro que não os respeitava – um sistema democrático e o outro não.

Wassertzug (1983), que foi um dos tutores do Lar das Crianças, relata que, embora Korczak não gostasse que crianças fossem maltratadas por um adulto, ele mesmo se viu em situações de repreendê-las, a fim de não se sujeitar aos seus “caprichos” e, às vezes chegava a puxar-lhes as orelhas, mas logo se arrependia e se entregava ao Tribunal para julgamento. Korczak, em relação a liberdade às crianças conferia que:

O ideal de Korczak não era aquela liberdade sem limites para a criança, como predicavam Jean-Jacques Rousseau, Tolstói e outros, uma liberdade que se torna um fardo ou um castigo para a criança. A liberdade que Korczak aspirava para a criança era aliviar sua vida, para ela poder viver bem a sua infância, mas também com disciplina e obrigação. Foi este o espírito e a finalidade da administração autônoma (WASSERTZUG, 1983, p. 66).

No Lar das Crianças havia um tutor para cada cinco crianças, porém, estes só intervinham em situações que ameaçassem quebrar a harmonia da instituição. Além disso, as crianças mais velhas supervisionavam as mais novas, pois as crianças podiam entender umas às outras. Para Korczak, um bom educador não se define por sua formação, mas na atitude de compreensão para com as crianças. Deste modo, muitas vezes escolheu pessoas sem experiência com a educação para atuar como tutores da Instituição, tal como explica Wassertzug (1983 p. 47): “o ditame carinhoso e popular de Janusz Korczak era: ‘O educador não deve se abaixar até a criança, mas elevar-se a ela, e ao seu modo de ver e compreender as coisas’”.

Cada criança que ao Lar chegava tinha o seu tempo para adaptar-se. As crianças que vinham da rua eram consideradas as mais difíceis e, conseqüentemente, as mais injustiçadas, por pouco conhecerem demonstração de afeto, representando um desafio tentar entender uma criança que pouca referência de carinho tivera, em razão do abandono e maus tratos sofridos nas ruas, diante de uma criança que veio de um ambiente familiar.

A tarefa do educador era aliviar e abreviar este período de adaptação. Nesses casos, Korczak conseguia obter ajuda das próprias crianças já habitadas ao regime da casa. E essas crianças revelaram-se bons educadores, pois elas possuíam sua linguagem apropriada e, deste jeito, sabiam ganhar a confiança dos recém-chegados (WASSERTZUG, 1983, p. 57).

A obra *Quando eu voltar a ser criança* (1926/1986) apresenta uma análise de Korczak dos procedimentos dos adultos sobre as crianças em diversas situações que as colocariam em desacordo com o que lhes era permitido, segundo as regras impostas. O autor pondera que, em situações análogas entre adultos, as reações seriam mais brandas, sem provocar situações constrangedoras, como geralmente fazem com as crianças. A situação da criança imaginária criada, pelo autor, relata o cotidiano de um menino que, ao correr no pátio da escola no seu primeiro dia de aula, esbarra, sem querer, no diretor, que o repreendeu, o segurou pela gola da camisa, gritando, e o levou à direção, não lhe concedendo a chance de explicar o episódio, causando, assim, uma situação constrangedora para o menino. Korczak propõe, então, ante essa situação imaginária, que o professor, em ocasiões assim, olhe seu aluno com mais

paciência, respeitando o seu momento de angústia, deixando-o refletir, até conseguir acalmar-se.

Somos condicionados, afirma Korczak (1926/1986) a acreditar que cada fase já constrói em si características próprias e os sentimentos individuais das crianças não são levados em conta na hora dos julgamentos sobre elas. Acrescenta, ainda, que as crianças são submetidas às regras e obrigadas a entendê-las, muitas vezes, sem qualquer explicação que as justifique e, quando as quebram, sofrem coerções. Quando indagam sobre o porquê de certas regras, os adultos geralmente respondem “porque sim”, limitando as explicações e encerrando a conversa.

Há momentos em que as crianças usam poucas palavras para explicar suas ações, pois os adultos não têm tempo para ouvi-las. O menino (Korczak) entende isso, pois, enquanto adulto, se deparou com essas observações e lamentos, por não serem compreendidas. Reflete o menino:

Não gostamos de contar nossas coisas aos adultos, talvez porque eles estão sempre com pressa, quando falamos com eles. Sempre parecem que não estão interessados, que vão responder qualquer coisa, para se virem livres logo. Está certo: eles têm os seus problemas importantes, e nós, os nossos. De nosso lado, esforçamo-nos em dizer tudo em poucas palavras, para não aborrecê-los. Como se o nosso assunto fosse de pouca importância, que pode ser resolvido com um simples não deles. (KORCZAK, 1986, p. 44)

Para o autor, correr no mundo das crianças sentindo o vento no rosto expressa a condição de liberdade. Correndo não há tempo de pensar. Para o menino, a hora de sentir o ar entrando pelo corpo, que o faz cansar, mas ao mesmo tempo livre para não pensar nos problemas, nos afazeres que é submetido, fugindo das convenções. Na escola, o recreio é o único espaço para exercitar essa liberdade (KORCZAK, 1926/1986).

Para fugir da vida de adulto, Korczak (1926/1986), na situação da criança imaginária na obra citada, quis virar um menino, mas viu que a vida de menino não era tão fácil quanto imaginava. Depois de viver intensamente tantas incompreensões na pele de uma criança, a quem não é permitido expressar seus próprios problemas, angústias, medos, dores, saudades e alegrias, deseja voltar à vida de adulto. Ele propõe, assim, um novo olhar sobre as questões infantis, disposto a mudar sua postura diante das crianças, respeitando-as. Korczak (1926/1986) chama a atenção para os silêncios das crianças nas escolas, asseverando que é preciso respeitar esses momentos de recolhimento. Wassertzug (1983), ao relatar a visão do educador, aponta que

Raras são as crianças, que contam somente seus próprios dez anos vividos. Em seu subconsciente, elas carregam o peso de muitas gerações. Em suas almas sangra a opressão de muitos séculos sofridos, e somente sob a influência de algum insignificante acontecimento qualquer, se revela o potencial da sua dor, tristeza, raiva e revolta. Não é a criança que chora – são os séculos que choram. A dor e a saudade gritam em seu coração. Ela não chora porque a puseram de castigo, mas porque a maltrataram, perseguiram, insultaram e ultrajaram durante séculos. (WASSERTZUG, 1983, p. 110)

A análise de Korczak (1920/1997) em *Como amar uma criança*, obra escrita no período da Primeira Grande Guerra, o seu mais importante trabalho pedagógico, nos leva a uma intensa reflexão sobre o ser profissional da educação: antes de pensar em educar, o indivíduo precisa educar-se primeiro; antes de pensar em ensinar, compreender o outro, começar por si. Aprender amar a si para poder amar o outro, uma lição provocativa e importante.

### 2.2.3 Korczak e a defesa do respeito à criança

Abordamos, agora, algumas das reflexões presentes no livro *O Direito da Criança ao Respeito*. Uma delas consiste no fato de que toda criança merece a confiança e a bondade. Para Korczak, somos incapazes de enxergar as crianças assim como somos incapazes, muitas vezes, de enxergar os povos oprimidos. Sua visão humanista manifesta questões urgentes sobre justiça, igualdade e responsabilidade e seu trabalho é considerado um projeto da modernidade, que se importa com o indivíduo, com a moral pessoal e com a comunicação entre adultos e crianças, objetivos pedagógicos importantes para formação da criança (HARTMAN, 2009).

Hartman (2009) expõe que *O Direito da Criança ao Respeito* inspirou diversas conferências realizadas por Korczak na Universidade de Varsóvia. Esse trabalho pode ser considerado a mais verdadeira declaração em favor das crianças, uma vez que são analisadas as relações entre adultos e crianças, ressaltando a complexidade dessa relação.

Para Hartman (2009), trata-se de um poema pedagógico que organiza reflexões sobre os trabalhos realizados em nível internacional em favor dos direitos da criança e constitui-se, também, como sintetiza Rosemberg (1979, p. 104), em “um dos mais veementes protestos contra a opressão de idade”.

O poder dos adultos sobre as crianças os faz pensar que detêm o controle também sobre as emoções dos pequenos, além da crença de que estes têm que ser gratos por tudo que os adultos realizam para mantê-los, inclusive as retribuições de carinho, nos momentos que

desejam, o que, para Korczak (1929/1984), é uma atitude egoísta, na medida em que não respeitam os sentimentos e desejos das crianças, que nem sempre se apresentam dispostas a realizar as vontades dos seus cuidadores. Por serem submetidas à força às ordens e vontades dos adultos, têm, também, a ilusão de que a força vale mais que o conhecimento.

O desejo da criança em tornar-se adulta, “grande”, passa pela ilusão de que, quando adulta, tudo poder realizar, dissipando as ordens e comandos, enfim, conquistando a tão sonhada liberdade. O discurso de que só se tornará alguém no futuro fortalece essa vontade de ser adulto, atrelada à ideia de que será mais valorizada, e, quem sabe, respeitada. Dois espaços devem responsabilizar-se pela formação da criança: a família, na figura dos pais; e a escola, por meio de seus professores, onde passará grande parte de sua vida, sob o argumento adulto de que é preciso aprender, pois “o pequeno não sabe nada”. Esse tempo de trabalho, muitas vezes fastidioso, não é considerado, pelos adultos, como um período que ocupa horas do seu tempo, durante o qual é submetida a crescer e ser o adulto que a sociedade espera, ou seja, deve aprender a conviver harmoniosamente de maneira produtiva e ser responsável por suas obrigações (KORCZAK, 1929/1984). É como se a criança tivesse todo tempo do mundo e nada de obrigações a fazer.

Para desenvolver seu cognitivo são estabelecidos, para a criança, muitos anos na escola, mais especializações, capacitações, dependendo do ramo que for desempenhar no mercado de trabalho. Sendo assim, a criança tem uma tarefa importante a realizar e, em função disto, a escola deveria ser considerada como seu trabalho cotidiano e parte importante no processo de sua formação, tanto por ela como também pelos adultos, evitando torná-la inteiramente isenta de responsabilidades, apenas por ser pequena, deixando-a sem nenhuma participação na sociedade (KORCZAK, 1929/1984).

Praticar atividades que gostam ou o fato de simplesmente ficar quieta é importante para as crianças, mas os adultos consideram isto um desperdício. A criança tem que conciliar o seu tempo às ordens dos adultos e da escola. Mesmo quando os adultos pensam nas crianças, na tomada de decisões, não perguntam quais suas opiniões a respeito, avalia o autor.

Outro aspecto abordado por Korczak é a questão das crianças serem consideradas propriedades dos pais. Para ganhar algo, precisam ser merecedoras e depender da boa vontade dos adultos. Não são proprietárias de nada de valor, e, talvez por isso, deem valor a objetos simples que possuem, e sofrem quando lhes são retirados, sem permissão. Para os adultos, as crianças:

[...] não conhecem dificuldades, nem as complicações da vida adulta, ignoram de onde vêm estes período de agitação, de desalento, de lassidão que perturbam a nossa paz e estragam o nosso humor; não têm a mínima ideia da derrota e dos desenganos que acompanham nossa maturidade. Ingênua, deixa facilmente se enganar, sem desconfiar seja do que for. (KORCZAK, 1984, p. 26)

E como educá-las e protegê-las, então? Há um controle sobre suas opiniões, uma preocupação em ensinar, corrigir, servir de exemplo a fim de resguardá-las dos perigos, de acordo com suas experiências, mesmo não sendo integralmente possível (KORCZAK, 1984).

Na escola, muitas vezes, as crianças, quando estão em grupos, costumam ser cruéis em suas críticas aos colegas e professores, porém, em algumas situações, Korczak observa que o educador, ameaçado em sua autoridade e com argumentos esgotados diante de conflitos, expõe publicamente as fraquezas de suas crianças, como meio de defender-se e impor-se. Por outro lado, aponta a reação dos pais que, cientes de alguma reclamação sobre seu filho, ao invés de averiguar, ficavam nesse momento ao lado da sua criança, o que revela uma forma de compensar a falta de atenção e de tempo dedicados a seu filho, acreditando ser expressão de carinho essa proteção, esquecendo que o papel de educar está em estabelecer compromisso com suas ações e limites.

No próximo tópico, procuramos explicitar o outro aporte teórico que sustenta esta dissertação que muito se aproxima ao pensamento e à prática de Korczak.

### **2.3 Estudos Sociais da Infância**

*Não e não, pois sempre houve e haverá crianças. Não caíram do céu para apenas ficarem um pouco tempo conosco. Uma criança não é um conhecimento que se encontra ao acaso de um passeio e do qual se pode livrar rapidamente com um sorriso e com um simples bom dia.* (KORCZAK, 1984, p. 45)

Embora Korczak já tivesse a criança como centro de seus estudos desde o início do século XX, no campo das Ciências Humanas a infância se legitima enquanto campo de estudos com a publicação da obra do historiador francês Philippe Ariès, em 1961, *L'enfant et la vie familiale le sous l' Ancien Régime*.

A obra de Ariès, juntamente com as obras das americanas Margaret Mead e Ruth Benedict, do campo da Antropologia, lança as bases para a mudança paradigmática sobre a visão da infância como uma construção social, proposta nas décadas de 1980 e 1990 pelos Estudos Sociais da Infância, possibilitando a desconstrução da naturalização da noção da

infância e elevando-a à condição de objeto de estudo do campo das Ciências Humanas e Sociais.

Ariès (1978) apresenta duas grandes teses: a primeira refere-se à sociedade medieval, em que a criança não era considerada em sua infância, começando a trabalhar desde cedo e vestindo-se igual ao adulto. A segunda, trata do lugar assumido por adultos e crianças nas sociedades industriais nos séculos XIX e XX, quando a família passa a assumir uma afetividade e preocupação pela criança desde a fase inicial da infância, principal consideração do autor.

Esta segunda tese, para Ariès (1978), é considerada um divisor na compreensão da nova relação com a criança, o surgimento de um sentimento pela infância associado ao nascimento do sentimento de família. Em seguida, a fase do período moralista que enxergava a infância como um tempo para preparação da vida adulta, atribuindo à escola a responsabilidade por sua educação.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Apesar das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1978, p. 05).

Outra contribuição foi a da Antropologia, que deixou de ignorar as crianças ou de concebê-las como meros objetos de decoração. Ao revisar seus estudos, na década de 1960, este campo propôs uma nova ótica para abordagens sobre as sociedades, culturas e agentes sociais a serem analisados nas relações sociais, abrindo possibilidades para estudar a criança como agentes participantes e que também compõem a sociedade (PRADO, 2014).

No campo da Sociologia, argumenta Sirota (2001), as novas abordagens sobre a infância visam firmar, no final do século XX, teórica e metodologicamente, a demarcação como uma área de estudos que contribuísse para essas análises e que considerasse a infância como uma construção social; que desnaturalizasse a infância; que reconhecesse a infância como componente da cultura e da sociedade e as crianças como atores sociais e que a infância fosse considerada como categoria em sentido pleno, tal como classe social, gênero, etnia. Sobre a emergência deste campo na Sociologia, a autora indaga:



Vários autores sublinham a dificuldade de institucionalização desse campo. Percorrerá ele o mesmo itinerário que o gênero? A dificuldade de aceitar a conceituação do ofício de criança lembra a dificuldade para as feministas de fazer aceitar a produção doméstica como uma produção econômica. Estabelecendo analogia entre a categoria infância e o futuro do gênero, pode-se perguntar se ela se tornará uma categoria analítica ou um objeto empírico de análise? (SIROTA, 2001, p. 28).

Acerca do estudo da infância no campo da Sociologia, Prout (2010, p. 733) discorre que “a Sociologia da Infância surgia então com uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável”.

Os Estudos Sociais da Infância, ao emergirem na década de 1980, como um novo campo das Ciências Humanas e Sociais, legitimam seu território ao apresentar novos paradigmas para a compreensão da infância. Autores como James e Prout (1997), Montandon (2001) e Sirota (2001) identificam os preceitos principais que têm norteado os estudos pautados pelos novos paradigmas no estudo da infância. Estes paradigmas foram assim sistematizados por James e Prout (1997, p. 8):

1. A infância é uma construção social. A instituição da infância oferece uma estrutura interpretativa para a compreensão dos primeiros anos da vida humana. Nesses termos, é a imaturidade biológica, em vez da infância, a característica natural e universal dos grupos humanos. Como caminho de compreensão desse período, a instituição da infância varia de acordo com a cultura, apesar de formar um componente cultural e estrutural específico em todas as sociedades conhecidas.
2. A infância, como uma variável de análise social, não pode ser totalmente separada de outras variáveis como classe, gênero e etnia.
3. Relações sociais e culturais de crianças merecem ser estudadas por si mesmas, independente da perspectiva e das preocupações dos adultos.
4. Crianças são e devem ser vistas como atores envolvidos ativamente na construção de suas próprias vidas, na vida daqueles que as cercam e da sociedade em que vivem. Crianças não são apenas objetos passivos de estruturas e processos sociais.
5. A etnografia é uma metodologia que pode ocupar um lugar especial no desenvolvimento de uma nova sociologia da infância, já que permite à criança uma voz mais direta na produção de dados sociológicos do que usualmente é possível através de pesquisas experimentais e pesquisas de campo.
6. A infância é um fenômeno em relação para o qual a dupla hermenêutica das ciências sociais está fortemente presente (ver GIDDENS, 1976). Isso significa que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também engajar-se e se responsabilizar pelo processo de reconstrução da infância na sociedade.

No Brasil, os autores relacionados ao campo dos Estudos Sociais da Infância estão mais presentes a partir da década de 2000, porém, segundo Mariano e Rosemberg (2010), textos precursores que abordavam a infância em perspectiva semelhante na Educação foram publicados nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (1979); na História (PRIORE, 1991); na Sociologia (FERNANDES, 1979) e na Psicologia (ROSEMBERG, 1976).

Segundo Qvortrup (2010), pela primeira vez, no final do século XX, a infância é conceituada como estrutura e categoria para poder diferenciar as gerações de crianças que surgem ao longo do tempo, chamando atenção para a diferença e, ao mesmo tempo, a correlação entre categoria e estrutura da infância. O autor classifica o período de vinte anos para cada geração da infância como uma categoria social que se renova a cada geração, essa classificação geracional propicia analisar a opressão a que as crianças são submetidas ao longo da história, tendo as relações geracionais entendidas como eixo de dominação.

Assim, a “infância é compreendida como categoria social de tipo geracional” (DIAS, 2012, p. 70). Sarmiento (2005, p. 361) complementa que dela “se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”, pois exprime uma crise social, vista como estrutural, uma geração de mais jovens pobres, como indicadores de exclusão social, devido ao desemprego e à pobreza, à imagem da beleza e inocência, opacidade e medo, e as gerações que detêm o poder, permitindo, através dos indicadores estruturais, conhecer as crianças nas suas condições estruturais e geracionais, pois cada membro da sociedade interpreta, sofre, reproduz e refaz na sua interação com o outro.

Korczak, na obra *O direito da criança ao respeito* (1929), já sinalizava pensar a infância como uma categoria social e, no livro *Quando eu voltar a ser criança* (1926) escreve como se estivesse no lugar da criança e menciona, explicitamente, a noção da infância como categoria social: “Para nós, não existem direitos nem justiça. [...] Somos uma **classe oprimida** que vocês desejam manter viva à custa do menor esforço e com o mínimo de sacrifício” (KORCZAK, 1986, p. 114, grifo nosso).

Outro princípio que já era defendido por Korczak e que encontramos nos Estudos Sociais da Infância é o da compreensão das crianças como sujeitos de direito e como atores sociais, pois é dada importância ao que as crianças têm a dizer, apontando, assim, novas análises da realidade social. A criança deixa de ser silenciada na história e passa a ser contribuinte da sociedade em geral (DIAS, 2012). A esse respeito, Sarmiento e Pinto (1997) salientam que,

Os estudos das crianças a partir de si mesmo permitem descortinar outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 25).

Ouvir as crianças, compreender e considerar o que dizem é trazê-las também como sujeitos da história, para uma compreensão diferente daquela do adulto. Sarmiento (2011, p. 27), ao analisar desenhos das crianças como produção simbólica, defende que “ouvir a voz das crianças: esta expressão condensa todo um programa, simultaneamente teórico, epistemológico e político”. No campo teórico, reflete a percepção do silenciamento das crianças, reconhecendo-as como atores sociais e sujeitos de direitos. No campo epistemológico, a abordagem socioantropológica da infância, que difere o mundo da criança e do adulto, reflete-se nas relações de alteridade da infância. No âmbito político, percebe-se as crianças distantes das propostas dos eixos libertários: respeito, participação e liberdade.

Deste modo, “ouvir as vozes das crianças” tornou-se quase um emblema para os Estudos Sociais da Infância, muito embora se reconheça que constitui um enorme desafio realmente ouvir e considerar as expressões e as opiniões das crianças, bem como elaborar formas que possibilitem conhecer esses atores sociais que interatuam, participam e transformam o mundo social.

Os Estudos Sociais da Infância sublinham o quanto as crianças têm uma maneira própria de assimilar as culturas da infância: família, escola, horas livres, mídias, tecnologias. O que vai determinar a sua interação com essas influências são as suas condições sociais e qual valor simbólico atribuirão a cada segmento (SARMENTO; PINTO, 1997). Corsaro (2011), através do conceito da reprodução interpretativa, aponta que as crianças interpretam as produções e as mudanças culturais, advindas de um contexto histórico social dos espaços que frequentam, de forma criativa, reproduzindo, à sua maneira, o que apreendem.

Porém, tal como em Korczak, é possível encontrarmos em autores dos Estudos Sociais da Infância (QVORTRUP, 2010; PINTO e SARMENTO, 1997; CORSARO; 2011), a análise de que, em muitas situações, se espera da criança uma compreensão de adulto em relação ao mundo. A criança precisa ser respeitada, e ouvi-la pode ajudar no entendimento de como pensam e se sentem no mundo.

A postura adultocêntrica reflete-se nas relações de alteridade, que não considera as diferenças culturais entre as crianças, nem as relações desiguais de poder dos adultos sobre as crianças, e, conseqüentemente, não considera, também, o direito ao respeito, à participação nas decisões e à liberdade das crianças. Sobre isto, Charlot (1979, p. 14) salienta que “[...] o

adulto comunica à criança regras explícitas de conduta e tenta mais ou menos justificá-las com referência a alguns ideais: liberdade, honestidade, justiça, solidariedade”.

Como dito anteriormente, muitas vezes, não são explicados às crianças os motivos das regras a serem aplicadas e acabam sendo impostas às novas gerações sem serem reavaliadas e refletidas, apenas justificadas como “corretas”. É uma tarefa que demanda mais dedicação de tempo que pode ser tão eficaz quanto os métodos imediatos do: “pronto e acabou”, “sempre foi assim”, “eu mando e você obedece” e tantas outras frases prontas para as justificativas adultocêntricas, e que são aspectos da crítica de Korczak às relações adulto-criança (LEWOWICKI, 1998).

Na sociedade centrada na ótica do adulto, a criança é tratada pela escola como um ser que só terá valor quando se tornar adulto. A esse respeito, Rosemberg (1976, p. 1467) afirma que “o educador não se relaciona com a criança concreta, mas com um adulto futuro”.

Para Korczak (1986), a escola era um ambiente repleto de rigidez, que não dava liberdade ao processo criativo da(s) criança(s), oprimia tanto seus pensamentos quanto suas ações. A escola, para o autor, deveria ser um espaço no qual a criança trabalharia intelectualmente e seus erros poderiam ser vistos também como aprendizado. Sobre a escola, Korczak salientava ainda que gostaria de escrever um livro sobre ela,

Para que todos se convençam de que nem sempre é possível prestar atenção na aula. Quem sabe no inverno os recreios deveriam ser mais longos, quem sabe num dia de céu claro os alunos se cansam mais depressa. Muita gente escreve livro sobre a escola. E sempre propõem coisas novas, para melhorar as condições das crianças e dos professores. Porque vocês irão embora, mas nós continuaremos vindo à escola a vida toda (KORCZAK, 1986, p. 92).

No espaço escolar, quanto mais se criam mecanismos de controle, mais atos de conflitos acontecem. Oliveira e Martins (2007) apontam que esses comportamentos são, muitas vezes, tentativas de chamar a atenção, na busca da criança/adolescente em dizer algo. Wassertzug (1983) revela que Korczak dizia que as normas arbitrárias, sem participação, não funcionavam e que o caminho seria buscar manter com a criança uma relação pacífica que desenvolvesse confiança entre ambos, enfatizava que uma relação de confiança com a criança era fundamental para estabelecer uma relação de amizade.

A escola precisa, portanto, se transformar em um lugar prazeroso, já que é nesse espaço que a criança passará a maior parte de seu tempo. Para isso, deveria se adequar às necessidades e interesses de seus frequentadores, tornando-se um caminho para reconstruir as relações de aprendizado e alteridade.

### 3 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

Segundo Thompson (2007), a fase de análise sócio-histórica que compõe a HP é essencial para a compreensão dos discursos dentro do contexto social no qual são produzidos. Neste caso, nos referimos aos discursos e práticas sobre os direitos da criança ao respeito, à participação e à liberdade.

#### 3.1 A criança e o adolescente como sujeitos de direitos

Houve um processo longo na história até que a criança fosse reconhecida como sujeito de direitos. No período conhecido como Século das Luzes, quando se voltou o olhar para a razão, a ciência e o respeito à humanidade, ocorreram várias transformações, em função disto, o mundo ocidental alcançou avanços significativos nas diversas áreas do conhecimento, surgindo, com isso, novos campos de estudos. A Filosofia quebra os parâmetros de uma sociedade dividida em segmentos, que reforçavam as desigualdades de classes e dominações, defendendo a ideia de que todos os homens nascem livres e iguais perante a Lei.

Essa nova ideia influenciou um dos importantes acontecimentos históricos da Europa Ocidental do século XVIII, e que inspirou vários processos de emancipação de outras regiões: a Revolução Francesa (1789), baseada no discurso da igualdade, liberdade e fraternidade a todos, desconstruindo a teoria da predestinação e dando fim aos privilégios da antiga nobreza. A Revolução Francesa não só influenciou vários processos políticos de independência, como também a iniciativa de processos de reconhecimento dos direitos humanos. Segundo Marangon (2007),

O reconhecimento dessa igualdade entre os homens representa o nascimento dos direitos humanos na História. Ele apareceu, pela primeira vez, na Declaração dos Direitos de Virgínia, em 1776; foi retomado duas semanas depois, na Declaração de Independência dos Estados Unidos; e, em 1789, os ideais de liberdade e igualdade foram reafirmados no ato da abertura da Revolução Francesa (MARANGON, 2007, p. 153).

A idade para designar o período que corresponde à infância era um fator inexistente, à época, ao contrário de como é tratada atualmente, em que é demarcada como categoria que identifica o período do ser criança na sociedade, então, as necessidades e direitos de adultos e crianças não eram diferenciados, pois estas, muitas vezes, eram tratadas da mesma forma que os adultos (SOARES, 1997).

Soares (1997) aponta que em estudos encontrados, desde o século XVI, já se evidenciava o poder sem limites que os pais detinham sobre as crianças, referindo-se a várias formas de maus tratos, incluindo abusos, abandonos e mutilações. Nesse mesmo período, segundo a autora, começou a ser delineada, gradativamente, a condição da criança em relação aos adultos, no que diz respeito a alguns direitos resguardados, marcos estes obtidos nos séculos XVII e XVIII.

Segundo Pinto (1997), com base nas afirmações de Ariès (1961/1978), a fase denominada “infância” não era considerada como uma fase importante da vida humana. A criança era tratada como um adulto em miniatura, obrigada a assumir funções e responsabilidades de adultos. Aos sete anos de idade, ela já era considerada como sendo capaz de realizar algumas tarefas de forma independente, não dispondo mais do auxílio dos adultos. Sobre isto, o autor ainda afirma que:

Sintetizando esta curta e necessariamente selectiva digressão pelo evoluir do sentimento e da ideia de infância, poder-se-á dizer no sentido em que a entendemos hoje em dia, a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII, embora só praticamente nos últimos 150 anos adquira, de facto, expressão social, não só no plano da enunciação e dos princípios, como também, sobretudo, no plano da prática social generalizada (PINTO, 1997, p. 43).

De acordo com Renaut (2002), Pinto (1997) e Soares (1997), a ideia de infância ou criança é bem recente. No século XIX, novas ciências como Pedagogia, Psicologia e Medicina Infantil surgiram para demarcar a infância como etapa etária que precisava de proteção.

A concepção de família protetora da criança surge como um novo aspecto da modernidade, trazendo outros poderes sobre a criança, como o Estado e a escola, responsáveis em torná-la sujeito de acordo com as expectativas da sociedade. Esse modelo negava à criança os direitos de igualdade e de liberdade, de participação e interação, pois reforçava a relação adultocêntrica, justificada pela vulnerabilidade da criança, que, por esse motivo, precisaria somente de proteção.

O direito à educação na modernidade passa, então, a ser uma questão pública, na qual o Estado assume a responsabilidade de garantir escola aos cidadãos. Embora essas medidas não tenham contemplado de imediato a todos os indivíduos, o currículo educacional teria que propor um ensino para levar a autonomia aos iguais. Como afirma Renaut (2002),

Por oposição, a modernidade suscitou uma extraordinária promoção da problemática educativa, quer familiar, quer escolar. A criança dos Modernos assinala-se, simultaneamente, pela pertença virtual à comunidade dos iguais capazes de independência e pela inaptidão actual em fazer parte dela: precisa, assim, de aceder a ela pela intervenção dos outros (RENAUT, 2002, p. 16).

Mas quem seriam esses iguais nessa sociedade moderna? Esse processo tornou-se contraditório diante dos discursos de que todos os indivíduos são iguais em direitos e participação, independentemente da condição financeira e de outros eixos de desigualdade, como, por exemplo, a idade, gênero e pertencimento racial. Verifica-se que, lentamente, as crianças vão aparecendo como tema de debates ao serem vistas como sujeitos que também precisam de uma legislação específica voltada às suas necessidades e interesses, bem como a igualdade de direito a todas as crianças em relação aos espaços para o seu desenvolvimento, seja qual for a condição econômica em que ela esteja inserida.

No entanto, temos, na maioria das vezes, os adultos decidindo o que é importante para a criança sem ao menos consultá-la, sem observar suas emoções e expressões sobre como interpretam seu cotidiano. Isso também ocorreu no plano das políticas e da legislação e das práticas educativas.

Entre os períodos dos séculos XVIII, XIX e início do século XX, o olhar e a sensibilidade de estudiosos como Rousseau, Tolstói, Pestalozzi, Dewey e Korczak contribuíram para a construção de novos paradigmas em relação ao reconhecimento das crianças como seres que possuem suas próprias emoções, compreensões de mundo, opiniões, individualidades.

No século XX, houve duas Declarações de Direitos das Crianças que antecederam a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, de 1989, esta considerada como marco de ideias libertárias em relação aos direitos da criança. O primeiro marco legal, a Declaração de 1924, também conhecida como Declaração de Genebra, elaborada após a Primeira Guerra Mundial, nasceu no âmbito de discussões da criança vista como merecedora de desfrutar uma infância distinta dos modos de vida do adulto, de uma formação educacional e de ser protegida (MARIANO, 2010).

A referida Declaração era constituída por apenas cinco princípios, que mencionam os deveres de proteção física da criança quanto à “fome, ao sofrimento, à exploração, à doença e moral” (RENAUT, 2002, p. 288). O preâmbulo da Declaração de Genebra apresenta o que os direitos da criança significavam na época: “os homens e as mulheres de todas as nações

reconhecem que a humanidade deve dar à criança o que ela tem de melhor, afirma, os seus deveres, sem consideração de raça, nacionalidade, de crença”.

Korczak teceu duras críticas à Declaração de Genebra expressas em seu livro *O direito da criança ao respeito*, originalmente publicado em 1929, posto que considerou um equívoco a postura dos legisladores de Genebra, uma vez que as noções empregadas do dever e do direito tiveram uma conotação de apelo, e não de uma exigência, a fim de garantir e colocar em prática os direitos das crianças. O Documento, na concepção do autor, deveria ir além e conceder, também às crianças, a liberdade de expressão e de participação nas decisões relacionadas à sua conduta e punição. Nessa obra, Korczak (1984) discorre e debate sobre a necessidade de reconhecer e promover a criança como sujeito de direitos, dentre eles, o direito ao respeito, à participação e à liberdade, ampliando sua defesa para além do campo da proteção. Segundo Mariano (2010),

Uma “magna charta libertatis” era o que Korczak já defendia em 1915, na primeira edição de *Como amar uma criança*. Para ele, os direitos das crianças deveriam repousar sobre alguns aspectos essenciais: “o direito da criança a viver sua vida atual” e “o direito da criança a ser o que é”. No folheto *O direito da criança ao respeito*, discorreu longamente sobre o direito das crianças serem respeitadas naquilo em que se diferenciavam dos adultos (MARIANO, 2010, p. 47, grifos da autora).

Korczak foi o inspirador dos vários debates internacionais que previam a elaboração de uma legislação voltada às crianças, que além de defender o direito à proteção, era necessário também garantir o direito ao respeito que, para o referido autor, incluiria a liberdade, a participação e a dignidade das crianças.

A ONU, em 1948, aprova, em sua Assembleia Geral, a Declaração Universal dos Direitos do Homem. No mesmo ano, fez modificações nos princípios da Declaração de Genebra, de 1924:

[...] modificou o princípio 4 do texto original [...] “a criança deve desfrutar completamente dos benefícios fornecidos pelos programas de bem-estar e segurança social, deve receber um treinamento que lhe permita, no momento certo, ganhar os meios de subsistência, e deve ser protegida contra cada forma de exploração” (MARIANO, 2010, p. 49).

A segunda Declaração de Direitos da Criança foi aprovada em 1959, mas, assim como a Declaração de Genebra, ainda enfocava o direito à proteção da criança. Essa Declaração contemplava apenas os direitos da criança de ter um nome, uma nacionalidade, a possibilidade de brincar, inserida em um ambiente de paz e amizade (SOARES, 1997). Em se tratando dos



direitos de liberdade e de dignidade, Renaut (2002) analisa que o objetivo dessa Declaração não era tornar a criança mais livre e sim mais feliz e, talvez por isso, a omissão quanto à categoria de direitos à liberdade e participação.

Vale ressaltar que as referidas Declarações foram elaboradas no período histórico de pós-guerras: Primeira e Segunda Guerra Mundial, 1914 e 1945, respectivamente, que deixaram muitas crianças órfãs. Esse fato, em 1959, foi relevante para a formulação dos Direitos da Criança, no sentido de amparo frente ao abandono. Ainda no período das duas Declarações, ganharam força ações e discussões voltadas à infância de cunho eminentemente assistencialistas (MARIANO, 2010).

Apesar das distâncias ocorridas entre as Declarações, pouco se avançou em relação às obrigações dos Estados signatários, além de ainda haver lacunas quanto aos direitos de liberdade das crianças (RENAUT, 2002).

### **3.1.1 A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 é um tratado de cunho internacional, com 54 artigos, trazendo no seu texto final o reconhecimento de direitos de provisão, proteção e participação, salvaguardando tanto a liberdade como a participação da criança, apresentando, assim, uma nova visão da infância (SOARES, 1997). Após sua aprovação, conforme afirma Soares (1997, p. 85, grifos da autora) “[...] o esclarecimento de alguns conceitos chave da Convenção, como o é, por exemplo, *o melhor interesse da criança*, é fundamental [...] para informar e esclarecer a actuação do Comitê dos Direitos da Criança<sup>7</sup>, na implementação dos princípios da Convenção”.

A criança aparece como credora de direitos à proteção nas legislações e debates internacionais desde 1924. O percurso até a Convenção de 1989, segundo Soares (1997), a partir dos dispositivos de proteção, ajudou a reforçar e a legalizar uma conduta que abarca a tutela da criança a fim de garantir “a vida, a educação, a saúde ou um razoável padrão de vida” (SOARES, 1997, p. 97).

Após trinta anos da Declaração de 1959, a visão da criança como sujeito de direitos é reconhecida na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, a qual

---

<sup>7</sup> O Comitê avalia periodicamente a aplicação da Convenção, bem como dos relatórios facultativos. Após dois anos da data de ratificação, cada Estado ratificante é obrigado a submeter a esse Comitê o seu relatório sobre a implementação da Convenção e, posteriormente, deve apresentar relatório a cada cinco anos (MARIANO, 2010, p. 65).

contemplou no seu texto a necessidade de proclamar a infância como uma categoria que precisava de reconhecimento social dentro de uma organização jurídica.

Movimentos internacionais antecederam a referida Convenção em defesa das crianças, como eventos e mobilizações de Organizações não Governamentais (ONGs), diante da problemática do elevado número destas em condições de fome e miséria. O ápice desses movimentos foi o Ano Internacional da Criança (AIC), em 1979, o qual teve como objetivo chamar a atenção e conscientizar pessoas e instituições quanto ao estado das crianças desfavorecidas de vários países, promovendo ações com a finalidade de defesa e assistência. Segundo Mariano (2010),

As OINGs<sup>8</sup> dedicadas à causa da infância, gradativamente e graças à manutenção do tema da defesa na agenda internacional, consolidavam uma estrutura de atuação conjugada em níveis local, nacional, continental e global. É o caso, principalmente, da *Save the Children*, [...] e do *Bureau International Catholique de l'Efance* (BICE) (MARIANO, 2010, p. 52).

A primeira organização citada por Mariano (2010), a *Save the Children*, participou ativamente na elaboração da Declaração de Genebra, em 1924, e o BICE, constitui uma OING católica francesa, voltada para os direitos da criança. Nesse contexto, os debates ganharam força diante da necessidade de elaborar um novo documento sob os auspícios da ONU (MARIANO, 2010).

Na década de 1970, houve a necessidade de reunir representantes de diferentes países para debaterem sobre a confecção de um documento que tivesse o respaldo de Tratado Internacional dos direitos da criança e do adolescente que abarcasse as novas concepções de infância.

O governo polonês foi convidado pela ONU para elaborar uma proposta de novo documento sobre os DCA, que seria apresentado no ano Internacional da Criança (1979). A escolha do Estado polonês se deu em razão do legado de Korczack e da Polônia no campo dos DCA. Um dos objetivos do governo polonês ao aceitar o convite era homenagear Korczack, que tão veementemente reivindicou os direitos em favor das crianças. Assim, em 1978, foi apresentado junto a ONU, pelo governo polonês, o primeiro projeto da Convenção (RENAUT, 2002).

---

<sup>8</sup>Organizações Internacionais Não-Governamentais (OINGs).

Porém, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) para redigir uma segunda proposta, devido à desaprovação do texto polonês pelos países industrializados que consideraram que o texto inicial tinha um viés socialista<sup>9</sup>, em virtude do foco na provisão, nos direitos econômicos e sociais. A elaboração do texto da Convenção durou dez anos, o que sinaliza a dificuldade dos Estados participantes em atingir consensos ante as várias concepções e representações de infância, bem como ante a diversidade cultural e os interesses econômicos dos países.

