



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



**NÁDIA PATRÍCIA SILVA BORGES**

**“PORQUE NO BANHEIRO DOS MENINOS NÃO TEM PAPEL HIGIÊNICO?”**  
**ASSEMBLEIAS DE CLASSE E OS DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO E**  
**EXPRESSÃO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTOS ESCOLARES**

Rondonópolis - MT

2024

**NÁDIA PATRÍCIA SILVA BORGES**

**“PORQUE NO BANHEIRO DOS MENINOS NÃO TEM PAPEL HIGIÊNICO?”  
ASSEMBLEIAS DE CLASSE E OS DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO E EXPRESSÃO  
DAS CRIANÇAS EM CONTEXTOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Rondonópolis, na Área de Concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diferenças, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano

Rondonópolis - MT

2024

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

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pela autora.

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

S586p Silva Borges, Nádia Patricia.

PORQUE NO BANHEIRO DOS MENINOS NÃO TEM PAPEL HIGIÊNICO? ASSEMBLEIAS DE CLASSE E OS DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO E EXPRESSÃO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTOS ESCOLARES [recurso eletrônico] / Nádia Patricia Silva Borges – Dados eletrônicos (1 arquivo: 121 f., pdf). – 2024.

Orientadora: Carmem Lúcia Sussel Mariano.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Assembleias escolares. 2. Pesquisas com crianças. 3. Metodologias participativas com crianças. 4. Escuta de crianças. 5. Escolas democráticas. I. Mariano, Carmem Lúcia Sussel, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: “POR QUE NO BANHEIRO DOS MENINOS NÃO TEM PAPEL HIGIÊNICO?”  
ASSEMBLEIAS DE CLASSE E OS DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO E EXPRESSÃO DAS  
CRIANÇAS EM CONTEXTOS ESCOLARES**

**AUTORA: MESTRANDA NÁDIA PATRICIA SILVA BORGES**

Dissertação defendida e aprovada em **31 de JULHO de 2024**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

**1. DOUTORA CARMEM LÚCIA SUSSEL MARIANO (Presidente Banca/ORIENTADORA)**

Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**2. DOUTORA RENATA LOPES COSTA PRADO (Examinadora Externa)**

Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

**3. DOUTORA EGMENILVA PIPI RODRIGUES (Examinadora Interna)**

Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**4. DOUTORA RAQUEL PEREIRA GONÇALVES (Examinadora Suplente)**

Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

RONDONÓPOLIS, 31/07/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Carmem Lucia Sussel Mariano, Docente - UFR**, em 31/07/2024, às 20:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renata Lopes Costa Prado, Usuário Externo**, em 06/08/2024, às 17:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Eglen Sílvia Pipi Rodrigues, Docente - UFR**, em 13/08/2024, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0362071** e o código CRC **A8302502**.

---

À minha mãe, Dona Maria, e meus filhos: Vinícius e Felipe. Amores de minha vida, uma é o amor mais antigo que me acompanha desde quando nasci, outros são amores que nasceram de mim, mas ambos são o meu chão, minha base, meu colo, meu abrigo.

## AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Rondonópolis pelo acolhimento de minha proposta e por ofertar vagas por questões afirmativas. Esta porta de entrada foi a minha principal força para concluir o Mestrado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano pela sua atenção e escuta sensível às minhas aflições, angústias e inseguranças. A sua disposição em reunir quinzenalmente o grupo de pesquisa para estudar, discutir coletivamente os dados das pesquisas dos orientandos e colaborar nesse processo de escrita foram imprescindíveis para finalização deste ciclo.

Agradeço à Profa. Dra. Renata Lopes Costa Prado e Profa. Dra. Eglen Sílvia Pipi Rodrigues pelas valiosas sugestões na ocasião o exame de qualificação e pela participação na banca de defesa desta dissertação.

Agradeço à ancestralidade que me abriu o caminho para pensar em voltar a me aventurar na academia enquanto estudante depois de 20 anos afastada da universidade. A família que construí através da Umbanda, minha Mãe de Santo Ana e meus irmãos de casa de fé, que me fortalecem com sua energia, para que eu tenha tranquilidade durante esse processo. Em especial aos Orixás e guias, sejam minhas entidades, ou de meus irmãos pela força, proteção e Axé.

Agradeço aos meus familiares, meus pais Sr. Antônio Sérgio e Dona Maria, pelo estímulo e entusiasmo por tudo que busco realizar, aos meus irmãos e irmãs: Girley, Sérgio Augusto, Maria Aparecida, Marco Antônio por terem sempre me apoiado, principalmente a minha irmã Ana Carolina da Silva Borges, que foi potencialmente minha força no Mestrado, desde o início não só me incentivou, mas debateu comigo, me guiou na inscrição do Mestrado, depois leu meus textos, ouviu meus pensamentos e compartilhou sua bagagem acadêmica comigo.

Agradeço ao meu marido Waldir, meu amor e parceiro de vida, e aos meus filhos Vinícius e Felipe, pela paciência, cuidado, incentivo e apoio incondicional, isso me trouxe leveza nesse período intenso de realização do Mestrado.

À equipe gestora, demais profissionais da escola em que foi realizada esta pesquisa, mas especialmente a professora regente pela disponibilidade e pela acolhedora recepção em todos os momentos de encontros.

Finalmente, agradeço às crianças participantes da pesquisa e seus responsáveis, desejando, entre muitas outras coisas, que possam apreciar a beleza dos caminhos mais do que o ponto de chegada.

## RESUMO

Embora as crianças tenham sido alçadas à condição de sujeitos de direitos, seus direitos de participação, respeito e expressão trazem tensões com os direitos de proteção e são pouco debatidos na sociedade brasileira. A participação e expressão das crianças em contextos escolares constitui um desafio na consideração das suas cidadanias. Com o aporte teórico dos Estudos Sociais da Infância, que considera as crianças como atores sociais e sujeitos participantes da sociedade, com direitos de participação, cujas vozes precisam ser escutadas nos contextos em que elas participam. Esta pesquisa busca contribuir para a consolidação de metodologias participativas com crianças e está vinculada ao Grupo de Estudos Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC). Seu objetivo geral foi investigar as potencialidades e limites da metodologia das Assembleias de Classe para oportunizar a participação e expressão de crianças em contexto educativo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa-intervenção com crianças em uma Escola Municipal de Ensino Básico de Cuiabá/MT, na qual a pesquisadora atua como professora desde o ano de 2014, em uma turma do 1º ano do 1º Ciclo, contando com 17 estudantes. Utilizou-se como procedimento de campo as Assembleias de Classe que fazem parte da metodologia de Assembleias Escolares, com o intuito de promover canais de escuta, participação e voz das crianças. A abordagem metodológica utilizada traz a possibilidade de que investigador e investigado estabeleçam uma prática repleta de significados, permitindo a construção cambiante e mutável de experiências e saberes oriundos dos sujeitos envolvidos, pois tanto a pesquisadora quanto a criança colaboraram no processo de pesquisa. Os resultados mostraram que trabalhar com a metodologia da pesquisa-intervenção a partir das Assembleias de Classe oportunizou um diálogo coorganizado pelos/as estudantes, docentes, gestores/as e demais funcionários/as da escola, em meio a ideias oriundas do exercício de falar, escutar, debater, votar e deliberar sobre assuntos que lhe forem pertinentes, relacionados à educação e à convivência escolar. As crianças trouxeram questões que as incomodavam na sala ou na escola, que foram debatidas e encaminhadas, tais como, situação de *bullying*, participação das meninas no futebol durante o recreio, presença da família na escola e a ausência de papel higiênico no banheiro dos meninos, demanda apresentada pelos meninos, que acabou evidenciando que não eram percebidos pelos professores e gestores os constrangimentos dos meninos ao terem que pedir para a professora o papel higiênico quando precisavam fazer necessidades fisiológicas. Esta questão teve desdobramentos que levaram à construção pela escola de um projeto sobre o desperdício e utilização do papel higiênico, substituindo, portanto, uma ação punitiva por uma pedagógica. Assim, a escuta das crianças foi umas principais potencialidades observadas, assim como mostrou-se um exercício bastante desafiador. Alguns limites das Assembleias de Classe foram identificados tais como assuntos que podem ser complexos demais para serem discutidos e encaminhados em uma ou duas Assembleias, pois demandariam aprofundamento em estudos e ações a longo prazo. Outro limite, é o risco das interpretações apressadas sobre o que as crianças estão querendo expressar, pois há situações que precisam de reflexão e amadurecimento para ter um encaminhamento adequado.

**Palavras-chave:** Assembleias Escolares; pesquisa com crianças; metodologias participativas com crianças; escuta de crianças; escolas democráticas.



## ABSTRACT

Although children have been elevated to the status of subjects of rights, their rights to participation, respect and expression bring tension with protection rights and are little debated in Brazilian society. The participation and expression of children in school contexts constitutes a challenge when considering their citizenship. With the theoretical contribution of Childhood Social Studies, which considers children as social actors and subjects participating in society, with participation rights, whose voices need to be heard in the contexts in which they participate, this research seeks to contribute to the consolidation of participatory methodologies with children and is linked to the Childhood, Youth and Contemporary Culture Study Group (GEIJC). Its general objective was to investigate the potential and limits of the Class Assemblies methodology to provide opportunities for the participation and expression of children in an educational context. To this end, intervention research was carried out with children at a Municipal Basic Education School in Cuiabá/MT, in which the researcher has worked as a teacher since 2014, in a 1st year 1st Cycle class, with 17 students. . Class Assemblies were used as a field procedure, which are part of the School Assemblies methodology, with the aim of promoting channels for children's listening, participation and voice. The methodological approach used is intervention research with children as it offers the possibility for the researcher and the investigated to establish a practice full of meanings, allowing for the changing and mutable construction of experiences and knowledge originating from the subjects involved, as both the researcher and the child collaborate. in the research process. The results showed that working with the intervention research methodology based on Class Assemblies provided the opportunity for a dialogue co-organized by students, teachers, managers and other school employees, amid ideas arising from the exercise of speaking, listen, debate, vote and deliberate on pertinent issues related to education and school life. The children brought up issues that bothered them in the classroom or at school, which were discussed and forwarded, such as bullying, girls' participation in football during recess, family presence at school and the absence of toilet paper in the boys' bathroom. , a demand presented by the boys, which ended up showing that the teachers and managers did not notice the boys' embarrassment when they had to ask the teacher for toilet paper when they needed to relieve themselves. This issue had consequences that led to the school building a project on the rational use of toilet paper, therefore replacing a punitive action with a pedagogical one. Thus, listening to children was one of the main potentialities observed, as well as proving to be a very challenging exercise. Some limits of the Class Assemblies were identified, such as issues that may be too complex to be discussed and forwarded in one or two Assemblies, as they would require in-depth studies and long-term actions. Another limit is the risk of hasty interpretations of what children are trying to express, as there are situations that require reflection and maturity in order to have an appropriate approach.