Como a maioria dos Estados participantes dos trabalhos de elaboração da Convenção já era industrializada, as discussões se deram a partir das culturas desses países, portanto, nem sempre contemplando as diferenças políticas, econômicas e culturais de outras regiões, uma vez que os lugares com maior número de crianças em estado de pobreza concentrava-se em países da África, Ásia e América Latina. Ao mesmo tempo, esses Estados industrializados cobravam dessas regiões medidas para que resolvessem os problemas de suas crianças. Além disso, houve certa resistência dos países desenvolvidos, como os EUA, em aprovar dispositivos que convergissem no sentido de uma cooperação internacional com finalidade de ajudar os países economicamente carentes (MARIANO, 2010).

Portanto, a intenção era redigir um texto/documento que abarcasse uma concepção de infância global e que não poderia desconsiderar alguns valores que, para algumas culturas, eram considerados como importantes. Por exemplo, o que poderia ser considerado uma violação aos direitos individuais em um país, em outro poderia ser um instrumento para a sobrevivência de um grupo, o que justifica algumas críticas ao documento (MARIANO, 2010).

Para elaborar um documento que alcançasse consenso entre os Estados membros, os mesmos reuniram-se entre 1980 e 1987, e duas vezes em 1988, para assegurar a elaboração e finalização do texto da Convenção, que foi aprovado pela Assembleia da ONU em 20 de novembro de 1989, data de comemoração do 10º aniversário do Ano Internacional da Criança (MARIANO, 2010).

Segundo Renaut (2002), a Convenção, como tratado Internacional, confere um estatuto jurídico e os Estados membros foram além dos dispositivos acordados em matéria dos direitos do homem. Além disso, foi o documento mais ratificado em escala mundial.

---

<sup>9</sup>Cumprir lembrar que este período foi marcado pela denominação “Guerra Fria”, surgida em 1947, após a Segunda Guerra Mundial, entre dois blocos geo-políticos econômicos, EUA e URSS que, respectivamente, defendiam os sistemas capitalista e socialista.

Mariano (2010, p. 64) afirma que “um dos grandes avanços da Convenção frente às Declarações anteriores repousa em seu caráter obrigatório, cuja ratificação, portanto, extrapola em muito a um simples acordo moral sobre princípios”, ou seja, passa a ter força de lei nos países ratificantes.

A Convenção de 1989 é considerada paradigmática por reconhecer as crianças na condição de sujeitos de direitos civis e políticos. Os 193 países membros da ONU ratificaram a Convenção e apenas dois países, até o presente momento, ainda não o fizeram: os Estados Unidos e a Somália.

O texto aprovado em 1989 passou a vigorar em 02 de setembro de 1990, tendo sido criado o Comitê dos Direitos da Criança para acompanhar os avanços das ações dos Estados que ratificaram a Convenção, reunindo-se três vezes por ano em Genebra. Sessenta anos depois, as ideias inovadoras propagadas por Korczack foram reconhecidas pela ONU (RENAUT, 2002).

Os direitos reconhecidos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança foram categorizados em **3 Ps**, que significam: provisão, proteção e participação. Soares (1997) apresenta tais categorizações:

- Direitos relativos à **provisão** – nos quais são reconhecidos os direitos sociais da criança, relativamente à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;
- Direitos relativos à **proteção** – pelos quais são identificados os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito;
- Direitos relativos à **participação** – nesses são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito a ter acesso à informação, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito. (SOARES, 1997, p. 82, grifos da autora)

O eixo libertário da Convenção encontra-se expresso principalmente nos artigos 12 a 16, que preveem os direitos à liberdade, ao respeito, à opinião/expressão, à participação e organização:

[...] Artigo 12. 1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade; 2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja directamente, seja através

de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional.

Artigo 13. 1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança; 2. O exercício deste direito só pode ser objeto de restrições previstas na Lei e que sejam necessárias: a) Ao respeito dos direitos e da reputação de outrem; b) À salvaguarda da segurança nacional, da ordem pública, da saúde ou da moral públicas.

Artigo 14. 1. Os Estados Partes respeitam o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; 2. Os Estados Partes respeitam os direitos e deveres dos pais e, sendo caso disso, dos representantes legais, de orientar a criança no exercício deste direito, de forma compatível com o desenvolvimento das suas capacidades; 3. A liberdade de manifestar a sua religião ou as suas convicções só pode ser objeto de restrições previstas na Lei e que se mostrem necessárias à proteção da segurança, da ordem e da saúde públicas, ou da moral e das liberdades e direitos fundamentais de outrem.

Art.15. 1. Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de realizar reuniões pacíficas; 2. Não serão impostas restrições ao exercício desses direitos, a não ser as estabelecidas em conformidade com a Lei e que sejam necessárias numa sociedade democrática, no interesse da segurança nacional ou pública, da ordem pública, da proteção à saúde e à moral pública da proteção aos direitos e liberdades dos demais.

Art.16. 1. Nenhuma criança pode ser sujeita a intromissões arbitrárias ou ilegais na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou correspondência, nem a ofensas ilegais à sua honra e reputação; 2. A criança tem direito à proteção da Lei contra tais intromissões ou ofensas (ONU, 1989, art. 12-16).

Os direitos de poder expressar-se livremente e ser ouvida; liberdade de escolher sua religião; liberdade de poder reunir-se e o direito a não sofrer intromissões arbitrárias ou ofensas expressam a visão que o texto da Convenção contempla aos sujeitos até os 18 anos, no que tange aos direitos de respeito, participação e liberdade.

Qvortrup (2010) critica os artigos libertários da Convenção de 1989 como sendo bem limitados e subjetivos em sua proposta de conceder os direitos civis e morais às crianças e aos adolescentes, e considera somente a redação do artigo 12 mais clara, ao indicar a liberdade de opinião. Isso é grave, avalia o autor, pois limita a participação política da criança na sociedade:

Nessa linha de raciocínio é notável, e altamente relevante para o meu tema Infância e Política, que a disciplina acadêmica que mostrou menos interesse pelas novas vertentes dos estudos da infância tenha sido a Ciência Política. Se ela manifesta alguma curiosidade pelas crianças, o interesse se concentra exclusivamente na socialização política, ou seja, em como preparar melhor as crianças para se tornarem pessoas responsáveis politicamente, o que

supostamente exigiria um certo nível de atividade política e, em todo caso, suficiente para satisfazer a expectativa mínima de um sistema democrático: votar (QVORTRUP, 2010, p. 781).

Renaut (2002, p. 297) aponta que, na Constituição francesa, os direitos civis exercidos pelos sujeitos até os 18 anos se expressam nas “eleições de determinados liceus e nas eleições profissionais e sindicatos que exercem uma atividade assalariada”. No campo da justiça, possuem o direito autônomo para sua defesa, e quando se encontram em situações de assistência educativa, podem ter um advogado.

Para Qvortrup (2010), as representações que circulam sobre a infância apresentam os sujeitos com até 18 anos como incompetentes no que concerne ao poder de participar da política. Ora, nem todos acima dessa idade são igualmente competentes, chamando à atenção que a questão é a equidade e não a de ser ou não competente. Se os adultos cometem erros, por que cobrar perfeição quando nos referimos às crianças? Essa questão está contemplada nas ideias de Korczak (1997).

Principalmente na literatura internacional, temos também duas posições quanto aos debates sobre possíveis leituras e interpretações da Convenção: a de perspectiva protecionista e outra liberacionista, Soares (1997) relata que, o que dificulta a legitimidade do direito à participação da criança é o pressuposto de cunho paternalista, que coloca a criança em uma razoável capacidade de argumentos e escolhas, pois podem ser escolhas erradas, devido a inexperiência de vida de acordo com a idade. Isso nada mais é “que uma tautologia, na medida em que, se as crianças nunca forem autorizadas a tomar decisões porque não têm experiência, o processo de tomada de decisão nunca se poderá iniciar” (SOARES, 1997, p. 99). Prossegue a autora entendendo que “esta perspectiva defende que, ao negar à criança os direitos de participação e tomando decisões por ela, a sociedade mais não faz do que a proteger da sua própria (dela, criança) incompetência” (SOARES, 1997, p. 99).

Soares (1997) ressalta que é necessário, também, orientar as crianças quanto ao seu desenvolvimento pessoal de acordo com sua idade, de modo a: a) possibilitar a capacidade de formular suas opiniões; b) para que tenham consciência de que seus erros possam também servir para seu aprendizado; c) para proporcionar seu desenvolvimento ao longo do tempo; d) resolver e superar seus próprios problemas e ansiedades, cientes também de que a liberdade que se propõe estabelece a consciência do respeito e a racionalidade de solucionar e controlar suas próprias vidas. A autora ainda afirma que, “[...] nas perspectivas e reflexões atuais, a importância do desenvolvimento pessoal e social da criança vem demonstrar a necessidade de

haver um equilíbrio entre a proteção extrema e a permissividade total, que lhe é atribuída” (SOARES, 1997, p. 100).

Os direitos de participação possuem como finalidade garantir à criança liberdade de expressão e opinião, considerados direitos morais, que requerem uma ação mais ativa para serem colocados em prática de maneira eficaz, para que as crianças possam manifestar suas escolhas de acordo com sua maturidade e sua idade lhes possibilitam (SOARES, 1997). Entretanto, isto não é algo simples de acontecer, ante a configuração adultocêntrica das sociedades ocidentais (ROSEMBERG; MARIANO, 2010), bem como perante as tensões que estão postas entre os direitos de participação e os de proteção:

As tensões que existem entre o exercício dos direitos de proteção e de participação são constantes e de uma complexidade acentuada, uma vez que apoiam perspectivas quase antagônicas: por um lado, a defesa de uma perspectiva da criança, como dependente da proteção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades, por outro lado, uma perspectiva da criança como sujeito de direitos civis básicos, incluindo aí o direito de participação às decisões que afetam as suas vidas (SOARES, 2002, p. 08).

Ante a tensão entre as perspectivas protecionista versus liberacionista, é necessário considerar que não se trata de verificar qual tese é verdadeira, pois ambas merecem um rigor conceitual por meio de discussões, que levem ao reconhecimento de valores “mais numa do que outra” (RENAUT, 2002, p. 303).

No Brasil, é muito claro como as políticas públicas demonstram suas atenções às causas das crianças e dos adolescentes. Os direitos libertários alcançados na Convenção de 1989, contemplados no ECA, foram quase silenciados nos discursos da mídia, conforme pesquisa de Mariano (2010) sobre os marcos legais da infância no jornal *Folha de São Paulo*. Ainda segundo a referida pesquisa, representantes do Brasil estiveram presentes nos debates internacionais sobre a criança, mas sem uma interferência significativa nas discussões que culminaram no texto da Convenção de 1989.

### **3.1.2 Discursos sobre os direitos da criança e do adolescente no Brasil**

O contexto sobre as discussões de infância, sobretudo o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, ocorreu quase que simultaneamente no Brasil e em alguns países latino-americanos, durante o processo de democratização. No Brasil, foi intensa a inovação sobre os Direitos da Criança e do Adolescente na Constituição Federal de 1988 e na aprovação do ECA em 1990.

Até chegar a esses marcos legais sobre a infância, temos, na segunda década do século XX, o Código de Menor de 1927, voltado para crianças em “situação considerada irregular”.

Os recentes debates historiográficos indicam que, no Brasil, a infância passou a ter maior atenção e ser objeto de disputas de concepções na esfera pública (Estado) em meados dos anos 1920, sendo que, até então, estava mais a cargo da caridade privada exercida por instituições religiosas (MARIANO, 2010, p. 86).

Na década de 1970, os problemas situavam-se como ordem de segurança, de modo que as crianças em condições precárias encontradas nas ruas eram levadas a instituições. As correntes doutrinárias do campo jurídico consideravam crianças em situação irregular tanto as que estavam em “situação de risco” como em situação de abandono. Foi esta concepção que orientou o Código de Menores de 1979.

Anterior ao Código de Menores de 1979, houve a criação, em 1941, do Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) e, no período do regime militar em 1964, da Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), com a finalidade de substituir o SAM e instaurar a Política Nacional para o Bem-Estar para o Menor (PNBM).

No período de 1927 a 1979, circularam discursos que distorciam a real condição das crianças que se encontravam nas ruas – associando-as à criminalidade. Nesse contexto, os programas que propunham a socialização e o bem-estar da criança e do adolescente não eram condizentes com as práticas consideradas abusivas dentro da Instituição (OLIVEIRA; MARTINS, 2007).

[...] o “problema da criança pobre e marginalizada” motivou a instalação, pela Câmara Federal dos Deputados, em 1975, da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Menor Abandonado, cujo objetivo era o de traçar um diagnóstico da situação e das causas da “marginalização do menor”. O relatório dessa CPI foi publicado no livro *A realidade brasileira do menor*. Dentre suas conclusões, a CPI apontou a necessidade de “atualização” do Código de Menores de 1927, que ocorreu em 1979 (MARIANO, 2010, p. 88, grifos da autora).

No campo dos direitos da criança, a Constituição de 1988 foi inspirada nos debates internacionais. Considerou e garantiu o direito de proteção à criança e ao adolescente, reconhecidos na condição especial de seres humanos ainda em desenvolvimento físico, psíquico e emocional. A partir desse período, passou a ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar com prioridade, à criança e ao adolescente, as condições de proteção e



provisão, como visualizado no seu art. 227, que confere às crianças e aos adolescentes o *status* de pessoa humana (MARIANO, 2010).

No artigo 228 da Constituição Federal de 1988, pela primeira vez, a educação aparece como direito de todos e dever do Estado ofertá-la de forma gratuita. Portanto, passou a ser dever do Estado a oferta do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, incluindo Educação Especializada aos portadores de deficiência; Educação Infantil, com creches e pré-escolas para crianças com idade até cinco anos; acesso ao ensino mais elevado, criação de Educação Artística; oferta de ensino noturno; programas que ofereçam materiais didáticos, alimentação, saúde, transportes, etc. (ROSSI, 2008).

Segundo Rosemberg (2010), o acesso à Educação Infantil (EI) passou também a ser um marco na nova legislação. A autora considerou uma estratégia auspiciosa da Constituição que equiparou a creche com a pré-escola, rompendo com a ideia de que a educação da criança pequena é um encargo exclusivo da família.

Rosemberg e Mariano (2010, p. 103) assinalam que, quando da elaboração, aprovação e divulgação da CF de 1988 e do ECA, houve pouca discussão, seja ela de cunho acadêmico ou midiático que visualizasse as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos ou cidadãos. Esse tipo de discurso foi verificado por Mariano (2010) no jornal *Folha de S. Paulo*, em que a maioria das peças jornalísticas sobre estes três marcos legais da infância foi direcionada às crianças e aos adolescentes em “situação de risco” ou associadas à violência ou desvio, muitas vezes de cunho sensacionalista.

No plano acadêmico, de acordo com Rosemberg e Mariano (2010), são poucas as produções centradas na discussão da tensão intrínseca entre os direitos de liberdade e de proteção das crianças e adolescentes. Por seu turno, quando da aprovação do ECA, circulava, em relação à infância e juventude, um discurso estigmatizante, assim como ocorreu com a Constituição de 1988: da criança pobre abandonada pela família, sujeita à prática da violência e à delinquência.

O Brasil ratificou a Convenção em 1990, e, posteriormente, foi aprovado o ECA, sancionado pelo Presidente Fernando Collor de Mello. Dois meses antes da aprovação, o então Presidente criou o Ministério da Criança, seguindo a mesma “retórica estigmatizante de políticas para a salvação das crianças pobres”, defendendo que o país não poderia continuar sendo o país dos “pixotes”, termo que designou o menor<sup>10</sup> infrator (MARIANO, 2010, p. 105).

---

<sup>10</sup>O termo menor serviu para estigmatizar a situação das crianças e adolescentes dos segmentos pobres da população, consideradas em abandono, desvalidos ou delinquentes (MARIANO, 2010).

O Estatuto foi concebido num modelo de descentralização político-administrativa ficando a sociedade civil encarregada da sua fiscalização e gestão. Foram criados os Conselhos Tutelares, para auxiliar e manter o Sistema de Garantias de Direitos da Criança e Adolescente (SGD), desse modo, seus representantes são escolhidos pela comunidade. A implementação do Estatuto ficou sob a responsabilidade das esferas federal, estaduais e municipais, que asseguram os três eixos: a promoção, o controle social e a defesa dos direitos.

O ECA apresenta a seguinte estrutura:

[...] dois livros, sendo o Livro I, denominado Parte Geral, reservado aos direitos fundamentais de caráter universal, tratando, sobretudo, dos direitos sociais e civis (saúde, educação, cultura, proteção no trabalho, liberdade). No Livro II, nominado Parte Especial, é delineada a política de atendimento – que abrange a prevenção, a promoção, a proteção especial e a defesa de direitos – por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, em todas as esferas administrativas (MARIANO, 2010, p. 108).

O ECA estabelece, a todas as crianças, direitos garantidos de proteção, provisão e participação, diferentemente do Código de Menores, que tinha como objetivo a proteção e vigilância aos menores infratores, e, nos dispositivos libertários e de provisão, contempla a nova visão da infância (ROSSI, 2008).

Quanto aos paradigmas desse texto, temos uma verdadeira inovação em relação às legislações anteriores no país, já que o ECA incorporou os dispositivos libertários da Convenção Internacional de 1989, assegurando os direitos de liberdade, respeito e dignidade às crianças e aos adolescentes brasileiros, expressos de modo saliente nos artigos 15 a 18:

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

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, Estatuto da Criança e do Adolescente – 7ª edição identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (BRASIL, 1990).

Além desses artigos, no capítulo que versa sobre o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, destacamos o de nº 53, que apresenta também um dispositivo libertário, específico para as práticas educativas, no qual é previsto:

Art.53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:  
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II – *direito de ser respeitado por seus educadores*;  
 III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;  
 IV – direito de organização e participação em entidades estudantis.  
 (BRASIL, Lei Federal 8069/90, 1990, grifos nossos)

Sobre o debate e as políticas decorrentes da nova legislação sobre a infância no Brasil, Mariano (2010) destaca que, nessa trajetória, houve questões e temas relacionados aos direitos da criança e do adolescente que tiveram maior visibilidade, tais como “meninos de rua”; “prostituição infantil”; “gravidez na adolescência”; “trabalho infantil”, ou seja, enquanto as políticas universalistas e outras questões temáticas, como os direitos de participação, respeito e liberdade; direitos sexuais e reprodutivos e educação infantil tiveram pouca visibilidade. Diferentemente do debate que se viu no plano internacional sobre a Convenção,

Pudemos apreender que, no debate nacional, tanto por ocasião da ratificação da Convenção, como da aprovação da CF 1988 e do ECA, crianças e adolescentes foram saudados como sujeitos de direitos, mas encontramos poucos debates, inclusive na academia, sobre as tensões intrínsecas que esse reconhecimento implica. Vimos a restrita atenção que a produção acadêmica brasileira concedeu à Convenção. Assinalamos que a literatura nacional quase não se dedicou a refletir sobre as lacunas, tensões, contradições e entraves na implementação do ECA, ao lado de uma produção especializada, que, embora enfocasse seus avanços, pouco dialogou com as questões suscitadas pela implementação da Lei na prática social ante o estatuto de sujeitos de direitos conferido a crianças e adolescentes (MARIANO, 2010, p. 204).

Porém, continuam tendo relevo os discursos, ações e políticas sobre o direito da criança e adolescente em questões associadas à proteção e às “situações de risco” e/ou violência. Até o momento, são tímidas as políticas que visam à participação da criança e do adolescente no que concerne às decisões em questões de seu interesse.

Neste sentido, ao analisarmos o documento *Construindo a Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes – 2010, 2020*, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e

Adolescente (CONANDA), de 2010, verificamos que nele foram apontadas novas questões também associadas às “situações de risco” como: bullying, pornografia infanto-juvenil na internet, mortalidade por causas externas, drogas, violência física intrafamiliar, dentre outras, diferenciadas de acordo com as regiões. No documento é salientado que as distâncias e diferenças regionais acabam prejudicando uma ação política mais enérgica para assegurar a proteção.

Quanto à participação de crianças e adolescentes, o CONANDA (2010) avalia que algumas iniciativas vêm sendo encaminhadas,

[...] como as que organizam adolescentes para incidirem no Orçamento Criança, resultando em conquistas e na fiscalização da sua execução. Sua participação em fóruns de entidades não governamentais, como o Fórum DCA ou espaços associativos, como a ABMP, torna-se cada vez mais expressiva. Outro exemplo de tais iniciativas é o *Relatório ‘participativo’ da sociedade civil sobre os direitos da criança no Brasil*, publicado pela ANCED – Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (2009), tendo como autores crianças e adolescentes de sete estados brasileiros. Um total de 23 entidades e movimentos contribuíram na escuta de 404 pessoas, entre crianças e adolescentes com deficiência, afrodescendentes, indígenas, residentes em áreas de conflito armado, ex-abrigados, trabalhadores e sem-terrinhas (BRASIL, 2010, p. 22).

As diretrizes do CONANDA (2010) correspondentes ao processo de participação mais efetivo de crianças e adolescentes nas políticas públicas estão previstas para serem alcançadas até 2020. Constitui o Eixo 03, Diretriz 05, Meta 70, no âmbito da educação, a “universalização da participação de adolescentes nos conselhos escolares” e verificar a participação das crianças no Conselho Deliberativo Escolar. Na área da comunicação, o Objetivo Estratégico 25 visa a democratização do acesso aos meios de comunicação, de modo que crianças e adolescentes tenham recursos para se expressarem e manifestarem suas opiniões. Além disso, a Meta 73 estabelece que, até o ano de 2015, sejam “criados espaços permanentes de participação de crianças e adolescentes na discussão de temas relacionados a seus direitos na rede pública de radiodifusão, respeitando a legislação vigente” (BRASIL, 2010, p. 39).

Como se vê, as iniciativas para procurar oportunizar às crianças a garantia dos seus direitos quanto à participação em decisões de processos que envolvem a sua vida são, ainda, bem tímidas. A participação de crianças e adolescentes ainda não é visível nas instituições que frequentam, exceto no Conselho Deliberativo Escolar, uma das propostas contempladas no documento do CONANDA (2010), porém, observa-se, neste documento, que a participação de crianças nas escolas é vista como adstrita a tais Conselhos. O Brasil, segundo o Eixo 3,

“Participação de Crianças e Adolescentes”, estabeleceu o prazo até o ano de 2015 para que os espaços de participação das crianças e adolescentes sejam criados e, finalmente, firmados até 2020.

### 3.1.3 As práticas educativas com crianças

Conforme já mencionado anteriormente, Korczak, no início do século XX, fundou e administrou um orfanato, conhecido como a República das Crianças por estabelecer na instituição práticas democráticas em que as crianças decidiam coletivamente sobre as atividades e elaborações das regras da casa, bem como eram ouvidas em suas queixas. Tais experiências democráticas geravam estranhamentos e conflitos quando estas crianças tinham contato com a disciplina do sistema escolar formal.

Segundo Ariès (2014), a história da disciplina escolar acompanhou um processo de disciplinarização de toda a sociedade. Relata o autor que, até o século XV, na sociedade francesa, o estudante não estava subjugado a uma hierarquia escolar e usufruía de uma solidariedade corporativa que regulava sua vida cotidiana. A escola e seus mestres não tinham qualquer sentimento de responsabilidade moral pelos estudantes. Foi a partir do final da Idade Média que

[...] a juventude escolar seria organizada com base em novos princípios de comando e de hierarquia autoritária. Esta evolução, é certo, não foi particular à infância, e se estendeu a toda a sociedade – o estabelecimento do absolutismo monárquico foi um de seus aspectos. Contudo, na escola, ela provocou – ou acompanhou – uma modificação paralela do sentimento da infância [...] (ARIÈS, 2014, p. 116).

Nesse cenário de mudanças, a luta dos “homens adeptos da ordem” procurava alertar que “as crianças não podiam ser abandonadas sem perigo a uma liberdade sem limites hierárquicos” (ARIÈS, 2014, p. 117) e acabou por difundir uma nova ideia de infância e sua educação: os mestres passaram a ter uma responsabilidade moral ante seus educandos – principalmente a responsabilidade pela salvação da alma de seus alunos – e temos o surgimento da noção de fraqueza da infância. Um sistema disciplinar seria definido a partir de três características essenciais: “a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais” (ARIÈS, 2014, p. 117). Assim, esta nova disciplina

[...] se introduziria através da organização já moderna dos colégios e pedagogias com a série completa de classes em que o diretor e os mestres deixavam de ser *primi inter pares*, para se tornarem depositários de uma autoridade superior. Seria o governo autoritário e hierarquizado dos colégios que permitiria, a partir do século XV, o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso (ARIÈS, 2014, p. 117, grifos no original).

Ariès (2014) defende que esta disciplina se calcava na preocupação em degradar a infância para melhor distingui-la e aperfeiçoá-la. Legitimava-se, assim, uma “disciplina humilhante – o chicote ao critério do mestre e a espionagem mútua em benefício do mestre” (ARIÈS, 2014, p. 117). Ainda segundo o autor, nos séculos XV e XVI, a punição física não foi exclusiva para a infância, posto que o castigo corporal difundiu, simultaneamente, uma concepção autoritária e hierarquizada de sociedade.

Também na história da educação no Brasil temos relatos de castigos físicos desde o século XIX, com o objetivo de educar as crianças, com autorização da família, praticados pelas congregações lassalistas desde o século XVII (ARAGÃO; FREITAS, 2012). As punições físicas, nesse período, eram uma prática legítima aplicada a outros grupos, “não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvesse relações humanas, fossem elas entre senhor e escravo, entre marido e esposa, fossem entre pais e filhos, entre outros exemplos”(ARAGÃO; FREITAS, 2012, p. 20).

Lemos (2012) descreve os castigos corporais que eram mais comumente empregados nas escolas da Corte no Brasil, no século XIX, como o uso da palmatória, das reguada, dos bolos e de ajoelhar. Relata, também, casos inusitados, como o da professora que colocava rolhas na boca das alunas que falavam demais e a utilização de chicotes e pedaços de bambu, que os próprios professores admitiam como bárbaros. Para o autor, “a Palmatória, foi um objeto que, assim como o livro, o quadro, a pena, marcou sua presença na escola e no imaginário da sociedade sobre a escola” (LEMOS, 2012, p. 627).

O uso de castigos corporais demorou a ser um método repudiado nas escolas primárias, muito embora, desde 1827, quando da primeira lei geral do ensino do Império Brasileiro, se previa que os castigos nas escolas deveriam ser praticados de acordo com o método Lancaster que, segundo intérpretes desse método, a partir de então, estaria “proscrito às punições corporais – a palmatória e o chicote” e se passaria a privilegiar as recompensas ao invés das punições (LEMOS, 2012, p. 630). Os castigos corporais compunham uma “prática pedagógica que visava constituir e consolidar uma determinada cultura escolar, aqui entendida como um conjunto de normas, posturas e condutas impostas aos jovens, como forma de se obter uma disciplinarização do corpo e do espírito” (LEMOS, 2012, p. 628).

Além dessa lei de 1827, o regulamento de 1854, voltado para a reordenação do ensino primário e secundário da Corte, previa métodos disciplinares morais em substituição aos castigos corporais, ou seja, havia “uma relação de meios de punição que podiam ir da repreensão à expulsão e que não continha entre esses meios disciplinares aprovados o uso de quaisquer formas de castigos corporais” (LEMOS, 2012, p. 632). Estas punições estavam expressas no artigo 72 do referido regulamento:

Art. 72. Os meios disciplinares para os meninos serão os seguintes:  
 Repreensão,  
 Tarefa de trabalho fóra das horas regulares,  
 Outros castigos que excitam o vexame,  
 Comunicação aos paes para castigos maiores,  
 Expulsão da escola (Collecção das Leis do Imperio do Brasil, 1854, apud LEMOS, 2012, p. 632).

A questão continuou sendo alvo de muitos debates na sociedade, trocas de acusações entre escola e família sobre a disciplinarização das crianças, e buscava-se preceitos ante as múltiplas interpretações suscitadas pelas legislações e pela alegação de parcela de pais, professores, médicos e juristas de que sem a palmatória não seria possível educar (LEMOS, 2012).

Não havendo um consenso, mas múltiplas interpretações que ora se cruzavam ora se afastavam, a sociedade se colocou na discussão: a quem caberia punir o aluno? Quais faltas mereceriam ser punidas? Quais as formas? De quem seria a responsabilidade? (Dos professores, muitas vezes acusados de violentos? Da família acusada de ser pouco zelosa?). O que seria mais eficaz: castigos físicos ou morais? Enfim, o que deveria ser feito para o bem da moral e da ordem? As famílias, os professores, os delegados e as intervenções da ordem médica não alcançaram uma posição comum. Os grupos que na escola buscaram intervir e dar sua contribuição para a questão da disciplina e da constituição do caráter deixaram claras suas marcas e tensões. Ora, usando mecanismos de pressão, ora, negociando, tivemos diferentes propostas para um assunto que não se encerrou no século XIX e perpassa diferentes épocas, encontrando-se ainda presente nas escolas de hoje (LEMOS, 2012, p. 632).

Neste prelúdio da proibição das punições físicas nas escolas, estava em jogo, também, o avanço do poder do Estado sobre uma esfera que se considerava de domínio da família o que dificultou rupturas de modelos de práticas educativas, conforme argumenta Lemos (2012):

Através da escola iria se derramar a instrução para o povo, construir o sentimento da nação, o respeito à ordem e ao estado Imperial, caberia,

portanto, ao Estado e não mais a igreja ou a família a educação. Porém, a substituição da igreja e da família pelo Estado não significou uma ruptura de modelos ou de valores. Os docentes levaram nessa mudança crenças e atitudes herdadas do modelo familiar e social. Na medida em que o Estado, na constituição de seu poder, avançava cada vez mais no território social, o poder das famílias, conseqüentemente, ia sendo diminuído. Tal medida causou descontentamento a um grupo de professores e pais que estavam acostumados a repreender utilizando os castigos físicos. Os pais utilizavam-se dos castigos corporais na educação doméstica, e entendiam a escola como uma continuação da casa, e desejavam que os professores continuassem castigando os alunos. Alguns descontentes com a intromissão do Estado em proibir os castigos nas escolas chegaram a autorizar por escrito a escola e o professor a continuar fazendo uso dos castigos corporais, entendendo que o direito dos pais em decidir a maneira como educar se sobrepõe a vontade do Estado. Assim, um grupo de pais autorizou a Sociedade Amante da Instrução a castigar as falhas de seus filhos com a palmatória. Já parte dos professores via a abolição dos castigos físicos nas escolas como uma perda de poder diante dos alunos (LEMOS, 2012, p. 632-633).

A partir das contribuições dos estudos Lemos (2012) podemos depreender o quanto que as práticas educativas para infância no Brasil são, de longa data, alvos de tensões e debates que envolvem a própria representação do grupo etário da infância que, historicamente, vincula as crianças a seres que devem ser disciplinados e domesticados. Mesmo com a previsão legal de substituição dos castigos corporais pelos morais, estes não deixavam de ter um caráter degradante e humilhante para as crianças.

No século XX, as práticas consideradas antigas, como punições físicas foram proibidas pela nova legislação de 1900, em caráter a uma nova fase política no Brasil, a republicana. Os republicanos queriam por fim a tudo que remetia ao velho regime político do país, pois achavam que estes impediam os Projetos civilizatórios do país, como, por exemplo, os castigos físicos, porém permanece a prática da palmatória na escola brasileira (ARAGÃO, FREITAS, 2012).

Não obstante a proibição na nova legislação, a prática dos castigos físicos nas escolas não foi ausente no século XX e expressava, também, o método autoritário dos regimes militares que se instalaram no país.

A pedagogia do medo, da violência física e simbólica, durante muitos anos, foi sustentada por uma concepção hierárquica, vertical, autoritária, violenta de Estado e sociedade brasileira. O Brasil vivenciou, no século XX, destacadamente, dois grandes períodos de ditadura (golpes), no período nacionalista getulista (1937-1945), no período do golpe dos militares (1964-1985). A instituição escolar, nesses períodos, e para além deles, materializa essas vivências extremamente autoritárias na relação aluno/a e professor/a, na relação inspetor/a e professor/a, políticos e população, na relação pais/mães e escola, entre outras (LEMOS, 2012, p. 12).



A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), a Constituição Federal do Brasil, de 1988, e o ECA (1990) amparam a criança e o adolescente como sujeitos de direitos na sua integridade física, moral e intelectual, contemplando os eixos libertários e os direitos civis, e afirmam a expansão da dinâmica igualitária que, tardiamente, atingiu as crianças e, conseqüentemente, o desmantelamento do direito e da tutela paternal. Este avanço na representação da infância, que as elevou à dignidade de pessoa humana, deveria levar a alterações substanciais nas práticas educativas, posto que, conforme defende Renaut (2002), não mais seria admissível a submissão da criança a qualquer domesticação:

[...] a modernização do estatuto da infância só podia realizar-se fazendo da própria criança, porque humana, um portador de direitos que limitam a possibilidade de se lhe infligir seja que tratamento for e que excluam, nomeadamente, aplicar-lhe técnicas de domesticação que se aparentam com as que se utilizam em relação aos animais (RENAUT, 2002, p. 275).

O novo *status* moral conferido às crianças, a partir da Convenção, lhes garante “exercer os direitos e as liberdades que lhe foram atribuídos” (MONTEIRO, 2006, p. 222), concedendo-lhes o direito às práticas participativas na escola, que objetivam a organização e o exercício da democracia. Nesta esteira, Sarmiento, Tomás e Soares (2004) assinalam:

A participação dos alunos (art. 12º da CDC) adquire, deste modo, um significado múltiplo: é simultaneamente um dispositivo pedagógico, uma necessidade simbólica e um processo político. Como dispositivo pedagógico, a participação dos alunos nas decisões pertinentes relativas à realização do acto educativo corporiza a orientação consagrada pela inspiração pragmática, fundada em J. Dewey (1952), de formação cívica pela prática do desempenho democrático em contexto escolar. A aquisição de comportamentos cívicos não é questão de doutrinação, mas algo que se constrói no exercício dos direitos e dos deveres de cidadania: aprende-se a democracia, praticando a democracia (SARMENTO; TOMÁS; SOARES, 2004, p. 10).

A expansão da educação como política voltada a todas as classes, apesar de pouco dinamizada a sua concretização nas ações que visam a uma participação mais democráticas das crianças, avançou em outras questões como o espaço do ambiente escolar com direitos sociais, trazendo no plano político de suas ações as conseqüências de uma política econômica neo-liberal hegemônica. Isso se deve a uma “imposição da lógica de mercado, através de medidas de avaliação de escolas, alunos e professores, orientadas para uma competição e a ‘eficácia’ de resultados com inerente processo de selectividade, segregação e exclusão social [...]” (SARMENTO, TOMÁS e SOARES, 2004, p. 04). Isso se explica,

Quando nos propomos correlacionar globalização económica, sustentada pelo consenso económico neoliberal, e infância teremos que referir a perda da legitimidade e de poder dos Estados nacionais em detrimento das agências supranacionais e das agências multinacionais, tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OIT) (SARMENTO; TOMÁS; SOARES, 2004, p. 02).

As desigualdades sociais visualizadas nos países periféricos em estado de pobreza, com crianças em situações de vulnerabilidade, muitas vezes, com dívidas externas que “utiliza-se mais dinheiro para pagar a dívida do que para investir na educação, por exemplo” (SARMENTO, TOMÁS e SOARES, 2004, p. 09), acabam levando tais países a uma posição de reféns dessa política neoliberal, pois dependem de fundos que as instituições financeiras dessas agências internacionais disponibilizam e, por conseguinte, reivindicam o direito de cobrar resultados a curto prazo.

Arroyo (2007) destaca que as escolas públicas ficaram associadas a um serviço destinado somente às classes populares e, sendo assim, frequentadas por crianças pobres. O autor também critica os dados que apontam as crianças pobres como incapazes de aprendizado, fator considerado responsável pelo fracasso escolar (ESTEBAN, 2007), um termo que, segundo Marin (2006, p. 286), “engloba muitos problemas e questões do funcionamento interno das instituições”, devido à imagem radicada numa infância indolente e ameaçadora e a uma escola que não se configurou na sua diversidade e desigualdade (ARROYO, 2007).

Nas escolas, diretores, diretoras e docentes interrogam-se sobre como tratar as condutas, os valores ou a falta de valores e de parâmetros, a falta de limites morais dos educandos. Lamentam-se de que os alunos não reconhecem nem respeitam sua autoridade, não tanto sua autoridade como competentes professores, transmissores de conhecimentos, mas sua autoridade moral para por ordem, respeito, disciplina, estudo, trabalho. Como se as indisciplinas, as condutas e as violências estivessem desfocando o imaginário da profissionalidade docente para autoridade moral. Como se as escolas tivessem que definir sua função de centros de ensino e transmissão de competências para centros de reabilitação de condutas e de contravalores para valores de ordem e disciplina (ARROYO, 2007, p. 801).

Talvez estas posturas estigmatizantes sobre as crianças que frequentam a escola pública podem ser expressões do que Rosemberg (1994) assinala sobre os discursos latino-americanos veiculados a partir das décadas de 1970 e 1980 sobre a infância e a família pobres:

[...] a criança e o adolescente pobres da América Latina têm sido sistematicamente associados ao abandono ou patologia familiar, mesmo que nos parágrafos iniciais ou finais sejam mencionadas as políticas econômicas, a crise econômica ou a dívida externa. Crianças abandonadas, crianças que crescem total ou eventualmente sem apoio parental, crianças filhas de famílias vulneráveis ou em situação de risco foram e são expressões recorrentemente usadas, que evidenciam uma concepção subjacente de desorganização da família pobre (ROSEMBERG, 1994, p. 29).

Ou seja, um imaginário estigmatizante tem informado as imagens de criança pobre, associando-a ao abandono familiar e à delinquência (ROSEMBERG, 1993) e influenciado as práticas educativas em relação às crianças pobres.

Nesta esteira, indaga-se: o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos garante as mudanças nas práticas educativas? Como assinala Monteiro (2006, p. 220), “não obstante o teor da Convenção, nomeadamente em termos de direitos-liberdades da criança, ainda continua muito circunscrito no âmbito das retóricas e dos discursos”. Talvez este aspecto seja ainda mais complexo no âmbito brasileiro e latino-americano no que diz respeito às escolas públicas e às crianças e jovens pobres.

Marin (2006, p. 290), em uma pesquisa realizada com professores do ensino fundamental, encontrou em suas falas o termo “lapidação”, cujo uso se explica para descrever os alunos que não se submetem às atividades educativas propostas e tudo que o educador tenta fazer por eles. Outro discurso de educadores encontrado pela autora foi de que a família não acompanha o processo educativo das crianças. Em relação às “boas condutas”, identificou discursos de que os alunos “não têm mais respeito” e “tem aqueles desobedientes ao extremo”. As entrevistas que a autora analisou “estavam imbuídas da autoridade pedagógica a elas outorgada institucional e socialmente [...], manifestações com classificações sucessivas e constantes como essa que se fazem os julgamentos os quais, por sua vez, se tornam verdades [...]” (2006, p. 299), sem averiguar previamente a confirmação de suas suposições.

Giovanni (2006), ao pesquisar a opinião de alunos a respeito de seus professores sobre o trabalho escolar, apresentou relatos a respeito do que pensam e esperam do ensino, como por exemplo, “o professor não fica bravo se eu erro [...], a professora sentar para conversar com a gente, a professora corrige a lição na carteira [...]” (GIOVANNI, 2006, p. 318), mas, ao mesmo tempo, aspectos claros e básicos que esperavam de seus professores e da escola ao dizerem que eles deveriam saber ensinar, controlar a turma e corrigir trabalhos e cadernos.