**Keywords:** School Assemblies; research with children; participatory methodologies with children; listening to children; democratic schools.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>Capes</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CDC</b>	Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças
<b>CNV</b>	Comunicação não-violenta
<b>EMEB</b>	Escola Municipal de Ensino Básico
<b>Geijc</b>	Grupo de Estudos Infância, Juventude e Cultura Contemporânea
<b>Ideb</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>MT</b>	Mato Grosso
<b>PPGEdu</b>	Programa de Pós-graduação em Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFR</b>	Universidade Federal de Rondonópolis

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> A entrada da escola.....	49
<b>Figura 2:</b> Brincadeiras do recreio.....	49
<b>Figura 3:</b> A alimentação das crianças.....	50
<b>Figura 4:</b> brincadeiras com água com as crianças.....	54
<b>Figura 5:</b> o espaço externo da escola.....	55
<b>Figura 6:</b> Assembleia de Classe.....	77
<b>Figura 7:</b> Bilhetes das crianças para tópicos das Assembleias de Classe.....	85
<b>Figura 8:</b> Texto coletivo.....	93

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Contexto de produção do <i>corpus</i> bibliográfico.....	41
<b>Quadro 2</b> - Grade de análise do conteúdo do <i>corpus</i> bibliográfico.....	43
<b>Quadro 3</b> - Cronograma de ações.....	64

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I - NOVAS PERSPECTIVAS DE COMPREENSÃO DA INFÂNCIA.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 A emergência dos Estudos Sociais da Infância.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 Novas perspectivas para o estudo da infância.....</b>	<b>26</b>
<b>1.3 Loris Malaguzzi e a pedagogia da escuta.....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO II- OS PRESSUPOSTOS DAS ASSEMBLEIAS ESCOLARES/DE CLASSE .....</b>	<b>36</b>
<b>2.1 A produção bibliográfica sobre as assembleias escolares.....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO III- CONHECENDO O ESPAÇO, O TEMPO E OS PASSOS DA PESQUISA.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1 A pesquisa-intervenção com crianças: como colocá-la em cena?.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1.1 Pesquisas participativas.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1.2 Pesquisa-intervenção com crianças.....</b>	<b>58</b>
<b>CAPÍTULO IV- CONSTRUINDO AS ASSEMBLEIAS: A PESQUISA-INTERVENÇÃO.....</b>	<b>63</b>
<b>CAPÍTULO V - AS ASSEMBLEIAS DE CLASSE.....</b>	<b>69</b>
<b>5. 1 A construção do espaço das Assembleias de Classe.....</b>	<b>71</b>
<b>5. 2 O percurso das Assembleias de Classe.....</b>	<b>73</b>
<b>5. 3 As Assembleias de classe em cena: narrativas, temas insurgentes e análises.....</b>	<b>79</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>103</b>
<b>Apêndice 1 - Termo de Assentimento.....</b>	<b>109</b>
<b>Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais e/ou responsáveis).....</b>	<b>110</b>
<b>Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Gestão Escolar).....</b>	<b>112</b>
<b>Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora).....</b>	<b>114</b>
<b>Apêndice 5 – Parecer Consubstanciado do CEP.....</b>	<b>116</b>

## INTRODUÇÃO

Neste estudo realizamos uma pesquisa-intervenção com crianças em uma escola na qual a pesquisadora atua como professora desde o ano de 2014, em uma turma do 1º ano do 1º Ciclo da Escola Municipal de Ensino Básico de Cuiabá (EMEB), do Ensino Fundamental, que conta com 17 estudantes, aproximadamente. Utilizamos, como procedimento de campo, as Assembleias de Classe, que constituíram ações interventivas com crianças que objetivaram promover e analisar metodologias participativas de escuta, participação e voz dos estudantes na escola. A investigação de campo foi desenvolvida no período de agosto a dezembro de 2022, submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Rondonópolis, processo nº 59605422.0.0000.0126, tendo sido aprovada em agosto de 2022.

A referida Escola Municipal de Ensino Básico de Cuiabá carrega o nome do próprio bairro, uma região antiga do Coxipó, em Cuiabá, Mato Grosso (MT), onde os ribeirinhos são moradores há muito tempo e, na sua maioria, repassam aos seus filhos e netos a cultura da pesca como modo de subsistência. Nesse sentido, trata-se de uma comunidade que, mesmo cercada de movimento urbano, preserva uma vida calcada na simplicidade e nas tradições, onde ainda é possível ver os vizinhos sentados em círculos nas calçadas ao final do dia, crianças jogando bola no campo, pais ensinando aos filhos a arte da pesca.

É neste contexto, de uma escola imbricada em uma comunidade tão singular e, ao mesmo tempo, afetada pelas contradições do mundo capitalista, em que as crianças, em seu espaço escolar, sofrem cobranças e projeções institucionais tão desconexas de sua realidade, que esta pesquisa toma corpo, interessada em descobrir a percepção das crianças acerca da escola.

Sendo assim, para colocar na superfície as demandas educativas presentes no cotidiano de uma unidade educacional que acolhe crianças, há necessidade de se exercitar a escuta da infância, dos gestos, dos movimentos, dos corpos e das brincadeiras. É indispensável escutá-las, sem preconceitos, mesmo na eventualidade de que elas não falem ou registrem a escrita, validando que elas têm capacidade de estabelecer inúmeras relações, inclusive, com adultos e crianças de diversas idades (Faria, 2007).

Portanto, é um desafio instrumentalizar novas práticas que facilitem a composição de metodologias pedagógicas assentadas na dedicação das particularidades da infância, contribuindo para novas interpretações sobre a sua produção e como compartilham o mundo.

O campo dos Estudos Sociais da Infância, referencial teórico adotado nesta pesquisa, buscam ressignificar a infância para além da perspectiva biológica que a limita a um processo maturacional do desenvolvimento humano e psicológico, na qual as crianças são compreendidas enquanto indivíduos que “desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” (Sarmiento, 2005, p. 366).

A abordagem metodológica da pesquisa tem desdobramentos sobre as atividades de campo que serão sustentadas pela metodologia da pesquisa-intervenção com crianças (Castro; Besset, 2008), a qual aciona um deslocamento epistemológico envolvendo a quebra das hierarquias estabelecidas entre o/a pesquisador/a e seu objeto de estudo. Esse aspecto provoca o “repensar” dos modelos canônicos de pesquisa, baseados em uma distância entre pesquisador/a e pesquisado/a e em um controle do processo de pesquisa a partir da centralidade dada à posição do/a pesquisador/a, pois “problematizam-se as diferenças (entre pesquisador e pesquisados) que antes era mantidas como distantes, ou então, eram negativizadas”, cujas “diferenças [...] entre adultos e crianças levariam ao descentramento do pesquisador da posição de intérprete privilegiado de construção do mundo” (Castro; Besset, 2008, p. 11).

Por outro lado, apesar de cada um “permanecer diferenciado” (Castro; Besset, 2008, p. 9), essa metodologia levanta a possibilidade de que ambos (investigador e investigado), possam estabelecer uma prática cheia de significados, na qual é possível a construção cambiante e mutável de experiências e saberes oriundos dos sujeitos envolvidos. Outra característica da pesquisa-intervenção com crianças é que se trata de uma relação interativa onde não há como antecipar totalmente os resultados e os fatos. Isto é, os roteiros são mutáveis, não estáticos, posto que o objetivo é justamente problematizar a realidade “sendo produzida dentro das práticas de significados propícios pelos processos sociais” (Castro; Besset, 2008, p. 9). Esta perspectiva traz a necessidade do exercício de escuta, pautada na consideração da relação assimétrica de poder entre adultos e crianças.

Nesse contexto, trabalhar com a metodologia da pesquisa-intervenção a partir das Assembleias de Classe teve o propósito de promover um “momento institucional da palavra e do diálogo”, conforme premissa explanada por Ulisses Araújo (2004, p. 4), coorganizado pelos/as estudantes, docentes, gestores/as e demais funcionários/as da escola, em uma troca de embates de ideias oriundas do exercício de falar, escutar, debater, votar e deliberar assuntos relacionados ao trabalho, à educação e à convivência escolar.

Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos da Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), anteriormente, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), que desenvolve uma linha de pesquisa que investiga os direitos de participação e expressão de estudantes em contextos escolares, bem como busca apreender a perspectiva de crianças e adolescentes sobre a escola e processos educativos. Nessa linha de investigação, a dissertação de Danielle Araújo Ferreira Marques (2018) pesquisou a perspectiva de estudantes do Ensino Médio, de uma escola integral de Rondonópolis/MT, sobre as suas experiências e percepções de como os direitos de participação, liberdade e respeito são vivenciados no contexto de uma escola pública.

O referido estudo mostrou como os jovens percebem de maneira restrita a sua participação nas decisões relacionadas às atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola. Revelou, ainda, que a participação e o “protagonismo juvenil” que ecoam nos discursos relacionados à reforma do Ensino Médio parecem se restringir às “escolhas” de algumas disciplinas, mas não se estende às normas e regras instituídas no currículo. Para além disso, Marques (2018) observou que os estudantes percebem sua importância na participação no processo de reconstrução de um currículo do Ensino Médio, porém, não acreditam que possam ser competentes nesse processo.

Enquanto a pesquisa de Danielle Marques teve como público-alvo os jovens estudantes de uma escola de Ensino Médio Integral, além da presente pesquisa, duas outras pesquisas estão em andamento nesta mesma linha de investigação e metodologia da pesquisa-intervenção e se voltam para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental: a pesquisa de Roseni da Rosa, que se debruça sobre a perspectiva das crianças sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e a de Fernando Henrique Garcia da Silva, que investiga acerca das relações entre vivências e experiências das crianças no espaço escolar do Ensino Fundamental.

O objeto de pesquisa, neste estudo, é a possibilidade de produzir conhecimento com uma metodologia participativa com crianças no espaço escolar e foi construído a partir do referencial teórico dos Estudos Sociais da Infância, que considera as crianças como atores sociais e sujeitos participantes da sociedade, com direitos de participação, cujas vozes precisam ser escutadas nos contextos em que elas participam. Ademais, é importante mencionar que a pesquisa busca contribuir com um olhar ampliado para os direitos das crianças, entre eles, os direitos de participação.



Os direitos da criança constituem um tema que adensa essas discussões. A esse respeito, os Estudos Sociais da Infância, que concebe as crianças como atores sociais, ativos, com voz e competências (Sarmiento; Soares; Tomás, 2004), debate sobre as dificuldades para garantir que elas exerçam sua participação como sujeitos de direitos na sociedade. Segundo Soares (2005), isso ocorre pelo fato de o discurso sobre os direitos das crianças ser meramente decorativo, pois, apesar fundamentado nos marcos legais da infância, sendo pertinente e conveniente adotá-los, isso não significa que, na prática social, esse discurso se materialize na rotina das crianças.

Esses aspectos ganharam efervescentes discussões, sobretudo a partir da aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, em 1989, que reconheceu a condição de sujeito de direito às crianças e adolescentes<sup>1</sup>. Assim: “Se moroso e limitado já tivera sido o percurso da humanidade até a Declaração [Universal dos Direitos da Criança] de 1959, ainda foram necessários mais de 30 anos para que a criança atingisse o estatuto de direito e dignidade da pessoa, sendo reconhecida, pelos adultos, como um igual enquanto ser humano” (Mariano, 2010, p. 51).

Desde então, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança é conhecida como o instrumento de direitos humanos mais aceito na história mundial, tendo sido ratificado por 196 países (Mariano, 2010).

Apesar de suas fragilidades, da sua incompletude, da contradição entre o que prescreve e a realidade social e, ainda, de sua desadequação relativa em consequência do predomínio de uma orientação euro-cêntrica, a CDC constitui um documento muito relevante e afirma-se como um avanço civilizacional para a infância (Sarmiento, 2013, p. 38).

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), assim como os instrumentos legais que atuam em relação às crianças, é um referencial do direito das crianças e do reconhecimento de sua capacidade de participação. Ainda sobre isso, Landsdown (2005 *apud* Tomás, 2007), ressalta que trata-se de um direito fundamental que possibilita à criança exercer protagonismo em sua própria vida, ao invés de passivamente desfrutar do cuidado e proteção do adulto e “é também um direito processual, mediante o qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, influenciar os resultados e denunciar abusos de poder” (Tomás, 2007, p. 49).

---

<sup>1</sup> A Convenção considera criança toda pessoa até os 18 anos.

Desta forma, faz-se necessário refletir sobre o lugar político da criança na sociedade e questionarmos, sobretudo, se os adultos estão preparados para reconhecer que a criança é detentora de direitos, inclusive, de participação e expressão.

Isto porque, mesmo com todo esse avanço legal, ainda vigora, na sociedade, a ideia de que as crianças são irresponsáveis ou incapazes de tomar decisões em situações e fatos que lhes dizem respeito. Tal pensamento dificulta a consolidação dos direitos de participação social da criança. A vulnerabilidade estrutural da infância está relacionada à falta de poder político, econômico e direitos civis das crianças, configura-se uma construção social e está intimamente atrelada a presunções e atitudes construídas sobre a natureza da infância (Soares, 2006).