Todavia, encontramos estudos que relatam sobre algumas escolas brasileiras que possuem em sua organização uma política democrática e participativa. Tosto (2011) relata alguns exemplos de escolas nos quais as crianças são vistas como atores do sistema

educacional, tornando-se responsáveis por seus estudos, controlando o ritmo do seu aprendizado e o cumprimento das regras a serem seguidas para o bom funcionamento da escola, desde pequenos, assim, os professores atuam como mediadores e facilitadores do conhecimento, pois “ao colocá-lo como integrante ativo e participante das regras e do funcionamento da escola, o aluno conscientiza-se dos direitos e deveres para com a sociedade dentro e fora da escola, formando-se cidadão” (TOSTO, 2011, p. 03).

A Escola da Ponte, localizada em Portugal, é considerada uma referência no trabalho com inclusão e gestão democrática. Segundo Tosto (2011), no Brasil, duas escolas atualmente trabalham nesta proposta: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima, em São Paulo, que está realizando seu processo de democratização desde 2003, quando entrou em contato com a Escola da Ponte, e a Escola Municipal Presidente Campos Sales, também em São Paulo, que iniciou a proposta de democratização em 2008 e, segundo o autor, reflete resultados positivos. Outro exemplo encontrado é a Escola Comunitária de Campinas, também em São Paulo, fundada em 1977, que trabalha com assembleias escolares há aproximadamente seis anos e busca trabalhar com uma metodologia participativa e democrática, seja na construção das regras da escola, seja para resolver aspectos de conflitos através do diálogo. Os alunos decidem os assuntos que serão discutidos tanto nas assembleias de cada classe, quanto na assembleia da escola, cujas decisões são encaminhadas por meio de votações das proposições apresentadas e debatidas. Os professores têm o papel de mediar as discussões, garantir a participação das crianças e trabalhar os valores democráticos. Esta experiência tem mostrado que, ao exercitarem práticas democráticas, as crianças aprendem que todos têm que ser ouvidos, aprimoram a habilidade de argumentar e passam a rejeitar atitudes e práticas marcadas pelo despotismo, inclusive nas relações com seus familiares (TV ESCOLA BRASIL, 2005). Tais experiências mostram que é possível a efetiva consideração das crianças, como sujeitos de direitos, nas práticas educativas.

Entretanto, no cenário nacional, esta consideração das crianças como sujeitos de plenos direitos nas práticas educativas, ainda é algo distante. A pesquisa de Dias (2015), produzida no mesmo grupo de pesquisa desta investigação (GEIJC), nos oferece algumas pistas sobre fatores que contribuem para este quadro. Ao analisar artigos acadêmicos do campo da Educação publicados entre os anos de 1986 e 2013, sobre o tema dos Direitos da Criança e do Adolescente, Dias (2015) constatou que esta produção foi muito reduzida nas duas primeiras décadas após a promulgação dos três principais marcos legais da infância; que as temáticas associadas aos Direitos da Criança e do Adolescente abordadas com maior frequência nessa produção foram aquelas relacionadas à violência, ao desvio e à situação de

risco/vulnerabilidade; um discurso pouco profundo que reproduz enquadramentos oferecidos pela mídia; que o campo da Educação ainda está distante de promover um debate crítico sobre os Direitos da Criança e do Adolescente. Portanto, a academia, enquanto um importante ator social na negociação de políticas para a infância, tem uma responsabilidade sobre a produção de conhecimento que alimente práticas educativas que encontre caminhos para lidar com a tensão posta pelos direitos da criança e do adolescente: como lidar com este outro criança, que é um igual enquanto ser humano, mas que possui sua diferença inscrita em vulnerabilidades.

Nesta esteira, conforme problematiza Monteiro (2006), como, nas práticas educativas, não apelar nem para uma proteção exagerada, nem para uma autonomização e liberdade desproporcionada? Trata-se de pensar a relação professor-aluno buscando-se um equilíbrio entre dois seres humanos que “apesar de iguais, devem conjugar as suas diferenças, no contexto de um clima onde se respire o agradável odor da aceitação mútua, do respeito, da compreensão e do afecto” (MONTEIRO, 2006, p. 221). E a escola, ainda conforme a autora, ao compartilhar com as crianças a responsabilidade da participação, permitirá a elas o exercício da cidadania e o seu envolvimento na gestão escolar, proporcionando um ambiente democrático, onde todos os atores sejam interventores, dinâmicos e participativos, sem exceções.

## **4 ANÁLISE DISCURSIVA**

Este capítulo constitui a segunda fase proposta pelo método da Hermenêutica de Profundidade de Thompson (2007), ou seja, a análise formal ou discursiva. Assim, descrevemos as formas simbólicas, no nosso caso, as entrevistas realizadas com três professoras da rede pública de Ensino Fundamental da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, participantes desta pesquisa, bem como o contexto de produção e sua análise.

Temos como objetivo dessa análise refletir acerca dos discursos sobre o direito das crianças ao respeito, à participação e à liberdade.

### **4.1 Procedimento para análises das entrevistas**

Para a análise formal, realizamos entrevistas com três professoras do ensino público do município de Rondonópolis - MT, buscando compreender seus discursos sobre as crianças, sobre o ECA no contexto escolar e sobre suas práticas docentes, em especial no que tange aos direitos libertários das crianças. Optamos por não ter como foco sujeitos que trabalham em uma única rede de ensino, a fim de entrelaçar as considerações, semelhanças e diferenças sobre como concebem a criança como sujeito de direitos aos dispositivos libertários contemplados nos novos direitos da criança e sobre suas concepções de infância e, deste modo, evitar uma possível unificação dos discursos num mesmo espaço de ensino. A escolha das entrevistadas se deu pela facilidade de acesso e disponibilidade que apresentaram em colaborar com a pesquisa, após terem ciência dos seus objetivos, sendo colhido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das entrevistadas (Apêndice 1). Não houve intencionalidade no fato de serem as três entrevistadas mulheres, o fator contribuinte foi, como mencionado, a disponibilidade.

Os nomes das entrevistadas foram preservados, pois o objetivo desta pesquisa não é expor as profissionais, mas sim, por meio de suas experiências, provocar uma reflexão sobre e no ambiente de ensino, para trazermos, a partir de seus relatos, suas contribuições, interpretações e reinterpretações do mundo social em que estão inseridas. Desse modo, para identificá-las, utilizamos as letras A, B, e C, indicando a ordem das entrevistas, acompanhadas pelas iniciais de seus nomes, ficando, então, assim designadas: AG, BJ e CL.

As entrevistas foram semiestruturadas e individuais, considerando as condições, locais e disponibilidade das professoras que concordaram em colaborar para a presente pesquisa. Segundo Richardson (1999), as entrevistas permitem colher opiniões e motivações sobre os

aspectos relevantes da investigação e que estão relacionadas à profissão. Para além desse enfoque, ao utilizarmos o método da HP, pressupomos que “os sujeitos se inserem ativamente em mundo social e histórico, tecendo redes de significados que são transmitidos a outros sujeitos e que os constituem enquanto humanos” (LAVIOLA, 2010, p. 70). Portanto, a entrevista constitui uma prática discursiva, ou seja, buscamos no discurso das entrevistadas o processo, o movimento, o sentido por meio do qual se constroem versões da realidade.

Em se tratando de relato, a ação de relatar é ela mesma explicativa na sua relação com o contexto. Não se pretende excluir as variáveis que interferem nesse relato, como se elas estivessem distorcendo o que a pessoa realmente pensa e sabe. No relato, está em foco, portanto, o que a pessoa traz, os argumentos utilizados e a explicação dada para torná-lo plausível, ou seja, o que ocorre numa dada situação, dentro de uma sequência de atividades. (PINHEIRO, 2013, p.158).

Além disso, a entrevista constitui ação e interação, portanto, uma relação o tempo todo negociada desde o contato para as entrevistas até todo o contexto em que decorre a entrevista. Deste modo, o entrevistado posiciona-se e posiciona o outro (PINHEIRO, 2013).

A orientação das entrevistas deu-se por meio de um roteiro (Apêndice 2) que teve como objetivo compreender a concepção de criança e a visão das docentes sobre o ECA e sobre as práticas docentes em relação aos direitos libertários. O roteiro foi elaborado com base nos objetivos, aportes teóricos e análise do contexto sócio-histórico dos direitos da criança e do adolescente, conforme detalhamento abaixo:

- **Concepção de criança:** O que pensa sobre as crianças e adolescentes de hoje? (buscar entender se há diferenças de percepções sobre crianças e adolescentes); Como é educar as crianças atualmente? Quais os desafios? Que elementos/características o educador deve ter perante as crianças?

- **A visão das docentes sobre o ECA:** Fale o que você conhece sobre o ECA. O que você considera mais importante no ECA? Que direitos você considera mais importantes no ECA? Por quê? O que você pensa sobre a aplicação dos Direitos da Criança e do Adolescente no contexto escolar? Ajuda? Atrapalha a docência? Quais as dificuldades de aplicar o ECA na prática docente? O que você acha que mais mudou na escola desde que o ECA foi aprovado?

- **As práticas docentes sobre os direitos libertários:** O que você pensa sobre os direitos da criança ao respeito, à dignidade, à participação e à liberdade? Você acha que as crianças deveriam ter esses direitos? Esses direitos têm sido contemplados na escola? E na sua prática docente? De que modo? Como você entende que seria uma prática pedagógica pautada

em um tratamento respeitoso à criança? Você acha isso importante? Você considera que, de modo geral, as crianças são respeitadas na escola, pelos adultos? As crianças são levadas a sério na escola? Como seria uma escola que respeitasse as crianças, que as ouvisse, que as levasse sempre em consideração? Quais as dificuldades para garantir na escola o direito da criança ao respeito? Você acha que as crianças têm voz na escola? O que elas teriam a dizer caso fossem ouvidas? É fácil entender/descobrir o que uma criança quer? Você acha que as crianças têm algum grau de liberdade na escola? É difícil contemplar alguma liberdade para as crianças na escola? As crianças participam das decisões da escola? Você acha que as crianças são humilhadas ou sofrem constrangimentos na escola? De que modo, em que situações isso ocorre? O que você acha que mais mudou no tratamento dado às crianças atualmente em relação ao tratamento que você teve em sua infância? Você preferiria viver a sua infância nos dias atuais?

Segundo Thompson (2007), cada pesquisador pode utilizar na análise formal/discursiva os procedimentos adequados para os objetivos da sua pesquisa. Sendo assim, para esta pesquisa, foi adotada a técnica da análise de conteúdo, conforme preceituada por Bardin (1977) e Rosemberg (1981), para descrever e analisar as entrevistas realizadas com as professoras.

A análise de conteúdo serviu de apoio para a descrição organizada e sistematizada das entrevistas com as professoras, já que os discursos precisam ser analisados não somente em relação ao seu contexto sócio-histórico de produção, recepção e divulgação, mas também em si mesmos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), é possível “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Para Bardin (1977), é permitido fazer um recorte das entrevistas para que a análise seja elaborada a partir do tema pesquisado, o que, neste caso, possibilitou considerar as partes relevantes ao tema deste trabalho e trazer elementos para a análise em profundidade dos dados. Rosemberg (1981) indica que a técnica de análise de conteúdo permite quantificar sistematicamente os dados coletados, delimitando e definindo categorias, para reinterpretá-los com foco no tema investigado. Neste sentido, as categorias são propostas a partir da análise sócio-histórica e dos conteúdos que estão sob análise, que, no caso desta pesquisa, são as falas das professoras entrevistadas.

As transcrições das entrevistas constituíram o *corpus* desta pesquisa. Realizaram-se sucessivas leituras dos discursos das entrevistadas de acordo com os eixos de análise, a fim de



visualizar os aspectos em comum, num primeiro momento, assim como os temas que se destacaram.

## **4.2 Descrição dos resultados**

A organização da descrição dos resultados, considerando-se as três entrevistas para análise, deu-se de forma indutiva e, após a revisão de minha orientadora, configurou-se numa formatação mais dedutiva. Inspiramo-nos, também, para ajudar nesta estruturação, em dois trabalhos: o primeiro trata-se da tese de Elaine Cardia Laviola<sup>11</sup> e o segundo, da dissertação de Barbara Radovanski Galvão<sup>12</sup>, que também trabalharam com o método da HP de Thompson e entrevistas semiestruturadas.

Elaboramos quadros que explicitam uma síntese dos resultados dos problemas de investigação que se destacaram, com base nos referenciais teóricos (capítulo 2), contexto sócio-histórico (capítulo 3) e roteiro de entrevistas.

O texto foi organizado em quatro eixos:

- Eixo 1: As entrevistadas e seus contextos sociais e de formação;
- Eixo 2: As representações de criança e infância no espaço escolar;
- Eixo 3: Os direitos das crianças na visão das professoras; e
- Eixo 4: A participação e liberdade vistas nas práticas pedagógicas.

### **4.2.1 Eixo 1: As entrevistadas e seus contextos sociais e de formação**

O fato de a pesquisadora também ser professora da rede pública cria um campo dialógico próprio, pois o locutor se posiciona a partir deste campo de interação que se estabeleceu: uma conversa entre duas professoras.

Deixei que as entrevistadas escolhessem o horário e o local para a realização das entrevistas. As três professoras concederam as entrevistas em suas residências e me receberam pontualmente, como havíamos marcado por telefone. O ambiente foi silencioso e com privacidade, sem interrupções, e as professoras demonstraram-se à vontade e focadas durante a entrevista.

---

<sup>11</sup> Tese de doutorado em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) intitulada “O Bebê, sua educação e cuidado em discursos de mães de camadas médias”, de 2010.

<sup>12</sup> Dissertação de mestrado em Psicologia Social da PUC de SP, intitulada “A criança pequena, seu cuidado e educação em discursos de homens-pais”, de 2008.

O tempo de duração de cada entrevista foi de uma a duas horas. As entrevistas foram gravadas com autorização das entrevistadas e, em seguida, transcritas integralmente, compondo parte dos apêndices desta pesquisa para possibilitar aos leitores o conteúdo das respostas, o acompanhamento desta análise e os percursos das análises adotados. Isto permite que outras reinterpretações possam ser realizadas por outros pesquisadores mediante seus referenciais teóricos.

Vale ressaltar que cada entrevistada assinou o Termo de Consentimento, autorizando também a utilizar seus nomes, deixando a decisão sobre a nomeação nas entrevistas a critério da pesquisadora.

O quadro 01, abaixo, traz dados pessoais, formação e situação funcional das professoras, na ocasião das entrevistas:

Quadro 01 – Contexto social e funcional das entrevistadas

<b>Docentes</b>	<b>Idade</b>	<b>Cor<sup>13</sup></b>	<b>Situação funcional</b>	<b>Faixa etária com que atua</b>	<b>Tempo de atuação como professora</b>	<b>Rede de ensino</b>	<b>Formação</b>
<b>AG</b>	34	Parda	Concursada	06	14 anos	Municipal	Pedagogia
<b>BJ</b>	28	Negra	Concursada	06 a 14	02 anos	Estadual	Pedagogia
<b>CL</b>	52	Morena <sup>14</sup>	Contratada	09	10 anos	Estadual	Pedagogia

Fonte: Dados obtidos pela autora, coletados nas entrevistas.

As docentes entrevistadas têm formação em Pedagogia e atuam no Ensino Fundamental (primeiro e segundo ciclos) das redes públicas de ensino estadual e municipal da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso. Observa-se, entre elas, uma significativa diferença etária e de tempo de atuação na educação, o que não significou diferença nas suas concepções dos direitos das crianças ao respeito, participação e liberdade.

Os professores da rede pública que trabalham com o Ensino Fundamental, tanto da esfera municipal quanto da estadual, entre os quais se incluem as participantes desta pesquisa, frequentam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um curso de formação continuada que teve início em 2013, coordenado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus de Rondonópolis.

<sup>13</sup>Termo utilizado pelo IBGE.

<sup>14</sup>A entrevistada declarou seu pertencimento racial desta forma.

O Pacto é um programa novo, que começou quando o Governo Federal mobilizou-se, junto com Estados e Municípios, em um compromisso para que todas as crianças sejam alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os oito anos de idade. O programa possui quatro eixos de atuação, a saber: a) Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; b) Materiais Didáticos e Pedagógicos; c) Avaliações processuais; e d) Gestão, Controle Social e Mobilização (BRASIL, 2012). Uma de suas discussões na formação contemplada em relação aos direitos da criança trata especificamente da LDB quanto ao direito de acesso à escola, direito de permanência do aluno na escola e direito à aprendizagem.

É uma política nacional do Ministério de Educação que, ao adotar como meta a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, garante, também, o direito das crianças à educação para a cidadania (FERRARINI; DIAS; 2015). Dessa forma,

A alfabetização é trabalhada sob a perspectiva do letramento, na qual o professor deve planejar suas aulas em consonância com o conhecimento de mundo que a criança possui. Assim, na escola, como em qualquer outro contexto social, a criança deve assumir o papel de sujeito de sua própria história e aprendizagem (FERRARINI; DIAS, 2015, p. 35).

As três professoras entrevistadas passaram por este processo de formação no município de Rondonópolis, Mato Grosso, e identificamos que o modo como o tema dos direitos da criança e do adolescente permeou essa formação influenciou sobremaneira as suas concepções sobre o que constitui ou deve ser promovido em relação aos direitos da criança no contexto escolar. Esclareço que, em virtude de estar afastada das minhas atividades docentes para a realização da pós-graduação, não participei deste curso.

#### **4.2.2 Eixo 2: As representações de criança e infância no espaço escolar**

Este eixo de análise foi dedicado a investigar quais as representações de criança e de tempo da infância circulam no espaço escolar a partir das falas das entrevistadas. No quadro a seguir, sintetizamos aspectos que as entrevistadas privilegiaram ao falar sobre as crianças e a infância no espaço escolar:

Quadro 02 – As crianças e a infância no espaço escolar

<b>Docentes</b>	<b>A visão de criança</b>	<b>Desafios do educador</b>	<b>O que o educador precisa ser/fazer</b>	<b>Direitos da criança</b>	<b>Comparações entre a infância das professoras e a de hoje</b>
<b>AG</b>	- Cliente; sujeito de direito a ser atendido em suas especificidades.	- Atentar aos planejamentos para atender as habilidades e os direitos para uma boa aprendizagem.	- Estudioso, conhecer o aluno como sujeito social; - Implementar projetos qualificados do município; - Ter posicionamento político.	- Direito da criança escolher o professor	- Não sentiu muita mudança da sua infância para a da época atual.
<b>BJ</b>	- Diferentes do nosso tempo, devido às novas tecnologias e ter autonomia.	- Compreender o tempo da criança ao aprendizado; - ter postura de pesquisador; - respeitar as especificidades de cada criança.	- Pesquisador	- Estar no espaço escolar.	- Mudou muito, havia mais rigidez no relacionamento entre as crianças e seus professores.
<b>CL</b>	- Indisciplinada, com mais direitos do que deveres.	- Fazer avaliação para saber o quanto os alunos conhecem.	- Saber o que as crianças sabem e não sabem.	- À aprendizagem.	- Acredita ter mudado muito, principalmente quanto ao relacionamento de professores e alunos, pois as ações são voltadas para elas; - A criança tem mais liberdade.

Fonte: Dados obtidos pela autora, coletados nas entrevistas.

Quanto à visão de criança, encontramos, nos discursos das entrevistadas, referência à “criança como cliente”, “criança com autonomia” e “criança com poucos deveres e muitos direitos”. Vejamos os excertos:

Eles são meus clientes, não é? O meu pensamento é de um sujeito que tem todo seu direito de estar no espaço escolar; precisa de ser atendido suas especificidades, e, assim, grande pensamento que eu dou, norteando meu trabalho, são as diretrizes que contemplam o desenvolvimento global deles. Então, a criança, quem é a criança e o adolescente no espaço escolar? É o sujeito que está lá, tudo lá existe por causa dele, ele é a prioridade ali, e, muitas vezes, a gente tem que estar retomando, estar sentido. (Professora AG, 02 jul/2014)

Eu vejo que as crianças vivem um tempo muito diferente do que nós vivemos, não é? Por mais que a gente, as pessoas digam que as crianças são mais levadas, na verdade, elas têm um conhecimento de vida. Bem mais do que nós tínhamos antes, tanto pela tecnologia, por tudo. O que eu vejo, também, é que elas são muito mais autônomas hoje do que quando nós éramos crianças. Eu vejo nas crianças uma autonomia, desde pequenas, que, às vezes, a gente não consegue lidar com isso, com essa autonomia delas... (Professora BJ, 28 jun/2014)

Ainda tem muitas crianças que são bem disciplinadas, mas precisa muito de disciplina para essa lei vigorar. Tem sim, a criança tem dever sim, mas só que esse dever da criança é muito camuflado, não é cobrado da criança como é cobrado de nós, professores, os direitos, você entendeu? Então, se fosse um conjunto, era mais fácil para nós trabalharmos, esse índice de analfabetismo ia acabar bastante. (Professora CL, 28 set/2014)

A fala de BJ demonstra uma compreensão das mudanças que atravessam a infância, algo que os Estudos Sociais da Infância, através de Corsaro (2011), indica em relação à capacidade das crianças de interpretarem as mudanças culturais criativamente devido ao seu contexto social, neste caso, influenciadas pelas tecnologias.

No discurso de AG, pudemos apreender que a criança, como sujeito de direito no espaço escolar, é vista como detentora do “direito de estar no espaço escolar”, como uma consumidora, pois “eles são meus clientes”. É a partir desta concepção que ela pondera que as crianças devem ser vistas como prioridade dentro do espaço escolar, tanto na linha pedagógica quanto no espaço físico, que deve ser planejado para a criança.

Em torno dos desafios encontrados pelas professoras, em seus relatos, no que concerne a compreender as crianças atualmente, seus discursos se remeteram apenas ao seu aspecto cognitivo.

Muitas vezes, a gente quer que a criança se adapte ao nosso método e não é assim, é o direito dela aprender, e a gente tem que se policiar para não ter discriminação na nossa fala. *Quando você culpa a criança de tudo: você não faz, você tem preguiça, você não fez porque você é um preguiçoso, você está mentindo... Mas você não deixa a criança falar!* Então, esse momento é muito importante. Numa sala com 25 alunos, um educador que não lê muito, que não está querendo aprender, não garante o direito de a criança aprender, *ele não garante o direito da criança ser*, com os pilares da educação a gente tem: o direito de aprender, o direito de ser, o direito de aprender a fazer [...]. (Professora AG, 02 jul/2014, grifos nossos)

Um desafio é você compreender esse tempo dela, que é um tempo diferente, *compreender esse tempo da criança, é lidar com o pensamento dela nesse tempo, porque, às vezes, nem a gente consegue lidar com esse tempo, né? [...] você tem que ser um pesquisador, e, também, conhecer muita coisa pra lidar com essas crianças. Porque, na faculdade, não aprendemos a lidar, não tivemos uma formação pra lidar nesse novo tempo, nessas novas tecnologias, assim, tudo junto, o modo de vida dessa criança, a gente tem*

*que pesquisar muito, se informar muito, saber de como lidar com essas crianças, até porque, elas são crianças diferentes, com essa autonomia, essa vivência; numa sala de aula você tem diversas cabecinhas ali, pensantes, e, se você usar apenas uma metodologia, ou se você tiver apenas um pensamento, você não vai conseguir atingir a metade das crianças. Elas não cabem mais nas forminhas...* (Professora BJ, 28 jun/2014, grifos nossos)

[...] exemplo, na primeira avaliação da criança, tem que checar, para fazer aquela avaliação, para saber o que eles sabem e o que eles não sabem, é um caminho que nós temos que percorrer, difícil, principalmente com essas crianças, que estou referindo, que, quando se refere à lei, o ECA, é você com essas crianças com dificuldades, mas não é, todas também tem direitos e deveres, e o que a gente observa, tem mais direitos que o dever, até mesmo aquelas que têm mais desenvolvimento na educação, e nós somos tudo para essas crianças, nós temos que desenvolver atividades que chamem a atenção dessas crianças, para elas aprenderem, terem o aprendizado mais coerente, é isso que nós temos que fazer com eles. (Professora CL, 28 set/2014, grifos nossos)

Estes discursos focam na constituição subjetiva da criança: que sujeito é a criança hoje? O tempo evocado pelas entrevistadas é o tempo do aprendizado e não o tempo da infância. A criança na escola é vista primordialmente como sujeito da aprendizagem, portanto, considerada, na maioria das vezes, como aluno. AG chega a mencionar o “direito da criança a ser”, mas reconhece o quão difícil é contemplá-lo na escola. BJ considera que o respeito às “individualidades/especificidades das crianças”, estaria ocorrendo de modo paulatino na prática dos profissionais que atuam na educação.

BJ (no mesmo relato acima) e AG refletem sobre as metodologias de ensino não se adequarem, da mesma forma, a todas as crianças, e ressaltam a importância do educador ser um constante leitor/pesquisador. As professoras trazem considerações semelhantes quanto ao professor estar atento ao método para não culpabilizar a criança por não aprender.

No discurso da professora CL sobre os desafios, ela também se foca nas dificuldades para o efetivo aprendizado dos alunos e pode-se identificar uma certa crítica ao ensino ciclado, posto que o aluno não se empenharia porque não há reprovação, e menciona o pouco acompanhamento da família, pois tem presenciado, constantemente, as crianças se manifestarem distorcidamente sobre os seus direitos, porque o ECA as protegeria, ao dizer:

Devido à criança ter mais direito que dever. Fica mais difícil você aplicar, o aluno chega perto de você e diz: “pra que eu vou aprender? Se eu vou passar do mesmo jeito...” porque já está ciente da lei, do direito dele, ele sabe que, se ele estudou, ele vai passar, se ele não estudou, ele vai passar, é um direito que a criança tem. Ela já está ciente disso, então, é hora do ECA entrar, entendeu? (Professora CL, 28 set/2014)

Eu acho que a criança se sente muito livre pelas leis, mesmo que cobrem. Por exemplo: a reprovação. Um dia desses, um aluno meu falou pra mim, sentei perto dele, passando bastante atividade diferenciada, para trabalhar ele ainda, ele está na terceira fase, não sabe ler nem escrever, eu conversando e ele falou para mim que ele não gosta de estudar, para que ele vai estudar se ele vai passar do mesmo jeito? (Professora CL, 28 set/2014)

Tal como as demais entrevistadas, CL repete o discurso de que o professor deve estar atento para que o aprendizado aconteça. Ainda, no seu discurso, aparecem as tensões entre a legislação educacional que não permite reprovações e privilegia que o professor trabalhe a partir do tempo da criança:

[...] e tudo que eles falam para mim, chama atenção, eu tenho muita admiração pela educação, eu acho que a criança, nós temos que persistir com ela sempre, porque ela é capaz de aprender, *mesmo essas leis cobrindo o tempo inteiro*, ela tem o tempo de tudo, criança tem tempo... Tem, *não discordo da Lei que a criança tem tempo*, mas, se eu ficasse sem tempo, não faria nada por ela ali, no meu tempo que eu estou trabalhando com ela, porque o ano que vem ela vai pra frente e não faz nada, ela vai continuar o ano, e a professora vai ter a mesma concepção, não vai fazer nada, então, a criança vai estar lá, no sexto ano, sem saber ler e escrever seu próprio nome. (Professora CL, 28 set/2014, grifos nossos)

As entrevistadas consideram que um professor precisa ser um estudioso/pesquisador para poder exercer seu papel, e seus discursos incidem, novamente, na questão da aprendizagem e em ver a criança como sujeito cognitivo e o seu papel de entender a necessidade de apreender o que o aluno sabe:

[...] pontuaria como perfil de educador de criança e de adolescentes, o de um professor estudioso, que conheça, primeiramente, a sua função na íntegra [...]. *Eu não gosto do perfil: é só um pouquinho de cada coisa, psicólogo, não ele não é.* [...] ele cuida do cognitivo, se seu aluno precisa, eu até brinco, às vezes, “você está cometendo crime, você está exercendo outra profissão, então, você tem que garantir isso, ter a firmeza conceitual teórica pra garantir isso ao seu aluno.” [...] ele tem que conhecer o direito do adolescente enquanto aluno, enquanto sujeito social, ele tem que conhecer na íntegra. (Professora AG, 02 jul/2014)

Eu acho que, hoje, o educador deve ser - a gente sempre pensou nisso -, tem de ser um pesquisador, também conhecer muita coisa pra lidar com essas crianças. (Professora BJ, 28 jun/2014)

[...] exemplo, na primeira avaliação da criança, tem que checar, para fazer aquela avaliação, para saber o que eles sabem e o que eles não sabem, é um caminho que nós temos que percorrer, difícil, principalmente com essas crianças, que estou referindo, que, quando se refere à lei, o ECA, é você com essas crianças com dificuldades, mas não é, todas também tem direitos e deveres, e o que a gente observa, tem mais direitos que o dever, até mesmo

*aquelas que têm mais desenvolvimento na educação, e nós somos tudo para essas crianças, nós temos que desenvolver atividades que chamem a atenção dessas crianças, para elas aprenderem, terem o aprendizado mais coerente, é isso que nós temos que fazer com eles. (Professora CL, 28 set/2014, grifos nossos)*

O ECA aparece compreendido como estatuto que oferece somente direitos, de acordo com a declaração da professora CL, por não reconhecer a criança com deveres, mas entende, ao mesmo tempo, em algumas situações, as crianças com direitos, como no exemplo, as crianças com dificuldades ao aprendizado como as que não têm, trazendo o papel do professor para que aconteça este processo.

Assim, no discurso das entrevistadas, a atualização do professor aparece como necessidade para acompanhar e lidar com essa diversidade, com o cuidado, para não cometer certas discriminações sobre as crianças que precisam de mais tempo para aprendizagem. Entretanto, outros aspectos, para além do cognitivo, não são mencionados, como a dimensão emocional da criança. Na fala de AG, ela enfatiza que o professor cuida do cognitivo e rechaça a possibilidade de ser “um pouco de cada coisa”, muito menos psicólogo.

A professora AG menciona que há projetos oferecidos pela rede municipal de Rondonópolis, Mato Grosso, com referência ao aprendizado,

*São projetos excelentes, tudo pensado no aluno, garantindo o direito à inclusão digital, garantindo o direito de leitura, garantido a verba que vem, por exemplo, das brincadeiras, dos jogos, o direito de brincar, aprender com o lúdico, estão sendo contemplados na questão financeira. (Professora AG, 02 jul/2014)*

AG acredita ser uma vantagem da rede municipal, o município oferecer, no contraturno, a disciplina de Educação Física, com um profissional formado para a realização das atividades com as crianças das fases iniciais do Ensino Fundamental “[...] a rede municipal garante que a criança tenha aula com professor formado. Eu acho muito importante, e precisa ser validada na prática, a gente tem o apoio pedagógico, mais o contraturno e ainda tem os projetos”. (Professora AG, 02 jul/2014). A criança tem acesso ao profissional da área que realiza, adequadamente, as atividades para a sua faixa etária, o que, na rede estadual, não ocorre nas fases iniciais do Ensino Fundamental.

Para poder atender estas necessidades cognitivas, AG e BJ consideram que um professor precisa ser um estudioso/pesquisador para poder exercer seu papel, e seus discursos incidem na questão da aprendizagem e em ver a criança como sujeito cognitivo e o seu papel é o de entender o que o aluno sabe como mencionado nos excertos acima.



A Professora AG foi a única a apresentar a formação política do educador como um dos quesitos que considera importante, ao dizer que,

Mas sabe a discrepância, são todos os questionamentos que você precisa ter posicionamento político, o educador tem que ter posicionamento político, saber qual a metodologia que ele atua, para ele não ser colocado em xeque, a todo o momento, e, também, poder retomar. (Professora AG, 02 jul/2014)

A partir dos dados deste eixo de análise, indagamos: a criança teria o direito de ser criança na escola? Ou ela tem sido concebida somente enquanto aluno? Depreendemos que as crianças são compreendidas no espaço escolar primordialmente como sujeitos da aprendizagem, portanto, considerada, na maioria das vezes, como aluno. Apreendemos nos discursos das professoras que a escola se apresenta em descompasso com o tempo da infância, pois o tempo evocado pelas entrevistadas é o tempo do aprendizado.

Portanto, em síntese, compreendemos, pela análise dos discursos, que as entrevistadas ao se referirem à criança pouco a visualizam como ator social. Por outro lado, observamos que a referência a entender e aceitar o tempo que cada criança apresenta para aprender constitui uma visão respeitosa para com a criança.

#### **4.2.3 Eixo 3: Os direitos das crianças na visão das professoras**

A principal referência das professoras ao ECA foi a de que esta lei serve como um instrumento que possibilita ou deveria garantir a assiduidade das crianças na escola.

Assim, encontramos discursos que associam a garantia dos direitos da criança na escola à assiduidade e à matrícula na escola, bem como responsabilizam a família/responsável por esse cumprimento, quando não acompanham a criança no seu processo escolar. Este discurso pode ser um reflexo de ações políticas em resposta aos acordos internacionais e em cumprimento de uma legislação em prol da infância, através de políticas neoliberais, que transformaram a escola em uma instituição responsável por resultados quantitativos, referentes à permanência de todas as crianças na escola, numa estratégia de garantir-lhes o direito à educação (SARMENTO, TOMÁS E SOARES, 2004).

O quadro a seguir apresenta dados extraídos das entrevistas que sintetizam a visão das professoras sobre o ECA na escola.

Quadro 03 – A visão das professoras sobre o ECA

Docentes	Conhecimento/ formação sobre os direitos da criança e sobre o ECA	Usos do ECA	Avanços do ECA	Categorias de direitos enfocados/ valorizados
AG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há estudo aprofundado sobre o ECA;</li> <li>- Há documento sobre o ECA na escola, mas sem divulgação;</li> <li>- Estudou quando precisou, enquanto coordenadora;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os docentes não o leem;</li> <li>- Desconhecimento que a matrícula é um documento legal que aponta quem são os responsáveis pela criança;</li> <li>- O desconhecimento do ECA, pelos docentes, acontece devido à sua não vinculação ao PPP da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pela matrícula é possível verificar o responsável pela criança;</li> <li>- Responsabilidade do adulto em garantir o acesso e a permanência da criança na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direito ao aprendizado;</li> <li>- Direito à proteção;</li> <li>- Direito a estar na escola;</li> <li>- Judicialização das relações escolares.</li> </ul>
BJ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há estudo aprofundado sobre o ECA;</li> <li>- Estudou quando precisou enquanto coordenadora;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconhecimento que a matrícula é um documento legal, que aponta quem são os responsáveis pela criança;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pela matrícula é possível verificar o responsável pela criança;</li> <li>- Responsabilidade do adulto em garantir a criança na escola;</li> <li>- Com base no ECA elaboraram um documento para cobrar dos responsáveis a assiduidade da criança na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direito ao aprendizado;</li> <li>- Direito à proteção;</li> <li>- Direito a estar na escola;</li> <li>- Judicialização das relações escolares.</li> </ul>
CL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há estudo aprofundado sobre o ECA;</li> <li>- Estudou, mas acredita que há passagens no texto que não estão claras;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há alguém responsável pela criança;</li> <li>- Na escola que atua ainda não encontraram a forma de garantir a assiduidade da criança na escola;</li> <li>- As crianças sabem mais dos direitos que deveres.</li> <li>- Há mais direitos que deveres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantia de direitos de proteção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direito ao aprendizado;</li> <li>- direito à proteção;</li> <li>- O ECA deveria focar nos deveres e na disciplina;</li> <li>- Direito a estar na escola;</li> <li>- Direitos e deveres.</li> </ul>

Fonte: Dados obtidos pela autora, coletados nas entrevistas.

Nas entrevistas, as professoras BJ e CL reconhecem que possuem poucos conhecimentos em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),

As informações que a gente tem, que eu tenho hoje, que são as informações básicas, acho que, na verdade, são até senso comum? Dos direitos das crianças, não é? Mas informações concretas. de pegar ali e estudar, não me lembro, não lembro... (Professora BJ, 28 jun/2014)

Ele é uma lei que quanto mais você estuda, menos você a conhece. [...]. Por que ele é complexo, não é? Devido a esses direitos das crianças, mesmo. Eu gosto muito de estudar as diretrizes básicas, como o ECA, para eu saber que procedimento tomar, dentro da sala de aula com a criança, por isso que eu cobro muito deles, porque acredito que se for colocar mais em ação, não só os direitos, mas os deveres, nós vamos ter mais facilidade para trabalhar na escola, para desenvolver um trabalho mais coerente, e essas crianças vão ter mais desenvolvimento.(Professora CL, 28 set/2014)

A Professora CL revela que leu o ECA, mas acredita que há informações que não estão claras em sua interpretação, e ressalta, ainda, haver mais direitos do que deveres reservados às crianças. Apesar disso, considera “importante, mesmo, é a proteção que eles fazem com as crianças”, ou seja, ela valoriza os direitos de proteção da criança e CL avalia que existe uma dificuldade em compreender o ECA, não pela falta de estudá-lo, mas por achar complexa a interpretação de seus dispositivos. Esta menção assinala o movimento da professora entrevistada em buscar entender a complexidade do ECA.

A Professora AG foi a única a declarar ser conhecedora do ECA,

Conheço. Início, meio e fim. Qual artigo que vem de encontro a isso, eu conheço. Eu posso afirmar pra você que eu conheço. Porque eu faço essas leituras, a LDB, o ECA, a Constituição. Eu conheço porque é meu perfil, eu conheço os documentos. Para você ter uma ideia, todos os livros que chegaram para a biblioteca do professor, todos eu li. (Professora AG, 02 jul/2014)

AG relatou, ainda, que, à época em que se encontrava como coordenadora da escola, compreendeu a urgência de estudar o ECA para, assim, poder realizar os trabalhos na educação e elaborar documentos com vistas a assegurar a frequência das crianças na escola e em outros projetos, garantindo o apoio ao aprendizado da criança, alegando que o Estatuto assim determina como direito a todas as crianças, sem distinção.

A entrevistada BJ, que se encontrava no cargo de coordenação quando ocorreu a entrevista, também associou o conhecimento sobre o ECA às responsabilizações quanto a não frequência dos alunos.

Quem é o responsável legal? O pai ou a mãe ou o parente mais próximo. E a matrícula, foi assinada por quem? *O responsável legal, para a instituição, é quem assinou a matrícula, por isso você pede os documentos, o endereço. Para poder notificar. Você tem que notificar. Faltou dois dias tem que*

notificar. E o conselho [tutelar] tem que receber. (Professora AG, 02 jul/2014, grifos nossos)

[...] para fazer um documento da escola, que é o direito que a criança tem de estudar, a garantia que a família e a sociedade têm que proporcionar à criança que ela estude [...] *a gente pegou esse artigo do ECA para fazer um documento em que os pais têm a responsabilidade de levar as crianças na escola, pela falta de frequência, eu acho que é muito importante, só que deve ter outros [artigos] que eu não conheça [...].* (Professora BJ, 28 jun/2014, grifos nossos)

Deste modo, percebe-se, na fala das entrevistadas, que o ECA é visto como instrumento para fiscalizar e regular as famílias na relação com escola.

Outra questão que AG considera fundamental a respeito do ECA, é o reconhecimento da criança como sujeito de direitos: “A criança era obrigada a tudo, hoje, de acordo com esse documento, o direito à aprendizagem, o direito à integridade, isso tinha sim, subjetivo, no documento maior, mas não para ela, [só para as] que [estavam em] situação de risco.”