As dificuldades da partilha deste poder, decorrem, em muito, do fato de a sociedade adulta considerar que a participação infantil é sinônimo de diminuição do poder e tutela dos adultos sobre as crianças. Decorrem também do fato de essa mesma proteção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades (Soares, 2006, p. 28).

Soares (2006) destaca os desafios para superar a concepção de que as crianças têm necessidades somente, para compreendê-las como sujeito de direitos. Direitos que foram instituídos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e foram agrupados em três categorias, conhecidos como os 3Ps, em que se reconhece a individualidade e personalidade de cada criança:

- Direitos de provisão – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, nomeadamente os associados à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;
- Direitos de proteção – onde são identificados os direitos da criança relativamente à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito;
- Direitos de participação – onde 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 ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito (Soares, 2006, p. 4).

O debate que envolve os direitos de proteção da criança é mais legitimado socialmente, pois, “na medida em que ao priorizar a satisfação de necessidades de bem-estar e proteção das crianças, necessidades essenciais e indiscutíveis, são reconhecidas e reforçadas legalmente” (Soares, 2006, p. 04). Além do mais, resta o desafio de assegurar os direitos de participação da criança, nos quais estão identificados os direitos civis e políticos, abrangendo o direito a um nome e identidade, o direito de ser consultada e ouvida, à liberdade de expressão, a ter opinião, e de participar de processos que diretamente dizem respeito ao seu cotidiano, à sua vida.

A construção de direitos participativos das crianças nos seus contextos de ação constitui um ponto nodal da afirmação do reconhecimento de sua competência social. Nesse sentido, ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes. A expressão dessa partilha necessita de encontrar fórmulas que ultrapassem os mecanismos formais de decisão, instituídos nas organizações democráticas modernas, de modo a adequar-se a uma participação das crianças adequadas aos seus diferentes grupos etários (Sarmiento; Soares; Tomás, 2004, p. 3).

Sarmiento, Soares e Tomás (2004) ressaltam, ainda, que a viabilização da participação das crianças na sociedade só será possível quando as instituições se organizarem para isso, pois é preciso criar um espaço-tempo democrático onde as crianças possam interagir socialmente, transpassando o espaço estrutural, familiar, doméstico, com as relações intergeracionais, em todos os campos da vida social, alinhadas na compreensão de oportunizar relações marcadas pela equidade, independentemente de uma regulação política e normativa.

Uma das certezas que temos na escola, com toda minha experiência de trabalho como docente, é que a criança, ao iniciar sua vida escolar, é um ser repleto de vivacidade e curiosidade, é um sujeito pesquisador nato, com questionamentos, problematizações e interesses. Mas, aos poucos, o cotidiano escolar, ao invés de incentivar essas experimentações e vivências, vai sufocando as crianças com suas regras de convivência, limitando suas ações, ditando padrões de comportamento que inibem sua autonomia e suas particularidades individuais e familiares.

Quando nós, educadores, verbalizamos frases para crianças tais como: “não pode correr”, “por favor, parem de falar”, “fulano, você só vai ao banheiro se eu te der autorização”, “só podem comer no intervalo”, “vão sentar agora e tenham postura”, “não brinquem em sala, deixem para fazer isso no intervalo”, “aqui não é lugar para falar dessas coisas de casa”, “porque vocês não são mais obedientes?”, “bonito é a turma do lado, na qual todos os alunos são disciplinados e educados”, “bonito é criança que não faz sujeira”, “e esse cabelo, e essa roupa?”, “gosto de fulana, que é cheirosa e faz tudo que peço”, “vocês não aprendem nada e falam demais”, entre outras, estamos utilizando nossa autoridade para desqualificar o modo ser criança e disciplinar seus corpos para atender aos nossos interesses e concepções de organização, limpeza, obediência e rotina.

Nesses eventos, que se tornam recorrentes nas salas de aulas, vamos naturalizando falas de repúdio, desamor, desprezo, aversão, antipatia, que nos distanciam dos estudantes e nos fazem seres mais técnicos e menos humanos. Ao proferimos essas frases, contribuimos com a

construção de hierarquias internas nas quais os mais queridos e bem vistos são os estudantes mais quietos, obedientes, “higienizados” (no sentido de “limpos”), silenciosos e homogêneos. Por outro lado, aqueles que são menos queridos, que falam mais, contestam, se movimentam, se vestem de forma mais natural e espontânea, tendem a ser “indisciplinados”. Logo, dividimos a sala em categorias binárias e de oposição, que reduzem a diversidade da própria sala de aula: “limpo” x “sujo”, “obediente” x “indisciplinado”, “bonzinho” x “rebelde”, “silencioso” x “bocudo”, “educado” x “mal-educado”, “inteligente” x “burro”.

Para além dessas hierarquias internas, vamos estabelecendo valores comportamentais segundo percepções estigmatizantes, em falas e ações altamente punitivas. Assim, podemos puni-los em relação às idas e vindas aos banheiros, aos modos como se comportam nos horários das refeições, ao sentar, ao falar, à maneira de brincar, e, sobretudo, de se expressar, afinal, nem sempre lhes é tudo permitido, ou não de formas sempre igualitárias. Isto porque escutamos apenas aqueles “mais queridos”, que são “obedientes”, “quietos”, “disciplinados” e “educados”, nos eximindo de tratar todos os estudantes de forma mais equiparada entre si, e, muitas vezes, ignorando as suas diferenças, suas demandas cognitivas e sociais.

Quando praticamos ambientes escolares dentro desse modelo de tratamento no tocante às relações interpessoais estamos propagando modelos educativos que, embora legitimados pela instituição escolar, são antidemocráticos, segregacionistas e excludentes. No processo de uniformização dos corpos, recorremos a uma moralidade escolar que está mais preocupada em fazer nivelamentos, tornar a todos semelhantes, seres padronizados, docilizados, passivos e imobilizados politicamente. Presos nesse formato de escolas, os estudantes pouco são estimulados a se expressarem e a participar de forma ativa de seus cotidianos. Logo, a proposta de uma prerrogativa democrática, que inclua a efetiva participação das crianças nas instituições escolares é uma contestação clara a este modelo de escola vigente.

Puig *et al.* (2000, p. 33) compreende que uma escola democrática é estabelecida pela participação de seus membros nas atividades e decisões coletivas. Contudo, a mesma pode oportunizar que essa participação seja assentada no diálogo, no comprometimento da execução das negociações e projetos coletivos.

Dessa maneira, a escola precisa construir espaços de diálogo e de participação no dia-a-dia de suas atividades curriculares e não-curriculares, de forma a permitir que estudantes, docentes e a comunidade se tornem atores e atrizes efetivos, de fato, da construção da cidadania participativa (Araújo, 2007, p. 14).

As Assembleias Escolares (Araújo, 2007) buscam trazer para o coletivo as reflexões das inquietações cotidianas, incentivando a coparticipação de grupos na busca de direcionamento para os temas abordados, respeitando as opiniões dos participantes, levando-se em conta a diversidade existente, pelos diferentes pontos de vistas. São, portanto, um espaço em que o/a professor/a tem a oportunidade de conhecer melhor seus alunos e alunas, em uma perspectiva diferente daquela da rotina da sala de aula.

Dessa forma, é um espaço em que o/a professor/a tenha a oportunidade de

[...]conhecer melhor seus alunos e estes conhecerem-se mutuamente, em que se discutem os conflitos e se negociam soluções, vivenciando a democracia e validando o respeito mútuo como princípio norteador das relações interpessoais (Tognetta, 2011, p. 62).

As assembleias se diferenciam de outros modelos que trabalham os conflitos que buscam mediá-los calcado em uma conjectura antecipada de certo e errado, pois, esse julgamento é realizado por uma pessoa com legitimidade institucional, uma autoridade, que toma as decisões e direciona soluções, dá encaminhamentos e muitas vezes obriga as partes que estão conflitando entrarem em um consenso. Esta forma de compreensão cria lacunas para que atitudes pautadas em um juízo de valor, muitas vezes arbitrárias, por pessoas autorizadas pela sociedade.

Já a proposta das Assembleias Escolares, abarcada na “democracia participativa” (Araújo, 2004) traz para o coletivo os acontecimentos cotidianos que os marcaram, incentivando o protagonismo, a participação, propondo encaminhamentos coletivos, respeitando as diferenças, tratando-as como naturais, pois elas são intrínsecas. Assim, o propósito não é o consenso das partes conflituosas, mas sim evidenciar as diferenças, defender até posturas ou ideias contrárias às suas concepções, mas que tem o direito de serem expressadas. O mesmo ocorre com os encaminhamentos, mesmo havendo unanimidade nas decisões o coletivo é convidado a respeitá-las, movimentando o grupo a conviver de forma respeitosa.

Conforme proposto por Ulisses Araújo, a metodologia das Assembleias Escolares envolve a realização semanal de Assembleias de Classe por cada turma, associadas às Assembleias dos Professores e às Assembleias da Escola, que teriam periodicidade mais alargada e seriam instâncias de diálogo e deliberações sobre questões que extrapolam as relações interpessoais. No caso desta pesquisa, em razão de várias contingências, optamos por

trabalhar somente com as Assembleias de Classe, não obstante a metodologia original seja estruturada nos diferentes níveis de Assembleias.

Na medida em quem que a metodologia das Assembleias Escolares/Classe pressupõe um lugar institucional para a voz dos estudantes na escola (Araújo, 2007), , indagamos em que medida ela pode ser utilizada como uma metodologia participativa com crianças, ou seja, se esta metodologia poderia funcionar como um dispositivo que oportuniza a voz, a expressão e a opinião dos estudantes e se teria o potencial de possibilitar a distribuição de poderes dentro da escola, bem como responsabilidades, fortalecendo, desta forma, a gestão democrática, que tenta trazer para o coletivo a reflexão do cotidiano escolar.

Nessa esteira, o objetivo geral desta investigação foi o de investigar as potencialidades e limites da metodologia das Assembleias de Classe para oportunizar a participação e expressão de crianças em contexto educativo. Para tanto, os objetivos específicos foram:

- Planejar e inserir as Assembleias de Classe em uma turma de Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Cuiabá/MT;
- Observar e registrar as perspectivas das crianças sobre as Assembleias de Classe;
- Analisar como as reivindicações das crianças emanadas nas Assembleias são recebidas pela gestão escolar;
- Refletir sobre os impactos de metodologias participativas com crianças nesse processo.

A dissertação está dividida em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo aborda o aporte teórico que sustenta esta pesquisa: os Estudos Sociais da Infância, campo que traz novas perspectivas de compreensão da infância, bem como o aporte da pedagogia da escuta de Loris Malaguzzi.

O segundo capítulo aborda os pressupostos e a metodologia das Assembleias Escolares/de Classe, suas atividades de campo previstas e as particularidades da sua execução. Traz, ainda, uma revisão bibliográfica sobre o tema das Assembleias Escolares no contexto brasileiro, recortando, particularmente, os últimos seis anos de produção bibliográfica.

No terceiro capítulo é apresentado o contexto da Escola Municipal em que foi desenvolvida a intervenção que se aproxima do que compreendemos como uma escola comunitária o que contribuiu para a sua escolha como campo de pesquisa.

O quarto capítulo aborda como se deu todo o processo de planejamento das Assembleias de Classe junto à escola.

O quinto capítulo traz as narrativas e análises da intervenção realizada a partir da metodologia das Assembleias de Classe, bem como as repercussões nas relações em sala de aula e na família, por meio dos relatos registrados no diário de campo.

Nas considerações finais, são trazidas algumas potencialidades e limites da metodologia das Assembleias de Classe, bem como de que modo a intervenção repercutiu na escola pesquisada e na vida da pesquisadora.

## CAPÍTULO I – NOVAS PERSPECTIVAS DE COMPREENSÃO DA INFÂNCIA

Este capítulo aborda o referencial teórico adotado na pesquisa: o campo dos Estudos Sociais da Infância e as novas perspectivas de compreensão da infância e das crianças. Trata, primeiramente, sobre a emergência desse campo de estudos e, em seguida, discute a infância como categoria analítica e, por fim, traz as contribuições de Loris Malaguzzi sobre a pedagogia da escuta.

### 1.1 A emergência dos Estudos Sociais da Infância

Os Estudos Sociais da Infância representam um campo interdisciplinar de investigação que busca pensar a infância por olhares e perspectivas diferentes daqueles enfocados pelos campos de saberes “especializados” sobre a infância, tais como a psicologia e a pedagogia. De acordo com as antropólogas norte-americanas, Nancy Sheper-Hughes e Caroline Sargent (1998 *apud* Sarmiento, 2013, p. 13), “dado o estatuto marginal das crianças no mundo inteiro, nos planos social, econômico e legal, a Antropologia da Infância é representada hoje predominantemente como uma história de resiliência e sobrevivência contra todas as dificuldades” (Sarmiento, 2013, p. 13). A esse respeito, o autor ainda pondera que os Estudos das Crianças são um campo de pesquisa legítimo que tem caráter interdisciplinar e que pode ser visto como “fundante de uma renovada flexibilidade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas e, entre elas nas políticas educativas” (Sarmiento, 2013, p. 14).

O sociólogo Manoel Sarmiento (2013) salienta que o desafio dos Estudos da Criança na atualidade é sair dessa temática superficial de compreendê-las dentro do campo institucional, muitas vezes, de forma fragmentada. Neste caso, “os estudos educacionais e pedagógicos tomam a condição da criança-aluna no centro da reflexão e pesquisa”, já os estudos “sócio-antropológicos clássicos adotam a condição da criança configurada pelas estruturas sociais e culturais como tópico de análise mais geral do conjunto da sociedade” (Sarmiento, 2013, p. 14-15).

A crítica à perspectiva tradicional sobre a infância que concebe unicamente as crianças como seres ingênuos, passivos e incompetentes, que estariam em estado de espera, pois em preparação para a vida adulta, mobilizou as formulações dos Estudos da Criança.



Ora, o que os Estudos da Criança procuram compreender é a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar. Fazem-no, também, recusando o estatuto da criança como ser-em-devir (na verdade, todos os seres humanos são seres-em-devir, independentemente da idade), para se centrarem nas características atuais, presentes, sincrônicas da criança como ser-que-é na completude de suas competências e disposições. Esse centramento no ser-criança, em detrimento da visão tradicional da criança como ser em trânsito para a adultez, tem como forte consequência a análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e a aceitação da criança como ser completo e competente, isto é compreensível a partir da aceitação de sua diferença face ao adulto (Sarmento, 2013, p. 15).

Dentre os vários elementos apontados por Sarmento, destaca-se a necessidade de compreender as crianças a partir de suas contextualizações mais particulares, levando em conta os aspectos sociais, ou seja, suas realidades e demandas, suas especificidades, envolvendo, inclusive, formas de expressarem seus pontos de vista, longe de uma versão de incompletude e falta.

A Sociologia da Infância, por seu turno, é um campo teórico da Sociologia, que compreende a infância como categoria social e as crianças, como membros ativos da sociedade, atores sociais e produtores culturais. Sendo assim, os Estudos da Criança “[...] sinaliza[m] o(s) lugar(es) social(s) da criança e enuncia uma orientação epistemológica distinta face ao conhecimento pericial hegemônico durante décadas” (Sarmento, 2013, p. 21).

A esse respeito, Marques (2018) assinala que os Estudos Sociais da Infância emergiram a partir das décadas de 1970-1980, frente à insuficiência de estudos e informações sobre essa categoria que compreendessem as crianças enquanto atores sociais e no Brasil, sua maior expressão começa nos anos 1990, haja vista que passou a ser sentido como “um campo teórico” decorrente “de diversos fatores, relacionados às especificidades do contexto sócio-histórico e às demandas de cunho epistemológico” (Marques, 2018, p. 22).

A Sociologia da Educação baseou-se, por muito tempo, na designação durkheimiana que define a criança enquanto um “vir a ser”, um pré-adulto. Por esse motivo, as instituições encarregadas pelos processos formativos eram focalizadas enquanto objetos de estudos (SIROTA, 2001), retardando o reconhecimento da criança enquanto um sujeito de direitos.

Podem ser apontadas, desse modo, questões sociais e epistemológicas que contribuíram para a tardia inserção da infância enquanto objeto de estudo na sociologia. Tanto a representação das crianças como seres “em trânsito” e, por isso, incompletos e imperfeitos, como, em consequência disso, a não constituição da infância enquanto um objeto epistemologicamente válido. Tais aspectos apresentam-

se como fatores que influenciaram a ausência da infância no estudo sociológico (Marques, 2018, p. 25, grifo da autora).

As produções acerca dos Estudos Sociais da Infância só ganharam visibilidade enquanto um campo epistemológico, sendo considerada enquanto “subdisciplina sociológica” (Muñoz, 2006), a partir do Congresso Mundial de Sociologia, que originou um grupo de estudo, em 1992, na Associação Americana de Sociologia (Montandon, 2001).

Ana Cristina C. Delgado ressalta as contribuições do sociólogo português Manuel Sarmiento para a compreensão dos Estudos Sociais da Infância e sua relevância frente aos paradoxos contemporâneos. Essa projeção contemporânea e os conceitos da Sociologia da Infância, bem como os Estudos da Criança, colaboraram na divulgação do que estava por muito tempo ignorado pela sociedade, abarcando um longo trabalho de resgate (Sarmiento, 2013).

Ângela M. Borba e Jader J. Lopes (2013), pesquisadores que atuam na área dos Estudos Sociais da Infância e Geografia da Infância, enfatizam, ainda, que várias outras ciências contribuíram nessa trajetória, mas a visibilidade da infância enquanto um objeto sociológico só foi possível quando se rompeu com a perspectiva homogeneizadora da criança e a ciência começou a atuar enquanto um dispositivo de luta pela compreensão da mesma como sujeito de direitos. Nesse sentido, é inegável a contribuição de Alan Prout, sociólogo, cujas pesquisas nos anos 2000, em um programa de pesquisa internacional - *Economic and Social Research Council's Research Programme Children*, focalizaram em crianças de cinco a 16 anos como atores sociais em vários contextos. Ou seja, muitos pesquisadores e grupos de pesquisas, que já “vinham estudando a infância a partir de um novo enfoque, passaram a confluír seus trabalhos em torno de um diálogo na direção da sistematização e do aprofundamento das concepções e perspectivas relacionadas à infância e às crianças” (Borba; Lopes, 2013, p. 29).

Tal aspecto contribuiu para trazer aos Estudos Sociais da Infância reconhecimento e legitimidade de grande magnitude, influenciando outras áreas de conhecimento, a exemplo da Geografia, da História, da Filosofia e da Antropologia, compondo o campo dos Estudos Sociais da Infância, ampliando, assim, os campos de conhecimento que têm a infância como um legítimo objeto de estudo, não ficando os estudos da infância restritos aos campos da Psicologia e da Educação.

Neste contexto, a definição da infância ganha, de igual forma, novas percepções interpretativas. Assim, a ideia da criança vista como estando numa fase de preparação para o futuro foi problematizada, expandindo-se para a compreensão de que as crianças são atores

sociais e entendendo que a “infância, como parte da sociedade, ao mesmo tempo que a produz é por esta produzida” (Borba; Lopes, 2013, p. 29).

## 1.2 Novas perspectivas para o estudo da infância

O campo dos Estudos Sociais da Infância trouxe sistematizações sobre novas formas de compreender a infância e as crianças. Os pesquisadores Alan Prout e Allison James (1997), na obra *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the Sociology of Childhood* apresentam os novos paradigmas de compreensão da infância:

- A primeira proposição é que a infância é uma construção social, ou seja, os autores, não identificam a infância como um período maturacional biológico para o estágio adulto, e ainda contrapõem a ideia de universalidade, pois acreditam que a infância institui um elemento cultural e estrutural próprio predominante nas sociedades (James; Prout, 1997);
- A segunda proposição entende que a infância não é um fenômeno universal, pois sofre influência dos cenários culturais, sociais e históricos em que está estabelecida;
- A terceira proposição ressalta que as crianças não podem ser estudadas do ponto de vista dos adultos, as relações da infância merecem ser estudadas do ponto de vista da criança. Isso porque a visão do adulto é de fora, “tendem acentuar o desenvolvimento social da criança como resultado da socialização” (James; Prout, 1997, p. 11). Diferentemente da perspectiva da criança, ela merece ser investigada por um olhar que tenta compreender os significados atravessados pelas situações vivenciadas, pelo cotidiano, pelo conhecimento e valores que elas produzem no coletivo nas suas interações sociais, nas suas relações de pares, pois essas construções têm especificidades de organizações do meio da criança;
- A quarta proposição salienta que as crianças podem ser estudadas enquanto atores na construção de sua vida social e daqueles que a cercam, uma vez que elas são atores sociais com competência e intencionalidade nos tempos e espaços que estão inseridas, atravessadas pelas interações estabelecidas com seus pares e com outros atores geracionais, sendo sujeitos que tanto colaboram para a produção de cultura como a reproduzem;
- A quinta proposição destaca que métodos etnográficos são mais eficazes para o estudo da infância, já que possibilitam uma maior inserção no universo da infância, concedendo

participação e voz à criança, uma oportunidade de exteriorizar sua atividade social particular e suas próprias opiniões (James; Prout, 1997, p. 12);

- Na sexta e última proposição, os autores apontam que para estabelecer um parâmetro de estudo sociológico da infância é preciso envolver-se em um processo de ressignificação da criança e da sociedade.

James e Prout (1997) orientam para a necessidade de integrar, articular, ampliar e praticar essas proposições, intuindo romper com a ideia de invisibilidade que, por muitos anos, conforme já salientamos algumas vezes, conceituaram cientificamente as crianças. Nesse aspecto “os autores buscam desconstruir as ideias de criança passiva, incompleta, incompetente, colocando em relevo a criança agente, produtora de cultura, potente, participante ativa da produção do mundo adulto e da sociedade em que vive” (Borba; Lopes, 2013, p. 31).

Ainda sobre isso, os autores questionam as relações estabelecidas de forma vertical entre o adulto e a criança, tanto nas instituições quanto na sociedade. Isto porque a infância é também reduzida e simplificada nestes tipos de relação; o processo de socialização da criança é visto como mera inculcação do mundo adulto, pois seria necessário forças externas, reproduzidas pelas ações dos adultos que modelam, instruem as crianças ainda despreparadas e imaturas para atuar socialmente, “as crianças não estão simplesmente à mercê de seus corpos [...] são as maneiras pelas quais esses corpos são pensados e agidos sobre os quais torna as crianças vulneráveis a determinados discursos de poder” (James; Prout; 1997, p. 9, tradução nossa).

Conforme Prout (2010), a dificuldade encontrada é que se coloca a infância em um lugar permeado de divisões, em geral, contrárias, nos diversos saberes, até mesmo na Sociologia moderna. Embora essa dicotomia tenha instigado muitos estudos, ela ainda continua marcando a fragilidade em sua estrutura. O problema é que essas dicotomias, por serem muito opostas, não permitem que haja uma mediação entre elas, uma comunicação, e, com isso, elas eliminam aspectos fundamentais que formariam as infâncias contemporâneas.

Prout (2010) propõe, então, uma outra perspectiva, que ele chama de “inclusão dos excluídos”, um espaço onde a duplicidade seria superada para se construir novos caminhos e o diálogo seja ampliado entre a base comum e a diferença, compreendendo que a infância é híbrida e heterogênea em suas relações sociais, e não fixa, dado que ela é incapaz de ser mapeada ou reduzida, assim como é inacabada, continuamente produtiva e em diálogo com as redes já existentes: “em outras palavras, não deveriam de antemão inscrever um conjunto de dicotomias no campo, e sim observar a infância como um fenômeno complexo, não

imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada” (Prout, 2010, p. 739).