A Professora CL revela que leu o ECA, mas acredita que há informações que não estão claras em sua interpretação, e ressalta, ainda, haver mais direitos do que deveres reservados às crianças. Apesar disso, ressalta que considera “importante, mesmo, é a proteção que eles fazem com as crianças”, ou seja, ela valoriza os direitos de proteção da criança.

A professora CL avalia que existe uma dificuldade em compreender o ECA, não pela falta de estudá-lo, mas por achar complexa a interpretação de seus dispositivos,

Por que ele é complexo, não é? Devido a esses direitos das crianças, mesmo. Eu gosto muito de estudar as diretrizes básicas, como o ECA, para eu saber que procedimento tomar, dentro da sala de aula com a criança, por isso que eu cobro muito deles, porque acredito que se for colocar mais em ação, não só os direitos, mas os deveres, nós vamos ter mais facilidade para trabalhar na escola, para desenvolver um trabalho mais coerente, e essas crianças vão ter mais desenvolvimento. (Professora CL, 28 set/2014)

Esta menção assinala o movimento da professora entrevistada em buscar entender a complexidade do ECA, colocando-o em discussão com os outros professores.

AG alegou possuir um profundo conhecimento sobre o Estatuto e outros documentos que chegam à escola. Afirmou conhecer, também, a maioria dos programas elaborados pelo governo: “Tem metodologia de ensino de todas as disciplinas, tudo tem. Toda escola recebe. Na minha, quando recebi, eu estava na coordenação, eu li todos, porque, como eu vou indicar, como eu vou conhecer?” (Professora AG, 02 jul/2014). Já a professora BJ declara: “Conheci esse ano, para fazer um documento da escola, que é o direito que a criança tem de estudar, a garantia de que a família, a sociedade, têm que proporcionar à criança para que ela estude”.

BJ alegou que, até assumir a coordenação, sabia pouco sobre o ECA, e que, em seus dois anos de docência, não presenciou nenhuma formação sobre o assunto: “Porque, enquanto professora, não me lembro em ter tido nenhuma formação sobre o ECA, não me lembro...”. CL também relata que, durante seu tempo de atuação nas escolas, “nunca teve formação do ECA nas escolas, nesses anos todos, se teve, foi no dia que não participei” (Professora BJ, 28 jun/2014).

Percebe-se, até aqui, pelas declarações das entrevistadas, a ausência de formação sobre o ECA nas instituições escolares, bem como um estudo e uma discussão mais aprofundada sobre os DCAs.

Quanto aos usos do ECA na escola, as Professoras AG e BJ consideram importante o artigo do Estatuto que se refere à responsabilidade da família em garantir às crianças seu acesso e permanência na escola. CL relata que, na escola em que trabalha, há uma preocupação dos gestores em buscar um caminho para garantir a assiduidade de seus alunos:

Eu vivo muito angustiada, porque, devido aos direitos serem muitos, como diz um advogado amigo meu, os direitos e os deveres são iguais, ele trabalha também com o Conselho. *Eles são iguais, mas porque eu nunca vejo os deveres da criança?* A criança passou quinze dias sem vir à escola, e eu liguei para a mãe, a escola me autorizou a ligar, e a mãe desligou o telefone. É um direito da criança vir à escola, não é? Não está lá na Lei? Não sei qual é o número do artigo, mas não está lá na Lei? Que é um direito da criança ser permanente na escola? E de quem é o dever de mandar essa criança para a escola? Do pai, se a criança não vai, porque o pai não se importou em mandar. (Professora CL, 28 set/2014, grifo nosso)

Perguntada sobre a escola buscar outro caminho para assegurar isso, CL continua:

Olha, ela conhece esses direitos, a escola faz, tem caderno de registro, a escola liga, o coordenador passa a maior parte do tempo dele envolvendo-se com esse trabalho, às vezes deixa até o dele para ser feito. Constantemente eu chego à coordenação e o coordenador está ligando: “pai, seu filho não está na escola, o seu filho tem dias que não participa”. *E está tudo registrado. Hoje, o professor está registrando tudo, porque a Lei está aí. O professor tem caderno de registro, o coordenador tem caderno de registro, o diretor tem caderno de registro.* Então, hoje, está cercando de todos os lados, para ver se elimina isso aí, para ver se os pais cumprem mais com os direitos. Porque eles têm muitos direitos, que cumpram mais com os deveres deles. Você entendeu? (Professora CL, 28 set/2014, grifos nossos)

Em relação a esta questão, BJ considera que “se a gente tivesse conhecimento de outras leis, talvez, outras situações em sala de aula ou mesmo na escola, a gente poderia mudar se tivesse conhecimento” sobre o Estatuto. Para ela, isso ajudaria na resolução de

muitos episódios dentro e fora da sala de aula: “acho que não prejudica não, se a gente tiver conhecimento de fato do que é”. Para CL: “acho certo, ajuda... se não fosse essa lei, acho que era mais difícil desenvolver o trabalho”.

A professora CL menciona a falta de disciplina e aprendizado das crianças e culpa o ECA, pois, segundo ela, compromete o trabalho do professor, e este aspecto parece ser um dos fatores que incomoda a professora, pois aparece em alguns momentos da entrevista, como no excerto mencionado anteriormente (p. 78).

Notamos, de forma equivalente, neste discurso, o que foi evidenciado nas pesquisas de Cavalcante (2007) e Arroyo (2007), mostrando que as opiniões dos professores que entrevistaram vêem as crianças como detentoras mais de direitos do que deveres, o que levaria a uma ameaça à autoridade do profissional em sala de aula.

Podemos apreender, dos relatos das entrevistadas, o quanto há uma associação do ECA à uma judicialização das relações escolares.

As dificuldades apontadas pela professora AG residem no fato de que

[...] o professor não conhece o documento. Afirmando isso para você com propriedade. O professor não conhece o documento. Então, a maior dificuldade é o seu embasamento teórico, se nós, professores, lêssemos, se nós tivéssemos a leitura do ECA, ninguém teria esse discurso. (Professora AG, 02 jul/2014)

Os relatos das professoras se aproximam quando associam o ECA, fundamentalmente, às mudanças que garantem os direitos das crianças quanto ao acesso e permanência na escola. As professoras AG, BJ e CL enfatizaram que se aprofundaram sozinhas na leitura e compreensão do documento. Nesse sentido, todas se referiram à necessidade de estudo das leis e, também, o quanto consideram importante a existência do Estatuto.

Por outro lado, CL reforça a garantia da assiduidade da criança na escola como um exemplo do respeito à dignidade das crianças, e, se a criança não comparece na escola, não há como garantir sua participação.

Nas entrevistas, percebe-se uma preocupação e uma disposição das professoras em compreender as crianças como sujeito de direitos. Consideram de grande complexidade os seus dispositivos e a sua aplicabilidade na escola e na prática educativa. Uma das entrevistadas apresentou o discurso de que o Estatuto endossaria a atitude do aluno de não cumprir com seu compromisso de estudar.

Assim, pudemos inferir que há uma necessidade de um debate no ambiente escolar sobre o ECA (e sugerimos, aqui, que contemple desde o texto da Convenção de 1989),

conforme também apontado pelas entrevistadas, para que se desconstrua essas impressões e discursos de que o Estatuto, por vezes, inviabiliza o trabalho dos profissionais da educação, pois as professoras reconhecem a relevância deste documento em prol da infância, principalmente na garantia dos direitos de provisão e proteção.

Neste tópico não apareceram, nos discursos emitidos, os eixos libertários que o ECA contempla. Procurar ouvir também da criança, não só da família, os motivos de sua ausência nas aulas, poderia ser um caminho para compreender os problemas que estão acontecendo com elas, já que, nos discursos das entrevistadas, parecem considerá-las como o centro do trabalho. Rosemberg (1976) critica essa relação entre adultos e crianças que se estabelece na escola tendo em vista que adultos e escola se veem univocamente neste encargo de educar e proteger a criança.

#### 4.2.4 Eixo 4: A participação e liberdade vistas nas práticas pedagógicas

Nesta seção analisamos, por meio das entrevistas, como as professoras concebem as práticas que estariam fundamentadas nos direitos libertários.

##### 4.2.4.1 O respeito

No quadro 04 são expostos os principais pontos destacados pelas professoras no tocante ao direito da criança ao respeito.

Quadro 04 – Como as entrevistadas concebem o direito da criança ao respeito

DOCENTES	ASPECTOS DESTACADOS
AG, BJ, CL	- O respeito às individualidades acontece paulatinamente na prática dos profissionais.
AG, BJ, CL	- As crianças vêm sendo respeitadas.
AG, BJ, CL	- Com o diálogo é possível chegar à prática ao respeito.
AG, BJ, CL	- Insuficiente garantia do acesso das crianças aos espaços.
AG, BJ, CL	- Respeito, autoprovisão e proteção.
AG	- A participação não é garantida às crianças menores nas eleições na escola.
AG	- Reconhece que alguns profissionais desrespeitam a etnia, elevam o tom de voz.
BJ	- “A partir do momento que você dá alguns direitos às crianças, elas vão adquirindo maturidade pra lidarem com esses direitos”.
CL	- A importância do Estatuto para garantir a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais na escola.
AG	- Escolha da professora.

Fonte: Dados obtidos pela autora, coletados nas entrevistas

Segundo a entrevistada BJ, o respeito às “individualidades/especificidades das crianças” vem ocorrendo paulatinamente na prática dos profissionais que atuam na educação. Caso ocorra algo que faça com que a criança se sinta constrangida, os pais logo reclamarão por ela, pois “[...] a criança tem uma lei que a ampare se isso ocorrer, e os pais também dizem, não é? Se o professor fizer uma coisa, o pai vai lá e fala”.

CL, por sua vez, avalia que a escola mudou muito depois da entrada do ECA em vigor e, ao ser questionada em que sentido, responde: “Tudo. O respeito aos alunos, as pessoas não respeitavam os alunos. O professor não respeitava os alunos, hoje respeita, eu acho que mais devido aos estudos que a gente tem feito, eles sabem que isso é direito deles”.

Neste aspecto, as professoras BJ e CL acreditam que as crianças vêm sendo respeitadas dentro do ambiente escolar, pois o trabalho seria pensado para elas, os profissionais da escola estariam aprendendo a ouvir as crianças e essa atitude estaria sendo construída aos poucos. Devido a esta nova visão, CL considera que as crianças estariam sendo levadas a sério na escola.

[...] assim toda criança, em todos os lugares que lecionei, nos lugares por onde passei, é respeitada em sua dignidade, eu não sei se em alguma é aferida essa dignidade da criança. Eu acho que essa dignidade na escola é bem mais respeitada do que se a gente for pensar na saúde, no social. A escola tem esse cuidado, acho que é a escola, em primeiro lugar, que acolhe essas crianças, proporciona essa dignidade, bem mais que em outros lugares públicos. (Professora BJ, 28 jun/2014)

Vou responder por mim. Tem alguns colegas que desenvolvem trabalho comigo, eu acredito levam a criança a sério, sim. Mas existem muitos que estão desanimados com a educação. Pela desvalorização do professor, e nós não podemos levar isso pra dentro da nossa sala de aula. (Professora CL, 28 set/2014)

Mas, ao abordar sobre a criança sofrer algum tipo de constrangimento na escola, AG apenas exemplificou com algumas situações bem pontuais:

Quando eles se negam a fazer as atividades, são chamados de preguiçosos, [...] Não é fácil planejar pra todos, mas se você conhece, você consegue. Você o convence, *vamos fazer essa, você faz a que você prefere*. E a gente não faz só o que a gente prefere na vida, não é só escola, ele também tem o direito de fazer o que ele prefere no momento, não tem? (Professora AG, 02 jul/2014, grifos nossos)



A Professora BJ traz o exemplo de algumas humilhações, reconhecendo, também, aquelas que acontecem de forma velada e que, por vezes, resultam de alguns procedimentos disciplinares:

[...] aquela humilhação explícita, de chamar o menino e colocar um apelido, alguma coisa assim, como a gente escuta que era antigamente, eu acho que isso não. Mas tem aquelas humilhações, talvez veladas, não sei, que é aquilo que te falei da punição, de levar para a coordenação, eu acho que isso é um tipo de humilhação também para a criança. Por que ele vai para a coordenação? É aquele que está fazendo algo errado [criança], é um tipo de humilhação... (Professora BJ, 28 jun/2014)

Já CL enfoca a capacidade da criança de se defender dos constrangimentos sofridos:

A criança sofre constrangimento, mas ela não aceita, não é igual antigamente, que ela ia para casa chorando [...]. As crianças são muito inteligentes. E ela pensa muito rápido ao sofrer qualquer tipo de bullying na escola. Ela tem consciência, não acabei de falar do ECA, dos direitos? (Professora CL, 28 set/2014)

Neste aspecto, ao serem perguntadas sobre a criança ser respeitada de modo geral pelos adultos, para verificar se há situações de constrangimentos, as professoras discorreram que:

*Eu penso que isso está muito ligado à integridade física, o respeito para com a criança, a higienização, não à expressão, que precisa ser muito trabalhada. No meu ponto de vista, a criança é levada a sério porque tudo é pra ela, não é? Mas, se for pensar a sério o que ela propõe, primeiro, que não tem oportunidade para ela propor, então, elas não são levadas a sério!* (Professora AG, 02 jul/2014, grifos nossos)

De um modo geral, eu acredito que sim, tem essas situações que ocorrem, acredito que *praticamente em todas as escolas ocorrem essas situações de punições.* (Professora BJ, 28 jun/2014, grifos nossos)

Não... não todos. Hoje, se você vai fazer um trabalho, é por isso que tem hora que dá vontade de desistir da educação. Tem que gostar muito da educação. Eu entro lá sem pensar no dinheiro, porque se você for pensar no dinheiro na educação, você não faz nada [...] Porque o aluno, ele é o foco de tudo. Nós temos que já entrar pensando nele e elaborar atividades criativas que vão agradar o aluno. E tem muitos professores, hoje, que tomam até raiva de você, ao seu trabalho diferenciado, ele acha que você está querendo mostrar serviço, que você está querendo passar na frente do colega, que você está prejudicando seu colega, porque não teve tempo de fazer o trabalho. (Professora CL, 28 set/2014)

CL, ao salientar “não todos”, dá a entender, no contexto da entrevista, que a criança não é sempre respeitada por todos os profissionais da educação, por criticarem o trabalho do colega que se empenha, devido à falta de valorização salarial e os problemas elencados em relação ao aprendizado do aluno e frequência.

Porém, apesar de criticar o Estatuto, CL considera que foi uma lei que contribuiu para que se respeitasse mais os alunos dentro de sala de aula, uma vez que, “de primeiro, as pessoas não respeitavam o aluno. O professor em si não respeitava o aluno, hoje respeita, eu acho que mais devido aos estudos que a gente tem feito e sabendo que isso é direito deles”. Entretanto, é muito pertinente a reflexão que AG traz acima ao problematizar o quanto a questão do respeito à criança tem sido mais visualizada pelos professores no que tange à preservação da integridade física do que em relação à expressão da criança e à sua escuta no cotidiano escolar.

Quando indagadas se o respeito e a dignidade são contemplados nas suas práticas docentes, as entrevistadas expuseram que é preciso um repensar constante e um cuidado nestas relações.

A dignidade, a pessoa humana? Passa por tantos conceitos, não é, Márcia? Porque quem não tiver as leituras e a imparcialidade pensa que ser digno é só ser igual a si. A gente tem que repensar muito a prática, ler muito pra planejar essa prática, os estereótipos na sala de aula [...] ferem muito, como a gente verbaliza, o tom de voz, o toque. Como você chama a atenção do aluno, fere na alma dele? Então, tem que conversar, tem que se policiar o tempo todo. Eu uso esse termo assim, de vigília, de vigiar. Eu faço tudo no horário de aula, eu tenho anotado: *o dia que ele aprendeu, dos mais notórios*, se ele fez a atividade, se ele gostou. Eu notei que eles gostam das que eu corrijo e retorno para eles reverem, é aquela que eu dou mais atenção. O direito à dignidade de pessoa humana, se a escola trabalha na perspectiva de formação humana, se a escola atende com a missão de formar cidadão crítico, é tudo que elas não querem? (Professora AG, 02 jul/2014, grifos nossos)

Eu acho que [...] o direito à participação e à liberdade são mais limitados [...]. O respeito, eu acho que sim [mais contemplado]. *O respeito, a dignidade, a participação, se eu pensar na minha aula, eu sempre tinha um cuidado que todos participassem*, mas não vou mentir, que, em alguns momentos, a gente, com a nossa autoridade, dependendo de alguma situação que ocorre na sala, acaba punindo algumas crianças, com essa participação. Por exemplo, se a criança, durante a aula, fez alguma coisa e que você quis punir: *você não vai pra educação física*. *Você acaba punindo, tirando a participação dele*, o direito dele, de certa forma o respeito, *ela tem o direito de participar da aula*, seja qual for. (Professora BJ, 28 jun/2014, grifos nossos).

Dentro da escola, acredito, sim. Pelo que eu tenho estudado, a gente estuda muito na escola. Na prática, hoje, a direção da escola tem exigido muito isso,

que a criança seja respeitada no seu dia a dia, em tudo, todos os aspectos, tanto seu aprendizado como sua vida social mesmo. Com certeza, pelo menos na escola onde atuo, a criança, hoje, é bem respeitada, tem direito. A direção, a gestão, exige isso do professor, que ele respeite, e a gente cobra muito da coordenação, também, ajuda sobre isso, *por exemplo, nas faltas das crianças*. Da agressividade que a criança está trazendo de casa, também acho que é o direito que o pai tem, de auxiliar o educador nisso, que a lei tem que abranger tudo isso aí. Não é só o professor. A forma que eu garanto esse respeito à criança, trabalhando com ela e orientando no seu dia a dia, eu defendendo ela, acredito que é uma forma que eu tenho de respeitar os direitos dela. (Professora CL, 28 set/2014, grifos nosso)

Destes relatos, é importante destacar que BJ, ao se remeter ao direito de participação das crianças na escola, o compreende estritamente quanto à participação nas aulas e reconhece que ocorrem situações de punição à criança nas práticas escolares. A punição acontece quando a criança não cumpre o que é posto pelo professor em sala de aula ou pelas brincadeiras e, a exemplo da referida professora, é retirada da criança a participação das atividades que gosta. Porém, nestas situações, nem sempre é perguntado o motivo que faz as crianças se recusarem a realizar o que é proposto. Esta fala nos remete a considerar que, embora a prática de castigos corporais não esteja mais presente na escola, por seu turno, as punições morais parecem naturalizadas, revestidas de um caráter moral. Esta naturalização foi percebida por BJ no momento da entrevista, levando-a ressignificar a postura punitiva de retirar o acesso das crianças às atividades que elas gostam, como a aula de educação física.

Por outro lado, AG e CL também pensaram o direito ao respeito de uma forma restrita, pois AG remeteu à aprendizagem da criança e CL à garantia da assiduidade da criança na escola, como exemplo de respeito à dignidade das crianças.

#### 4.2.4.2 O respeito às crianças ontem e hoje

As professoras entrevistadas reportam à sua infância com exemplos da condição de estudantes, assinalando que a importância do respeito à criança na escola reside nos resultados do aprendizado, explicitando, mais uma vez, uma preocupação com o cognitivo da criança.

Observamos, através das memórias de duas destas professoras, relatos de terem sofrido castigos morais. As professoras pertencem a gerações diferentes, porém, presenciaram práticas de humilhações desferidas por suas professoras e que, em suas lembranças, os episódios demonstraram detalhes não esquecidos pelas mesmas (LEMOS, 2012).

Somente a professora AG considerou que, em comparação à sua própria infância, não sente muita mudança em relação à infância atual, por ter tido a oportunidade de frequentar

escolas com professoras que tinham uma postura respeitosa, inclusive, traz à lembrança o exemplo de poder ir ao banheiro quando quisesse. Entretanto, ela também relata que mudou de escola devido aos métodos de ensino da professora,

[...] se as crianças de hoje tiverem o tratamento que eu tive, o ECA está na íntegra respeitado [...]. A primeira professora, me obrigou a fazer pontinho, 15 dias, eu fiz 15 dias de pontinhos, eu queria escrever, meu sonho era ler e escrever, porque os pais falam isso para o filho ‘você vai pra escola, olha sua mochila linda, comprei aquelas maletas com um monte de material’ [...]. Ao invés de ensinar usar, eu reclamei pra minha mãe [...]. A minha mãe me transferiu pra uma outra escola. Comparando com ECA, a minha professora garantia tudo isso, pra poder fazer xixi, quem quisesse podia ir [...]. (Professora AG, 02 jul/2014)

Já na ótica das professoras BJ e CL, a infância mudou muito, pois consideram que havia mais rigidez no relacionamento entre as crianças e seus professores, e que hoje as crianças não ficam por muito tempo quietas nos seus lugares, provocando certa desestabilização nos professores, mas observam que, aos poucos, alguns também estão vendo a necessidade de dialogar com as crianças.

Eu acho assim, que por mais que a gente veja que não tenha liberdade, [...] a criança, hoje em dia, consegue ter um pouco mais de liberdade, no sentido até de pensamento, de atitudes, mais do que antes. E até, também, das humilhações. Eu lembro, acho que era segunda série, eu odiava a professora, eu reprovei porque não aguentava ver ela, e foi por situações que eu passei e que ela não me ouviu, ela me julgou, e, a partir daquele momento, quebrou o relacionamento. Eu ia para a escola, mas não fazia nada, e eu fazia isso consciente. Então, minha mãe me mudou de escola. [...] Hoje em dia, você vê que os professores, já desde a primeira fase, [...] têm algum diálogo, algum relacionamento com as crianças bem aberto, então, as crianças que têm esse relacionamento com o professor, elas serão diferentes. (Professora BJ, 28 jun/2014)

CL também aponta que a infância mudou bastante, principalmente no aspecto entre o relacionamento de professores e alunos e reportou um episódio que vivenciou, relatando a posição austera de sua professora que humilhava os alunos quando não aprendiam a ler e afirmou lembrar-se do nome dela até hoje.

A professora, na nossa infância, nós estamos trabalhando muito isso no Pacto, como o professor, na nossa infância, humilhava a gente [...]. Hoje, se o aluno não sabe ler, o professor tem o maior cuidado para a criança não ser humilhada [...]. Eu mesma desisti de estudar uma época, por causa disso, porque tive uma professora que chamava a gente de incompetente na cara, porque a gente não tinha as mesmas habilidades, as mesmas formas de concentração dos outros. (Professora CL, 28 set/2014)

Ao se referirem à infância atual, ponderando que a rigidez disciplinar não está presente nas novas práticas, apreende-se um certo saudosismo, especialmente quando ainda aparece, em um dos discursos, que o ECA fomentaria a indisciplina. Apesar disso, apontam que o Estatuto contribuiu para que as práticas que humilhavam as crianças – por não se adequarem às normas – diminuíssem, e para que as crianças fossem mais respeitadas no ambiente escolar.

#### 4.2.4.3 Participação e liberdade

A seguir apresentamos o quadro que sintetiza esse olhar das professoras entrevistadas referentes aos critérios que consideram direitos à participação e à liberdade das crianças no espaço escolar.

Quadro 05 – As práticas docentes associadas aos direitos de participação e liberdade

<b>Docentes</b>	<b>Práticas que associam à participação</b>	<b>Como concebem a participação</b>	<b>Liberdade</b>	<b>Reflexão sobre a relação adulto-criança</b>
<b>AG</b>	- Realizou um trabalho relacionado às cores; - A oralidade como garantia para o desenvolvimento de umas das habilidades.	- Os profissionais solicitam o que acreditam ser o melhor para as crianças.	- O recreio é o momento de liberdade das crianças.	- Os adultos não conhecem as preferências das crianças (pais/professores)
<b>BJ</b>	- Adotou um questionário para saber a opinião dos alunos.	- Os profissionais solicitam o que acreditam ser o melhor para as crianças.	- O recreio é o momento de liberdade das crianças.	- É preciso aprender a ouvir as crianças.
<b>CL</b>	- Apresentou o tema à sua turma e mostrou, pelo computador, as opções de vídeos para escolherem.	- Os profissionais solicitam o que acreditam ser o melhor para as crianças.	- As crianças têm liberdade.	- As crianças sabem se defender.

Fonte: Dados obtidos pela autora, coletados nas entrevistas.

A participação e a liberdade das crianças também são percebidas e trabalhadas na ótica pedagógica com vistas ao desenvolvimento cognitivo das crianças. A participação das crianças ainda não é visualizada de modo amplo nas decisões escolares, as quais são conduzidas pelos adultos nas escolhas das atividades para o desenvolvimento de habilidades que consideram importantes, como mencionado nos capítulos 2 e 3 desta pesquisa.

Quando perguntada sobre a participação e liberdade das crianças, BJ remeteu a um questionário que aplicou para saber a opinião dos alunos sobre algumas questões da escola, com crianças a partir de oito anos, que cursam a 3ª fase do primeiro ciclo. As sugestões de algumas crianças causaram surpresa em BJ, por afirmarem que os professores deveriam ter mais autoridade e disciplina durante as aulas e, quanto aos aspectos que atrapalhavam seu rendimento, apontaram a bagunça. Zaluar (1986, apud PRADO, 2014) chama atenção para que tenhamos o cuidado ao conduzir investigações com crianças, não conduzi-las a dizer o que o adulto quer ouvir.

Praticamente todas as respostas, quando perguntava ‘para você, o que seria um bom professor?’ A primeira coisa que eles colocam: o professor que tenha autoridade e disciplina. Quando perguntava, ‘na sala de aula, o que atrapalha que você tenha rendimento’, eles diziam que era a bagunça da turma. Então, isso, ao mesmo tempo em que me admira, me preocupa. (Professora BJ, 28 jun/2014)

E, ainda, observou BJ, que, talvez, “por elas nunca terem sido ouvidas, elas nem sabiam o que pedir, lá, na escola, a gente tem a acolhida, que acontece duas vezes por semana, e a gente perguntou o que eles achavam, para eles, do jeito que é, está bom”.

Sobre esta questão, a professora AG conta que realizou um trabalho relacionado às cores e, para ela, o interessante foi observar, no resultado, que os pais não conheciam as preferências de seus filhos, achavam que, naturalmente, a cor rosa seria a preferida das meninas e o azul, dos meninos, ou que teriam as mesmas preferências.

Tem um projeto em uma das escolas que atuei, ‘a minha cor preferida’. A gente confeccionou para eles um porta-treco, o pai questionou a criança sobre a cor que escolheu... engraçado, nem o pai ouvia a criança: a mãe ia comprar, comprava rosa, a menina escolheu amarelo. (Professora AG, 02 jul/2014)

A referida professora relatou, ainda, que quando a escolha diz respeito aos brinquedos, os profissionais solicitam o que acreditam ser o melhor para as crianças, por meio de catálogos disponibilizados por empresas que fornecem materiais didáticos e educativos, sem consultá-las. As crianças, em sua maioria, não se sentem atraídas pelos jogos, “o professor compra o jogo que ele [o aluno] não sabe jogar, que a criança não quer aprender, e briga que ele está participando sem entusiasmo. Perguntou para ele que jogo ele prefere? Aí você adapta as preferências”.

A professora CL coloca que, ao desenvolver um projeto, apresentou o tema à sua turma e mostrou, pelo computador, as opções de vídeos para que as crianças escolhessem como gostariam de realizar a atividade, uma vez que as sugestões se encontravam pré-definidas pela professora.

Eu sentei junto com elas, levei meu computador, pus no centro da sala e tirei uma hora da aula, pra gente elaborar [...] a hora das atividades, o que eles iriam gostar mais de desenvolver? Eles foram aceitando que desenvolvesse esse projeto junto com eles, eu acho que é um direito da criança. (Professora CL, 28 set/2014)

AG criticou a questão da não participação das crianças nas eleições no âmbito da escola, o que, em sua opinião, as exclui da oportunidade de exercitar seu direito de escolha e de participar das decisões políticas da escola, devido à pouca idade. Para ela, a participação nas decisões políticas das crianças de 5 e 6 anos não é garantida:

[...] os projetos teriam que ser colocados [para as crianças desde] 5, 6 anos, e teria que haver eleição, em qual eles queiram participar, seria o direito mesmo de proposta. Você, enquanto educador, sabe que ele precisa aprender, você propõe e ele escolhe. Outra situação, como seria a escola? [...] Um absurdo isso, criança não poder votar... está lá, se a criança não sabe ler, põe a foto [na cédula eleitoral]. Tem que ser dado o direito de escolha para a criança, tem que ser, é ela que convive ali os 200 dias, a escola não é pra ela? Ela não sabe escolher qual é o melhor diretor, melhor coordenador? Ela sabe escolher, ela sabe o que ela prefere, penso que teria que ser, tem que ser dada essa situação e o conselho escolar pode fazer isso. Não é uma diretriz que vem de cima pra baixo, os conselhos têm esse direito, direito não, esse poder. (Professora AG, 02 jul/2014)

Para AG, se a educação se abrisse a essa participação, ou seja, se as crianças fossem ouvidas, isto contribuiria para um ensino de qualidade, afinal as necessidades das crianças que frequentam a escola seriam atendidas.

[...] a gente caminha pra uma qualidade na educação, sabe? Porque elas [as crianças] sabem o que elas precisam. Nós, enquanto educadores, a gente sabe que ela necessita, o que gosta, o que não gosta, *que você tem que partir das preferências pra chegar ao objetivo de um ensino de qualidade*, se você não ouvir, como você vai saber? (Professora AG, 02 jul/2014)

A referida professora acredita também que a criança tem o direito de escolher o professor com quem quer estudar.

A criança teria o direito de escolher a educadora, é, acho isso fortíssimo, quando você tem afinidade, você desenvolve melhor, não é verdade? Isso é

importante para a criança, não é? De zero até adolescência, a vida, o ser humano, não é só a criança, ela teria o direito de escolher, ou ela ou a família, escolher o educador para montar as turmas. (Professora AG, 02 jul/2014)

Em trechos das falas das professoras AG e BJ, elas expressam que o diálogo seria o caminho para conhecer melhor as crianças e ajudar não só no seu desenvolvimento cognitivo, mas, também, para melhorar o relacionamento e a convivência nos espaços que frequentam. Porém, é uma estratégia, não um direito à participação e liberdade.

As professoras entrevistadas acreditam que as práticas para o diálogo deveriam ser constantes, pois seria um passo para que o respeito começasse a ser mais que uma das ações pedagógicas, uma ação humana. Abaixo, seguem os excertos das falas das professoras sobre esta questão/tema:

A maior dificuldade está em nós, educadores, compreendermos a criança na sua especificidade. Como a criança aprende? Como é o desenvolvimento dela? O que é ser criança? O que é ser adolescente? Quando você tem isso, sem superioridade, que você está ali para servir à criança. A gente é o empregado da criança, para a criança, e eles [demais professores] não aceitam, é como se fosse o inverso, relação de poder, e não é, não é isso. (Professora AG, 02 jul/2014)

Porque, de início, até as crianças, para você ter uma escola que escuta as crianças, você tem que ter todo o processo, não é? Para chegar nessa situação e o professor também, porque, de início, ele não vai mudar, ele vai mudar aos poucos. (Professora BJ, 28 jun/2014)

É você convencer as pessoas de que elas [as crianças] têm direitos, é uma das maiores dificuldades. Falando da menina, no exemplo anterior<sup>15</sup>, foi difícil, mas só com minha assinatura que ela está na escola até hoje. É as pessoas acharem que a criança não tem direito, e ela tem. Ao invés de a gente punir, é fazer um trabalho coletivo, a escola precisa ter mais isso. A gente tem que fazer um trabalho coletivo unindo todos os professores e todos os alunos. Eu acredito que vai ser mais fácil... (Professora CL, 28 set/2014)

A ausência de uma união entre os profissionais para a garantia de estudos e trabalhos voltados para as crianças também foi expressa na fala da professora AG.

Quanto à expressão da criança na escola, AG, ao falar sobre isso, associa à “oralidade” que está prevista nas diretrizes curriculares

[...] é o respeito intrínseco que está no ECA? De falar, se expressar? Porque se tem uma coisa que o aluno não faz na escola é falar... para garantir esse

---

<sup>15</sup> CL se refere a um caso de uma criança portadora de deficiência que pleiteou matrícula na escola e a maioria dos professores entendiam que ela deveria frequentar somente a APAE (Associação de Pais e Alunos Excepcionais).



direito, está lá a oralidade, tem no eixo de língua portuguesa, que é só para essas habilidades. Em todas as outras disciplinas ele tem esse direito, vou dizer pra você, que tem um eixo só para garantir o direito para ele falar e o professor que não conhece esse direito, não precisa só do ECA. A diretriz curricular é casada com o ECA. Quem leu na íntegra nota, eu marcaria praticamente o ECA todo dentro da diretriz. As habilidades de conviver, de dialogar, saber respeitar o momento da fala, está inteiramente direcionado ao ECA. Se a pessoa fizesse a leitura ela conseguiria notar no texto. (Professora AG, 02 jul/2014)

Ou seja, percebe-se que AG associa a questão da expressão da criança, da sua voz, somente à dimensão pedagógica, não vislumbrando o quanto esta questão também diz respeito em considerar a alteridade da criança enquanto ser humano.

Neste aspecto, a declaração da professora CL sugere que as crianças não têm voz devido às suas próprias atitudes.

*Caso de se pensar... Eu acho que ela tem voz, mas certos pontos, não. Mas eu acho que devido à agressividade das crianças, hoje, na escola. Eu acho que se isso for eliminado da escola, as agressividades, essa forma que a criança hoje, ela leva tudo para o lado da brincadeira, eu acho que, devido isso, as brincadeiras, elas deixam de ter voz, porque aquelas que levam a sério têm voz na escola. (CL, 28 set/2014, grifos nossos)*

Deste modo, percebemos que a questão de ouvir as crianças só foi problematizada quando provocada na entrevista. Ouvir as crianças, neste caso, ainda se encontra longe do que Korczak (1920/1997) e os Estudos Sociais da Infância preconizam.

Sobre a liberdade das crianças na escola, as professoras as relacionaram ao recreio, relatando que este se constitui no único momento em que as crianças exercem sua liberdade de poder brincar, correr, conversar à vontade com os colegas. As professoras AG e BJ assim expressam:

Na hora do recreio eles têm liberdade, total. (Professora AG, 02 jul/2014)

[...] pensando na escola, não só na sala de aula - na sala de aula depende muito do professor -, mas na escola seria o recreio e a educação física, que é quando eles extravasam, eles gostam, para fora, seriam esses momentos. (Professora BJ, 28 jun/2014)

AG e BJ, em tom de reflexão, ponderaram, ainda, que não visualizam liberdades das crianças:

Como funciona a liberdade no contexto escolar? Não funciona. É o lugar que mais se senta, que mais tem fila, que mais tem não, que mais tem daqui a pouco. Não funciona. (Professora AG, 02 jul/2014)

[...] acho que a criança é quem menos tem liberdade, porque ela, na verdade, é induzida a todos os espaços, todos os lugares... talvez tenha liberdade de como fazer algo, mas, se a gente pensar, ela vai para a escola, escola que os pais querem, não têm a escolha, 'Ah, eu quero essa escola!', então, essa liberdade, [...] eu acho que é limitada pela sociedade mesmo, por nós mesmos, até em sala de aula. [...] a criança não tem a liberdade de ir ao banheiro, quando ela quer, ela precisa pedir para o professor, precisa da liberação do professor, também para ir para outros espaços da escola, então, essa liberdade, acho que é um dos direitos que elas menos têm, elas sempre têm que pedir a outro, solicitar a outro... (Professora BJ, 28 jun/2014)

Nota-se, no discurso de BJ, que ela possui alguma percepção sobre o quanto os adultos interferem e decidem sobre o que é melhor para as crianças, independentemente da opinião da criança.

Já a entrevistada CL, por outro lado, crê que as crianças, atualmente, possuem liberdade “[...] até demais, não é? Liberdade? Acredito que elas têm bastante, as crianças. As crianças hoje têm direitos, têm liberdade de falar para o professor o que elas pensam, isso é importante.”

Mas, ao mesmo tempo em que outrora CL criticou o ECA, considera que, se não fosse o Estatuto, não garantiria a inclusão na escola de crianças com limitações motoras, não conseguiria defender o direito de uma menina de quinze anos na instituição de ensino onde trabalha, quando a maioria dos profissionais entendia que a escola não teria condições de receber essa criança. Cita que, no decorrer do ano letivo, a menina saiu alfabetizada, demonstrando com isto acreditar no seu papel enquanto educadora.

Acho que melhorou sim, os direitos, bastante. Porque hoje as pessoas respeitam o aluno, exemplo: uma aluna que eu tive, com deficiência, que um professor me falou que era para mandá-la para APAE. Chamou uma psicóloga, que foi chamando os professores para fazerem uma avaliação, a hora que chegou minha vez, eu discordei, todos os professores concordaram em levá-la para APAE. Falei: de jeito nenhum, eu não aceito. E não assinei, eu observei que fui bem criticada na escola. Mas a lei está ali, ela tem direito de estar na escola. (Professora CL, 28 set/2014)

A professora BJ apontou a necessidade de a escola aprender a ouvir a criança, pois reconhece que as crianças não se sentem parte da escola:

Se a escola realmente ouvisse as crianças, talvez se tornasse uma escola com menos problemas de indisciplina, e, pensando nas crianças e adolescentes, talvez o professor, conseguisse ter um relacionamento com essas crianças bem mais aberto. *Talvez, até, bem mais íntimo, porque a criança se sentiria ouvida, fazendo parte daquilo, porque, às vezes, a criança não se sente parte da escola, ela não se sente parte daquilo.* [...] se a gente pensar um pouco mais além, as questões de violação do patrimônio seriam exterminadas,

porque as crianças veriam a escola como um lugar delas, como algo que pertence a elas... teriam esse sentimento de pertencimento daquele lugar: 'pertence, faço parte, é meu', acho que seria assim... (Professora BJ, 28 jun/2014, grifos nossos)

Num dado momento da entrevista, ao ser perguntada sobre o porquê de não existir diálogo com as crianças sobre o que seria uma prática respeitosa para com a criança, BJ expõe que

Para se ter uma prática, acima de tudo a gente tem que ter uma reflexão de como seria essa prática. Eu acho que o que falta aos educadores, num todo, é essa reflexão sobre os direitos da criança e aí entram nessas punições que, às vezes a gente faz, mas não pensa sobre isso. Então, a gente não pensa, será que é necessário? Por que eu faço isso? Para que? Será que tenho que punir? A partir do momento que se conseguir fazer essa reflexão, dessas práticas mesmo, a gente consegue mudar a nossa prática, e você consegue lidar com essas situações cotidianas de uma forma diferente, você já não vai usar das punições, cercear algum direito da criança para garantir sua autoridade em sala. Eu acho que a reflexão seria o primeiro na prática do professor e, depois, nessa prática, talvez o diálogo com essas crianças, porque eles também, como eu falei, quando eles começam a saber dos direitos deles, eles começam a ter maturidade para lidar como esses direitos também, o que falta na gente é parar para conversar e ouvir essa criança. *A gente não aprendeu a ouvir as crianças, essa é a verdade* (Professora BJ, 28 junho/2014, grifos nossos).

A professora BJ traz reflexões muito lúcidas e pertinentes sobre o quanto a criança não é ouvida na escola, do quanto a escuta da criança não é valorizada, bem como o quanto punições são aplicadas sem maiores ponderações acerca dos efeitos sobre a dignidade moral da criança. Esta nos parece uma reflexão crucial, pois BJ sintetiza, em sua fala, justamente o que problematizamos nesta pesquisa. Neste sentido, ressaltamos a defesa que tem sido empreendida desde Korczak até a consolidação dos Estudos Sociais da Infância quanto a importância da consideração da criança como ator social nas decisões e planejamentos da escola.

Hartman (2009) coloca que Korczak (1986) defendia que o adulto deveria aprender a escutar as crianças para que soubesse conduzir as discussões/opiniões, constituindo um sistema pedagógico educativo aberto.

Os discursos das professoras trazem alguns aspectos de como a participação e liberdade poderiam ser garantidas às crianças se fossem pensadas para elas, mas, observa-se que elas interpretaram e associaram estes eixos ao uso e frequência dos espaços escolares, mais uma vez, como uma das formas a garantir o aprendizado das mesmas.

Apresentamos uma síntese no quadro a seguir como os espaços escolares são disponibilizados as crianças através dos discursos das entrevistadas.

Quadro 06 – A visão das docentes sobre o espaço escolar para as crianças

<b>Docentes</b>	<b>Espaços escolares mencionados</b>	<b>Críticas aos espaços/artefatos</b>
<b>AG</b>	- Banheiros, bebedouros - Parques - Biblioteca	- Insuficientes; - Além de poucos brinquedos, estes são inadequados para as crianças pequenas; - Insuficiente garantia do acesso das crianças aos espaços; - Espaços físicos não planejados para atender as crianças conforme as faixas etárias das crianças atendidas; - Tempo insuficiente para as crianças irem aos poucos banheiros;
<b>BJ</b>	Biblioteca	- Poucos profissionais para atendimento nos horários que as crianças estão na escola; - Insuficiente garantia do acesso das crianças aos espaços; - Horários restritos.
<b>CL</b>	- Sala de Informática	- Lidar com equipamentos insuficientes; - Usam quando os professores querem levar as crianças.

Fonte: Dados obtidos pela autora, coletados nas entrevistas .

No discurso de AG, pudemos apreender que a criança é vista como detentora do “direito de estar no espaço escolar” e como uma consumidora, pois “eles são meus clientes”, como citado no eixo 2. É a partir desta concepção que ela pondera que as crianças devem ser vistas como prioridade dentro do espaço escolar, tanto na prática pedagógica quanto no espaço físico, que deve ser planejado para elas. Na fala de AG também encontramos a sua percepção sobre o quanto o planejamento dos espaços e ambientes escolares não é pensado a partir das necessidades e interesses das crianças:

[...] o espaço não é dele, muitas vezes, é tudo feito com o olhar do outro, não pra ele, a estrutura física; eu penso que até os engenheiros que constroem as escolas precisam rever o que eles estão construindo, porque nós temos salas de aula que serviriam pra tudo, menos para uma criança ou adolescente. (Professora AG, 02 jul/2014)

[...] recentemente foram implantados, na rede municipal, os parques. Você acredita que, durante o recreio, foram colocados, no primeiro momento, professores pra proibir as crianças de irem? [...] A estrutura do parque, não é um parque para toda essa faixa etária, por isso tem que ser pensado onde vai ser colocado, se nós atendemos criança de 4 a 9 anos, que tipo de parque nós

temos que ter, não é? Onde eu atuo, a gente montou o cronograma pra garantir o direito da criança nesse espaço, a criança quer conhecer. Então, para garantir esse direito, foi montado o cronograma de todos, porque não tem capacidade de atender 200 crianças de uma vez só. (Professora AG, 02 jul/2014)

Deste modo, denota-se, nas falas de AG, sua percepção sobre o quanto a criança não é considerada quando se pensa a estrutura física e os espaços no contexto escolar, mas, por outro lado, ela traz uma visão restrita sobre a consideração da criança aos direitos à participação e liberdade, algo observado, também, nas outras entrevistas analisadas aqui, isto é, a associação com os espaços da escola, percebida pela professora como uma dimensão dos direitos das crianças.

A percepção da educadora AG é que, mesmo ao garantir espaços destinados à criança pequena, os adultos não avaliam, ao construí-los, inúmeros aspectos importantes: a proporção de tamanho, a segurança, a quantidade destes em relação ao número de frequentadores no ambiente escolar.

Há 200 alunos no pátio, oito sanitários, e você dá cinco minutos para eles irem ao banheiro? Isso é um absurdo, eles têm 15 min para irem ao banheiro, tomar água, lanchar e conversar, eles não têm cinco minutos para irem ao banheiro, tem que acabar com esse negócio. Vocês estão reclamando que estão acontecendo problemas no banheiro e vocês que não organizam a política. Oito sanitários, que são quatro para menino e quatro para menina, e 200 crianças para irem banheiro!(Professora AG, 02 jul/2014)

Eu acredito que sim, eu acho que, a partir do momento que você dá alguns direitos às crianças, elas vão adquirindo maturidade para lidarem com esses direitos. Nesse simples fato de ir ao banheiro, num primeiro momento, as crianças que sempre tiveram privado esse direito, um dia elas vão querer sair o tempo todo, mas, depois, elas vão aprender a lidar com essa situação, ter maturidade para lidar com essa situação? (Professora BJ, 28 jun/2014)

Cumprer notar que AG e BJ associam a questão da liberdade das crianças ao fato de a escola não compreender as suas necessidades básicas, as necessidades fisiológicas, bem como a arquitetura escolar não comportar a quantidade de crianças que lá frequentam, obrigando um número relativamente grande de crianças a ir ao banheiro num curto espaço de tempo, como o recreio.

[...] a criança não tem a liberdade de ir ao banheiro, quando ela quer, ela precisa pedir para o professor, precisa da liberação do professor, também para ir para outros espaços da escola, então, essa liberdade, acho que é um dos direitos que elas menos têm, elas sempre têm que pedir a outro, solicitar a outro... (Professora BJ, 28 jun/2014)

As professoras entrevistadas citaram, ainda, o acesso aos espaços, que são restritos em seus horários que a escola oferece, como, por exemplo, a biblioteca e a sala de informática, respectivamente:

[...] só frequentam esse local os professores que garantem esses direitos. Tem professores que não levam se não for chamada a atenção, o aluno dele não vai ter o direito de frequentar. (Professora AG, 02 jul/2014)

[...] na biblioteca da escola onde eu trabalho a criança tem um horário fixo para ir, só que, se a gente for pensar direito, a participação, o livre acesso, ela teria o direito de entrar ali a qualquer horário, não é? Qualquer tempo ela teria o direito de pegar um livro para ler, de participar daquele espaço, só que é limitado, na verdade, a gente acaba cerceando esse direito dela, se a gente limita um tempo pra ela. (Professora BJ, 28 jun/2014)

A professora CL também menciona os professores que usam a sala de informática: “Frequentam, e gostam de frequentar, só que não estamos frequentando porque são quatro computadores para 26 alunos, é complicado, [...], são muitas crianças [...]”.

Em seus discursos, as entrevistadas associam a falta de participação e liberdade das crianças aos espaços físicos que não são planejados de forma adequada à faixa etária das crianças, e, ainda, à sua insuficiência frente ao número de crianças que frequentam, no mesmo horário, o ambiente escolar. Também avaliam que são poucos os materiais (TIC) e profissionais para atendê-las. Desse modo, estabelecem regras para contemplar o acesso das crianças aos parques, bibliotecas, sala de informática, sem o receio de que danifiquem as salas; que se machuquem; e, fundamentalmente, sem que os adultos se sintam incomodados ao vê-las utilizando-os. A escola deveria ser vista como espaço de pertencimento das crianças e, como tal, deveria estar adequado para atendê-las.

Muito embora as entrevistadas apresentem uma visão restrita quanto à liberdade e participação das crianças nas escolas, elas também apontam o quanto os espaços físicos da escola, seja em sua arquitetura ou nas possibilidades de circulação das crianças, denunciam o cerceamento da liberdade das crianças, ou seja, a escola tem se apresentado com um espaço avesso à liberdade.

É importante destacar que AG assinalou que a entrevista foi uma oportunidade para pensar sobre os direitos da criança ao respeito, à liberdade e participação ao dizer que “eu acho muito válido e quando a gente faz essa conversa, a gente repensa nossa prática, talvez tivesse que ter essa conversa com eles? Para ele falar, ter o direito de dizer se tem essa liberdade, direito de dizer se é respeitado”. Em um dos momentos ela se questiona “e *será que eu sou uma professora de qualidade?*” (grifos nossos).

Este foi um movimento que identificamos nas entrevistas, em especial, quando as entrevistadas foram indagadas sobre os direitos de liberdade, participação e respeito das crianças na escola. As entrevistadas foram instigadas a pensar sobre aspectos da relação com a criança que até então não eram visualizados por elas como importantes. Assim, ao serem provocadas a refletir se as crianças são ouvidas, se possuem liberdade e participação, se são respeitadas, foi-lhes oferecido elementos para um movimento novo de pensamento. Como aborda Pinheiro (2013), foi um momento de ação e interação.

Retomamos aqui a entrevista da Professora BJ, quando, depois de ponderar sobre as consequências positivas a que se chegaria caso a escola tivesse práticas que garantissem que as crianças fossem ouvidas, ela sintetizou a importante e pertinente consideração, anteriormente destacada, de que os professores – e os outros adultos – não aprenderam a ouvir as crianças. Isto, por si só, denota o movimento da entrevista e da entrevistada. Ela, na posição de professora, a partir das reflexões que foi convidada a fazer na entrevista, chegou à conclusão de que os professores não aprenderam algo crucial sobre as crianças: simplesmente ouvi-las.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A gente não aprendeu a ouvir as crianças,  
essa é a verdade. (Professora BJ)*

Apreendemos, nas falas das professoras entrevistadas, discursos que colocam as crianças como sujeito principal da escola e, assim sendo, as atenções do trabalho planejado e realizado estariam pensadas e voltadas a elas. Entretanto, também fica patente, em suas falas, o quanto isto é pouco viabilizado na prática. No discurso das entrevistadas, o direito da criança que mais foi mencionado foi o direito à aprendizagem, o direito de ser alfabetizado. Na nossa análise, esse discurso é tecido a partir de ressonâncias da formação continuada que as entrevistadas frequentam no âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, oferecido aos professores da rede de ensino pública, que, em seu conteúdo, privilegia o direito da criança de acesso à escola, o direito de permanência do aluno na escola e o direito à aprendizagem. Se, por um lado, quase não observamos discursos que culpabilizam a criança pelo seu não aprendizado, por outro, identificamos uma certa tendência em culpabilizar a família pela não assiduidade ou pelo não acompanhamento escolar do filho. Neste contexto, a dimensão do ECA que foi mais mencionada é a de ser um instrumento que possibilita a responsabilização da família, em caso de evasão da criança, ou seja, o ECA pode estar sendo utilizado como dispositivo de culpabilização da família.

Os DCAs são associados, pelas professoras, também aos espaços oferecidos pela escola, os quais foram destacados, em vários momentos da entrevista, ao problematizarem que o ambiente escolar ainda não consegue atender adequadamente as crianças, seja na sua estrutura física, uma vez que não se pensa nas crianças, seja na disponibilidade de profissionais para atendê-las integralmente.

Nota-se, nos discursos das entrevistadas, a preocupação com o desenvolvimento da criança e sua formação para o futuro, do que irão ser, uma infância que se projeta em direção ao futuro, à idade adulta. As professoras, em seus discursos, não avistam, ainda, as crianças, como atores sociais que participam de diferentes grupos, como sua família, a escola, colegas e outras atividades ou compromissos que exercem e que precisam, também, de uma participação efetiva dentro da escola, como atores sociais que são.

Ante o exposto, constatamos que, embora haja um reconhecimento da importância do direito das crianças em serem respeitadas, a visualização e materialização desse direito,



referente dos direitos de liberdade e participação, bem como a prática de ouvir as crianças no contexto escolar, ainda é incipiente. Entretanto, constatamos, também, que quando os educadores são instigados a refletir sobre os direitos libertários das crianças, eles tendem a repensar suas práticas educativas de modo a valorizar tais direitos na relação que estabelecem com elas.

Implementar os direitos libertários das crianças na escola passa pela compreensão de que, ao ser alçada à condição de sujeito de direitos, a criança tem a sua participação legitimada nos assuntos e decisões que lhe dizem respeito, dissolvendo delimitações que a circunscreviam como um ser passivo, incompetente e como mero receptáculo da cultura adulta, e que a colocava como credora somente de direitos de proteção. A Convenção de 1989, ao proceder ao devido reconhecimento da criança como credora de direitos tanto de proteção como de participação, lançou uma inevitável tensão que está posta de modo muito claro para as instituições escolares e que foi pouco debatida no Brasil: como lidar com este outro-criança que é, ao mesmo tempo, um igual a mim, mas que possui vulnerabilidades? Como não cair nem num protecionismo paternalista, nem numa permissividade total? Concordamos com Monteiro (2012, p. 213), que defende que “encontrar este ajuste, mediante ações e processos adaptáveis ao estatuto contemporâneo da infância, tem subjacente a construção de uma escola como organização democrática e como organização para a promoção da democracia”.

Deste modo, a valorização da criança como ator social dinâmico e participativo deve encontrar guarida na escola e mobilizar práticas e instâncias que garantam a escuta e a participação das crianças, seja em respeito à dignidade humana da criança, seja para consolidar a dimensão democrática da escola.

Assim, ante a estas reflexões, sugerimos que, nos cursos de formação para professores, bem como nas formações continuadas, seja contemplado o estudo sobre os direitos da criança e do adolescente, em especial, em sua dimensão libertária, para que as crianças possam ser mais ouvidas e ter mais participação na escola, contribuindo para a sua democratização e para que os direitos das crianças não fiquem restritos ao âmbito das retóricas e dos discursos, conforme alertam Monteiro (2012) e Mariano (2010).

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMGS, 2005.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago 2012.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

\_\_\_\_\_. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ARROYO, Miguel González. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n.100 - Especial, p. 787-807, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados: Centro De Documentação e Informação, Coordenação de Biblioteca. 35ª ed. <http://bd.camara.gov.br>, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Construindo a política nacional dos direitos humanos de crianças e adolescentes e o plano decenal dos direitos humanos de crianças e adolescentes 2011-2020**. 2010. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/PoliticaPlanoDecenal\\_ConsultaPublica.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/PoliticaPlanoDecenal_ConsultaPublica.pdf)

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei N2 8.069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Assembleias escolares. **MEC TV Escola Brasil**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dUQ80t0JhzE#t=50>. 2005. Acesso em: 07 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na Teoria da Educação. Rio de Janeiro: Zahar. 1979, p. 11-30.

CAVALCANTI, Rogério Pádua. O que as professoras pensam sobre o ECA: uma sondagem acerca das representações sociais. In: Instituto da Criança e do Adolescente (Org.). **Criança e adolescente**: prioridade absoluta. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2007, p. 297-319.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DALLARI, de Abreu; KORCZAK, Januz. **O Direito da Criança ao Respeito**. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

DELALANDE, J. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 61-80.

DIAS, Livia Ferreira. **Os direitos da criança e do adolescente em artigos acadêmicos de educação. Rondonópolis, 2015**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT. 142 p.

DIAS, Sabrina da Costa. A emergência da Sociologia da Infância: rupturas conceituais no campo da Sociologia e os paradoxos da infância na contemporaneidade. **Revista Veras**, v.2, n.1, p. 63-80, 2012.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio a democratização da escola pública. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann, DIAS, Livia Ferreira. Da alfabetização e do letramento como direito à cidadania na infância: uma breve reflexão. In: CARDOSO, C. J.; RODRIGUES, S.de F. P.; FERRARINI, A. R. K. (Org.). **Pacto 2013: Histórias e trajetórias de sua implantação em Mato Grosso Volume 2 – Polo de Cuiabá**. Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização. Cuiabá: EdUFMT, 2015. p.33-45.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, Barbara Radovanski. **A criança pequena, seu cuidado e educação em discursos de homens-pais**. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 201 p.

GERKEN, C. H. S; GOUVÊA, M. C. S (Orgs.). **Desenvolvimento Humano: história, conceitos e polêmicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

GIOVANNI, L. M. A opinião de alunos sobre seus professores como campo de observação do trabalho escolar. In: FREITAS, Marcos César de (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 301-332.

HARTMAN, Sven. L'héritage de Janusz Korczak: une source d'inspiration inestimable. In: COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS. **Janusz Korczak: Le droit de l'enfant au respect**. L'héritage de Janusz Korczak. Conférences sur les enjeux actuels pour l'enfance. PublisherStrasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 2009, p. 13-21.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. (Org.) **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. London: The Falmer Press, 1997.

KORCZAK, Januz. **Como amar uma criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **O direito a criança ao respeito**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.

\_\_\_\_\_. **Quando eu voltar a ser criança**. Curitiba: Editora Círculo do Livro, 1986.

LARROSA, J.; LARA N. P. (Orgs). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LAVIOLA, Elaine Cardia. **O bebê, sua educação e cuidado em discursos de mães de camadas médias**. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 434 p.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Os Cinco Olhos do Diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. Porto Alegre: **Educ. Real**, v. 37, n. 2, maio/ago. 2012, p. 627-646.

LEWOWICKI, Tadeusz. Perfil de Janusz Korczak. In: \_\_\_\_\_, SINGER, Helena; MURAHOVSKI, Jayme. **Janusz Korczak**. São Paulo: Edusp, 1998, p. 09-47.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOURENÇO, Leila. Ensino e aprendizagem: modos do fazer pedagógico em uma escola rural/do campo sul-brasileira de 1930 a 1970. Anais do **V Seminário Estadual Arte na Educação**, GEDEST: UNESC/UNICAMP. Criciúma/SC, 2008.

MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. **Janusz Korczak, precursor dos direitos das crianças: uma vida entre obras**. São Paulo: Unesp, 2007.

MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. **Direitos da Criança e do adolescente: marcos legais e mídia**. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo. 265 p.

MARIN, Alda Junqueira. Manifestações de professores sobre alunos. In: FREITAS, Marcos Cézár de (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 285-300.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 33-60, 2001.

MONTEIRO, Lúcia Cláudia Gonçalves. **Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos**. Portugal, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação, especialização em História da Educação e da Pedagogia). Universidade do Minho. 379 p.

MORIYÓN, Félix García. A infância, um território fronteiriço In: KOHAN, W. O. (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 141-151.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicol. Soc.** vol.19, no.1, Porto Alegre, Jan./Apr. 2007.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**, 1989.

PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produções de sentidos no cotidiano**. Centro Eldestein de Pesquisas Sociais, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Carme/Downloads/SPINK\\_Praticas\\_discursivas\\_e\\_producao\\_FINAL\\_CAPA\\_NOVAc%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Carme/Downloads/SPINK_Praticas_discursivas_e_producao_FINAL_CAPA_NOVAc%20(1).pdf). Acessado em 01 de agosto de 2015.

PRADO, Renata Lopes Costa. **A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas**. São Paulo, 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo. 296p.

\_\_\_\_\_. O pesquisador e as crianças em investigações sobre a infância: algumas considerações. **Revista Veras**, v. 1, p. 86-99, 2011.

PROUT, Allan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. Tradução: Fátima Murad, **Cadernos de Pesquisa**, vol. 40, n. 141, p.729-750, set/dez 2010.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Jacinto (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Centro de Estudos da Criança, 1997, p. 33- 79.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. Tradução: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 40, n.141, p.777-792, set/dez 2010.

\_\_\_\_\_. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças: a era da criança cidadã, contribuição filosófica para uma história da infância**. Portugal: Horizontes Pedagógicos, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças pobres e famílias em risco: as armadilhas de um discurso. **Rev. Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. IV (1), p. 28-33, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional: caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural**. São Paulo: PUC, 2012.

\_\_\_\_\_. Janusz Korczak. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, nº 31, dezembro, 1979.

\_\_\_\_\_. **Uma tragédia anunciada: educação pré-escolar obrigatória**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011 (prelo).

\_\_\_\_\_. Educação: para quem? **Revista Ciência e Cultura** (Separata), vol 28, n.12. Educação como uma forma de colonialismo. Simpósio 28ª Reunião da SBPC, Brasília, 1976.

\_\_\_\_\_. O discurso sobre criança de rua na década de 80. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.º 87, p.71-81, nov. 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia, MARIANO, Carmem Lúcia SusseL. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, p. 693-728, set.\dez. 2010.

ROSSI, Roberto de. **Direitos da Criança e Educação: Construindo e ressignificando a cidadania na infância**. Londrina, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. 226 p.

SANTOS, Gilberto Lima dos. **Significados que as crianças atribuem aos seus direitos**. Salvador, 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal da Bahia. 135 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 28-60.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Campinas: **Educ. Soc**, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 265-283, Abril/2002.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas e participação infantil. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: \_\_\_\_\_, (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Centro de Estudos da Criança, p. 09-28, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida; SOARES, Natália Fernandes. A Questão Social no Novo Milênio. Globalização, Educação e (Re)Institucionalização da Infância Contemporânea. Anais do **VIII Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, , set/2004.

SIROTA, Règine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p.7-31, março/2001.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Jacinto (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Centro de Estudos da Criança, 1997, p. 75-111.

\_\_\_\_\_. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação. **I Encontro nacional sobre maus tratos, negligência e risco, na infância e na adolescência**. Fórum da Maia. 14 a 16 nov. de 2002. Disponível em: [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/dircriencpropar.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/dircriencpropar.pdf).

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TOMKIEWICZ, S. Prefácio de KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.

TOSTO, Rosane. Escolas democráticas utopia ou realidade. **Revista Pandora do Brasil**. Cultura e materialidade escolar, 2011.

WASSERTZUG, Zalman. **Janusz Korczak**: mestre e mártir. Trad. Bluma Paves. São Paulo: Summus Editorial, 1983.

## **APÊNDICES**



## Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, Identidade RG n. \_\_\_\_\_ SSP/\_\_\_\_, e CPF  
 n. \_\_\_\_\_, concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa: O Direito da  
 Criança ao Respeito, Participação e Liberdade em Discursos de Professores, desenvolvida por  
 Márcia Regina M. dos G. Brito, aluna do Programa de Pós-graduação de Mestrado em  
 Educação da UFMT, Campus Universitário de Rondonópolis (CUR), sob a orientação do  
 Profª. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano. Declaro ter conhecimento acerca dos propósitos  
 do trabalho de pesquisa e dos procedimentos a serem realizados. Ficou claro também que  
 minha participação é isenta de despesas. Por fim, estou ciente que a utilização das  
 informações por mim prestadas ficará restrita à mencionada pesquisa, podendo haver  
 publicação do referido trabalho.

#### Autorização para utilização do nome na pesquisa

- AUTORIZO a utilização do próprio nome  
 Prefiro a utilização de PSEUDÔNIMO Sugestão: \_\_\_\_\_

Rondonópolis /MT \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura

## **Apêndice 2: Roteiro de Entrevista**

### **Concepção de Criança**

- 1 - O que pensa sobre as crianças e adolescentes de hoje? (buscar entender se há diferenças de percepções sobre crianças e adolescentes)
- 2 - Como é educar as crianças atualmente? Quais os desafios?
- 3 - Que elementos/características o educador deve ter perante as crianças?

### **As práticas docentes em relação aos direitos sobre a ótica das professoras segundo o ECA**

- 4 - Fale o que conhece sobre o ECA.
- 5 O que você considera mais importante no ECA? Que direitos você considera mais importantes no ECA? Por que?
- 6 O que você pensa sobre a aplicação dos Direitos da Criança e do adolescente no contexto escolar? Ajuda? Atrapalha a docência? Quais as dificuldades de aplicar o ECA na prática docente?
- 7 O que você acha que mais mudou na escola desde que o ECA foi aprovado?

### **Direito ao respeito, a participação e a liberdade e a prática docente**

- 8 O que você pensa sobre os direitos da criança ao respeito, à dignidade, à participação e à liberdade? Você acha que as crianças deveriam ter esses direitos?
- 9 Esses direitos têm sido contemplados na escola? E na sua prática docente? De que modo?
- 10 Como você entende que seria uma prática pedagógica pautada em um tratamento respeitoso à criança? Você acha isso importante?
- 11 Você considera que, de modo geral, as crianças são respeitadas na escola pelos adultos? As crianças são levadas a sério na escola? Como seria uma escola que respeitasse as crianças, que as ouvissem, que as levassem sempre em consideração?
- 12 Quais as dificuldades para garantir na escola o direito da criança ao respeito?
- 13 Você acha que as crianças têm voz na escola? O que elas teriam a dizer caso fossem ouvidas?
- 14 É fácil entender/descobrir o que uma criança quer

- 15 Você acha que as crianças têm algum grau de liberdade na escola? É difícil contemplar alguma liberdade para as crianças na escola?
- 16 As crianças participam das decisões da escola
- 17 Você acha que as crianças são humilhadas ou sofrem constrangimentos na escola? De que modo, em que situações isso ocorre?
- 18 O que você acha que mais mudou no tratamento dado às crianças atualmente em relação ao tratamento que você teve em sua infância? Você preferiria viver a sua infância nos dias atuais? Refletir

### **Apêndice 3: Entrevista com AG**

#### **1) O que pensa sobre as crianças e adolescentes de hoje? (buscar entender se há diferenças de percepções sobre crianças e adolescentes)**

**AG** - Enquanto professora? Primeiro, eles são meus clientes, não é? No meu pensamento, é um sujeito que tem todo direito de estar no espaço escolar, precisa de ser atendido em todo as suas especificidades. Norteando meu trabalho, estão as diretrizes que contemplam o desenvolvimento global deles, então, a criança, quem são a criança e o adolescente no espaço escolar? É o sujeito que está lá, tudo lá existe por causa dele, ele é a prioridade ali, e, muitas vezes, a gente tem que estar retomando esse sentido, porque parece que o espaço não é dele, que muitas vezes é tudo feito com o olhar do outro, não para ele, a estrutura física, eu penso que até os engenheiros que constroem as escolas precisam rever o que eles estão construindo, porque nós temos salas de aula que serviriam para tudo, menos para uma criança ou adolescente. Tomada, por exemplo, tem uma, e adolescente tem tecnologia, criança tem tecnologia, ele não tem acesso a isso. Eu penso que ele é o sujeito primordial, dentro do espaço escolar, e que é um sujeito de direitos.

#### **2) Como é educar as crianças atualmente? Quais os desafios?**

**AG** - O meu grande desafio, enquanto educadora, é estar atenta. Eu sempre coloco no meu caderno de plano as prioridades que a gente tem, de acordo com o planejamento, mas também coloco as habilidades, os direitos, porque a gente peca. Como que uma criança, ou mesmo um adulto consegue aquela lição de não poder falar, sabe? Tem o eixo da oralidade, que é muito importante, que eu não vejo acontecer, os direitos enquanto aprendizagem, é um direito da criança aprender, é o direito da criança ter um ensino de qualidade, e será eu que sou uma professora de qualidade? Então, sempre fico me fazendo essa pergunta, porque, se meu aluno não aprendeu algo, ainda que dependa do cognitivo, é porque eu não ofereci como educadora, então, tenho que rever todo esse momento, pensando nessa perspectiva, porque, muitas vezes, não é assim. Muitas vezes, a gente quer que a criança se adapte ao nosso método, não é assim, é o direito dela aprender, e a gente tem que se policiar para não cometer discriminação na nossa fala, quando se culpa a criança de tudo: ‘você não faz, você tem preguiça, você não fez porque você é um preguiçoso, você está mentindo’, mas não se deixa a criança falar. Um educador que não lê muito, que não está querendo aprender, não garante o direito de a criança aprender, não garante o direito da criança ser. Nos pilares da educação a gente tem: o direito de aprender, o direito a ser, o direito de aprender a fazer. No Mercosul, ele tem o de empreender, a gente não tem aqui, na nossa estrutura e na educação infantil, a escola atende a criança de 4 e 5 anos, eles têm outros pilares, têm que ter um cuidado nesse atendimento que é: cuidar, aprender e brincar. Então, são diretrizes diferentes, mas no mesmo espaço, e eu fico me perguntando e retomando, que eu vejo que faz a diferença, na prática do aluno, uma coisa que eu sempre falo na escola: eu gostaria que os pais tivessem o direito – e as crianças – de escolher o professor para o filho dele. Não é a gente que tem que escolher, eles teriam que ter uma listacom o nome dos professores que a gente [a escola] vai ter, se a gente não tem, tudo

bem, deixa lá que vai vir no contrato, que é um educador que não se sabe ainda, mas que teria um direito de escolher. Por que a criança não tem o direito de escolher o professor dela? Eu troco, quando tem uma criança que chega à minha turma e que quer continuar com a outra professora dela e, se é a mesma fase, porque não pode continuar? Ninguém imagina, você tem o direito de gostar mais ou menos, de ter mais ou menos afinidade, e eu garanto esse direito. Mãe que quer trocar ou que quer [que eu seja a professora dos filhos], se eu estou na fase, tem gente que impede isso, não, a gente que escolhe. Eu não, inclusive eu defendo isso, mas sou voto vencido. Talvez tivesse professor, briga para ter vaga na sala dele, talvez outro professor não tivesse aluno, mas, se acontecesse, começaria a repensar sua prática e estaria garantindo o direito da criança ficar com quem ela quer, por mais tempo. A gente fica 200 dias, 880 horas, Márcia, a rede municipal tem educação física no contraturno, ela não é como o Estado que atende recreação e jogos com o mesmo professor, garante esse direito do aluno. A rede municipal garante que a criança tenha aula com professor formado para, não é? Eu acho muito importante, mas precisa ser validado na prática, é o apoio pedagógico, que é mais no contraturno, e ainda tem os projetos. Imagina, são 880 horas, uma escola que não dá o direito de escolher, sendo que tem a professora Márcia e a professora Gislene, você quer estudar com a profa. Márcia, tem a vaga, tem a possibilidade, tem alunos que querem estudar com a profa. Gislene e não pode fazer a permuta? Sendo que o diário é online, o diário chega, segundo bimestre, as anotações são todas feitas informalmente, não tem problema, pode-se fazer uma troca. Tem muitas coisas que tocam na questão dos direitos deles da aprendizagem. Agora, pensando, o que é o sujeito criança? Primeiro ele é um cidadão que tem garantias, e, na escola, eu sinto que muitas coisas não são pensadas para ele ainda, é como se fosse currículo oculto.

### **3) Que elementos/características o(a) educador(a) deve ter perante as crianças?**

**AG** - A primeira característica que eu pontuaria como perfil de educador de criança e de adolescentes, é um professor estudioso, que conheça, primeiramente a sua função na íntegra. Eu não gosto do perfil: 'é só um pouquinho de cada coisa'. Psicólogo, ele não é. Ele é professor, cuida do cognitivo. Eu até brinco, às vezes, "você está cometendo crime, você está exercendo outra profissão, então você tem que garantir isso, ter a firmeza conceitual teórica pra garantir isso ao seu aluno". Segundo perfil do educador, ele tem que realmente conhecer; para conhecer, ele tem que conhecer o direito da criança, ele tem que conhecer o direito do adolescente enquanto aluno, enquanto sujeito social, ele tem que conhecer na íntegra, e, nas formações, estou cansado de teoria. Se você pergunta sobre determinado assunto que faz parte da prática diária do educador, ele não sabe. A superficialidade dos assuntos, o que é sério né? Como eu elenquei, o profissional que conheça sua função, depois, o profissional preocupado com o direito dessa criança enquanto sujeito social, e a criança não é uma criança: "Ah, precisa de proteção", a criança precisa ser entendida em todas suas habilidades. Por exemplo, no laboratório da escola, nós temos o LIED, mais de 20 máquinas de LCD, cadeiras estofadas, nesse espaço. Frequentar a sala do LIED é porque o professor quer ou é o direito da criança? [estar] Naquele espaço é direito dele, não é o professor que deseja. Quando tenho

oportunidade, eu falo: “gente, esses espaços escolares são deles, eles tem o direito de frequentar, não é o professor que quer...”.

**Pesquisadora:** E são utilizados esses espaços?

**AG** - São utilizados por alguns, é garantido o direito das crianças de frequentar os seus espaços, porque ali, é dele, foi feito para ele, é verba pública dele. Pouquíssimos garantem todos esses direitos, se fosse ter uma avaliação do perfil do professor, quem garante o direito do seu aluno frequentar todos os espaços no ambiente escolar, muitos não passariam nessa avaliação. A biblioteca, por exemplo, na escola onde atuo, a gente tem os cronogramas, cada um tem seu momento. Quando tem estagiário, que está ali para organizar os livros, não para aquilo que o estagiário não possa lidar com a criança, ler, fazer, mas ele está lá para cuidar da estrutura, auxiliar, mas quem cuida do cognitivo é o educador, é o professor. Se você fizesse uma visita lá, veria que só frequentam esse local os professores que garantem esses direitos. Tem professores que não levam [as turmas] se não for chamada a atenção, seus alunos não vão ter o direito de frequentar. Eu estou falando dos espaços escolares, e se perguntar para essas crianças, “qual espaço você prefere”? Recentemente foram implementados na rede municipal os parques. Você acredita que, durante o recreio, foi recomendado, no primeiro momento, aos professores, para proibirem as crianças de ir?

**Pesquisadora - Como fizeram?**

**AG** - O guarda, o inspetor: “não vai, não pode”. Como se coloca um parque no espaço escolar que no recreio a criança não pode frequentar? Primeiro, o parque é adequado pra essa faixa etária? Foi pensado nisso? Não foi... Então, teria que ser um lugar trancado.

**Pesquisadora: Como ficou a realidade do parque?**

**AG** - Montamos o cronograma para garantir o direito da criança nesse espaço, ela quer conhecer, não é? [Cada turma] tinha o seu horário, porque um parque não tem capacidade de atender 200 crianças de uma vez só, por isso tem que ser pensado, quando você vai colocar na escola...

**Pesquisadora: E a estrutura do parque realmente comprometia a segurança dos meninos?**

**AG** - Não é um parque para toda essa faixa etária, Tem que ser pensado como vai ser colocado, onde vai ser colocado, se nós atendemos crianças de 4 a 9 anos, que tipo de parque nós temos que ter? Para o perfil do educador, um educador que seja pesquisador. Que saiba, exatamente, de cada modalidade que precisa, assim, a gente tá no quarto perfil: é o professor que conhece sua função, o professor que garante o direito da criança enquanto sujeito de aprendizagem, como cliente, porque a criança, na escola, é o nosso cliente. Que se o professor, hoje, na rede municipal, garantir que o aluno dele frequente os espaços que a rede oferece, na perspectiva que a rede municipal propõe os projetos... Márcia, são projetos excelentes, tudo pensado no aluno, tudo garantindo o direito à inclusão digital, garantindo o

direito de leitura, garantindo a verba que vem, por exemplo, das brincadeiras, dos jogos, o direito de brincar, aprender de modo lúdico, estão sendo contemplados na questão financeira. Aí se tem um professor que sabe do seu direito, que ele conhece o direito da criança da aprendizagem, se ele garante que essa criança frequente adequadamente, nós já estamos com muito avanço. E outro perfil fundamental para o educador, se eu pudesse elencar 5 itens, intrínsecos no perfil do educador de criança e adolescente, seria o direito de ter um momento pra autorreflexão, porque você só consegue notar algo que você faz, porque caderno de campo, que todo mundo fala que registra, é como se fosse um rascunho, ele não traz o subsídio. Se você analisar o caderno de campo com o caderno de plano, ele não registra aquilo que foi trabalhado, precisa desse momento de reflexão da prática pra gente enxergar e garantir o direito da aprendizagem desse aluno, também de contar das formas que ele pode, porque, quando você olha, olha só uma coisa do currículo. Você notou que sou muito técnica, de documento: artes, onde traz teatro, movimento e direito de expressão; sei dos direitos da língua portuguesa, da diretriz que a rede municipal tem, se você não conhece, eu vou mandar no seu e-mail. Ela garante não só os direitos cognitivos da criança, ela garante o direito de relacionamento de expressão, dos conteúdos, tem os direitos da criança, você conhece? A diretriz curricular municipal? É um documento maravilhoso...

**Pesquisadora: Você tem conseguido colocar isso em prática?**

**AG** - Em nossa unidade, organizamos essa diretriz de uma forma que ela se transformou no currículo anual, e tem os projetos adicionais. Para convencer o pessoal, eu me propus a separar, porque é um documento assim, traz língua portuguesa de todas as turmas, depois que vai pra outra, não traz primeira, segunda... Até para forçar o pessoal a ler, eu separei tudo por fase e organizei. Porque você é do Estado, para você conhecer, ele traz explicitamente e implicitamente os direitos da criança a todas as aprendizagens, a questão musical, a questão corporal, o direito a se expressar, com sugestões. Eu sempre tento, se nós vamos fazer um projeto de artes, vamos fazer... vamos garantir esse direito da criança, vamos fazer? Quando que acontecem essas aulas de artes? Nunca. Deixa para sexta-feira, sexta-feira faz outra coisa. “Gente, vamos fazer...” Aí, eu sou voto vencido, mas quando eu voltar, eu vou conseguir com os meus alunos, como as minhas habilidades pictóricas não são amplas, eu preciso estudar um pouquinho mais, quanto mais deficiência você tem, mais você tem que estudar para conseguir ensinar e tem gente que acha que sabe tudo, só porque está atuando com criança, ele não estuda, porque ele domina, é o ser superior adulto, é um sujeito dominante da criança pequena. Ele não estuda, ele não se atualiza sobre o que a criança atual gosta, que brinquedo, que cor. Sabe a Pepa? Você tem que entrar no ambiente, conhecer o que a criança vê, o que a criança faz e, seria o outro perfil do educador de criança e adolescente: conhecer como a criança fala e o adolescente aprende, seria um perfil ímpar, para nós educadores.