Outro sociólogo que defende a ideia de que para se compreender a criança é necessário fazer estudos com ela é o norte-americano Willian Corsaro, que mostrou, em seu estudo de pós-doutorado, por volta do final dos anos 1970, desenvolvido em uma pré-escola em Berkeley, Califórnia, que as crianças pequenas têm suas próprias culturas de pares. Ele explica que “é por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças se tornam membros tantos de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (Corsaro, 2011, p. 128). Para o autor, um dos caminhos para se adentrar no universo da criança é utilizando o método etnográfico, pois isso permite que o pesquisador seja aceito pelos grupos de crianças de forma natural. Acerca disso, autores que exploram as proposições de Corsaro, a exemplo de Fernanda Müller e Ana Maria de Almeida Carvalho, consideram que, nesse processo, o pesquisador

Aproxima-se do lugar onde as crianças brincam, senta-se perto delas e espera que elas reajam à sua presença. Quando isso ocorre (em geral sem muita demora), limita-se a responder às iniciativas das crianças, sem tentar dirigir suas atividades ou fazer propostas, atuando apenas como mais um parceiro da brincadeira. Com essa estratégia, escreve ele, as crianças rapidamente o definem como um “adulto atípico” e o incluem no grupo (Müller; Carvalho, 2013, p. 44, grifo no original).

Sobre isso, Sarmiento (2013, p. 27) chama a atenção para o fato de que as pesquisas que lidam com o cotidiano das crianças implicam no uso de “[...] metodologias atentas ao cotidiano, ao interativo, aos fenômenos e acontecimentos concretos, sendo a etnografia com crianças largamente predominante nestes estudos”.

Quanto à relação adultos-crianças, o referido autor observou que os “adultos típicos” não estão inseridos no mesmo espaço que as crianças ocupam, eles assumem outras funções – de orientar, dirigir a brincadeira, aconselhar, regular. A etnografia longitudinal, método utilizado por Corsaro (2005, p. 448), tem como objetivo que seja adotado o ponto de vista “de dentro”. Suas pesquisas foram realizadas em diferentes realidades, cidades, contextos, o que lhe possibilitou a aplicação de metodologia e análise comparativa, algo muito raro em uma pesquisa etnográfica, que costuma ser aplicada em um único contexto.

Isso fica claro na abrangência de suas pesquisas, que acompanharam esses grupos de crianças por anos, em transição da Educação Infantil até o ensino fundamental, bem como os pais e professoras e suas experiências educacionais de cultura de pares, legitimando suas observações, pois ele aponta que

À medida que os aspectos de sua cultura de pares se desenvolviam e mudavam, eu era aceito em novas rotinas, atividades e conversas de uma cultura de pares que era mais refletivamente compartilhada e avaliada. Isto é, as crianças falavam entre si e comigo de suas amizades, atividades, visões dos trabalhos escolares e das professoras, em e de suas famílias. Enquanto teria sido muito mais difícil entrar como adulto, digamos, numa quarta ou quinta série, e participar dessas conversas e avaliações, não tive problemas, pois a minha presença e meu interesse pelas suas vidas eram vistos como naturais (Corsaro, 2005, p. 463-464).

Para esse autor, as atividades das crianças com seus pares e sua produção coletiva de uma série de culturas são tão importantes quanto suas interações com adultos, e afetam as rotinas na família e em outros contextos culturais.

Além disso, Corsaro salienta que a compreensão, concepção e produção de cultura local, compartilhadas na interação, se constituem foco central na Sociologia da Infância.

Nessa esteira, em substituição ao conceito de socialização das teorias funcionalistas, que concebem as crianças unicamente como receptáculos da cultura adulta, Corsaro propõe o conceito de reprodução interpretativa, propondo um modelo de “teia orbital”, na qual as crianças produzem, participam e reproduzem diferentes culturas de pares que interagem entre si, atravessadas pelas experiências vivenciadas coletivamente, que são variáveis, dependendo de dos subgrupos culturais e de momentos históricos (Corsaro, 2011).

Sendo assim, ele compreende a socialização enquanto uma construção coletiva social, impossível de se sustentar na individualidade e ressalta que a abordagem interpretativa é construída a partir da apropriação das crianças de informações captadas no universo adulto, possibilitando que elas produzam culturas de pares diversificadas. Isso se evidencia nas negociações feitas entre adultos e crianças, em suas produções criativas de culturas de pares. Nessas interações, é nítido o quanto as crianças são partícipes da cultura adulta, o quanto elas colaboram, reproduzem e a amplificam.

Sarmento (2013) salienta a relevância que a corrente de Corsaro representa, pois traz um enfoque complementar à abordagem da infância enquanto categoria social, uma vez que se trata de um campo que busca questionar a forma como a infância tem sido compreendida na sociedade contemporânea. A partir deste campo, pode-se detectar seus efeitos mais relevantes sobre a infância e/ou a relação adulto-criança, bem como as desigualdades que as atingem, as reações e resistências das mesmas a esses processos de subjetivação, ou seja, estes estudos podem denunciar “a condição das crianças em posição subalterna: as crianças pobres, o trabalho

infantil, os meninos de rua, as crianças institucionalizadas, as crianças migrantes ou pertencentes a grupos étnicos minoritários” (Sarmiento, 2013, p. 15).

Embora a infância tenha ganhado *status* de categoria, ainda perduram, em nossa sociedade, posturas autocêntricas. Flávio Santiago e Ana Lúcia Goulart Faria (2015) destacam que o adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade, pois atribui habilidades às crianças de como se tornarem adultos, sem considerar particularidades da própria infância, que é vista apenas como uma passagem, um período de transição.

A infância, na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição e de aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas (Santiago; Faria, 2015, p. 73).

A sociedade centrada no adulto, conforme Fúlvia Rosemberg já nomeava em 1976, nega a individualidade da criança, pois tudo é baseado na promessa do que ela virá a ser, e invalida o fato de que as crianças aprendem mesmo quando o adulto não tem intenção de ensinar, pois compreende que as aprendizagens com crianças estão fundamentadas na educação que é pensada, articulada e ofertada pelo adulto. Desta forma, não quer abrir mão da educação centrada na autoridade do adulto em relação às crianças. Por seu turno, “a Educação não transmite um conhecimento isento de uma ideologia adultocêntrica, esta é alicerçada nos pressupostos criados pelos adultos, rotulando e normalizando as produções, os comportamentos e as linguagens das crianças” (Santiago; Faria, 2015, p. 73).

Sobre isso, Fúlvia Rosemberg (1976) afirma:

É assim que esta sociedade, pensada e construída em torno do, e para o adulto, necessita criar soluções parciais para sua própria sobrevivência, como também a da criança. Ante a impossibilidade de adequar a sociedade-centrada-no-adulto à criança, o adulto passa a educá-la (Rosemberg, 1976, p. 1).

É importante ressaltar que, apesar de a sociedade olhar para a criança e buscar um outro adulto/futuro adulto, o que aquela criança será um dia, percepção esta que se distancia das crianças enquanto atores sociais, o debate sobre o adultocentrismo nos possibilita discutir sobre as relações de poder adulto-criança e a posição de subordinação que as crianças ocupam na sociedade.

Santiago e Faria (2015), sobre o rígido controle que o adulto tem sobre a educação da criança, sobre o que ela virá a ser um dia, discorrem que:

A infância vai perdendo seus cheiros. Vai se tornando adulta com a prerrogativa da legitimação de um projeto de sociedade. O agora se torna inexpressivo frente a demandas e quereres almejados por aqueles que nunca vivenciaram aquilo que desejam, pois as escolhas que fazem não são para si, mas sim para um futuro indivíduo, para uma futura sociedade... para o futuro (Santiago; Faria, 2015, p. 76).

### **1.3 Loris Malaguzzi e a pedagogia da escuta**

De modo precursor ao campo dos Estudos Sociais da Infância, a cultura da infância foi o foco também do pedagogo e psicólogo italiano Loris Malaguzzi, que, em meados da década de 1960, agitou a Itália com seus diálogos políticos, tendo em vista o engajamento popular, pois acreditava nas construções coletivas e desafiava a visão tradicional de enxergar a criança como um pré-adulto.

Ana Lúcia Goulart Faria e Adriana Alves Silva (2013, p. 100) elucidam que Malaguzzi, em sua trajetória profissional, seja como professor ou ocupando cargos de chefia pelas instituições por onde passou, incentivou pesquisas, estudos com crianças, a formação de professores e “principalmente inovando na consciência coletiva das cem linguagens das crianças através de um projeto estético que revolucionou toda uma experiência histórica em educação” (Faria; Silva, 2013, p. 100).

Ainda de acordo com as autoras, Malaguzzi foi atraído por uma situação atípica que acontecia na periferia da Villa Cella: a construção de uma Escola Infantil por iniciativa de populares. Logo após a Segunda Guerra Mundial, por volta de 1945-1946, trabalhadores rurais e comerciantes da periferia daquele vilarejo decidiram iniciar a reconstrução de sua cidade pela Escola Infantil. Construíram a escola com a venda de um tanque de guerra, seis cavalos e três caminhões deixados pelos alemães. Esse projeto coletivo e comunitário inspirou os pais a pensar nas possibilidades não só de reconstruir sua própria história bem como de melhorar a vida de seus filhos. Assim nasceu Reggio Emilia, uma escola que desde sua origem é alicerçada na vontade de se fazer educação na coletividade, na participação comunitária.

Apesar dos desafios e expectativas colocadas sobre a Reggio Emilia, Malaguzzi encontrou na origem da construção da escola as diretrizes para consolidá-la enquanto um espaço educativo, com a participação das famílias na administração e o compartilhamento de ações e projetos educativos. Da mesma maneira, na confiança e no respeito à produção das culturas de



crianças, no comprometimento, competência dos profissionais docentes, que se esforçaram em pesquisar e estudar continuamente acerca das crianças.

Esta visibilidade da produção das crianças para além do espaço institucional da escola da infância, a disponibilidade das professoras de estarem em constante formação, e a opção política de compartilhamento social foram diretrizes essenciais que posteriormente desencadearam outras fantásticas iniciativas (Faria; Silva, 2013, p. 101).

Essa forma de se compreender a criança, baseada na ideia de que elas têm habilidades em potencial, bem como curiosidade e interesse na construção de sua aprendizagem, pode ser compreendida no âmbito de interações sociais que envolvem, inclusive, a pré-disposição do professor em aprender enquanto ensina. Isto porque requer que o professor faça um outro movimento, ou seja, que crie dispositivos e ferramentas para continuar colaborando com sua aprendizagem.

Esta experiência, focalizando na criança enquanto protagonista de sua própria história, consolidando conhecimentos e práticas educativas na ação da escuta da criança, se propagou por toda a Itália, ganhando visibilidade e reconhecimento, estabelecendo-se enquanto a pedagogia da escuta, das relações e das diferenças (Malaguzzi, 1999).

O modelo de escola de Malaguzzi concebe a infância e suas particularidades, ofertando espaço, escuta e afeto, respeitando seu ritmo e tempo, possibilitando caminhos, respeitando as rotas escolhidas por ela. Logo, ao invés de interromper a infância para que o aprendizado ocorra, faz o movimento contrário, promovendo-o a partir das aptidões e anseios das crianças, que participam ativamente da construção de seu conhecimento pessoal e coletivo.

A perspectiva da pedagogia malaguzziana serviu para contribuir com o rompimento de paradigmas tradicionais, valorizando as relações políticas e afetivas de diferentes atores sociais na esfera educacional. Malaguzzi promoveu várias iniciativas, como o grupo *Nazionale Nidi e Infanza*, uma associação que possibilita reuniões em que o foco são as discussões sobre Educação Infantil, em nível nacional e internacional, voltado para formação política e pedagógica de profissionais da Educação Infantil, bem como pesquisadores/as, entre outros.