**Pesquisadora: Abrindo um pouquinho da sua fala, o município tem contemplado toda uma política voltada, como os professores estão respondendo isso?**

**AG** - Tem. Eu falo da minha unidade, por exemplo, a diretriz da educação infantil está finalizando agora, mas do ensino fundamental, que atende crianças até o 9º ano; é um

documento bem feito, que garante toda essa estrutura, mas quem garante que o pessoal lê? Os comentários são superficiais, como o comentário superficial do PCN, sabe, Márcia, por quê? Porque ler, primeiro, ler não significa que você conhece, você tem que ter uma leitura muito aprofundada. E convencer dentro da formação. A gente tem duas horas, a gente recebe para estudar, que é formação do Estado, vocês têm a sala do educador, e na sala do educador, você que é formada em História, você faz a formação de História. Você que é formada em Matemática, você faz a formação de Matemática. Na outra realidade é diferente, porque você tem que atender na HTPC de formação o professor de 4 anos ao professor que atua com 9 e 10 anos, que tema e abordagem você vai propor para esse grupo? Será que você está acolhendo todos esses interesses, são documentos diferentes, modalidades diferentes, é um desafio para o coordenador, não é o nosso foco aqui, mas que é uma pessoa que tem que estudar bem mais que o educador, porque tem de conhecer todas, um pouco de todas as necessidades de todos. Então você me perguntou como é aceito? Por mim, tenho que externar o que eu sinto, eu sempre participo dessas leituras, eu tenho todo esse material, se você me pedir agora, eu tenho, porque eu não tenho como garantir um bom planejamento, uma boa aula sem conhecer o norte do meu trabalho. Eu sou muito técnica, as minhas colegas falam: “Nossa, você tem tempo”. Faço e tento convencer todas a terem seu portfólio para garantir, eu falo: “Gente, lá no PPP se escreve bem assim, toda a rede escreve que a avaliação é contínua e processual, onde você prova isso, onde você tem essas anotações? Eu tenho, eu monto meu portfólio avaliativo, porque eu acompanho o processo do aluno e você, como você acompanha seu aluno? Como seu acompanhamento? Ah, mas eu não tenho tempo, tem, porque você recebe 30 horas, 20 horas em sala e 10 horas é pra quê?” É pra isso. Então tem, se não recebemos bem, é um outro detalhe, mas tem. E aqui, quando a gente senta com os pares pra discutir por faixa etária, pra adquirir, por exemplo, um, agora chegou as verbas do PDE, pra todas as escolas. É quem se queixa de uma deficiência, de uma aprendizagem, por exemplo, tem a queixa do aluno não sabe contar, mas ele compra só livrinho de história, não estou dizendo que o aluno, a criança não aprende matemática com a literatura, mas lá a gente tem material pra atender justamente a parte a adquirir, justamente na queixa. Mas sabe a discrepância, são todos os questionamentos que você precisa ter posicionamento político, o educador tem que ter posicionamento político, saber qual a metodologia que ele atua, pra ele não ser colocado em cheque, a todo o momento, e também poder retomar. Outra coisa, Márcia, que eu acho muito importante para o educador, é ele mudar e retomar, eu trabalhei com esse método, não deu certo, e agora estou fazendo isso, isso... Parece que quando você, no ambiente escolar, diz que, por exemplo, eu estou trabalhando o método LER do pré. O ano passado eu falei para minhas colegas: então estamos estudando esse método para atuar; esse ano eu não vou trabalhar o método LER do pré, porque eu não tenho, mas eu vou ajudar vocês a estudar, por que eu não vou implementar essa prática com as minhas crianças, porque eu não tenho segurança teórica para poder explicar, porque que eu vou ensinar para ele, somente as primeiras sílabas de cada família silábica, eu tenho, porque ele tem que entender como esse método foi desenvolvido. Chama LER do pré. E esse ano a gente está fazendo esse trabalho, este ano eu me sinto segura, porque, se qualquer um me perguntar sobre o meu trabalho, eu tenho que saber, inclusive meu aluno, eu tenho que ter outros métodos bem formados, para não ficar aquela ‘misturinha’, sem sequência. Então, hoje, a gente tem na nossa turma de alfabetização, nós temos essa especificidade que nós estamos trabalhando o método LEA do



pré, nós estamos garantindo ao nosso aluno o direito de aprender a ler, mas, também, a gente trabalha, no apoio pedagógico, com os jogos, a questão da oralidade, e a gente está construindo material, não tem com você adquirir material, só tem a teoria, nós estamos construindo material didático, nós estamos montando uma sequência prática de acordo com o método que a gente está fazendo, para quando alguém, ou a própria criança, saber como foi seu processo, ela tem organizado, cronologicamente, de acordo com o seu desenvolvimento. É muito rico o material e a gente que está criando. Nosso. Nosso e das crianças.

**Pesquisadora: Esse material você acha que está de acordo...**

**AG** - É material, eu estou na educação há 14 anos, eu participei de todas as políticas que vieram pra rede, enquanto cursista. Geralmente tinha a prática, para você confeccionar o material, o que acontecia, a desculpa: ah, eu não tenho esse material. Márcia, na rede municipal, não falta. Tem EVA, data show, LIED, biblioteca, jogos pedagógicos, professor de educação física para fazer projeto de movimento, é de expressão corporal afinado com o currículo. O que falta é só a gente articular, nessa questão de material não falta, na questão de, como se diz, na questão de planejamento formal, material de fomento, nunca faltou nada que eu quisesse fazer para os meus alunos, nunca. Quando fiz a proposta do objetivo geral, eu não coloquei que a música seria só infantil, CD de músicas prediletas da turma. Não apareceu funk, mas se aparecesse faria parte, não é, não apareceram outras músicas, a não ser as infantis, as mães têm em casa. Como a gente afirma: essas crianças vêem o quê? Essas crianças ouvem o quê? Porque não conhece o seu aluno, nunca deu uma voltinha no bairro, só vai para a escola e volta. Não conhece essa clientela, a gente precisa de conhecer. Precisa conhecer qual é a cultura daquele lugar onde ele está inserido, aquela comunidade, que, muitas vezes, a gente não conhece, comete discriminação social, geográfica, e eles vivem em um mundo cultural que diz melhor ou pior. Não é assim, cultura é cultura, mas, da elite, é melhor que o professor, ele frequenta o shopping mais que o professor, ele tem CD de musiquinha, ele tem acesso a ballet, ele tem acesso a um monte de coisa que o professor nem sabe e fica tecendo comentários. Outra coisa, Márcia, muito séria, quanto ao perfil do professor, são as políticas públicas, garantir que os alunos que realmente precisam da vaga, chega lá o ofício pro PETI, que é o PETI? Programa de Erradicação de Trabalho Infantil. Quem que tem que frequentar o PETI? Quem está nessa situação? E não é, não é. Eles mandam para o PETI a criança indisciplinada, que eles têm como indisciplinada. No Oswaldo Sobrinho, tem o projeto da rede municipal também, que tem ballet, hip hop, artes plásticas, artes cênicas, só crianças de 7 anos, elas têm as vagas garantidas. Vai lá ver, quem está inserido nas vagas das crianças?

**Pesquisadora: Quem são?**

**AG** - Precisa fazer uma pesquisa, mas... Não está sendo garantido o direito do meu aluno, por exemplo, ter essa vaga, porque vai ofício por escola, entendeu? Tem que ser divulgado.

**Pesquisadora: A escola não tem divulgado?**

**AG** – O pessoal já sabe, ah vou mandar esse, esse. Eu falo, chegou vaga aqui de projeto, eu quero a vaga do meu aluno. Ah, mas sua mãe, eu quero convidar elas, elas tem que saber que tem. Só professor de qualidade, projeto lindo.

**Pesquisadora: O número não é fechado?**

**AG** - Mesmo que seja, Márcia, se são 5 alunos para o ballet, todas as crianças que têm desejo de fazer ballet, devem concorrer a essas 5 vagas. Todas elas, não é uma garantia? É uma garantia, é direito dele, eu, enquanto educadora, não posso dizer: a Márcia que vai fazer o ballet. Por que ela é magra, tem as pernas alongadas, ela vai para o ballet; a mãe da Márcia é minha amiga, vem aqui, é uma mãe presente, vai levá-la no ballet. É o direito da criança. Tem sido direcionado. O professor não pode fazer isso. O perfil do professor, garantir que todos os projetos sociais e políticos, o seu aluno e a família saibam e tenham o direito de levar. Não vai ter vaga para todos. Eu sei que não vai ter. Esse projeto não tem vaga pra todas as crianças, mas o pai e a criança, têm que saber que está acontecendo esse projeto. Monitorado, direcionado, discriminado, utilizando... As crianças que são, até me exalto quando falo nesse assunto, as crianças que têm acessibilidade financeira melhor, e justamente, é o direito dele também, não estou dizendo, tenho essa clareza, mas aquela criança que precisa desenvolver essa habilidade de relacionamento, essa criança que está em risco social, ela não vai para o projeto, porque não mandam a vaga dele. O professor tem que ter compromisso, eu não diria nem social, muito amplo, ele tem que ter responsabilidade humana, eu colocaria esse termo, porque, Márcia, tem projetos, talvez você não conheça, mas os professores deles, são os mesmos professores da elite, ele trabalha um turno aqui e outro turno lá. A criança pode participar até de 2 projetos. Eles mantêm a qualidade que você não tem ideia, quantas das nossas crianças não estão frequentando, porque o filho de alguém, que nem é da rede, está ocupando a vaga. Ah, não fiquei sabendo. Até falo: é crime, dados falsos no sistema. Eles têm sérios problemas no PETI, porque os alunos que eles mandam pro PETI, não é a criança que está em situação de risco social, trabalhando, é aquela criança que precisa de trabalhar para ajudar a família, não é? Lá tem um monte de problemas, porque mandam as crianças com problemas de relacionamento, indisciplina, não é a questão de trabalho, do risco social; e aquele que trabalha, para ajudar a mãe, continua trabalhando. E o professor que põe o nome de uma criança dessa? Nesse projeto? Ele tem esse perfil? Ele conhece sua função? Conhece o direito? Conhece o projeto? Ele conhece a criança? Na minha escola, quando chega, eu exijo que seja divulgado, se vai trazer, se não vai, tem que ser divulgado: temos 5 vagas do projeto para a escola tal, grande, faixa, tem que ter... são coisas, quantos projetos te falei? Três, tem o da casa mágica, do José Sobrinho, que, na minha concepção, trabalha artes, o que é tão deixado de lado, e tudo indicado... outro direito, o da bolsa família, aquelas vagas, é outra triagem que precisa ser retomada, precisa de ser analisada. Quando tem aluno meu, geralmente de 6 anos, são pouquíssimos que têm, a ajuda já vem, tem o número de vagas, eu fico perguntando: quando surge vaga? Porque tem tantas crianças em situação de risco e é por vaga, não é todo mundo que precisa. É um tanto determinado para aquele município, entendeu? Aí, só quando um termina de receber, que o outro começa. São muitas coisas que

tem que ser... se ele não conhecer a sua real função, ele não consegue garantir o direito dele. Tem que ter compromisso humano.

#### **4) Fale o que conhece sobre o ECA.**

**AG** - Márcia, eu posso te dizer que eu conheço o ECA... mas, em leituras para subsidiar o planejamento, eu não conheço o ECA. Eu sou uma conhecedora do ECA. Conheço. Início, meio e fim. Qual artigo que vem de encontro a isso, eu conheço. Eu posso afirmar para você que eu conheço. Porque eu faço essas leituras, a LDB, o ECA, a Constituição, a diretriz. Eu conheço porque é meu perfil, eu conheço os documentos, todos os livros que chegaram para a biblioteca do professor, eu li. Você conhece esses livros? Esse programa? Todas as escolas recebem livros, para a formação continuada. Lá tem como a criança aprende, Valom, Vygostsky, sabe, obras que a gente não consegue localizar pra comprar quando a gente precisa? Tem metodologia de ensino de todas as disciplinas, tudo tem. Toda escola recebe. A minha, quando recebi, eu estava na coordenação, eu li todos, porque como eu vou indicar, como eu vou conhecer? Lógico, alguns que eu li com mais afinco, outros não. Agora mesmo, eu tenho CD, estou fazendo umas falas com uns colegas para a formação continuada, que eu acabei gravando um CD para dar. Tem o RCNEI, tem a diretriz, tem o ECA e tem a constituição, porque o pen drive demora muito para salvar, são arquivos longos. Tinha queixa de que chegou, mas sumiu... mas gente, tem em PDF! Porque o professor precisa ler, e... quando você coloca que não conhece, você não está abonado. Porque a lei tem que conhecer, qualquer cidadão, não é o professor, e o professor, como se intitula formador de opinião, formador de cidadão, o professor precisa de saber na média, tem que saber um pouquinho mais. Então eu leio, tenho várias leituras do ECA na íntegra.

#### **5) Então, diante disso, o que você considera mais importante no ECA?**

**AG** - Olha... as críticas que a gente ouve são de pessoas que não leram o ECA. A parte que mais me interessa no ECA traz a garantia da criança. Vários artigos no ECA tem gente que nunca leu, que fala ali, onde fala da família, por exemplo? Que é a parte que eles reclamam o tempo inteiro: que a família é desestruturada. Eu falo: se essa criança, se o pai e a mãe dela morreram, e ela está numa instituição aguardando o parente de longe vir buscar, o direito dela é constitucional, você vai ter que acolhê-la, você não vai ter o pai para reclamar dela, você não vai ter a mãe, você vai ter uma cuidadora, lá do lar onde ela está aguardando, porque não existe mais orfanato. É transição, você vai dialogar com ela, que também não é formada, é o direito da criança de estar aqui, e o seu direito de educadora é, se ele faltar, você tem que comunicar o responsável legal. Quem é o responsável legal? O pai ou a mãe ou o parente mais próximo. E a matrícula foi assinada por quem? O responsável legal para a instituição é quem assinou a matrícula, por isso se pede os documentos, o endereço. Para poder notificar, tem que notificar, se faltou dois dias, tem que notificar. E o conselho tem que receber. E a Promotoria também. Tem tantas queixas verbais dos educadores: a família não traz, essa criança está mal tratada. Você tem o dever legal, sob pena de responder por antecedência criminal, de comunicar os órgãos, hoje temos o disque 100, que vai na hora. Faz-se uma denúncia no

disque 100, em menos de 24 horas chega à delegacia, ele chega para o Conselho. As conselheiras acordam meia noite, porque elas ficam de plantão e vão. Disque 100 funciona. E o pessoal fala que não funciona, mas nunca usou o serviço, se ligou fez a denúncia, anotou o código para checar, funciona. Eles olham o ECA como alguém, como um sujeito, como se o ECA falasse, que fosse o sujeito que deu liberdade. Gente, o ECA garante o direito, é direito da criança e adolescente, mas, na íntegra, se a gente for analisar, uma mãe, o pai que está preso, os exemplos que surgem na sala de educação. O pai está preso, a mãe também, então você garante o direito da criança, o estado tem que tutelar essa criança, e tomar a guarda dela para si, não é só pegar e por no determinado lugar, quem que vai assinar a ata dele? O pai está preso, a mãe também está presa, quem que tem a guarda provisória dessa criança, é função do estado, e o educador que conhece [o ECA] exige, ele liga para a promotoria, ele oficia, faz a comunicação para a direção da escola, entrega ao conselho. E o direito dessa criança? Como que ela está? A mãe deixou essa criança aqui, quem é o responsável legal por ela, sabe quem? O Estado, e na pessoa de quem? Ele vai nomear um curador para essa criança, e a gente vê o que? O professor não reclama tanto por essa criança não ter alguém que responda por ela?

### **Pesquisadora: E tem sido garantido?**

**AG** - Eles nem sabem, só reclamam que não tem, é só você fazer. Rondonópolis não tem denúncia de criança com abandono intelectual, não tem. Alguma coisa tá errada, se o professor reclama que a família não faz a parte dela de família e não tem denúncia criminal, alguém não está fazendo a sua parte: o professor. Quem que conhece o abandono intelectual? O sujeito professor. E por que ele não denuncia? Porque não tem. Assim, são ideias. O aluno não vem na aula, ele está aqui 07 horas da manhã? Ele fica, ele frequenta? Ou você está reclamando só porque ele não fez a atividade de casa? É outra coisa, dizer que a família não está presente. Você marca uma reunião, 2 horas da tarde, eu falo para eles, e o direito da criança, da família acompanhar o desenvolvimento dela? São coisas direito dele, da criança, não é o direito da Gislene, da Márcia, da Maria, não é aquela professora que não tem que ficar, ela tem que ficar. Essas crianças então, como elas vão estudar? Só pode uma mãe que não trabalha nesse horário? E a mãe que trabalha às 5h00min? Às 17h, ainda pega um ônibus para ir para a frigorífico, ela nunca vai poder ir a uma reunião do filho? A família não vai à reunião da escola, porque é feito no horário comercial. Eu não vou às reuniões do meu filho, porque no horário marcado eu estou dando aula, eu não vou. Será que o pessoal pensa nisso? Aí é o direito da família, é o seu direito. Que horário você tem que respeitar? A criança tem direito do pai ou da mãe acompanhar seu desenvolvimento. Antigamente tinha o dia da família na escola, que tentaram implementar, eu não ouço mais falar, se tem alguma unidade que faça, mas o dia da família na escola, é... se eu trabalho no comércio, e trabalho até sábado 2h da tarde, se eu fizer uma reunião sábado de manhã, vou poder faltar? Tem lugares que não dá... e se eu fizer no sábado a tarde, professor quer ir no sábado a tarde? Não, ele está lá para quem? Para a criança ou para os seus próprios horários né? Então é compromisso.

**Pesquisadora: Que direitos você considera mais importantes no ECA? Porque?**

**AG** - Do ECA? O que eu considero o direito mais importante no ECA? Instituir a criança como sujeito de direito. Porque ele institui que a criança de 0 a 12 anos tem que ser tratada diferente, elas têm muitas coisas que antes não tinham. A criança era obrigada a tudo; hoje, a criança, de acordo com esse documento, o direito da aprendizagem, o direito da integridade, isso tinha sim, subjetivo no documento maior, mas não para ele, que situação de risco? Tá tudo lá. Eu acho que se fosse feita a leitura na íntegra, uma única leitura, não é só estudo específico do ECA, não abrir o ECA naquela parte que coloca que é para citar dever da família, porque, quando coloca dever do estado, o professor de escola pública, ele é quem? Ele é o braço do estado. Ele é quem garante isso. Ele é quem garante que a criança não está sendo ameaçada, que a criança não está sendo constrangida, que a criança tem o direito de se expressar, a criança tem o direito de aprender, de se desenvolver sem esse constrangimento, sem ser humilhada... sem ser tolhida, sem ser discriminada. Márcia, já peguei avaliações de professor, que eu pedi para refazer, que tinha criança negra, que sabia ler e lá estava muito crítico no relatório dela, e daquela 'loirinha' que não sabia ler, estava que acompanha bem. No município tem, existe discriminação. Checava todas as avaliações. Todas. Conferia a avaliação com o conceito, porque essa avaliação, que é a amostragem da rede, que chama de SAEM ou Provinha Brasil, ela serve para nortear o que a gente vai fazer, ela não serve pra punir, não é? Ela não é punitiva. Avaliação informativa, e precisa de quantificar, é como se fosse uma pesquisa qualitativa. Para quantificar: quantos você tem? Mas o professor tem que fazer isso, e é um compromisso que ele tem que ter e é função. Que eu posso ter um compromisso a mais, mas a minha função está aí, eu tenho que ser imparcial, eu não posso discriminar uma criança nunca. Não é enquanto funcionário público, é enquanto ser humano e o ECA deixa muito claro. Quando o pessoal se refere ao ECA, nas nossas discussões: ah, mas o ECA deu. Qual parte? Eu tento fazer a inferência, se conhece, só ouviu falar. Então, você não pode discorrer, eu tenho você quer? Porque a gente tem aqui no nosso PPP, a gente tem aqui no PDE, mas é só dos deveres da família, a gente não tem aqui as citações dos direitos. Eles não colocam, Márcia. É incrível. Faça uma análise para você ver. O que eles colocam do ECA? O que eles citam do ECA? Só as obrigações, eles não citam no regulamento da escola os direitos que ele tem. Porque daí obrigaria o professor a ler. E não entende que aquela parte onde coloca o estado, que ele é o estado. Eu pergunto, você é o que? Funcionário público. Que é o estado? Nós somos o estado. Nós que temos que garantir e essas garantias não estão sendo feitas, porque não estamos fazendo.

**6) O que você pensa sobre a aplicação dos Direitos da Criança e do adolescente no contexto escolar? Ajuda? Atrapalha a docência? Quais as dificuldades de aplicar o ECA na prática docente?**

**AG** - A maior dificuldade é que o professor não conhece o documento. Isso afirmo para você com propriedade. O professor não conhece o documento. Então, a maior dificuldade, é o embasamento teórico, se nós, professores, lêssemos, se nós tivéssemos a leitura do ECA, ninguém teria esse discurso.

### **Pesquisadora - Como ficaria a aplicação dos direitos?**

**AG** - Então, implícitos os deveres da família. Se você fizer uma análise de qualquer PPP, de qualquer regimento, vão estar citados os deveres. Não vão estar citados os direitos.

### **Pesquisadora -E ajuda?**

**AG** - Se ajuda? Gente, quando você entende, que você faz a chamada, não é porque é uma coisa mecânica, porque é um direito dele, e se ele não está frequentando a aula, ele está sendo lesado de direito, e se você não comunica os órgãos necessários, para que seja... você é o estado, não é? Está descumprindo também o direito, está deixando de cumprir o dever de educador, você está ferindo um direito. Não é um crime, uma transgressão penal? Porque é menor potencial, então, você está cometendo um delito. Quando você entender que é parte desse elo, dos estado, das garantias, você vai ver que faz tanta coisa automática sem entender o porquê. Quando essa criança, exclusivamente no ambiente escolar, conhece seus direitos? Tem gente que fala: criança tem direito demais. Então você pergunta, quantos, quais esses direitos? Não sabem. Então como que conhece? Tece comentário sobre esse assunto, que não conhece. É o achismo, é como se fosse uma válvula de escape para justificar algum fenômeno que está acontecendo no ambiente escolar. Que a gente precisa de investigar, né? Ali, tratar o que está acontecendo, não faz e culpa o ECA ou culpa a SEMET, ou culpa o governo ou sindicato, ou a família. Família é forte nessa situação. Eu até dou um exemplo sempre quando eles falam: a culpa é da família? Eu falo: pronto, a família morreu, você acredita que teve um acidente, morreu todo mundo, só tem ele, e agora? Ele vai ter que continuar frequentando, ele vai continuar com esse aluno, e aí? Você lê os direitos? A gente sabe qual é a nossa função, você tem que officiar os órgãos, entendeu qual é o problema? O pessoal vai na hora, o conselho vai na hora ajudar, não estou falando do conselho para poder ir lá dar pito no aluno, na família. Não é nessa parte de assistente social ver, estou falando da parte de auxiliar a criança no seu direito, quando é criança de 0 a 12 é o promotor o defensor dele. A promotoria tem que ser acionada quando a criança está em risco, não é só o conselho, é o promotor. Atrapalha o professor não conhecer, porque ele pensa que é uma coisa que vem bloquear. Eu conheço e tento socializar essas informações. Por isso o pessoal me liga bastante: “Gi, o que eu faço aqui? Falo pra ler tudo, pega tudo lá em tal página, vou mandar no seu e-mail, estou fazendo assim. Eu salvei no CD, vou passar aí, vou deixar pra você.

### **7 - O que você acha que mais mudou na escola desde que o ECA foi aprovado?**

**AG** - Antes não tinha o ECA por culpa, agora, simplesmente, o ECA é o culpado. O ECA é culpado da indisciplina, o ECA é o culpado da bagunça, o ECA é o culpado do professor não poder brigar. O que é o constrangimento? Tem que ver a situação. E a gente tem que se ver nessa situação. Então, é o culpado. Mudou isso, que antes não tinha culpado, agora tem. Se implementar uma nova lei, vai ser.

**8- O que você pensa sobre os direitos da criança ao respeito, à dignidade, à participação e à liberdade? Você acha que as crianças deveriam ter esses direitos?**

**AG** - Então, Márcia eu fico... Olha os títulos dos projetos das escolas: Solidariedade, Acessibilidade, Cidadania e mais não sei quantos. Nenhum deles, quase sempre, traz essas discussões. Estou trabalhando cidadania, o que eu tenho que trabalhar com a criança? Que tenho que trabalhar com a família? O que eu tenho que trabalhar com o professor na formação dele, SE meu projeto é sobre isso?

**Pesquisadora - Então as crianças deveriam ter esses direitos?**

**AG** - Deveriam, principalmente, porque em qual outro lugar as nossas crianças – que a partir de 2016, a partir de 4 anos de idade, vão estudar, vão conhecer seus direitos? Você aprende leis de trânsito quando? Quando você vai aprender dirigir. E você aprende seus direitos de criança quando? Quando você é criança. Você aprende seus direitos de adolescente quando? Quando você é adolescente. Você aprende seu direito de adulto, depois muda, quando? No ensino médio. Eu entendo assim. E é garantido isso? Pega o exemplo, Márcia, do contrato didático. Não pode levantar, não pode sair sem pedir licença para a professora, não pode mexer no celular – e a professora o tempo inteiro no celular enquanto o menino não pode. Para e pensa, Márcia, dá uma olhadinha nos contratos didáticos das crianças. Para o adolescente você não consegue colocar tanto, não né? Ele tem aversão ao não. Outra coisa que eu acho muito séria, e não é no contexto escolar, mas é no contexto educacional, talvez não te interesse, na sua pesquisa. Mas uma vez que tem um adolescente, que cometeu um crime de maior potencial, ele é apreendido. Quem tem a tutela desse menor? O Estado. Tem que ter a tutela desse menor. E nesse espaço ele tem direito à educação. Quem trabalha com esse menor acredita que esse menor vai aprender? Agora esquece esse exemplo, estou te dando esse exemplo, e quem trabalha com a criança? Acredita que a criança é sujeito de direito? A criança tem direito. Tem uma pessoa proativa trabalhando com ela. Ela tem direito a ter um profissional qualificado para atuar com ela. Será por isso que pula essa parte?

**Pesquisadora - Mas você colocou que tem os projetos, não é? Que dão subsídios?**

**AG** - 880 horas, e tem o apoio pedagógico, que, dependendo do aluno, vai ter mais horas. Eu vejo isso, precisa para o meu aluno, não precisa ficar integralmente no espaço, a não ser que fosse uma escola, que tivesse na estrutura. Tudo que... quadra, momento do esporte, que ele tivesse alojamento para tomar banho, depois ele teria outra atividade. A família que trabalha não pode levar uma criança às 13h30min e buscar as 15h00min. Não pode, não tem condição. Teria que ter almoço, tudo lá, facilitaria para a classe que trabalha. Mas aí você estaria garantindo o direito da alimentação adequada, a criança tem que ter lazer, quando essa criança tem o lazer? Por isso que lá no eixo da educação infantil tem o brincar, e esse direito é garantido, será? Quando você me perguntou do respeito, é o respeito intrínseco que está no ECA? De falar, se expressar, é esse que você coloca? Porque se tem uma coisa que o aluno não faz na escola é falar... para garantir esse direito, está lá, na oralidade, tem no eixo de língua portuguesa... tem um eixo que é só para essas habilidades. Em todas as outras disciplinas ele tem esse direito. Vou dizer para você, tem um eixo só pra garantir o direito pra ele falar... e o professor que não conhece esse direito, não precisa só do ECA. A diretora

curricular, ela é casada com o ECA. Quem leu na íntegra nota, eu marcaria praticamente o ECA todo dentro da diretriz. As habilidades de conviver, de dialogar, saber respeitar o momento da fala; te mostraria as habilidades, está inteiramente direcionado ao ECA. Se a pessoa fizesse a leitura ela conseguiria notar no texto. Que eu criei, pra minha prática. Na hora da conversa, só fala um, aquele que sempre fala? Só a Gislene daquela turma que fala bastante, não é? Não. Ele tem direito também de se expressar, todos têm. No final de semana, o que você? De que você brincou? Para ele falar, não é? Elenco de todos, faço uma lista do que ele fez no final de semana, nós vamos ao parque, por exemplo, não é só o que gostou, e o que não gostaram? Todos têm direito de falar, você já foi, você não... criar uma tabela, elencar o nº, ele tem o direito de falar. Mesmo que todos gostaram, os 25: bola, tem o direito de... porque no meio do caminho intervém, aí quem quer bola erga a mão. Tem que ser uma atividade planejada, para ter direcionamento, para garantir o direito de todos. Se não vai garantir num momento desse, que todos possam se expressar... Outra coisa Márcia, temos que tomar cuidado na prática, falo na minha experiência de alfabetizadora, é de oportunizar diferentes formas de expressão. A verbalização também é muito forte. Esse é o direito de quem? De não falar. Eu comecei a fazer com as atividades extras, quem quer levar as atividades extras pra casa? Não fiz mais como obrigação. Só que, no saquinho de atividade, já tinha nome, para cada especificidade. A Márcia não sabe ler ainda, atividade de leitura. A Gislene confunde o 6 com 9, então, está na pasta. 24 pastas, já separadas. Todos queriam ... porque aquele que não levou naquele dia, ficou motivado pelo direito de aprender por cumplicidade, ele tem esse direito. E não, o professor manda uma tarefa que nem o professor quer dar em atividade na sala de aula de tão complicada que é, nem ele quer dar, e quer que o menino faça. Se não tiver um planejamento, com o objetivo, você não consegue atender isso aqui. A dignidade, a pessoa humana? Passa por tantos conceitos, não é, Márcia? Porque quem não tiver as leituras e a imparcialidade pensa que ser digno é só ser igual a si mesmo. É, a gente tem que repensar muito a prática, ler muito para planejar essa prática, os estereótipos na sala de aula, é... quem que é a Gislene? É aquela ali que fala bastante, sabe? E fere, não é, fere muito, como a gente verbaliza, o tom de voz, o toque. É como você chama a atenção do aluno, fere na alma dele. Então tem que chamar, ali fora, conversar, tem que se policiar o tempo todo. Eu uso esse termo de vigília, de vigiar. Se você observar o meu caderno de planejamento, meu portfólio, eu faço tudo no horário de aula, eu tenho anotado: o dia que ele aprendeu, os mais notórios, se ele fez a atividade, se ele gostou, eu falo até no portfólio do que ele mais gostou, para eu saber o tipo de atividade. Eu notei que eles gostam das que eu corrijo e retorno pra eles reverem, é aquela que eu dou mais atenção. O direito à dignidade de pessoa humana, se a escola trabalha na perspectiva de formação humana, se a escola atende com a missão de formar um cidadão crítico, é tudo que elas não querem.

### **Pesquisadora - No final não querem?**

**CL** - Eu entendo que teria que ter uma dinâmica que a gente não tem pra dar esse direito. Primeiro, criança de 6 anos, que é a minha clientela direta, mas eu sou professora de uma escola toda, lá tem crianças que já foram meus alunos, né. Você é professor da escola, não só professor só do seu aluno. Quando você vê uma criança de 6 anos ser responsabilizada porque rasgou o livro, porque não trouxe, porque perdeu, e é um livro que ela nem usa. Que o livro



didático é como se fosse assim, atividade complementar, pelo menos a realidade que eu conheço, o livro didático não é como deveria ser, o livro norte. Só porque ele resolveu usar naquele dia, a criança, às vezes, é humilhada porque não trouxe. Uma criança de 6 anos tem condições de ter essas responsabilidades? Tanto é que ela é cautelada pelo pai e pela mãe, é cautelada pelo estado. Na nossa época, a gente só ia para a escola porque o pai e a mãe queriam. Não era o direito da criança. Eu falo, na sua época você ia porque sua mãe queria, não é porque o governo, é um direito seu de estudar, era o direito do seu pai te por na escola, não era obrigado, toda criança na escola. Agora é direito da criança, por isso que a escola atende todas, com a inclusão. É criança, tem essa faixa etária, você atende todos. Como funciona a liberdade no contexto escolar? Não funciona. É o lugar que mais se senta, que mais tem fila, que mais tem não, que mais tem daqui a pouco. Não funciona. É o horário que todo mundo reclama, que é o recreio. Sabe como eu faço? Como você ensina 200 crianças a brincar? Juntas. Eu tive que ser enfática para acabar com os dois sinos para ir ao banheiro. Tem 200 alunos no pátio, 8 sanitários, e se dá 5 min para eles irem ao banheiro? Isso é um absurdo, eles têm 15 min para ir ao banheiro, tomar água, lanche e conversar, eles não têm 5 min para ir ao banheiro, têm que acabar com isso, vocês estão reclamando que está acontecendo problema no banheiro e vocês que não organizam a política. Oito sanitários, 4 para meninos e 4 para meninas, e 200 crianças para irem ao banheiro. Bateu o sino para ir tomar água, tem 200 copos, não. Você tem que ensiná-los a se organizar. Eu levo meus alunos a fazer circuito, eu mostro que, no recreio, é o ambiente que eles têm que aprender a brincar no coletivo, o que tem que ter? Tem que ter circuito. Aqueles circuitos que se organiza, o que eu faço, eu ensino meus alunos a brincar, para ver se eles aprendem a brincar com o outro. Como você quer pintar uma amarelinha no pátio da escola, se a cultura hoje é de outro jogo. E você vai querer que ele brinque de amarelinha? Mas a gente já pintou tudo, amarelinha é da nossa época, não da época deles. Já perguntou para os seus alunos qual é o jogo que eles querem que pinte? Aqui no pátio? Ele quer brincar com esse jogo? Brigam porque a criança senta no chão da sala, mas, lá no recreio, ela tem que sentar no chão para comer. (risos) E, muitas vezes, o professor promete uma coisa e não cumpre, para a criança, e a ela cobra: 'profê', você não falou que ele não iria no recreio, por quê? Você fica o que diante da criança? Como alguém que não cumpre o combinado, você exige que ele cumpra com você, mas você não cumpre o que você combina. Então, o que essa criança pensa da gente? Que a gente é irresponsável. Outra coisa que eu não gosto e que eu tento vigiar... tem criança que nunca vai brincar no espaço escolar, sabe por que? Porque o professor não deixa, porque ele não fez a atividade, ele propôs a atividade inadequada para o seu desenvolvimento. Eu até brinco: se você fosse professor do meu filho, meu filho ia brincar, porque é o direito dele de brincar. E você tem que planejar atividade diferentes, porque tem o direito a aprender. Olha só, Márcia, a criança não tem habilidade de cópia, ela só vai brincar o dia que ela copiar? E ela tem uma disgrafia, ela tem uma dificuldade que não está identificada ou não tem interesse, por que? Porque isso é uma coisa... por que ela vai copiar? Primeiro, ela nunca vai resolver atividade daquela habilidade, porque não vai transcrever a atividade completamente, por exemplo, separe as sílabas, se ela não copiar toda a palavra, para depois fazer a atividade, ela nunca vai separar a sílaba, ela só vai brincar, se ela copiar. O apoio pedagógico também é um outro momento que precisa de bastante reflexão para garantia de muitas coisas, dentre elas, da diversidade, o professor está ali com aquele aluno não aprendeu, está irritado, dando aula,

falando alto e exigindo dele aquilo que ele não tem habilidade, ele, enquanto educador, tem o dever, a função de propiciar habilidades. Não é habilidade, é propiciar atividade para que ele desenvolva a habilidade, se ele não sabe o que fazer, como uma criança de 6 anos, 7 anos, vai entender? Quem entende do cognitivo é o educador, não é?

**11 Você considera que, de modo geral, as crianças são respeitadas na escola pelos adultos?**

**AG** - Eu penso que isso está muito ligado à integridade física, o respeito para com a criança, a integridade física e a higienização, não a expressão, precisa ser muito trabalhada. No meu ponto de vista, a criança é levada a sério porque tudo é para ela. Mas, se for pensar a sério, o que ela propõe, primeiro, que não tem oportunidade para ela propor, então, elas não são levadas a sério. Primeiro, sugestão do que eu penso. A criança teria o direito de escolher a educadora, acho isso fortíssimo, quando você tem afinidade, você desenvolve melhor, não é verdade? A afetividade é muito forte. Isso é importante para a criança. De zero até adolescência, a vida, o ser humano, não é só a criança. Ela teria o direito de escolher, ou ela ou a família, escolher o educador para montar as turmas. Segundo, os projetos teriam que ser colocados 5 ou 6, e teria que fazer eleição para saber em qual eles querem participar, seria o direito mesmo de proposta. Enquanto educador, você sabe que ele precisa aprender, você propõe e ele escolhe. Outra situação, como seria a escola? Seria essa? Outra questão, nas eleições dos gestores, criança não pode votar, por que não pode votar? Se é o espaço escolar dele? Um absurdo isso, criança não poder votar... se a criança não sabe ler, põe a foto. Para adulto não tem foto, para criança, põe a imagem, tem que ter, tem que ser dado o direito de escolha para a criança, é ela que convive ali os 200 dias, a escola não é pra ela? Ela não sabe escolher qual é o melhor diretor, melhor coordenador? Ela sabe escolher, ela sabe quem ela prefere, penso que teria que ser, tem que ser dada essa situação e o conselho escolar pode fazer isso. Não é uma diretriz que vem de cima para baixo, os conselhos têm esse direito, direito não, esse poder.

**12 - Quais as dificuldades para garantir, na escola, o direito da criança ao respeito? Quais as dificuldades da escola?**

**AG** – Primeiro, Márcia, a maior dificuldade está em nós, educadores, em compreender a criança na sua especificidade. Como a criança aprende? Como é o desenvolvimento dela? O que é ser criança? O que é ser adolescente? Quando você tem isso, sem superioridade... eu uso esse termo, que muitas vezes os professores não gostam, pois você está ali para servir a criança, senão não serve. A gente é o empregado da criança, para a criança, e eles não aceitam, é como se fosse o inverso, uma relação de poder, e não é, não é isso.

**13 Você acha que as crianças têm voz na escola? O que elas teriam a dizer caso fossem ouvidas?**

**AG** - Olha, se as crianças começarem a ser ouvidas, a gente caminha para uma qualidade na educação, sabe? Porque elas sabem o que elas precisam. Nós, enquanto educadores, sabemos

o que ela necessita, mas o que gosta, o que não gosta, o que prefere, que você tem que partir das preferências para chegar no objetivo de um ensino de qualidade, se você não ouvi-la, como vai saber? Como vai proporcionar o desenvolvimento individual, o que é proporcionado é o coletivo, é o direito coletivo. Mas você está ali para proporcionar o desenvolvimento individual e global. Tem um projeto, em uma das escolas que atuei, “A minha cor preferida”. E os pais questionaram o filho, na hora que foram receber o pote enfeitado com a cor preferida dele (confeccionamos um porta-treco, de coisas escolares, para guardar o lapisinho dele, porque lá, na casa dele, ele não tinha o lugarzinho, a gente confeccionou com foto. O pai, questionou a criança sobre a cor que ele escolheu. Engraçado, nem o pai ouvia a criança! A mãe ia comprar, comprava rosa, a menina escolheu amarelo: ‘mas filha, por que você não escolheu rosa? Você não gosta tanto de rosa? Não mãe, minha cor preferida é amarelo.’ Então, essa proposta, de escolhas, não é só no projeto. Mas deixa claro, que, como o brinquedo predileto, a compra de material pedagógico e paradidático, para compor a sala de recurso, sem saber o que a criança prefere... o professor compra o jogo que ele não sabe jogar, que a criança não quer aprender, e briga que ele está participando sem entusiasmo. Perguntou para ele que jogo que ele prefere? Você adapta as preferências. Eu sugiro que coloque todos os brinquedos lá, uma mostra de brinquedo, fica olhando, observa, as empresas vão ter que trazer, eles são clientes, sabe quantos mil reais Rondonópolis está gastando nesse mês, com jogos? Cada escola está gastando em média 3 mil reais, 50 vezes 3 mil reais, cento e? 150 mil reais de jogos, você acha que uma empresa que vende esse jogo, você sabe como a equipe do conselho está adquirindo esses jogos? Por revista... para a criança será garantido o direito de brincar? Só para saber...

#### **14 - É fácil entender/descobrir o que uma criança quer?**

**AG** - Naquele perfil, que você perguntou, eu colocaria professor pró-ativo. A pessoa, ser humano pró-ativo é aquele que está disposto a aprender, a fazer... fácil é para aquele professor que conhece o desenvolvimento da faixa etária que ele atua, por exemplo, um professor de educação infantil que reclama de uma criança de 2 anos para o pai, porque está mordendo na escola, ele não conhece. Só estou fazendo referência, para um professor, é fácil entender como ela aprende? Não. O que ele precisa, não é fácil, e é possível, mas são conteúdos que têm que ser revistos, porque as épocas mudam, a nossa época era uma, as nossas referências, as nossas referências de vida, tem gente que não tem filho, não convive com adolescente, só convive com adolescente no espaço escolar, não sabe que uma hora ele... outra coisa, mudança. Você tem direito de mudar, a todo momento, se gostava mais do amarelo, mas quer gostar mais do rosa, tem direito. Não é fácil, mas é possível, é função do professor.

#### **15 Você acha que as crianças têm algum grau de liberdade na escola? É difícil contemplar alguma liberdade para as crianças na escola?**

**AG** - Se elas têm liberdade na escola? Na hora do recreio elas têm liberdade, total, e... estão tentando esses momentos na hora da conversa, quando atende uma clientela de outra faixa

etária, tem os momentos que se organizam com os projetos, mas, implementados, penso que não.

### **16 - As crianças participam das decisões da escola?**

**AG** - Na minha sala a gente costuma fazer votação, eu já aproveito e trabalho o gênero tabela, entrego um papel para cada um, ele escreve o nome dele e ele cola lá nas opções que a gente tem, e eu já mostro que não pode fazer naquele espaço tudo aquilo que ele deseja, algumas regras do convívio social, mas a gente tem a opção hoje, a gente tem a opção de ir ao pátio, de ir à biblioteca, só que a gente não pode, quem quer ir no pátio, quem quer ir na biblioteca, então a gente faz a votação, aí cada um fala o nome que quer, a gente conta, trabalha mais e menos, e que na próxima vez então fica decidido a segunda opção, para poder respeitar o direito, e o que não quer? Ele sempre vai ter que fazer o que a maioria gosta? Assim, a gente experimenta, não é fácil, mas quando ele vê que se cumpre o combinado, ele gosta. Na minha sala, eu faço essa dinâmica Márcia, porque eu já fui uma professora que mandava tarefa todo dia, que brigava com meu aluno que não fazia tarefa, e, quando fui visitar as casas de meus alunos, eu vi que não é possível todos os dias e comecei a mudar os projetos nessa forma que eu falo: quem quer... eu encapava o caderno com tecido lindamente por dentro, os cadernos vinham rasgados, porque oferecia uma atividade que não tinham competência de fazer sozinhos. Outro detalhe, você tem que saber que a criança tem o apoio para você mandar as atividades, você tem que conhecer tudo, a família, a casa. E, com o passar dos anos, com a leitura, a reflexão, vendo o que dava certo, adaptando, eu percebi a atividade escolar, a extraescolar, ela é mal sugerida, coloca o pai e a mãe, que não são professores, não estão preparados para castigar o aluno, coisas que caem com a desconformidade em casa. Olha só, imagina o que uma criança passa com alguém lhe ensinando uma atividade que ele não sabe, e que a pessoa não tem formação, bate na criança, belisca, sacode, castigos físicos, você acha que vou mandar uma atividade para o aluno ser castigado? Não faço mais, eu já fiz assim. Mas, hoje, as atividades dos meus alunos, com o passar do tempo, comecei a fazer esses saquinho, com a habilidade que cada um desenvolveu, mas com a proposta de que consiga fazer só. Se tem aquela mãe mais presente, que acompanha o filho em casa, eu chamo e explico para ela como vai fazer, e falo que se ela não souber explicar a atividade, porque a gente já não coloca todos os passos na atividade para garantir o processo, que deixe sem fazer e, no outro dia, eu tenho esse momento com eles. E melhorou muito, todos querem levar, hoje é outra dinâmica, opção de escolha, saber quem vai querer levar. ‘Olha só, atividade de pintar’, para aluno que não tem lápis, como? Se bem que, na rede municipal, tem material, não sei como as professoras das outras turmas coordenam, para os meus, quando chegam, eu quero unidade de cada um, eu sei que veio. Então, eu explico para a mãe, que tem o lápis de cor, só que não vem uma caixa todo mês. Tem o apontador, tem o lápis, a borracha, o lápis de cor, não precisa comprar. O direito dele foi adquirido, está aqui, entrego tudo etiquetado com o nome deles. Entrego para todos. Se vai fazer uma pintura, Márcia, até isso é uma arte, o aluno não tem como escolher, porque não tem lápis, como você sabe? Ou então pinte de vermelho e ele não tem o vermelho, pinte de azul e ele não tem azul, você tem que ensinar. E

é comprado com dinheiro público. É oferecido esse material e... cadê esse material pra alguns?

**Pesquisadora - Não tem vindo?**

**AG** – Para os meus eu sei que tem, mas não vistoriei todas as turmas. É material, é caderno de capa dura, lápis de cor, lápis, gliter, fita, tudo é garantido para eles, pelo menos, chegam, para os meus. Não sou eu que compro, compro algumas coisas extras, mas tem.

**Pesquisadora - E das decisões da escola, eles participam?**

**AG** - Nunca.

**17- Você acha que as crianças são humilhadas ou sofrem constrangimentos na escola? De que modo, em que situações isso ocorre?**

**AG** - Quando eles se negam a fazer as atividades, chamam de preguiçosos. Já se fez de tudo com esse menino. Se você já fez de tudo, você tem que morrer, não é, como educadora você não pode ter feito de tudo, nem como ser humano, eu penso que, nos momentos de recusa de fazer as atividades mal elaboradas, porque nunca se propõe uma atividade que toca a criança, ela se recusa, lógico que não é fácil. Não é fácil planejar para todos, mas, se você conhece, você consegue. Você convence, vamos fazer essa, faz a que prefere. E a gente não faz só o que prefere na vida, não é só escola, mas ela também tem o direito de fazer o que ela prefere no momento, não tem? Então, eu penso que não é, quando coloco que tem o direito de votar nas opções do projeto, eu faço em sala, tenho tudo registrado, se você precisar de registro.

**18 - O que você acha que mais mudou no tratamento dado às crianças atualmente em relação ao que você teve em sua infância? Você preferiria viver a sua infância nos dias atuais?**

**AG** – Olha, na minha infância... Eu sou filha única, então, tudo era voltado, se as crianças de hoje tiverem o tratamento que eu tive, o ECA está na íntegra respeitado. Vou te dar um exemplo da escola. Eu cheguei para estudar e já sabia ler, aprendi a ler com minhas coleguinhas, porque eu queria ser professora delas, na minha época não era obrigado a ir para a pré-escola. Tenho 33 anos, quando eu fui para a escola, minha professora, a primeira professora, me obrigou a fazer pontinho, eu fiz 15 dias de pontinhos, eu queria escrever, meu sonho era ler e escrever, porque os pais falam isso pro filho: ‘você vai para a escola, olha sua mochila linda, comprei aquelas maletas, com um monte de material, a primeira coisa é mandar ou proibir de levar, ao invés de ensinar a usar, e eu reclamei para a minha mãe: ‘mãe, eu não quero estudar mais lá, porque lá só faz pontinhos, eu quero ler e escrever. A minha

mãe me transferiu para outra escola, vou citar o nome, já que é coisa boa, inclusive no PROF, quando eu escrevi uma memória de alfabetizadora, que foi até paro MEC, mandei para eles uma cópia. Mas tinha os pontinhos também, no pré, na alfabetização só que ela me garantiu o direito de ler e escrever, o que eu já sabia, fazia aquele primeiro bonito como ela pedia, as atividades... Ela se chama Rosemeire, essa professora. Ela atendia o que hoje todo mundo coloca que tem ser feito, respeitando a fase, o momento, ela já fazia e eu não tenho nada na minha infância... Quando a gente ia fazer as brincadeiras, eu tinha outras habilidades, cinestésicas que é o jogar, a minha professora respeitava, deixava jogar futebol com os meninos, que era melhor, eles queriam que fosse do time, mas talvez tivesse minhas colegas também que não eram tão boas. Talvez elas quisessem, mas eu não me lembro, eu não tenho, na minha infância, nada negativo, sem o ECA.

### **Pesquisadora –Você preferiria viver a sua infância nos dias atuais?**

**AG** – Não, porque é como estou te colocando, não sei se porque eu era filha única, ou se em Itiquira ir para a escola era prazer. Em cidade pequena, a gente ia para escola porque era o shopping da cidade. Lá tudo era a escola, até hoje. As feiras de conhecimento, tudo é badaladíssimo, ir para a escola é como ao shopping, porque lá não tem. Então, na minha infância foi sempre assim, esporte muito, competições esportivas, de leitura, tudo muito útil, eu não tenho reclamações da minha infância. Tem gente que fala ‘ah, se fosse no meu tempo’. Hoje também, eu não me vejo longe da realidade da escola, eu vejo que não era, mas se você for comparar não mudou? Comparando com o ECA, a minha professora garantia tudo isso, para poder fazer xixi, quem quisesse podia ir, a minha alfabetizadora, até no meu memorial coloco isso. Comparando hoje, que atuo, por exemplo... só teria algumas práticas, mas não seria... Hoje não garante algumas coisas, como a escolha de ir ao banheiro. Eu teria que ter 6 ou 7 anos para saber né? É minha visão de adulto sobre a infância, não a visão da infância sobre a infância, então eu acho que vivi uma excelente infância, me respeitaram no ambiente escolar, não sei se porque é cidade pequena. Não tinha esses problemas, que o pessoal questiona hoje, tinha grêmios, tinha esses momentos, tinha jogos, semana da pátria, projetos lindos, ainda tem, ainda continuam. Eu sempre vou, quando posso, para lá. Márcia, quem respeita, é respeitado, quando você respeita o aluno, ele te respeita. E o professor, dentro da sala de aula, só ele e os alunos dele sabem o que acontece, o que realmente acontece, entendeu? Eu acho que sei o que acontece na outra sala, mas só sei o que acontece na minha. Então, respeitar é um verbo que tem que ser conjugado no contexto escolar todo dia. Muitas vezes a gente não respeita, quando o aluno quer fazer uma inferência, a gente quer concluir ideia, mas depois que concluiu, já perdeu, não é só nisso, muitas vezes, é o tom de voz, é preciso de muito exercício para que o respeito realmente aconteça, muito, em tudo. Todos, desde a entrada; se proíbe o aluno de jogar na quadra no contraturno, tem que negociar os horários, não é para ele? A escola não é pública? Não é espaço público? Da comunidade? Ou é só daqueles professores que estão ali? O aluno não pode jogar bola lá, sábado e domingo? Ele pode, é público, é dele.

**Pesquisadora - Qual o argumento para não deixar?**

**AG** - Que estraga escola, entendeu? Aí, eles pulam o muro e jogam. Eu acho ótimo. Eu falo que eles estão certos de pular o muro. Eles têm que pular o muro porque vocês estão impedindo o direito de entrar no ambiente deles, eles não têm que ser advertidos. Eu falo, nossa que elasticidade esses meninos têm para pular o muro dessa altura.

**Pesquisadora - Tem alguma coisa que você gostaria de comentar...**

**AG** - Eu acho muito válida essa conversa, a gente repensa nossa prática, talvez tivesse que ter essa conversa com eles, para falarem, terem o direito de dizer se têm essa liberdade, direito de dizer se são respeitados...

#### Apêndice 4: Entrevista com BJ

##### 1 - O que pensa sobre as crianças e adolescentes de hoje?

**BJ** - Eu vejo que as crianças vivem um tempo muito diferente do que nós vivemos. Por mais que as pessoas digam que as crianças são mais levadas, na verdade, elas têm um conhecimento de vida bem maior do que nós tínhamos antes, tanto pela tecnologia como por tudo e, o que eu vejo também, elas muito mais autônomas hoje do que quando nós éramos crianças. Eu vejo nas crianças uma autonomia desde pequenas e, às vezes a gente não consegue lidar com isso, com essa autonomia delas. Porque nós fomos preparados desde a faculdade para lidar com os robosinhos, todos quietinhos, bonitinhos, sentadinhos ali, tranquilos... E as crianças de hoje, elas te questionam, fazem perguntas, não vão ficar sempre quietinhas, sentadinhas no lugar delas, porque ela tem o conhecimento de vida já. Outras visões que, às vezes, nem o professor tem. Essa autonomia das crianças que me chama atenção hoje. E essa autonomia também vem pelo modo de vida que as famílias têm, a maioria dos pais trabalha, então elas ficam ou sozinhas ou nem sempre com pai, com a mãe... Isso faz com que ela tenha uma certa maturidade diferente, não é, de outras crianças de outros tempos. Mas isso que eu vejo hoje, essa autonomia, essa mudança de perspectiva, as crianças mudaram, mas a gente não, o professor não, não é?

**Pesquisadora: E você vê uma diferença entre crianças e adolescentes ou os adolescentes também...**

**BJ** - Não sei se tem, talvez tenha mudança porque o adolescente tem um pouco mais de consciência daquilo que ele está fazendo, do que ele quer. Ele vai manter a mesma postura de autonomia, de questionamentos, só que, talvez, por ele ter um pouco mais de maturidade do que a criança, ele possa ser mais incisivo nos questionamentos e, aí, o professor não consegue lidar com isso, e, por isso, talvez a indisciplina lá nas séries finais. No fundamental, nos anos finais. Eu vejo que assim.

**Pesquisadora: Com as crianças essa questão da indisciplina já aparece pouco, de qual forma...**

**BJ** - Eu não vejo a indisciplina com as crianças, eu trabalho com elas na coordenação ainda, não vejo isso. Com os adolescentes também não vejo como se fosse indisciplina, assim, de fugir da ordem, eu vejo que, às vezes, eles têm um outro ponto de vista e eles batem de frente com o professor. E aí eles usam de todas as maneiras para desestabilizar aquele professor, porque você pode ver que, um adolescente já de um jeito com um professor e de outro jeito com outro. Então, com a maturidade, a autonomia do pensamento dele, ele consegue lidar assim com certos professores e talvez bater de frente, não é?



**02) Como é educar as crianças atualmente? Quais os desafios?**

**BJ** - O desafio é você compreender esse tempo dela, que é um tempo diferente, compreender esse tempo da criança, lidar com o pensamento dela nesse tempo, porque, às vezes, nem a gente consegue lidar com esse tempo, não é? Uma criança lida com tecnologia bem mais facilmente do que nós, adultos, tem crianças que não são alfabetizadas, mas conseguem mexer no celular, jogar, colocar jogo, baixar. Às vezes, a gente não consegue lidar com essa velocidade de pensamento da criança. E a gente está acostumado a educar de uma forma que hoje não encaixa, como se a gente fosse colocar a criança numa caixinha, mas que ela não vai encaixar nessa caixinha. Eu vejo que nos falta informação de como educar a criança para esse tempo. Para todos esses pensamentos novos, essas tecnologias, que o pensamento da criança está muito rápido e a gente não consegue acompanhar. Talvez nos falte mesmo condições para educar essas crianças, de informações de como educar.

**03) Que elementos/características o(a) educador(a) deve ter perante as crianças?**

**BJ** - Eu acho que, hoje, o educador deve ser... a gente sempre pensou nisso. Tem de ser um pesquisador, também conhecer muita coisa para lidar com essas crianças. Porque, como te falei, na faculdade não se aprendeu a lidar, não tivemos uma formação para lidar com esse novo tempo, essas novas tecnologias, assim, tudo junto, o modo de vida dessa criança, a gente tem que pesquisar muito, se informar muito, saber como lidar com essas crianças, são crianças diferentes, essa autonomia, essa vivência. Numa sala de aula você tem diversas cabecinhas ali, pensantes, que, se você usar apenas uma metodologia, ou se você tiver apenas um pensamento você não vai conseguir atingir a metade das crianças. Elas não cabem mais nas forminhas...

**04) Fale o que conhece sobre o ECA.**

**BJ** - Muito Pouco. Enquanto professora, não me lembro de ter tido nenhuma formação sobre o ECA, não me lembro... As informações que a gente tem, que eu tenho hoje, que são as informações básicas, acho que, na verdade, são até senso comum, não é? Dos direitos das crianças. Mas informações concretas, de pegar ali e estudar, não me lembro.

**05) O que você considera mais importante no ECA? Que direitos você considera mais importantes no ECA? Porque?**

**BJ** - Até pela falta de informação e conhecimento, eu não posso elencar o que é mais importante, eu posso dizer daquilo que eu conheço. Que eu conheci esse ano para fazer um documento da escola, que é o direito que a criança tem de estudar a garantia de que a família e a sociedade têm que proporcionar à criança para que ela estude. A gente pegou esse artigo do ECA para fazer um documento [dizendo] que os pais têm a responsabilidade de levar as crianças na escola, pela falta de frequência e tal, eu acho que é muito importante, só que deve ter outros que eu não conheça.

**Pesquisadora: Desses que você conheceu não saberia dizer quais são mais importantes por exemplo?**

**BJ** - Ah...esse da garantia da educação mesmo...

**Pesquisadora: Por que?**

**BJ** - Na verdade, a educação proporciona à criança uma interação e uma vida social, se a família ou a sociedade privam essa criança de ter essa interação social, acho que a está privando da vida...

**06) O que você pensa sobre a aplicação dos Direitos da Criança e do adolescente no contexto escolar? Ajuda? Atrapalha a docência? Quais as dificuldades de aplicar o ECA na prática docente?**

**BJ** - Acho que não prejudica não, se a gente tiver conhecimento, de fato, do que é, vai trabalhar, vai ser um auxílio para a educação, para a escola. Eu não tinha nenhum conhecimento que havia uma lei, de que certa forma obrigava os pais, que a criança cumprisse todos os dias letivos, que ela tivesse oportunidade de ir à articulação, na sala de recursos. Eu não sabia dessa lei, e, pesquisando, eu descobri e, assim, ajudou, porque quando você mostra o documento para o pai, que tem uma lei que diz que você vai ter trazer a criança na escola, ela tem que cumprir todas essas atividades porque são direitos dela. A gente então usou aquilo para trazer a criança de volta para a escola. Então, se a gente tivesse conhecimento de outras leis, talvez, outras situações em sala de aula ou mesmo na escola a gente iria mudar se tivesse conhecimento.

**Pesquisadora: Tem dificuldades de aplicar o ECA na prática docente?**

**BJ** - Não... na prática, não. Eu posso falar dessa que a gente está trabalhando, não é? Com os pais, não tivemos nenhuma dificuldade, talvez até pelo desconhecimento da família, só que quando a família olha ali, se assusta e vê que tem que cumprir, então, eu acho que até a família nunca tinha pensado que ela tem, na verdade, o direito da criança, mas o pai já 'é minha obrigação levá-la', eu acho que ele nunca pensou que ele teria essa obrigação, que isso está em lei, eu acho que, na prática, não é boa assim, se a gente tivesse conhecimento seria bem melhor...

**07) O que você acha que mais mudou na escola desde que o ECA foi aprovado?**

**BJ** - Agora é difícil para mim... (risos). Só tenho 2 anos... Vamos lá. Eu acho assim, não vou pensar na minha prática, mas vou pensar num todo, como mudou com a criação do ECA, é essa a pergunta, não é?

**Pesquisadora: A influência na sua prática...**

**BJ** - Vamos lá, então talvez agora, como eu tive conhecimento desse artigo, que os pais têm que levar as crianças, podem ser advertidos por isso, talvez tenha dado um pouco mais de confiança para cobrar dos pais a frequência dos alunos. Então, me deu uma base, embasamento, não fui cobrar sozinha, eu tinha algo para levar, mostrar.

**Pesquisadora: Agora sim, aquela questão num todo, o ECA de que forma pode ter contribuído...**

**BJ** - A escola teve assegurado o seu trabalho, porque, quando a criança tem o direito de ir para a escola, quando ela tem os direitos dela, de sobrevivência e todos os direitos sociais, eu acho que a escola também tem o seu direito de trabalho assegurado, porque a criança é o público da escola, e se a criança não tem nenhum direito, não tem nenhum dever, não tem nada assegurado a ela, a escola também perde seu público. Acho que a escola ganhou nisso...

**08) O que você pensa sobre os direitos da criança ao respeito, à dignidade, à participação e à liberdade? Você acha que as crianças deveriam ter esses direitos?**

**BJ** - Deixa eu pensar... Hoje em dia, eu acho que a maioria dos professores, quando a gente pensa em respeito, pensa respeito do educador à criança, a individualidade e tudo... Acho que a maioria dos professores, mesmo sem conhecimento desse artigo, sem conhecer o ECA, pratica esse respeito, a gente tem um modo de trabalhar com as crianças, uma prática em que você a respeite... Acho que até bem mais que antes, hoje em dia, você não tem palmatória, não tem nenhuma punição física e muito menos psicológica, é muito difícil você ver. Isso eu posso dizer que acompanho lá na escola, você ter situações em que a punição para a criança, mesmo que não seja física, mas emocional, a gente não vê mais isso, o professor sabe que tem uma lei que ampare [a criança] se isso ocorrer, e os pais também dizem. Se o professor fizer uma coisa, o pai vai lá e fala. Então, da dignidade, do respeito a ela mesma nas suas diferenças, social e tal... Eu creio que toda criança, não sei, em todos os lugares que lecionei, nos lugares por onde passei, a criança é respeitada na sua dignidade, eu não sei se algum... não sei se é aferida essa dignidade da criança. Eu acho que essa dignidade na escola é bem mais respeitada, do que se a gente for pensar na saúde, no social, né? A escola tem esse cuidado, acho que é a escola, em primeiro lugar, que acolhe essas crianças, proporciona essa dignidade bem mais que em outros lugares públicos... Eu acho que ainda falta algo assim para as crianças terem o direito a participarem livremente, alguns espaços são limitados, as crianças, às vezes, não têm realmente o direito efetivado em alguns espaços na escola, eu vou dar um exemplo, a biblioteca da escola onde eu trabalho, tem um horário fixo para ir na biblioteca, só que, se a gente for pensar direito [sobre] a participação, o livre acesso, ela teria o direito de entrar ali a qualquer horário, não é? Qualquer tempo ela teria o direito de pegar um livro para ler, de participar daquele espaço, só que é limitado. Na verdade, a gente acaba cerceando esse direito dela, se a gente limita um tempo para ela, eu acho que é isso... Tem outros espaços também na escola, que são limitados, a gente tem uma série de fatores que

limitam. Por exemplo, a articulação, só tem o direito ao apoio no contraturno, a criança que é classificada como PPAP, só que, na sala de aula, a gente tem inúmeras situações de crianças que precisariam do apoio, mas ela não tem esse direito à participação nesse espaço, é limitado para aqueles outros, e por que é limitado? Porque não tem espaço, porque as escolas não têm profissionais suficientes, então, essa participação da criança ainda hoje é limitada, ainda falta avançar muito para que ela tenha a sua participação no âmbito escolar bem mais efetiva. Se a gente pensar a liberdade, livre, acho que a criança é quem menos tem liberdade, porque ela sempre, na verdade, ela é induzida a todos os espaços, todos os lugares... Talvez tenha a liberdade de como fazer algo, mas, se a gente pensar, ela vai para a escola, escola que os pais querem, não têm a escolha. 'Ah, eu quero essa escola e tal', então, essa liberdade, acho que ela não é... como se que pode dizer... completa, eu acho que ela é limitada pela sociedade mesmo, por nós mesmos, até em sala de aula. Ocorre muito, a criança não tem a liberdade de ir ao banheiro quando ela quer, ela precisa pedir para o professor, precisa da liberação do professor ou para ir a outros espaços da escola, então, essa liberdade, acho que é um dos direitos que elas menos têm, elas sempre têm que pedir a outro, solicitar a outro...

**Pesquisadora: Você acha que as crianças teriam que ter esses direitos?**

**BJ** - Eu acredito que sim, eu acho que a partir do momento que você dá alguns direitos às crianças, elas vão adquirindo maturidade para lidar com esses direitos, até mesmo nesse simples fato de ir ao banheiro, num primeiro momento, as crianças, que sempre tiveram privado esse direito, um dia elas vão querer sair o tempo todo, mas depois elas vão aprender a lidar com essa situação, ter maturidade para lidar com essa situação. Então acho que esses direitos, a partir do momento que eles forem liberados para as crianças, elas vão saber lidar com isso.

**09) Esses direitos têm sido contemplados na escola? E na sua prática docente? De que modo?**

**BJ** - Eu acho que o direito à participação e à liberdade são mais limitados. O respeito, eu acho que sim. O respeito, a dignidade, a participação é... se eu for pensar em sala de aula, na minha aula, eu sempre tinha um cuidado de que todos participassem, mas não vou mentir, que em alguns momentos, a gente, com a nossa autoridade, dependendo de alguma situação que ocorre na sala, acaba punindo algumas crianças, com essa participação. Por exemplo, se a criança durante, a aula, fez alguma coisa que você quis punir, não vai para a educação física, então você acaba punindo, tirando a participação dela, o direito dela, de certa forma o respeito, ela tem o direito de participar da aula, seja qual for, então, acho que isso a gente acaba fazendo. Porque, como a gente não consegue lidar com certas situações, acaba usando da autoridade para conduzir o grupo. Acaba punindo um, para que os outros não façam o mesmo, acaba sendo assim, por mais que a gente tente seguir, respeitar e tudo, eu acho que, nessas situações que acontecem no cotidiano da escola, às vezes não se para pra pensar que a gente está ferindo a participação daquela criança, o direito daquela criança, acaba sendo uma prática normal... Eu acho que também, é a gente desconhecer quais são os efetivos direitos e

essa dignidade, o direito dessas crianças, à participação, à liberdade, eu acho que a gente acaba não refletindo como que esse direito é contemplado num todo na escola, principalmente na sala de aula. Eu acho que a gente acaba pensando sempre do muro da escola para fora, nos direitos da criança, ou então a gente pensa na escola num todo, mas a gente nunca pensa na nossa aula, na sala de aula nunca se pensa, que quando eu tiro o direito da criança ter aquele momento da educação física, eu estou ferindo o direito dela. Eu acho que a gente não pensa nisso...

**10) Como você entende que seria uma prática pedagógica pautada em um tratamento respeitoso à criança?**

**BJ** - Para se ter uma prática, acima de tudo a gente tem que ter uma reflexão de como seria essa prática, eu acho que o que falta aos educadores, num todo, essa reflexão sobre os direitos da criança, aí entram nessas punições que, às vezes a gente faz, mas não pensa sobre isso. Então, a gente não pensa, será que é necessário? Por que eu faço isso? Para que? Será que tenho que punir? A partir do momento que se conseguir fazer essa reflexão, dessas práticas mesmo, a gente consegue mudar a nossa prática, e aí você consegue lidar com essas situações cotidianas de uma forma diferente, você já não vai usar das punições, cercear algum direito da criança para garantir sua autoridade em sala, aí, eu acho que a reflexão seria o primeiro na prática do professor e, depois, nessa prática, talvez o diálogo com essas crianças, porque eles também, como eu falei, quando eles começam a saber dos direitos deles, eles começam a ter maturidade para lidar como esses direitos também, o que falta na gente é parar para conversar e ouvir essa criança. A gente não aprendeu a ouvir as crianças, essa é a verdade.

**11) Você considera que, de modo geral, as crianças são respeitadas na escola pelos adultos?**

**BJ** - De um modo geral, eu acredito que sim, tem essas situações que ocorrem, acredito que praticamente em todas as escolas, de punições e tal, mas, de um modo geral, acredito que sim. Eu acho que hoje em dia a gente vem passando por um processo em que se está aprendendo a escutar a criança, aprendendo a ouvi-la. Nós fizemos um questionário esse ano com as crianças para ouvir delas o que elas pensavam das aulas, da estrutura da escola, a gente conversou com crianças a partir dos 08 anos, que estavam na 3ª fase, então, a gente está aprendendo a escutar as crianças. Se a escola realmente ouvisse as crianças, ouvisse, aprendesse, talvez seria uma escola com menos problemas de indisciplina, e, pensando em crianças e adolescentes, talvez o professor conseguiria ter o relacionamento com essas crianças bem mais aberto. Talvez até bem mais íntimo, porque a criança se sentiria ouvida e fazendo parte daquilo, porque, às vezes, a criança não se sente parte da escola, ela não se sente parte daquilo. Ela vê como lugar em que ela não se sente fazendo parte como sujeito daquilo ali. Acho que uma escola que, quando ouvisse as crianças, elas se sentiriam parte da escola, eu acho que até, assim se a gente pensar um pouco mais além, as questões de violação do patrimônio seriam exterminadas, porque as crianças veriam a escola como um lugar delas,

como algo que pertence a elas, teria esse sentimento de pertencimento daquele lugar, pertença, faço parte, é meu, acho que seria assim.

**12) Quais as dificuldades para garantir na escola o direito da criança ao respeito?**

**BJ** - Eu acho que a maior dificuldade é a gente conseguir fazer essa reflexão, da nossa prática e dos direitos, de conhecer e de refletir como isso pode ser aplicado dentro da sala de aula na minha prática, na minha aula, eu acho que é fazer com que o professor pense sobre sua prática. Pensar e depois ver que o que se fala, não é, de certa maneira, certo, e você está ferindo algum direito. Eu acho que é um grande passo. É bem complicado o professor aceitar que a sua prática está ferindo o direito da criança... Se você falar para o professor que ele não pode punir a criança, ele não vai aceitar, de início, se você falar: 'você não pode deixar sem recreio, você não pode deixar sem educação física', ele não vai aceitar, ele só vai aceitar quando começar refletir a sua prática. Só que, para refletir a prática, ele tem que ter conhecimento dos direitos da criança, do que aquilo pode ocasionar na criança, do emocional, psicológico, até trabalhar tudo isso com o professor, é bem complicado, eu acho que, nessa parte da reflexão que seria mais complicado de trabalhar. No sentido de que é... pensando como formador. Você não tem informação, então como é que você vai formar. A escola não tem e a gente não recebe essas informações.

**Pesquisadora: Sim, mas quando você falou que seria menos complicado se essas informações chegassem, essas reflexões, você reforça que, mesmo assim, seria complicado. Por quê?**

**BJ** - Porque tem que pensar sua prática mesmo... Mesmo ele tendo essas informações... até ele mudar... De início, até as crianças, para se ter uma escola que escute as crianças, você tem que ter todo o processo, para chegar nessa situação, e o professor também. De início ele não vai mudar, ele vai mudar aos poucos...

**Pesquisadora: O que afetaria essa mudança ainda aos poucos, em que sentido? Por exemplo...**

Positivo...

**Pesquisadora: É... Positivo ou negativo, né? Você falou ainda complicado no sentido da mudança acontecer logo, por quê?**

Eu acho que, na verdade, o negativo dessa mudança não ocorrer é que o professor, às vezes, a prática dele é consolidada pelos anos. E, para se ter uma mudança de prática, dessa prática mesmo e de algo que você considera normal, eu acho que essa mudança, vai ser assim, um processo muito longo, para ele mudar, por mais que ele pense... não... Quando ele fizer a ação, ele vai pensar: estou fazendo, mas aí ele já fez, né, eu acho que é isso mesmo, a prática

mesmo, em sala de aula, às vezes só a conversa, porque a conversa na criança, na sala de aula, para você ter o diálogo, e as crianças começarem a respeitar pelo diálogo, leva um tempo. E, até para ele conseguir esse tempo, de imediato, ele pode até ter de fazer, faz a ação e depois reflete, acho que esse tempo que vai ser demandado, que demora, também depende muito do professor, só a conversa não vai surtir o efeito de uma punição, então, depende muito do professor. Será que ele vai esperar toda a mudança ou será que ele vai querer o efeito imediato?

### **13) Você acha que as crianças têm voz na escola?**

**BJ** - Tem o movimento para que a gente escute as crianças, que elas tenham voz, mas ainda não tem nada expressivo, eu acho que se a gente parar para analisar, a gente vai ver que elas não têm, não é? É engraçado, eu até fiquei analisando, praticamente todas as repostas deles, as abertas assim, que eles escreviam, quando se perguntava assim: ‘para você o que seria um bom professor?’ A primeira coisa que eles colocam é o professor que tenha autoridade e disciplina. Era muito engraçado. Aí, quando se perguntava ‘na sala de aula o que atrapalha você ter o rendimento e tal, acho que era assim a pergunta’, eles diziam que era a bagunça da turma. Então, isso me admirava e, ao mesmo tempo em que admirava, me preocupava. A nossa prática como educador começa quando a gente ainda é criança e estuda, é algo que é construído na nossa mente, na nossa formação de muito tempo, então a gente está formando futuros professores com essa mesma mentalidade, da disciplina, da autoridade, na questão do bom professor. O bom professor, para eles, é o professor que consegue ter autoridade na sala de aula e que os alunos tenham disciplina. Isso ficou bem claro. Quando se pergunta qual era a dificuldade em sala, eles dizem que era quando a sala bagunçava, quando os colegas conversavam. Essas eram as repostas, a maioria das crianças pedia que o professor tivesse mais disciplina, no sentido de autoridade, de manter a disciplina de sala de aula.

### **14) É fácil entender/descobrir o que uma criança quer?**

**BJ** - Eu acredito que sim. Porque eles são muito diretos, não é? Eles não fazem rodeios, eles já são diretos. Eu acho que a primeira coisa é você estabelecer relacionamento com aquela criança. Quando você estabelece relacionamento com aquela criança, você começa conhecê-la, no que a escola peca? Nem sempre a gente estabelece relacionamento com as crianças. Por muito tempo a gente via a criança como aluno que está ali para estudar, e não se tinha, não se estabelecia relacionamento. Eu procuro fazer, quando as crianças vão para a coordenação, por alguma coisa, eu aprendi – eu li em algum lugar – eu sempre digo para ela me contar o que aconteceu na sala de aula. E quando é briga entre duas crianças, eu sempre peço a versão dos dois, assim, você acaba tendo relacionamento com aquela criança, ela te vê de um modo diferente, começa a se abrir com você. Aconteceu isso lá na escola, tinha um menino que não queria ficar na sala de aula. Ele queria ficar na coordenação. Fui conversando, conversando, até que eu consegui leva-lo para a sala. E tudo o que acontecia, ele queria me contar. Às vezes ele saía da sala para me falar o que estava acontecendo em sala. Então, com aquela criança, já estabelecia um relacionamento com ela. Já começa a conhecê-la, a ouvi-la, e ela quer ser

ouvida, porque quando ele saía para ir lá, é porque ele queria falar, ele queria me contar, ele já sabia que ele seria ouvido.

**Pesquisadora: Na sala de aula isso acontece?**

**BJ** - Acho que depende muito do professor. Para estabelecer esse relacionamento para ouvir, acho que depende muito de cada professor.

**Pesquisadora: Em geral, na sua escola, acha que os professores conseguem?**

**BJ** - Em geral, sim.

**15) Você acha que as crianças têm algum grau de liberdade na escola?**

**BJ** - Pensando na minha [escola], pouco. Lá é bem tradicional, pouco. Às vezes a gente também, não parte só da gente. Eu falei da biblioteca, não tem funcionário para ficar na biblioteca, já tem os horários estabelecidos. Mas, muito eu acho que seja dos nossos próprios medos do que pode acontecer né, não podia ficar sem funcionário nenhum, mas a gente tem medo do que vai acontecer, então acaba...

**Pesquisadora: O que pode acontecer?**

**BJ** - Estragar algum livro, pegar material, nesse sentido, a gente acaba preservando o espaço e tirando o direito à liberdade daquele espaço que a criança teria, não é?

**Pesquisadora: E ela tem algum momento de liberdade na escola?**

**BJ** - O recreio! (risos)

**Pesquisadora: É o único momento?**

**BJ** - Pensando na escola, não só na sala de aula – na sala de aula depende muito do professor – mas, na escola, seria o recreio, e a educação física, que é quando eles extravasam, eles gostam, é para fora, seriam esses momentos.

**16) As crianças participam das decisões da escola?**

**BJ** – Não. A gente fez esse relatório, o questionário de ensinagem que é pra ouvi-las, mas são poucas coisas, que a gente perguntou, poucas questões contemplavam o que elas queriam de mudança, até tinha questões, só que, também, por elas nunca terem sido ouvidas, elas nem sabiam o que pedir. Na escola, a gente tem a acolhida, que acontece duas vezes por semana, e a gente perguntou o que eles achavam, se para eles do jeito que é está bom. A maioria das



respostas acha que tem de ser daquele jeito. E eu acho que eles falaram isso porque, talvez, eles nem saibam que podem mudar aquilo. Naquele momento eles teriam a oportunidade de mudar, de falar como eles gostariam que fosse. A gente também peca porque, em sala de aula, se poderia saber o que eles pensam daquilo, é o professor que faz a acolhida, o professor perguntaria para eles o que querem fazer, como...

**17) Você acha que as crianças são humilhadas ou sofrem constrangimentos na escola?**

**BJ** - Aquela humilhação explícita, de você chamar o menino e colocar um apelido, alguma assim, como a gente escuta que era antigamente, eu acho que isso não. Mas a gente tem aquelas humilhações, talvez veladas, não sei, aquilo que te falei, da punição, não é, de levar para a coordenação. Eu acho que isso é um tipo de humilhação também para a criança. Por que ela vai para a coordenação? É aquele que está fazendo algo errado, é um tipo de humilhação...

**Pesquisadora: E é sempre algo errado mesmo ?**

**BJ** - É, às vezes, é a falta de escutar a criança ou de conversar, estabelecer esse relacionamento, de você conseguir resolver o conflito junto com a criança, eu acho que, principalmente com os adolescentes, falta muito isso...

**18) O que você acha que mais mudou no tratamento dado às crianças atualmente em relação ao tratamento que você teve em sua infância?**

**BJ** - Eu acho que, por mais que a gente veja que não tenha liberdade, por mais que... Ainda há regras, que as crianças têm que ir tal, fazer do jeito que o professor, a escola estabelece, mas eu vejo que a criança, hoje em dia, consegue ter um pouco mais de liberdade, no sentido de pensamentos e de atitudes, do que antes. Até, também, das humilhações. Eu lembro, eu acho que foi na segunda série, eu odiava a professora, eu reprovei porque não aguentava vê-la, por situações que eu passei e que ela não me ouviu e me julgou. A partir daquele momento, quebrou o relacionamento e eu ia para a escola, mas não fazia nada, e eu fazia isso conscientemente. Minha mãe me mudou de escola, mudou a criança. Eu acredito que isso, hoje em dia, eu vejo assim, que os professores têm esse relacionamento com essas crianças, isso era algo que não tinha, a criança era vista assim, como um robzinho lá sentado, bonitinho, não se tinha direito nem de conversar, muito mesmo conversar com os professores, salvo alguns... Naquela época era, a maioria, todos sentadinhos, cada um no seu quadrado, tudo certinho. Hoje em dia não, você vê que os professores, já desde a primeira fase, algumas professoras têm algum diálogo, algum relacionamento com as crianças bem aberto. As crianças que têm esse relacionamento com o professor, elas vão ser diferentes.

**19 - Você preferiria viver a sua infância nos dias atuais?**

Acredito que sim, acho que não só pelas mudanças, eu queria voltar a ser criança! (risos). Ah, eu acho assim, que as crianças elas vivem um tempo único, não é? Apesar de não ter

liberdade, entre aspas, ela tem para muitas coisas, não tem liberdade, mas também não tem obrigações, eu acho que a criança é feliz o tempo todo. É muito raro você ver uma criança que não está alegre, que não está brincando, muito raro...

## Apêndice 5: Entrevista com CL

### 01- O que pensa sobre as crianças e adolescentes de hoje?

CL - Acho que a lei, o ECA, eu acho que as crianças têm muitos direitos e poucos deveres, por isso que está esse índice de analfabetismo grande. Hoje, o professor tem que ser responsável por tudo, por exemplo, professor, na escola, ele é tio, pai, é mãe, porque até cobrar por uma criança na escola está difícil. Por isso que eu acho que o ECA é uma grande lei, mas ela deveria de frequentar mais a escola, deveria buscar mais informação dos alunos. E acho que eles, ainda, precisam muito de disciplina.