A Reggio Emilia incentivou os seus docentes a publicarem suas experiências profissionais e pesquisas apoiadas na pedagogia malaguzziana, na qual as crianças são o centro dos debates políticos, assentados em diversas áreas do conhecimento: filosófico, histórico, artístico, psicológico, arquitetônico e político pois “quando todos os professores estão de

acordo, os projetos, estratégias e estilos de trabalho interligam-se, a escola torna-se, realmente, uma escola diferente” (Malaguzzi, 1999, p. 92).

Dentre suas contribuições para a compreensão da pequena infância, uma que se destaca é a crítica que Malaguzzi tece em relação aos currículos e avaliações sistêmicas, prontas e acabadas, os quais ele classifica enquanto “traições à natureza humana” (Faria; Silva, 2013, p. 106), já que ignoram o tempo da criança. A sua vasta produção de trabalho possibilitou uma pedagogia de escuta, das relações, sobretudo, dos direitos das crianças.

Neste contexto, a criança, com suas habilidades potencializadas, pode produzir transformações nas comunidades em que estão inseridas, tornam-se, então, produtoras de cultura, valores e direitos. Os/as professores/as fomentam o processo de aprendizagem cooperativa e coletiva. Todos os envolvidos neste processo são partícipes, aprendizes e ativos. O objetivo é a responsabilidade coletiva, pensar juntos enquanto cidadãos, e compartilhar um protagonismo na sociedade em que vivem (Malaguzzi, 1999).

O processo de escolarização vigente tenta encaixilhar tempos e espaços estabelecidos para a infância com base nos referenciais formulados pelos adultos para aprender, pensar, construir, se relacionar e tal “processo, também, que lhes ensina que apenas uma linguagem, a verbal, é digna de ser aprendida e valorizada” (Santiago; Faria, 2015, p. 76).

Esse esforço para emudecer as múltiplas linguagens das crianças, impregnado de preconceitos adultocêntricos, permeia os corredores escolares, sufocando a infância na livre expressão, na comunicação e nas relações interpessoais.

Assim, a tentativa de silenciamento das linguagens das crianças é talvez o mecanismo mais forte presente no sistema de opressão capitalista, pois ele, ao mesmo tempo em que apaga a possibilidade de construção de novas formas comunicativas, coloniza as meninas pequenas e os meninos pequenos com uma linguagem preestabelecida, carregada de signos e significados culturais já determinados e prescritos dentro da lógica adulta (Santiago; Faria, 2015, p. 77).

Em sentido oposto ao que a sociedade impõe, as crianças movimentam-se permanentemente, contrariando essas normativas adultocêntricas, experimentando o novo, criando resistência e possibilidades “de existência, fora de si, além do homem adulto” (Santiago; Faria, 2015, p. 77).

Isso porque a criança tem potencialidades múltiplas de produção, sendo capaz de recriar formas de existir, de resistir, de construir relações sociais e linguagens orais, verbais e não

verbais, se beneficiando de todas as sensações que podem construir suas subjetividades, pois, como disse Malaguzzi (1999), as crianças apontam para além do mundo que existe.

A escuta das crianças viabiliza que nos atentemos os gestos, movimentos, rabiscos, brincadeiras, linguagem corporal, ou seja, auscultar, mesmo que não sejam produzidos sons, mesmo que o silêncio seja ensurdecedor. Faz-se necessário criar oportunidades de escuta das crianças, pois as crianças se expressam a todo momento. E é por meios dessas vozes potentes que a educação e os espaços educativos, como creches e escolas, podem ir se modificando, se reestruturando (Santiago; Faria, 2015).

Para que isso ocorra, podemos criar formas de viabilizar a participação com crianças, utilizar ferramentas, conceitos e metodologias que estejam baseadas na procura da singularidade da infância, observando, com um novo olhar, a produção infantil e a forma como as crianças interagem com seus pares e também com os adultos (Santiago; Faria, 2015).

Malaguzzi (1999) bem retrata a capacidade de expressão das crianças no seu famoso poema “As Cem linguagens da criança”:

A criança  
 é feita de cem.  
 A criança tem cem mãos  
 cem pensamentos  
 cem modos de pensar  
 de jogar e de falar.  
 Cem, sempre cem  
 modos de escutar  
 de maravilhar e de amar.  
 Cem alegrias  
 para cantar e compreender.  
 Cem mundos  
 para descobrir.  
 Cem mundos  
 para inventar.  
 Cem mundos  
 para sonhar.  
 A criança tem  
 cem linguagens  
 (e depois cem, cem, cem)  
 mas roubaram-lhe noventa e nove.  
 A escola e a cultura  
 lhe separam a cabeça do corpo.  
 Dizem-lhe:  
 de pensar sem as mãos  
 de fazer sem a cabeça  
 de escutar e de não falar  
 de compreender sem alegrias  
 de amar e de maravilhar-se  
 só na Páscoa e no Natal.  
 Dizem-lhe:

de descobrir um mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe enfim:  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem (Malaguzzi, 1999)

Neste poema, Loris Malaguzzi traz uma poderosa afirmação sobre a relevância de respeitar e a multiplicidade de formas de expressão das crianças, valorizando todas as suas "cem linguagens". Ele sublinha a importância de reconhecer a criança como um sujeito de direitos, capaz de se expressar de inúmeras formas, participar ativamente da vida social e política, e ser respeitada em sua totalidade.

Através do poema, Malaguzzi critica os sistemas educacionais que limitam a expressão das crianças e impõem formas restritas de aprender e interagir com o mundo. Ele defende que as crianças têm múltiplas linguagens e capacidades que devem ser valorizadas e nutridas. Isso inclui não apenas a linguagem verbal, mas também a corporal, artística, emocional, e muitas outras formas de expressão.

Ao valorizar essas "cem linguagens", o poema promove uma visão de educação que vai além do ensino tradicional, destacando a importância de uma abordagem que respeite a individualidade da criança e a incentive a ser um participante ativo na construção de seu próprio conhecimento e na vida em comunidade.

## CAPÍTULO II - OS PRESSUPOSTOS DAS ASSEMBLEIAS ESCOLARES/DE CLASSE

Para instituir as Assembleias Escolares, é necessário o domínio conceitual de um conjunto de definições que a precedem e, sobretudo, justificam a importância da sua aplicabilidade enquanto estratégia metodológica da pesquisa-intervenção. Ulisses Araújo (2004) traz reflexões a respeito da relevância das Assembleias Escolares, da sofisticação e rigorosidade nas atividades de campo previstas, indicando, inclusive, as particularidades da sua execução, as possibilidades de etapas da metodologia, bem como os cuidados e as limitações que lhes são inerentes. Por conta disso, indica a dimensão e seriedade nas escolhas dos recortes de tipologias das Assembleias Escolares.

Em suas proposições, Araújo toma por base o trabalho do educador espanhol Josep Maria Puig, que desenvolve a temática de moralidade humana. A esse respeito, salientamos que Puig tem como inspiração as obras e as discussões provocadas pelo intelectual brasileiro Paulo Freire, especialmente no que tange à democracia. Este aspecto é interessante porque alude em que medida a educação inclusiva e com prerrogativas pedagógicas de engajamento e participação da comunidade escolar se institui a partir de um viés colaborativo que oferta grande visibilidade às Assembleias Escolares.

Por conta das considerações feitas acima, antes de caracterizarmos as Assembleias Escolares elencamos algumas noções básicas, articuladas entre si, quais sejam: “democracia” e “conflitos”. Posteriormente, nos dedicaremos às tipologias de Assembleias Escolares e à escolha que foi feita no âmbito desta pesquisa.

Puig (2000), estudando a democracia nas instituições existentes no Estado, alerta para o fato de que a democracia não é, necessariamente, uma característica da instituição “escola”, bem como a “família”. Isto porque as relações que a constituem não são horizontais ou pautadas na igualdade, mesmo porque a sua própria emergência anula qualquer possibilidade de inibição de práticas de privilégio.

O autor afirma que “essas instituições foram pensadas para satisfazer algumas necessidades humanas que, de maneira inevitável implica com a ação de sujeitos com capacidades, papéis e responsabilidades muito diferentes. São alheios a ideia de participação igualitária” (Puig, 2000, p. 25).

Para que haja democracia nas instituições escolares, Puig (2000) ressalta que se faz necessário um equilíbrio nas assimetrias existentes entre as relações interpessoais e os

princípios éticos que poderiam se estabelecer em instituições sociais. Pensando nisso, Araújo indicou que “na perspectiva de simetria, os direitos de igualdade e liberdade, por exemplo, devem ser extensivos a todas as pessoas nas instituições democráticas e nas escolas, independente de sua idade” (Araújo, 2004, p. 10).

Em se falando da instituição escolar, esse autor ressalta que, apesar de reconhecer os diferentes papéis que cada membro da instituição exerce, com responsabilidades distintas, todos na comunidade escolar têm direito a participar, expressar suas ideias e sentimentos, a dialogar, a ser tratados de forma respeitosa e digna. É fundamental compreender os direitos de igualdade que caracterizam a cidadania e a democracia nas escolas, pois tal entendimento sustentará o estabelecimento das Assembleias Escolares.

A educação para a cidadania supera o conceito tradicional de que cidadania é um conjunto de direitos e deveres participativos sociais e políticos do cidadão como, por exemplo, votar e ser votado, participar da elaboração de leis e exercer cargos públicos. Pois para que haja a consolidação da cidadania, é preciso garantir que “cada ser humano desenvolva as condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas e culturais indispensáveis para atingirmos uma vida saudável” (Araújo, 2004, p. 14).

O autor ressalta que, ao mesmo tempo em que a educação para a cidadania se torna um componente básico para a democracia, e influencia, no âmbito das suas práticas escolares envolvendo ensino/aprendizagem, eleições internas e reuniões coletivas, processos cognitivos de formação, informação, trocas e construção horizontais para a participação na vida política na sociedade, também possibilita a participação ética e inclusiva do sujeito, na medida em que visa desenvolver competências para lidar tanto com a diversidade, quanto com os conflitos de ideias, manifestações culturais, sentimentos e emoções que se encontram nas relações entre os sujeitos.

Uma forma de atingir a proposta escolar elencada por esse pesquisador brasileiro seria através de proposições apoiadas nas resoluções de conflitos e problemas cotidianos. Sem a devida mediação dialógica, reflexiva e calcada muito mais em situações e eventos que buscam resolução da tensão a partir da conversa, confabulação de argumentos, interlocução prática do pensamento e da crítica consciente dos envolvidos, a escola tenderia a se tornar um espaço de disputas e marcado pelo individualismo.

Por conta disso, ao pensar em práticas pedagógicas que acenem a esses elementos supracitados, conseguiríamos, na sua execução, avançar na criação coletiva de fundamentos

que embasam as Assembleias Escolares e injetam ações participativas e reflexivas dos seus integrantes. Os conflitos são essenciais para nossa “constituição psíquica e social” (Araújo, 2004, p. 16). Em outras palavras, a metodologia das Assembleias Escolares fundamentou-se enquanto importante estratégia para se trabalhar com resolução de conflitos na escola, originando, assim, um espaço de diálogo, de interação, de diversidade e variações internas, de consenso e dissenso, criando um rico cenário de opiniões, valores e possibilidades de existências no mundo.

Ou seja, Araújo (2008) dá relevo para o quanto somos constituídos a partir da relação direta ou não que estabelecemos com outras pessoas. Nessa interação social nos esbarramos com afinidades e discordâncias que nos levam a “comparar, descobrir, ressignificar, compreender, agir, buscar alternativas e refletir” (Araújo, 2008, p. 116). Diante de tal consciência, os professores, ao invés de conter os conflitos e tentar homogeneizar a turma, anulando essas diferenças, que são cruciais para o desenvolvimento psicológico e social, poderiam abarcar os conflitos cotidianos enquanto material analítico que pode oportunizar o desenvolvimento de projetos de pesquisas e estabelecimento de diálogos na escola.

O autor vai além, quando fala sobre a responsabilidade social da escola e sua importância para a contribuição da construção de valores de democracia e de cidadania, mas que desconsidera, especialmente, a relevância das relações interpessoais.