### Pesquisadora - Como você entende?

CL - Ainda tem muitas crianças que são bem disciplinadas, mas precisa muito de disciplina para essa lei ser aplicada. Tem sim, a criança tem dever sim, mas só que esse dever da criança é muito camuflado, não é cobrado da criança como são cobrados de nós, professores, os direitos, você entendeu? Então, eu acho assim, se fosse um conjunto, era mais fácil pra nós trabalharmos, esse índice de analfabetismo ia acabar bastante. Vem da assessoria, vem da própria escola, muito direito para a criança. Exemplo, os tipos de atividades, você tem que saber que tipo de atividades você aplica para as crianças, eu acho que não, eu acho que o professor tem que ter mais autonomia para trabalhar bastante o lúdico, trabalhar bastante aquilo que a criança quer, para se esforçar um pouquinho também. Você vai deixar só a critério da criança, ela não vai aprender.

### 02) Como é educar as crianças atualmente? Quais os desafios?

CL - Está bem difícil, devido a elas não terem essa disciplina. Hoje a criança se sente muito livre na sociedade, pelas leis, mesmo, que cobrem, por exemplo: a reprovação. Um aluno falou para mim, sentei perto dele, passando bastante atividade diferenciada, para trabalhar com ele, ainda está na terceira fase, não sabe ler nem escrever, falou que ele não gosta de estudar, para que ele vai estudar se vai passar do mesmo jeito? Ele não fez conta de estudar aquelas atividades, que deram bastante trabalho de desenvolver, pensando diretamente nele, porque toda criança aprende, você sabe disso. Toda criança tem condições de aprender e ela aprende, a criança é muito inteligente, mas só que hoje ela está tão ciente que ela vai passar, que ela não precisa. Sabe o que ele respondeu para mim? 'Sabe, professora, eu tenho preguiça de usar o cérebro.' Então, você sabe que ele é capaz de aprender, porque, se ele tem a noção para me falar isso, que ele tem preguiça de usar o cérebro, então ele é capaz de aprender.

### Pesquisadora - Qual faixa etária que você trabalha?

CL - Nove anos... e tudo que eles falam para mim, chama atenção, eu tenho muita admiração pela educação, eu acho que a criança, nós temos que persistir sempre, porque ela é capaz de aprender, mesmo essas leis cobrindo o tempo inteiro, ela tem o tempo de tudo, criança tem

tempo...tem, não discordo da lei que a criança tem tempo, mas se eu ficasse, ela tem tempo não fazia nada por ela ali, no tempo em que eu estou trabalhando com ela, porque o ano que vem ela vai para a frente, ela não fazia nada, ela vai continuar o ano que vem e a professora vai ter a mesma concepção, não vai fazer nada. A criança vai estar lá no sexto ano sem saber ler e escrever seu próprio nome.

### **03) Que elementos/características o(a) educador(a) deve ter perante as crianças?**

**CL** - O professor deve participar de tudo. Desde a hora que a criança entra na escola. É por isso que te falo, a gente tem que ser persistente com a criança. Por exemplo, na primeira avaliação, a criança tem que checar, para fazer aquela avaliação e saber o que eles sabem e o que eles não sabem. É um caminho que nós temos que percorrer, difícil, principalmente com essas crianças, que estou referindo, quando se refere à lei, o ECA, é você com essas crianças com dificuldades, mas não é, todas também têm direitos e deveres, e o que a gente observa, é que tem mais direitos que os deveres, até mesmo aquelas que têm mais desenvolvimento na educação, e nós somos tudo para essas crianças, nós temos que desenvolver atividades que chamem a atenção dessa criança para ela aprender, ter o aprendizado mais coerente, acho que é isso que nós temos que fazer com eles, se é isso que você quer saber.

### **04) Fale o que conhece sobre o ECA.**

**CL** - Ele é uma lei que quanto mais você estuda, menos você conhece. Porque ela é complexa, devido a esses direitos das crianças mesmo. Eu gosto muito de estudar tanto as diretrizes básicas como o Eca, para saber que procedimento tomar, dentro da sala de aula com a criança, por isso que eu cobro muito deles, porque acredito que se for colocar mais em ação, não só os direitos mas os deveres, nós vamos ter mais facilidade para trabalhar na escola, para desenvolver o trabalho mais coerente, essas crianças vão ter mais desenvolvimento.

### **5 – Então, diante disso, o que você considera mais importante no ECA?**

**CL** - Tudo. É uma lei em que tudo é importante, estudar com atenção. Ele protege a criança, nossas crianças precisam de apoio. Você sabe que no meio daquelas crianças, eu estou com 24 alunos, cada um deles tem as suas dificuldades em casa, ai deles se não houvesse essas leis que os protegem. Tendo essa lei, já acontece cada coisa com nossas crianças, imagina se não tivesse. Mas o que eu acho importante mesmo é a proteção que às crianças, mas deveria dar mais direitos...

### **6 - O que você pensa sobre a aplicação dos Direitos da Criança e do adolescente no contexto escolar? Ajuda? Atrapalha a docência? Quais as dificuldades de aplicar o ECA na prática docente?**

**CL** - Acho certo, ajuda... Se não fosse essa lei, acho que era mais difícil desenvolver o trabalho. Na minha opinião, não atrapalha não, ajuda, mas tem que ser conjunto. Não é só

jogar toda a responsabilidade em cima do professor, e a criança e os familiares [ficarem de] fora, porque os alunos chegam perto de você e dizem: 'ah, não pode fazer isso'. Porque tem bastante direitos... Mas cadê o dever? Por que não falam do dever? Entendeu? Então, se for mais claro o dever das crianças também, se estiver mais transparente na lei, eu acho que vai melhorar muito para nós professores, pois a criança tem mais direito que dever. Fica mais difícil você aplicar, o aluno chega perto de você e diz 'para que eu vou aprender, se eu vou passar do mesmo jeito...'. Porque ela já está ciente da lei, do direito dele. Ele sabe se ele estudou, ele vai passar, se ele não estudou ele vai passar, é um direito que a criança tem. Ela já está ciente disso, então, é hora do ECA entrar, entendeu? Com os deveres: não, não, você tem que estudar, senão estudar você não passa... Mas não, porque, se a criança reprovar, tiver o índice de reprovação, estaremos ferindo a imagem da criança, a criança vai ficar para trás, vai ficar aborrecida porque o colega passou e ela não. Eu discordo disso, porque eu acho que se ela for capaz de passar, devido as vezes por brincadeira, o professor é ciente do diagnóstico da criança desde que entrou na escola até a hora que ele sai. Há várias avaliações, o professor tem que estar constantemente avaliando e o professor sabe muito bem, o professor que se dedica ao aluno, ele sabe quando o aluno entra na escola com dificuldade de aprendizado ou quando ele entra só para brincar, não leva a sério. Esses deveriam ser reprovados, onde o Eca protege, não é? Não sei, às vezes estou precisando estudar mais um pouquinho...

#### **07 - O que você acha que mais mudou na escola desde que o ECA foi aprovado?**

**CL** - Muitos direitos. Hoje o professor, para fazer o planejamento, tem que estar ciente dos direitos da criança. O que mudou foi isso.

#### **Pesquisadora - Melhorou?**

**CL** – Até certo ponto, sim. Porque nós temos mais crianças que necessitam do que menos crianças que necessitam dos direitos do ECA. Apesar de que todas as crianças precisam, necessitam dos direitos, mas acho que tem criança que necessita mais. Acho que melhorou sim, os direitos, bastante. Porque hoje as pessoas respeitam o aluno. Uma aluna que eu tive, com deficiência, um professor me falou que era para manda-la para a APAE. Chamou uma psicóloga, foi chamando os professores para fazer uma avaliação. A hora que chegou minha vez, eu discordei, todos os professores concordaram, eu discordei. Falei que de jeito nenhum. E não assinei, eu observei que fui bem criticada na escola. Mas a lei está ali, ela tem direito de estar na escola. Porque ela não aprendia. Só APAE. E ela tem direito de frequentar a minha sala de aula, a sua, a do outro professor, é um direito dela. E se a lei não estivesse em vigor, e como ela está, a criança teria ido para a APAE, coitadinha, um direito dela de estar ali.. Eu fui bem criticada na época. Inclusive acho que perdi o serviço na escola devido a isso. Por eu ter ficado do lado dessa aluna, eu fico do lado dela e de qualquer criança que eu vejo que está desrespeitando a lei, por isso que eu te falo que eu acho que a lei vale a pena sim. Ela tem que ser modificada um pouquinho, para essas crianças que não querem aprender, mas, para essas que têm dificuldades, essas crianças inclusivas, são todas inclusivas, mas essas têm essa

dificuldade. Crianças que têm deficiências, não pode chamar deficiência, mas têm que continuar defendendo sim, porque é um direito dela.

**08 - O que você pensa sobre os direitos da criança ao respeito, à dignidade, à participação e à liberdade? Você acha que as crianças deveriam ter esses direitos?**

O que eu penso? Acabei de falar. Eu acho que a criança tem direitos, mas tem dever também. O direito dessa aluna, que acabei de citar. E o dever desse outro, que eu citei anteriormente, eu não vou pensar, pra que eu pensar, se no final do ano vou passar do mesmo jeito. Então onde eu cobro os direitos e os deveres dele. Tem que estar mais presente o ECA na escola, para isso também. Observar, o professor cobrar como o aluno está indo. Só que ele não gosta e vira para o professor e diz que vai passar. Aí é hora do Eca entrar. Qualquer outra lei que protege o aluno. Eu sou muito a favor das leis, eu acredito nelas. Acho que mudou muito a escola, depois que as leis foram entraram em vigor.

**Pesquisadora - Em que sentido?**

CL - Tudo. Por exemplo, no respeito ao aluno. De primeiro, as pessoas não respeitavam o aluno. O professor não respeitava o aluno, hoje respeita, eu acho que mais devido aos estudos que a gente tem feito.

**Pesquisadora - Você acha que eles têm respeito, a dignidade, a participação e a liberdade?**

CL – Liberdade, acho que tem até demais. Liberdade, acredito que elas têm bastante, as crianças. Têm direitos, liberdade de falar para o professor o que pensam. Isso é importante.

**Pesquisadora - E são considerados?**

CL - São. Hoje são considerados. Pelo menos o pouco que tenho estudado, convivido com os professores e a equipe, a gente observa que eles respeitam muito os direitos da criança, só que um pouco revoltados quando acontece algum fato que você vê que não é, a criança está extrapolando o direito, entendeu? Aí você vê que não é desrespeitado, é quando o professor entra com os direitos do aluno, mas também com os deveres, que acho que deveria ser mais claro.

**Pesquisadora - Você acha que as crianças deveriam ter esses direitos?**

CL - Com certeza. A criança é tudo para a sociedade, quanto direito ela tem, ela tem uns limites que acredito que precisa, mas ela tem que ter seus direitos. A criança já é penalizada com todos os direitos que ela tem, imagina se ela não tivesse. As crianças hoje, em parte, são muito penalizadas, acredito, pela própria família, acho que o desrespeito já vem da própria família, quando a família não participa da educação da criança, ela deixa todo a critério do

professor, na escola. Se você insiste muito, a mãe, às vezes, fica com raiva de você, um desrespeito à criança. Então, porque o professor está, constantemente, exigindo a presença da criança na escola, é um ato de respeito, porque é um direito dela estar ali, é o direito dos pais mandarem. O pai tem que ter essa responsabilidade de mandar a criança para a escola, tem criança que falta 15 dias, 20 dias, mesmo solicitando a presença dela. Ela falta desse jeito e o pai não tem responsabilidade, é uma falta de respeito.

## **9 - Esses direitos têm sido contemplados na escola?**

**CL** - Dentro da escola, acredito que sim. Pelo que eu tenho estudado, a gente estuda muito na escola. Na prática, hoje, a direção da escola tem exigido muito isso, que a criança seja respeitada no seu dia a dia, em tudo, em todos os aspectos, tanto no aprendizado como em sua vida social mesmo. Pelo menos na escola onde atuo. A criança hoje é bem respeitada, tem o direito. A direção, a gestão exige isso do professor, que ele respeite, e a gente cobra muito da coordenação também, ajuda sobre isso, como as faltas das crianças. Da agressividade que a criança está trazendo de casa, também acho que é o direito que o pai tem, de auxiliar o educador nisso, que a lei tem que abranger tudo isso aí. Não é só o professor. A forma que eu garanto esse respeito à criança, trabalhando com ela e orientando-a no seu dia a dia, defendendo-a, eu acredito que é uma forma que eu tenho de respeitar os direitos dela. Como o exemplo dessa aluna, que tem 15 anos, quando estava comigo, e com um grupo de 10 anos, e as pessoas acharam, mas foi um direito que eu achei que ela tinha. Não é porque ela tinha 15 anos e não sabia ler e escrever. Ela saiu lendo, um dia pedi pra ela escrever um artigo, ela escreveu do jeitinho dela, e para fazer entrevista com o pai: o que seu pai almeja de você? Deseja de você? Que saia lendo... Eu me dediquei a essa criança o máximo, pois vi que a escola, parte da escola, queria mandá-la para a APAE, não respeitou direito dela. Essa é a forma que eu respeito o direito dos meus alunos, de todos, entendeu? Principalmente da criança inclusiva. Ela escreveu um bilhete para o seu pai, eu respeitei, ela saiu lendo, foi gratificante.

## **10) Como você entende que seria uma prática pedagógica pautada em um tratamento respeitoso à criança?**

**CL** - Eu acredito que todas as pautas da pedagogia são visando o respeito às crianças. A criança é o foco de tudo. Sou muito suspeita para falar dos meus alunos, porque eu sou muito apaixonada pela minha profissão. Se até no planejamento, no projeto que nós vamos fazer, ela tem que estar ali, temos que pensar primeiro nela, o que ela vai aprender, por que ela precisa aprender aquilo? Não é eu fazer um projeto bonito na escola, não resolve, eu acho que criança é um pouco de tudo, nosso ensinamento.

**11) Você considera que, de modo geral, as crianças são respeitadas na escola pelos adultos?**

CL - Não... Não todos. Hoje, se você vai fazer um trabalho... É por isso que tem que hora dá vontade de desistir da educação. Tem que gostar muito da educação. Eu entro lá sem pensar no dinheiro, porque, se você for pensar no dinheiro na educação, você não faz nada, você sabe disso, você é professora, está mais tempo que eu. Mas tem hora que dá vontade de desistir da educação por isso. Porque o aluno, ele é o foco de tudo. Nós temos que já entrar pensando nele e elaborar atividades criativas que vão agradar o aluno. E tem muitos professores hoje, que tomam até raiva de você, devido você fazer o trabalho diferenciado, ele acha que você está querendo mostrar serviço, que está querendo passar na frente do colega, que está prejudicando seu colega, porque não teve tempo de fazer o trabalho. Mas quando eu pego o trabalho para fazer, eu tenho que ter responsabilidade, aquilo não é um bico que eu peguei, para chegar aqui e pagar. Não, são minhas crianças, os meus alunos, tenho que enxergar as dificuldades deles, eles têm que chegar ao final do ano lendo, escrevendo, sabendo o que estão fazendo, não é só mostrar um monte de documento bonito e o meu aluno não saber nada. O que adianta? Mas eu encontro muita barreira nisso, sobre as minhas atividades, eu gosto de apresentar e observo que eles aprendem muito, Márcia. Gosto muito de trabalhar no laboratório de informática. Eles gostam muito. E muita gente acha que com os jogos pedagógicos a criança não aprende. Como as crianças aprendem hoje... Com a informática, as TIC. Inclusive estou fazendo um planejamento de fábulas, para desenvolver na semana que vem. Eu observei primeiro, fiz uma pesquisa para saber como seria esse trabalho, porque eu tenho que deitar na cama preocupada com as crianças. Muita gente briga comigo por isso. Mas para saber, será que vai dar certo? E por em prática, porque ficar só achando que não vai dar certo. E eu trabalho muito os jogos pedagógicos com eles, tanto no laboratório, os jogos que eu compro mesmo, jogos que vem para a escola e observo que isso está sendo um passo para um futuro muito brilhante na aprendizagem dos alunos. Muito hein?

**Pesquisadora - As crianças são levadas a sério na escola?**

CL - Vou responder por mim... Tem alguns colegas que desenvolvem trabalho comigo, eu acredito que sim. Mas existe muito desanimado com a educação. Pela desvalorização do professor e nós não podemos levar isso para dentro da nossa sala de aula. Eu não posso levar isso para dentro da sala de aula. Eu tenho que lutar pelos direitos, quando entro do portão para dentro, é diferente. São meus alunos que estão me esperando, você entendeu? Mas eu acredito que ainda tem professor que valoriza nossos alunos, eu particularmente, claro, que adoro.

**Pesquisadora - Como seria uma escola que respeitasse as crianças, que as ouvissem, que as levassem sempre em consideração?**

CL - Escola do futuro, não é? Nós estamos lutando por ela. É uma escola que não só o professor valoriza a criança, mas, em geral, não posso falar muito do governo. Mas eu acho que tem que começar de lá, valorizar a criança, mandando mais trabalho, exigindo mais do professor, exigindo da equipe, exigindo de todos. Eu acredito que, todos nós unidos, será uma



escola do futuro. Hoje estamos tendo mais estudos na escola e isso é bom pra educação. Acabou aquele negócio de ficar falando da escola, fazendo, brincando com outro. Hoje está mais severa a educação. Pegando assim, na expressão da palavra, no pé do professor. Com todos desenvolvendo um trabalho mais brilhante, eu acho que tem possibilidade de uma escola que nós todos almejamos.

**Pesquisadora - Esses estudos, você acha que têm contribuído na sua prática?**

CL - Com certeza. Muito. Porque está tendo dos quatro lados. Hoje, na escola, está vindo formação da UFMT, do Cefapro, antigamente eles vinham exigindo que você aprendesse, hoje não, eles te passam uma mensagem tão maravilhosa, que você aprende e você consegue. Porque você sabe que o aprendizado não é uma fórmula pronta. Mas eles estão trazendo uma forma mais calma de aprender, que se consegue captar a mensagem. E isso você consegue passar para o seu aluno. Estou amando os estudos que eles têm feito conosco, na escola, e isso nós podemos passar para os nossos alunos com mais tranquilidade. A gente está aprendendo. De primeiro você não aprendia. Eles falavam, falavam, você ia para casa do mesmo jeito. Você tinha vergonha de perguntar, diziam que o professor era burro. Hoje não, eles chegam, falam: entenderam? Não entenderam, pronto, você aprende, você tem liberdade. Estou fazendo muitos cursos. Às vezes acho que exagero. Cinco cursos. E isso está me deixando um pouco agoniada. Mas quando chego lá, que vejo aqueles profissionais eficientes em Rondonópolis, principalmente esses do Cefapro, da UFMT, que têm contribuído muito com a gente. Eu peguei uma sala bem difícil, ai de mim se não fossem esses cursos que tenho feito, têm me ajudado muito mesmo na minha sala de aula, contribuído. O Pacto, muita gente fala que não gosta do Pacto, que não está ajudando em nada. Um exemplo, as TIC, fazendo o planejamento, como eu vou trabalhar matemática? Chego lá no Pacto, a professora nos orientando como desenvolveria a aula de matemática trabalhando no laboratório de informática, e se eu não fizesse, se não fosse bem explicado, eu não conseguiria fazer isso. Estaria agoniada do mesmo jeito. Voltei contente, eu observei que meu aluno aprendeu, teve um desenvolvimento bacana, você viu o sorriso no rosto dele também. Nós temos que nos preocupar com o sorriso do nosso aluno. Saber que estão aprendendo, ver o que estão conversando, tem professor que não gosta da sala mais barulhenta. Eu gosto da sala mais barulhenta, se eu vejo o que estão conversando, falando sobre o assunto, eles estão aprendendo. Foi o que o Pacto me auxiliou e os outros cursos têm me auxiliado, graças a Deus.

**12- Quais as dificuldades para garantir, na escola, o direito da criança ao respeito?**

CL - É você convencer as pessoas que ela tem direitos, é uma das maiores dificuldades. Falando da menina, no exemplo anterior, foi difícil. Mas com minha assinatura ela está na escola até hoje. É as pessoas acharem que a criança não tem direito, mas ela tem. Ao invés da gente punir e fazer um trabalho coletivo, a escola precisa ter mais isso. Trabalho coletivo e, também, para fazer esse trabalho coletivo, precisa de material, não é? Os professores

reclamam muito, a gente tem que fazer um trabalho coletivo em que unimos todos os professores e todos os alunos. Eu acredito que vai ser mais fácil..

**Pesquisadora - O PDE não tem garantido os materiais que vocês precisam?**

CL - Olha, acho que garante, mas só que hoje o número de aluno é muito grande. A escola não pode deixar de matricular a criança. No PDE vem a verba certa, que eles passam para a gente. Mas ainda temos dificuldades, ainda precisamos comprar material do nosso bolso, muito material do nosso bolso, pela quantia de alunos que a escola recebe. E você sabe que lei está ali para cumprir, se o aluno mora no bairro ele tem direito da matrícula, mas é uma lei que, graças a Deus, está sendo cumprida na escola hoje. Antigamente, a criança morava no Jardim Atlântico e vinha aqui, estudar no Dulcinéia, mas a lei cobre isso.<sup>16</sup>

**Pesquisadora – Mas... e o número de crianças dentro de sala de aula**

CL – Olha, o número está bem grande, acho que a lei deveria vir eliminando, tem professores na escola com 29 alunos no quarto ano, a sala dela está superlotada.

**Pesquisadora - Ela consegue atender as necessidades dos alunos?**

CL - A gente faz o possível, porque é uma professora muito boa. Ela consegue, entre aspas, atender isso. Mas, no fundo, aquela criança que já tem facilidade de aprender, ela vai embora, desenvolve rápido, mas aquela que tem dificuldade, o que vai acontecer com ela? Ela vai passar para o quinto ano com dificuldade, é um pouco lento o aprendizado dela, entendeu? Eu acho que se fossem menos alunos na sala de aula, teria mais possibilidade da professora trabalhar com aquele aluno, isso é, se ele tivesse a presença na escola, não com tantas faltas como a gente vê hoje, porque as crianças com dificuldades de aprendizado, são as que mais faltam.

**13) Você acha que as crianças têm voz na escola? O que elas teriam a dizer caso fossem ouvidas?**

CL - Caso de se pensar... Em certo ponto... eu acho que ela tem voz, mas, em certo ponto, não. Devido a agressividade das crianças na escola. Eu acho que se isso for eliminado na escola, a agressividade, essa forma como a criança hoje leva tudo para o lado da brincadeira, se nós conseguirmos fazer um projeto – nós fazemos muito projeto, mas a gente observa que não chama muito atenção – 100% das nossas crianças, devido às brincadeiras, elas deixam de ter voz, porque, aquelas que levam a sério, têm voz na escola.

---

<sup>16</sup> A Professora se refere ao fato de que o ECA ao instituir a obrigação do Estado em garantir/possibilitar acesso às escolas de todas as regiões da cidade, facilitou a matrícula em escolas do próprio bairro.

**Pesquisadora – Mas, assim, se fossem ouvidas, o que elas diriam? Você acha que elas não têm nada a contribuir? Mesmo essas que brincam..**

CL – Têm, com certeza, mesmo com brincadeiras, acho que têm voz, sim.. Eu mesmo dou voz para elas na minha sala, você sabe que tem horas que dou mais prioridades para elas que para os outros...

**Pesquisadora - Você leva isso em consideração nos seus planejamentos?**

CL - Com certeza, elas precisam ter voz.. É o futuro delas, se eu não der voz para essas crianças, como elas vão aprender? Como elas vão chegar lá na frente? Elas vão observar e olhar para trás e ver que estão errando, levando o caso na brincadeira, essas que dou prioridades, pelo menos na minha sala, eu dou voz, sim. Não sei lá fora, não posso responder isso, não posso responder pelos outros professores nem pela coordenação da escola. Mas na minha vida escolar, nas minhas atividades, nos meus planejamentos, eu dou prioridade para todos os meus alunos. 100%. Eu acredito até mesmo nesses brincalhões, que levam na brincadeira. Semana passada, cobrimos uma professora que fez um trabalho e ela teve que tirar três dias de folga, sobrou para nós, eu fui. Meu Deus do céu, trabalhar sexto ano, que será de mim? Uma pedagoga, dentro de uma sala de crianças, adolescentes? Mas foram três dias de experiência... Como essas crianças têm um futuro muito brilhante, se não só o professor der voz para essas crianças, mas o país?

**Pesquisadora - E todos os professores frequentam?**

CL - Frequentam, e gostam de frequentar, só não estamos frequentando porque com quatro computadores pra 26 alunos, é complicado, é muita criança, e, para a criança trabalhar, nós temos que deixá-la mexer no computador e, mesmo a gente, nós não temos um técnico. Porque quando a escola tem um técnico, é mais um para somar, está ali para ajudar a sua aula. Nós temos que levar nossa aula pronta, nosso planejamento pronto, mas precisamos de ajuda para evitar que aquelas crianças estraguem o material, porque o material vem para a escola, inclusive, nós temos 20, eu não contei, mas nós temos bastante computador, mas, devido não ter o técnico na escola, fica só o professor, enquanto estou aqui com esse aluno, o de lá está sozinho, lá no final da sala, eu lá sei em que o menino está mexendo? Agora, porque é muita criança, inclusive, o Mais Educação, na escola, não tem essa sala própria de informática, eles utilizam o nosso laboratório da escola, das crianças. Não são suficientes para nós trabalharmos com nossos alunos, mas, até o meio do ano, foi gratificante, enriquecedor o nosso trabalho. Mas, só devido à quantia de alunos e essa problemática de não ter professor, não ter técnico para nos auxiliar, acredito que os computadores estragaram, porque, quando tinha o técnico, os computadores não estragavam, por isso eu acho que devia ter um olhar mais holístico em geral, para a escola, para ter um trabalho mais bem feito com essas crianças, eu acho que a tecnologia vem para mudar o aprendizado do aluno e vai mudar, se Deus quiser.

**14) É fácil entender/descobrir o que uma criança quer?**

CL - Fácil, se eu te falar que é fácil, não é não. Mas, se a gente for um professor: psiu, não pode conversar. Se for um professor observador, não fica difícil não. Porque a criança é muito inteligente. Não é aquela criança fechada de antigamente. A criança é muito inteligente, expõe o que ela quer, ela cobra do professor, eu amo meus alunos por isso, por eles me cobrarem o que querem. Porque tem professor que fica bravo quando o aluno cobra, eu não, eu fico feliz. Eu observo que, se meu aluno está me cobrando, uma coisa assim, uma atividade, olha, na quarta-feira nós vamos corrigir a atividade para ver como a criança está, só que fomos fazer um passeio, um novo projeto, viajando por Rondonópolis, por Mato Grosso. E na quarta-feira foi nosso passeio pela cidade de Rondonópolis, porque as crianças pequenas vão para certos lugares de Rondonópolis. Nesse exemplo nosso, foram para a Prefeitura, Câmara e íamos para o museu. E não deu para eu corrigir a atividade no dia que tinha marcado, aí veio aquele aluno, que tem bastante dificuldade de aprendizado, pôs a mão na cintura e disse: você não ia corrigir a atividade ontem? Achei interessante. Ele tem dificuldade de aprendizado, na escrita, na leitura, mas ele presta atenção no que eu falo e se interessa pela atividade que eu passei. No dizer dele: quem sabe ela corrigindo eu aprendo? Pode ser isso, a criança pensa, eu fico contente quando eles me cobram, fui explicar porque não tinha tido tempo de corrigir, mas na segunda-feira vai ter aula, nós corrigiremos, ele ficou atento.

**15) Você acha que as crianças têm algum grau de liberdade na escola? É difícil contemplar alguma liberdade para as crianças na escola?**

Lógico que têm. Senão eles não fizessem do jeito que fazem... Acho que têm muito.

**Pesquisadora - Em todos os momentos?**

CL - Acredito que têm sim. Esse grau de liberdade não é só a lei que dá pra eles, todos nós, todos funcionários, professores, acredito que sim. Muita liberdade na escola.

**15) É difícil contemplar alguma liberdade para as crianças na escola?**

CL - De jeito nenhum. Se você leva a sério o seu trabalho e acredita no seu aluno, não fica difícil para trabalhar para ele, mesmo que tenha dificuldade, que ele seja rebelde, não pode usar essa palavra rebelde, mas não é a maioria. É fácil a gente dar liberdade para o nosso aluno, mas tem que ser dosada, porque se você dá total liberdade, não aprende também, porque ele se sente poderoso, mas acho que tem sim, liberdade, o nosso aluno.

**16) As crianças participam das decisões da escola?**

CL - Participam. Não só as crianças, mas a sociedade participa. Na elaboração dos projetos. E damos liberdade para eles. Meus planejamentos, eu gosto dos meus planejamentos individuais. Estou elaborando um projeto sobre meio ambiente. Quem ajudou? As crianças.

Eu sentei junto com elas, eu levei meu computador, pus no centro da sala, e tirei uma hora da aula, para elaborar, quando chegou a hora das atividades, o que eles iam gostar mais de desenvolver? Mostrei vídeos sobre o Rio Vermelho, sobre o desmatamento do nosso Mato Grosso, as queimadas, que está horrível, nosso MT estava quase em primeiro lugar ano passado. Eles foram aceitando que colocasse, que desenvolvesse esse projeto junto com eles, eu acho que é um direito da criança.

**Pesquisadora - Na escola?**

CL - Anual, ela está presente. No projeto anual.

**17) Você acha que as crianças são humilhadas ou sofrem constrangimentos na escola?  
De que modo, em que situações isso ocorre?**

CL - Hoje não. Hoje não. As crianças são muito inteligentes. E elas pensam muito rápido para sofrer qualquer tipo de bullying na escola. Ela tem consciência, não acabei de falar do ECA, dos direitos? A criança está consciente demais para o meu gosto. Eu acho que ela tinha que ter mais consciência dos direitos também. Sabe o que eu fiz? Fiz um cartaz bem grande dos direitos e dos deveres para elas terem consciência disso. Hoje a criança não sofre mais não. Ela vai atrás dos direitos dela, os pai delas também.

**Pesquisadora - Então não tem nenhum tipo de constrangimento que ela possa passar?**

CL - Tem. A criança tem constrangimento, mas ela não aceita, não é igual antigamente que ela ia para casa chorando. Por exemplo. Uma menina, quando nasceu, a mãe trocou o nome da menina – eu não gosto de falar de um aluno ou do outro, estou respondendo mais sobre uma coisa que aconteceu comigo – e a mãe colocou o nome dela masculino. Toda vez que fazia a chamada, observava que tinha um tipo de bullying em cima dela, ela nunca levou aquilo ali para casa, sempre enfrentou. Mas observei que ela ficava muito nervosa, eu sugeri a avó, porque a mãe faleceu, registrou e, logo em seguida, faleceu. A avó tentou mudar, mas, devido a mãe ter falecido e a lei, você sabe como que é no nosso país, lenta, não é? Coisas que em questão de segundos, de minutos se resolveria, levam anos para resolver. E começou a jogar aquilo para frente, a avó não pôde resolver. Eu falei que veria com um advogado, faria algumas perguntas a respeito, se ela permitisse, porque tudo tem que pedir permissão, não é? Ela ficou muito grata, que poderia fazer, ficou muito feliz. Liguei para ele, ele me deu todos os passos. Logo no outro dia já passei para ela o telefone dele, foram seis meses, agora resolveu o problema do nome dela na justiça, mas ela nunca abaixou a cabeça, sempre agredia, tinha uma agressividade nela. Enfim, vai chamar de gorda, porque existe esse tipo de preconceito, de bullying. De gorda, de magra, elas não aceitam mais, as crianças estão muito inteligentes, pensam muito rápido para deixar que isso atinja a sua forma de viver dentro da escola.

**18) O que você acha que mais mudou no tratamento dado às crianças atualmente em relação ao tratamento que você teve em sua infância? Você preferiria viver a sua infância nos dias atuais?**

**CL** - Muito. A professora. A professora, na infância, nós estamos trabalhando muito isso no Pacto, como o professor, na nossa infância, humilhava a gente. Na minha, sou mais velha que vocês, pedia para você ler, se você não lesse, ela te tratava como se fosse nada, se não aprendesse, chamava de burra na cara, não estava nem aí. Hoje o professor respeita, se o aluno não sabe ler, o professor tem o maior cuidado para a criança não ser humilhada, por exemplo, na presença do colega. Eu, para não humilhar na hora o aluno que não sabe ler, eu sempre escolho aquele aluno que mais sabe, primeiro, eu sempre tenho uma conversa, porque os alunos não gostam de ser tratados como crianças, não, que não sabe ler, que tem dificuldade no aprendizado. Eu sento com ele, aquele que sabe, faço uma reunião com ele, mas converso bastante, convenço-o a sentar perto daquele aluno e ajudar. Você acredita que deu certo? Hoje, a dificuldade iria ser muito grande, menina. O professor antigamente não tinha essas formas de trabalhar com as crianças, mas porque não tinha, não culpo o professor também não, porque não existiam as formações que nós temos hoje. Hoje o olhar do professor é diferente. Ele tem ajuda lá de fora. E ele, eu estou falando muito sobre isso, todos os cursos que eu tenho feito, têm falado sobre isso, como que nós sofremos com professores antigamente, que reprovavam com prazer, ainda davam aquela nota vermelha bem grande, você reprovou, porque você não é competente, você não pode passar. Eu mesma, Márcia, desisti de estudar uma época, por causa disso, porque tinha uma professora, lembro o nome da mesma até hoje, Malvina, até o nome da mulher era ruim, Malvina, devido ela fazer isso, chamava a gente de incompetente na cara, porque a gente não tinha as mesmas habilidades, as mesmas formas de concentração dos outros. E hoje vai chamar um aluno meu de burro para ver. Sou punida e aí eu concordo com a lei. Você viu porque eu falo para você que hoje eu concordo com a lei plenamente e até agradeço, por isso. Porque se não fossem as leis, o professor ainda trataria mal o aluno, mas não, é muito importante.

**19 - Você preferiria viver a sua infância nos dias atuais?**

**CL** - Hoje. Eu acho que seria muito feliz, hein? Se eu fosse criança na atualidade, acho que seria mais feliz. Porque tem mais liberdade de falar, eu gosto muito de falar, você já percebeu. Eu acho que teria mais direitos, mais liberdade de expressão, porque eu penso que naquela época não tinha direito. A criança que não sabe, não consegue ler, fala que não sabe, e, mesmo que fui trabalhar no sexto ano, na hora que eu cheguei para ele ler, ele falou 'professora, não aprendi a ler'. Falei: 'você vai aprender, você é capaz'. Não importa se vai ser hoje, no sexto ano, se vai ser no oitavo, tem que dar sua contribuição, porque não adianta eu ficar só, ou o professor de história, geografia, de ensino religioso, de português, matemática. Você também tem que dar sua contribuição. Então, hoje a criança tem mais direito de falar o que ele pensa e nós ouvimos e temos que respeitar o direito dela.

**Pesquisadora - Deveres? Você não acha que a interpretação do ECA está sendo certa?**

CL - Não sei te responder isso. Eu não sei te responder se eles estão precisando de um olhar mais atento sobre isso, se está sendo mais correto, porque, às vezes, eu preciso estudar mais o ECA também, não é?

**Pesquisadora - Ele é visto de forma igual?**

CL - Também não sei. Até hoje, ele é visto dessa forma, mas, talvez, porque não compreendi. Porque nesses anos que tenho atuado, só em duas escolas, então, eu não posso falar de todas as escolas, por não ter acompanhado, trabalhado ali, porque, para falar uma coisa, tem que ter certeza daquilo que se está falando. Mas, nas duas escolas que atuei, acham que o ECA, a criança, nos direitos delas, deveriam ter mais direitos e deveres também. Deveria ser um conjunto. Nunca teve formação do ECA nas escolas, nesses anos todos, se teve, foi no dia que não participei, nunca tive. Mas o que eu observo, por exemplo, o conselho tutelar, acho que era para ter um espaço na escola para o conselho tutelar, pelo menos uma vez por mês. Eu vi, em dez anos de professora, o ECA uma vez na escola, desculpe, o Conselho Tutelar. Porque o Conselho Tutelar, ele não existe só para punir o aluno ou só para apoiar, ele está ali para cumprir a lei. Mas nós desconhecemos essa forma do trabalho deles. Eu, particularmente, não os outros, tira esse nós, por eu, você está conversando comigo, a entrevista é minha. Então, eu acho que nós deveríamos saber mais dessas leis, qual o desenvolvimento na escola. Meu aluno, algum tempo atrás... Teve um coordenador que ficou nervoso com ele, na hora do recreio, e deu uma bronca nele na hora que entrou, porque parece que ele estava agredindo uma colega e hoje não é mais permitido isso na escola. Um colega agrediu o outro e falou. Olha o direito da criança hoje, tem dever, o exemplo de dever, é respeitar o colega, e se ele não respeitou, o coordenador deve acionar o Conselho, mas até eu fiquei parada, olhando, mas acionar o Conselho para quê? Se nunca vi o Conselho na escola. Acho que o aluno deveria ter formação junto com o ECA mesmo, com o Conselho Tutelar. Sei que tem muita coisa para fazer, porque a nossa cidade grande, graças a Deus, está crescendo muito, mas acho que deveria, pelo menos uma vez por mês, ter uma formação com eles na escola, para nós, com todos, não é só com professor, não, porque há muitas formações para o professor. Com aluno, quando falo aluno, nessas formações de direito, o aluno com 09 anos, já sabe de seus direitos, e se ele sabe dos seus direitos, ele tem que saber do seu dever. E como eu vou ficar dizendo o tempo inteiro do dever dele se ele não viu o outro participar do dever dele. Eu acho que tinha que ter mais presença na escola. É minha opinião.

**Pesquisadora - Isso te causa angústia?**

CL - Muito. Eu vivo muito angustiada, devido os direitos serem muitos, como diz um advogado amigo meu, os direitos e os deveres são iguais, ele trabalha também com o Conselho. Eles são iguais, mas porque eu nunca vejo os deveres da criança? A criança passa quinze dias sem vir à escola, liguei para a mãe, a escola me autorizou ligar, a mãe desligou o telefone, e é um direito da criança, não é? Não está na lei? Que é um direito da criança ser

permanente na escola? E quem é o dever de mandar essa criança para a escola? O pai, se a criança não vai, porque o pai não se importou de mandar, então eu acho...

**Pesquisadora - A escola não tem outro caminho pra assegurar isso...**

**CL** - Olha, ela conhece esses direitos, ela faz, a escola faz, tem caderno de registro, a escola liga, o coordenador passa a maior parte do tempo dele se envolvendo com um trabalho e às vezes, deixa até o dele para ser feito, fica o tempo inteiro ligando, largando o trabalho dele, levando trabalho para casa, ligando para o pai, constantemente. Eu chego à coordenação e o coordenador está ligando: pai, seu filho não está na escola, tem dias que ele não participa. Está tudo registrado. Hoje o professor está registrando tudo, porque a lei está aí. O professor tem caderno de registro, o coordenador tem caderno de registro, o diretor tem caderno de registro. Então, hoje, cerca-se de todos os lados, para ver se elimina isso, para ver se os pais cumprem mais com os direitos. Porque eles têm muitos direitos, cumprem mais com os deveres deles, direitos eles têm, cumpram com os deveres. Você entendeu?