Um currículo baseado apenas no mundo externo e limitações espaço-temporais, que justificam as dificuldades que se impõem ao trabalho com as relações humanas, faz com que os sistemas educacionais não cumpram com um importante papel que lhes é atribuído pela sociedade: a formação de cidadãos e cidadãs autônomos (as) e sociais (Araújo, 2008, p. 116).

Nesta circunstância, a metodologia das Assembleias Escolares contribui enquanto procedimento que promove um diálogo transformador, pois, ao invés de fomentar a competição e promover ganhadores ou perdedores (Araújo, 2008), permite que os participantes se apoiem nas questões de interesse coletivo, onde os envolvidos ganham conjuntamente, de maneira responsável.

As Assembleias Escolares agregam a concepção discutida sobre resolução de conflitos, visto que, quando se tem a compreensão de si mesmo e sobre o que é necessário para se resolver o conflito, é quando se alcança a compreensão de valores democráticos e éticos que podem fundamentar o coletivo. É nesse movimento dialético em que o sujeito se transforma e transforma o coletivo, que os espaços vão se constituindo também em um coletivo de classe

consciente, crítico, que aprende o poder da escuta, da troca e da complexidade na construção de suas expressões pessoais.

Acerca dessa discussão, Puig (2000) destaca o caráter não punitivo das situações que envolvem escuta e interação humana e que se desdobram em práticas democráticas e educativas. Seguindo essa linha de raciocínio, as Assembleias Escolares, segundo ele, são definidas como “um momento institucional da palavra e do diálogo”. Ao que Araújo (2004) complementa, afirmando que

[...] os momentos nos quais o coletivo se reúne para refletir, para tomar consciência de si mesmo e para transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que os/as estudantes, professores e professoras possam falar de tudo que lhes pareçam pertinente para melhorar o trabalho e a convivência escolar (Araújo, 2004, p. 22).

O que chama bastante atenção no trecho citado logo acima é: a) as Assembleias Escolares como uma organização interna que envolve professores e alunos/as; b) situações que promovem momentos de escutas e de falas mais simétricas e igualitárias, nos quais todos os presentes têm a possibilidade de participar e, especialmente, de se expressar e de votar. As Assembleias Escolares têm como pressuposto a garantia de um espaço institucional de voz, de fala para toda comunidade escolar.

Concebendo as necessidades de se democratizar as relações assimétricas no contexto escolar, para promover maior participação social dos seus membros, Araújo organizou diferentes formas de trabalho das Assembleias, que atendem distintas abordagens e objetivos específicos que influenciaram nossas escolhas de direcionamento e tipologias participativas.

Esse autor recomenda que as Assembleias Escolares sejam organizadas em: Assembleias de Classe; Assembleia de Escola e Assembleia Docente a seguir detalhadas:

As **Assembleias de Classe** têm como objetivo regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais no contexto da sala de aula. Com a programação de uma hora semanal, coordenada pelo professor, esse espaço é utilizado para tratar temáticas que os/as estudantes trazem e serve como momento de diálogo nas resoluções de conflitos. Esta perspectiva oportuniza que os/as professores/as conheçam singularidades de seus estudantes que a rotina da sala de aula não permite (Araújo, 2008).

Enfim, o espaço das Assembleias propicia uma mudança radical na forma como as relações interpessoais são estabelecidas dentro da escola e, se devidamente coordenado com relações de respeito mútuo, permite verdadeiramente a construção de um ambiente escolar dialógico e democrático (Araújo, 2008, p. 118).



Esses propósitos são alcançados, quando as Assembleias são periodicamente realizadas, conforme cronograma e espaço programados, pois isso permite que as crianças se preparem para dialogar sobre os incômodos ou legitimar os pontos positivos que ocorrem dentro da escola. Por isso o intervalo de tempo programado para as Assembleias é de uma hora, uma vez por semana.

A **Assembleia de Escola** visa à participação de membros de todos os segmentos da comunidade escolar (pais/responsáveis, estudantes, professores/as, funcionários/as) abordando temáticas que extrapolam assuntos inerentes a cada sala de aula específica. Logo, a mesma, “busca discutir assuntos relativos a horários (chegada, saída, recreio); espaço físico (limpeza, organização), alimentação e relações interpessoais” (Araújo, 2008, p. 122). Tem como objetivo regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais no contexto coletivo.

Com mandato de um a dois anos, os representantes são escolhidos alternadamente, em rodízio, o que possibilita que todos os membros experienciem a vivência e participação de tomadas de decisão coletiva, a intermediação exigida para estes cargos, as estratégias de articulação para a participação dos grupos e suas vontades, o estímulo à fala e à escuta, as temáticas e os enfoques de interesse. Vale ressaltar que os representantes são formados por uma equipe de representatividade de várias instâncias escolares, quais sejam, um representante da equipe docente, um representante dos estudantes (escolhidos via voto pelos mesmos), um representante de pais (escolhido via voto pelos mesmos), um representante de servidores (escolhidos entre eles).

Esta equipe colegiada tem papel de organizar as Assembleias, constituir a mesa e a mediação, podendo orientar, acompanhar e cuidar para que o planejamento e o cronograma de execução das Assembleias sejam cumpridos. As atribuições se estendem aos encaminhamentos das pautas, às deliberações, à escritura e registros das Assembleias, a exemplo das atas e a construção dos demais documentos que dão validade à legitimidade das Assembleias como um todo.

A **Assembleia Docente**, por seu turno, tem a atribuição de regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais entre docentes e, principalmente, “entre esses e a direção, ao projeto político-pedagógico da instituição, a conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola” (Araújo, 2008, p. 122). Dela participam todos os/as

professores/as, a direção da escola e, se possível, ocasionalmente, algum membro da Secretaria de Educação.

A Assembleia Docente não envolve assuntos e temáticas referentes aos estudantes e suas demandas internas, pois visa priorizar a participação administrativa, técnica, profissionalizada, na qual enxerga os estudantes, na maioria das vezes, como grupos transitórios, que não participam das deliberações centralizadas e burocráticas da direção escolar. Aliás, esta tipologia de assembleia é a mais comum no universo escolar. Aventando, inclusive, a compreensão de que as Assembleias docentes aclamam práticas democráticas e inclusivas, já que somente aos docentes cabem debater e deliberar

## 2.1 A produção bibliográfica sobre as Assembleias Escolares

O presente capítulo traz o estado do conhecimento acerca da temática “Assembleias Escolares” no contexto brasileiro, recortando, particularmente, os últimos seis anos de produção bibliográfica disponível, a fim de identificar e compreender a forma como tem sido debatida a temática de Assembleias Escolares.

O levantamento abrangeu os últimos seis anos e foi realizado nas bases de dados do Scielo, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Google Acadêmico, sendo utilizados os descritores: assembleias escolares; assembleia escolar; assembleia de classe; assembleias de classe. Resultaram 16 produções, sendo onze dissertações/ teses e cinco artigos. Abaixo, segue o quadro, em ordem cronológica de publicação.

**Quadro 1 - Contexto de produção do *corpus* bibliográfico**

Base de dados	Ano	Títulos	Autores	Revista	Cidade da pesquisa
CAPEL	2019	Escolas Democráticas: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento	Sharlene de Souza Queiroz	-	São Paulo-SP
CAPEL	2019	“A gente também ensina o professor a participar”: percepções e relações entre participação discente e prática docente na escola pública	Sandra Cristina Tomaz	-	Campinas-SP
Scielo	2019	O papel do professor de educação física nos anos iniciais nas Escolas Estaduais de Ensino Integral do estado de São Paulo	Cássia Mari Hess; Marcos Neira; Eliana Toledo	Movimento	Porto Alegre-RS
CAPEL	2020	Assembleia Escolar Estudantil: Espaço Para Produção De Diários Reflexivos	Roksyvan de Paiva Silva	-	João Pessoa-PB

CAPES	2020	Retecendo Voz e Vez: o papel das Assembleias De Classe na mediação e na resolução de conflitos	Denise Cristina Tordin	-	Campinas-SP
CAPES	2020	Psicologia Crítica e Processos Participativos na Escola: desenvolvendo a capacidade de ação de estudantes	Jacqueline Meireles	-	Campinas-SP
CAPES	2020	A mediação de conflitos como práxis pedagógica na Educação Física Escolar	Marisa Goreti Schmitt	-	Brasília-DF
CAPES	2020	Assembleias Democráticas de Conselho Mirim: Protagonismo, autonomia e cidadania de crianças numa perspectiva socio comunitária	Maria Fernanda Almeida dos Santos	-	São Paulo-SP
CAPES	2020	Por uma saída de campo no contexto da Geografia menor	Simone da Silva Flores	-	Porto Alegre- RS
CAPES	2021	A assembleia de classe como recurso didático para a construção da argumentação moral na educação básica	Cristiane Santiago de Oliveira	-	São Carlos-SP
Google Acadêmico	2021	Assembleias em época de isolamento: Um exemplo de espaço de expressão e diálogo de crianças de 4 a 6 anos	Carina de Jesus Lima	A casa tombada	São Paulo-SP
Google Acadêmico	2021	Projeto minha escola é minha nação caminhos para construção da identidade escolar	Renata Pereira de Lacerda; Rosebelly Nunes Marques	Tempos e espaços em Educação	São Paulo-SP
Google Acadêmico	2021	Escola participativa: Diálogos entre colaboração e escuta	Évelin Alber, Nicole Cerbaro; Aline Gollub	Brazilian Journal of Development	Curitiba-PR
CAPES	2021	Role-play como ferramenta para a educação ambiental na formação integral	Thaís Cristina Diniz	-	Sertãozinho-SP
SciELO/	2022	Assembleias de classe e a auto ética pela perspectiva de Edgar Morin	Denise Cristina Tordin; Samuel Mendonça	Pro-posições	Campinas-SP
CAPES	2023	Argumentação em assembleia de classe	Adriana Hanaya Ferreira Cabral	-	Natal- RN

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Este levantamento, de abrangência nacional, explicitou que a maioria da produção tem origem do estado de São Paulo, com 11 produções (68,75%). Da região Sul, totalizam três produções, sendo duas do Rio Grande do Sul e uma do Paraná. Das regiões Nordeste e Centro-Oeste, apenas uma produção em cada região (Distrito-Federal e Paraíba). Não houve nenhuma produção da região Norte. Estes dados podem indicar que a metodologia das Assembleias Escolares vem sendo mais difundida nas regiões Sudeste e Sul do país, pois é justamente nessas regiões que se ofertam em maior quantidade os cursos de pós-graduação no país.

Por seu turno, a presente pesquisa contribui para a visibilidade desta metodologia no contexto do Centro-Oeste, com a particularidade de ter como participantes crianças que frequentam uma escola situada em bairro ribeirinho, que são filhos e filhas de pescadores.

Buscamos identificar quais produções tinham o foco direto nas Assembleias, qual o referencial teórico adotado, qual o objetivo da investigação, qual grupo dos participantes da investigação e qual o enfoque principal ao usar ou debater a metodologia das Assembleias escolares. Estes dados foram sistematizados no Quadro 2, que segue abaixo.

**Quadro 2- Grade de análise do conteúdo do *corpus* bibliográfico**

TÍTULO	FOCO	REFERENCIAL TEÓRICO	OBJETO/OBJETIVO	GRUPO PESQUISADO	ENFOQUE
Escolas Democráticas: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento	Indireto	Estudos Culturais (Stuart Hall)	Busca compreender como ocorre a relação entre a educação democrática e a formação de identidade juvenil no âmbito da autonomia e do protagonismo, por meio da realização de um estudo de caso em uma escola democrática.	Estudantes Professores	Protagonism o juvenil  Escola democrática
“A gente também ensina o professor a participar”: percepções e relações entre participação discente e prática docente na escola pública	Indireto	Juan Enrique Diaz Bordenave; Bernard Charlot; Juarez Dayrell; Denise Leite; Adilson Dalben; Mara Regina Lemes Sordi; João Barroso; Maria da Glória Gohn; Moacir Gadotti, Ulisses Araújo	Analisar a participação de estudantes em contextos de aula, em escolas públicas de ensino fundamental envolvidas em processos de Avaliação Institucional Participativa.	Professores	Participação de estudantes
Assembleia Escolar Estudantil: Espaço Para Produção De Diários Reflexivos	Direto	Célestin Freinet, Josep Maria Puig et al.; Ulisses Araújo; gêneros discursivos, assembleia e diário reflexivo: Bakhtin; Luis Antônio Marcuschi; Ângela Bastos Kleiman; Miguel Angel Zabalza; Carla Lynn Reichmann	Busca analisar como o trabalho pedagógico por meio da assembleia escolar estudantil pode contribuir para o desenvolvimento da escrita de diários reflexivos	Estudantes de 13 a 14 anos	Desenvolim ento da escrita
Retecendo Voz e Vez: o papel das Assembleias De Classe na mediação e na resolução de conflitos'	Direto	Edgar Morin (conceito de ética complexa e as conexões com as assembleias de classe)	Investigar de que maneira Escolas Municipais de Ensino Fundamental I de Campinas/SP realizavam a mediação de conflitos no contexto escolar.	Estudantes entre 10 a 11 anos	Resolução de conflitos
Psicologia Crítica E Processos Participativos Na	Indireto	Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Crítica Alemã	Promover vivências de participação para que crianças e adolescentes	Estudantes entre 10 e 15 anos	Participação de crianças

Escola: desenvolvendo a capacidade de ação de estudantes			reconheçam e construam suas possibilidades de ação na condução da vida cotidiana, desenvolvendo assim, a capacidade de ação.		Escola democrática
A mediação de conflitos como práxis pedagógica na Educação Física Escolar	Indireto	Ulisses Araújo; Luciene Paulinho Tognetta; Telma Pileggi Vinha	Buscar identificar limites e possibilidades para a inserção da mediação de conflitos como práxis pedagógica da Educação Física Escolar	Estudantes	Mediação de conflitos
Assembleias Democráticas de Conselho Mirim: Protagonismo, autonomia e cidadania de crianças numa perspectiva socio comunitária	Direto	Paulo Freire; Moacir Gadotti; Francesco Tonucci; Julia Oliveira Formosinho; Victor Henrique Paro; Maria de Lúcia Castro; Miguel Arroyo	Discutir o processo de participação de crianças nas assembleias democráticas de Conselho Mirim, que ocorrem nas escolas da rede pública municipal da Prefeitura de Santo André, sob o olhar do educador	Estudantes entre 4 a 11 anos Professores	Participação de crianças Escola democrática
Por uma saída de campo no contexto da Geografia menor	Indireto	Cartografia de Gilles Deleuze & Félix Guatari	Analisar das saídas de campo no contexto da escola pública	Estudantes entre 10 a 14 anos	Participação Escola democrática
A assembleia de classe como recurso didático para a construção da argumentação moral na educação básica	Direto	Teoria da Ação Comunicativa na perspectiva da argumentação moral de Jürgen Habermas; educação dialógica e emancipatória de Paulo Freire	Investigar a realização de assembleias de classe como um recurso didático significativo para o desenvolvimento da competência da argumentação numa perspectiva moral na Educação Básica	Estudantes entre 14 a 17 anos	Desenvolvi- mento da argumentação
Assembleias em época de isolamento: Um exemplo de espaço de expressão e diálogo de crianças de 4 a 6 anos	Direto	Adriana Friedmann; Alfredo Hoyuelos; Jorge Larrosa Bondia; Sandra Eckschmidt	Possibilitar a abertura de um espaço de diálogo (assembleia) para as crianças de 4 a 6 anos em uma escola privada de São Paulo, no bairro de Moema, de modo remoto, a fim de que contribuam e participem de importantes e relevantes decisões da gestão escolar ao retornarem à escola durante uma pandemia.	Estudantes entre 4 a 7 anos	Participação de crianças
Projeto minha escola é minha nação caminhos para construção da identidade escolar	Direto	Mirian Abramovay; Ulisses Araújo; Juan Enrique Diaz Bordenave; Pierre Bourdieu; Delors, J.	Apresentar e discutir a relação da constituição do projeto de forma integral, com os resultados das ações que já foram realizadas na escola.	Estudantes de 11 a 17 anos	Construção de identidade escolar
Escola participativa:	Direto	Rubem Alves; Celso Antunes; Ulisses Araújo;	Compartilhar práticas educativas, participativas	Professores	Participação de crianças

Diálogos entre colaboração e escuta		Carlota Boto; Antônio Nóvoa; William Corsaro; Paulo Freire	e democráticas, através de uma liderança pautada na escuta.	Estudantes de 4 a 8 anos Comunidade escolar	
Role-play como ferramenta para a educação ambiental na formação integral	Indireto	J. Müller; Carlos Frederico Loureiro; Marise Ramos	Apresentar uma proposta de atividade que utiliza o role-play como alternativa aos métodos tradicionais de ensino, além de discutir as possíveis contribuições dessa metodologia para a introdução de assuntos da Educação Ambiental e para a promoção da formação integral.	Estudantes de 15 a 17 anos	Educação ambiental
Assembleias de classe e a auto ética pela perspectiva de Edgar Morin	Direto	Edgar Morin	Refletir sobre resolução de conflitos no âmbito escolar e do conflito como oportunidade para um amadurecimento nas relações sociais	Estudantes de 7 a 11 anos	Resolução de conflitos
Argumentação em assembleia de classe	Direto	Concepção de língua(gem) do Círculo de Mikhail Bakhtin; concepção de educação emancipadora (Paulo Freire; Henry Giroux; estudos de letramento de vertente sociocultural (Ângela B Kleiman; Brian Vincent Street); estudos de argumentação de base interacional (Rui Alexandre Grácio; Cristian Plantin); argumentação como prática social emancipadora (Izabel Cristina Michelan de Azevedo; Eduardo Lopes Piris)	Investigar como a assembleia de classe favorece o desenvolvimento da argumentação como prática social emancipadora	Estudantes de 16 a 18 anos	Desenvolvimento da argumentação

Fonte: elaborado pela autora.

O referencial teórico adotado nessas produções sobre as Assembleias Escolares é diverso sendo que, naquelas que têm foco direto nas Assembleias Escolares, Ulisses Araújo, Paulo Freire, Edgar Morin e Mikhail Bakhtin foram os autores mais recorrentes. Somente duas pesquisas utilizaram autores do campo dos Estudos da Infância, referencial teórico adotado na presente investigação.

Quando analisamos os enfoques dessa produção, em sete delas encontramos enfoque no protagonismo ou participação das crianças. O enfoque da resolução ou mediação de conflitos, que é o enfoque original dessa metodologia, foi adotado em três produções. Quatro produções estavam inseridas no debate ou práticas de Escolas Democráticas.

Cabe destacar que quatro produções tiveram enfoque no desenvolvimento de habilidades dos estudantes: desenvolvimento da argumentação, desenvolvimento da escrita, construção da identidade escolar. Tais produções apontam as Assembleias enquanto ferramentas no desenvolvimento da escrita, da argumentação oral, da escrita reflexiva e indicam que Assembleias Escolares/de Classe, para além de contribuírem com o desenvolvimento da autonomia, criticidade e participação dos estudantes, ela neutraliza as formas de violência, media conflitos e abre diálogos. Tanto a proposta da argumentação nos debates e diálogos propostos, quanto à produção dos diários reflexivos, revelam, nesta outra modalidade da língua, individualidades até o momento desconsideradas, manifestando o desenvolvimento paralelo e subterrâneo de intensa reflexão sobre si, o outro e o espaço aos qual está inserido.

O texto *Por uma saída de campo no contexto da Geografia menor*, embasado na Cartografia de Deleuze & Guatarri trouxe a escuta como uma potência para planejar as ações, exercitar o coletivo e aprender na escola o movimento dos papéis de autoridade que se desloca da centralização no adulto enquanto o saber político para o coletivo da sala de aula. Os autores destacam a relevância não só do resultado da pesquisa, mas a valorização do percurso, a importância dos processos de requintar os ouvidos, para compreender o que estaria por vir.

A produção *Psicologia Crítica e processos participativos na escola: desenvolvendo a capacidade de ação de estudantes*, traz as assembleias de classe associadas a outras metodologias ativas para a construção de espaços que possibilitam aos estudantes exercitar poder de influência para a efetiva democratização das escolas públicas, enfatizando o protagonismo estudantil como uma ferramenta importante para a construção da educação. Ela assinala o papel da Psicologia na escola pública em contribuir para o processo de conscientização do estudante e que pode levar a capacidade de ação do estudante.

São poucos os estudos encontrados sobre as Assembleias Escolares que tiveram como participantes crianças pequenas, como é o caso da presente investigação. A maioria das produções encontradas tende a se concentrar nas séries finais do Ensino Fundamental e nos estudantes do Ensino Médio. Das cinco produções cujo grupo pesquisado envolvem crianças

de 4 a 8 anos, apenas duas convergem com a nossa pesquisa e tem foco direto em Assembleias de Classe: *Assembleias em época de isolamento: Um exemplo de espaço de expressão e diálogo de crianças de 4 a 6 anos* (Lima, 2021) e *Escola participativa: Diálogos entre colaboração e escuta* (Alber; Cerbaro; Gollub, 2021), pois enfocam a escuta da criança enquanto uma importante prática educativa que auxilia na democratização das ações da escola.

Embora não tenha integrado o *corpus* bibliográfico por conta do ano de publicação, a pesquisa *À sombra do assembleísmo escolar: fazeres democráticos e tecnologias do eu*, resultante da tese de doutoramento de Marta Serra Young Picchioni, de 2010, traz uma perspectiva crítica ao modo como as Assembleias Escolares vem sendo difundidas e praticadas no contexto do Estado de São Paulo. De fato, a maioria da produção que encontramos em nosso levantamento é desse estado e a autora justamente alerta para a produção em larga escala do que ela chama de “assembleísmo pedagógico”.

Picchioni (2010), embasada em uma leitura foucaultiana, abordou a teoria das Assembleias Escolares e sua aplicabilidade a partir de estudo em uma escola pública da cidade de São Paulo que adotava as Assembleias. A autora observou não o desenvolvimento na criança de autonomia, criticidade, participação, mas sim a disseminação de “práticas pastorais”, semelhantes àquelas das Igrejas, nas quais para se exercer poder o outro tem que ser subjugado. Naquele contexto pesquisado, as Assembleias Escolares, sob o discurso de favorecer o desenvolvimento humano e social dos estudantes, serviram como um dispositivo de controle dos estudantes: “é o governo invisível ou sub-reptício que aí opera. Por mais que disfarce e que tenha como intenção dissociar-se do governo de soberania, ele está lá e atua” (Picchioni, 2010, p. 98).

A autora também assinala que as Assembleias, de modo geral, foram um espaço utilizado para reivindicações de direitos com enfoques moralistas, cujas discussões são voltadas para os “maus comportamentos” que interferem no trabalho da gestão escolar, bem como desembocam nas prescrições para “ser alguém na vida”, alguém que se encaixe no mundo, mas esquecem que esse mundo ao qual essa criança precisa se encaixar é um mundo injusto, desigual, cujos direitos da maioria não são sequer garantidos.

Além disso, Picchioni (2010) ressalta que a escola constrói um ambiente escolar e intelectual sólido, atrativo, estimulante, ela trabalha dentro de entraves, mas também dentro de oportunidades e perspectivas éticas e políticas. A escola democrática assegura um ambiente que cumpre seu papel, pois tem ciência e aprendizagem envolvida, e a aprendizagem é um processo



que não se aprisiona. “A escola que se pretende democrática não está aí para iluminar almas perdidas, nem para enxergar alunos *alienados*, mas, tão somente e de forma circunscrita, para inserir o alunado na arte do conhecer e do pensar” (Picchioni, 2010, p. 107).

A crítica de Picchioni ao “assembleísmo pedagógico” nos ajuda a entender as armadilhas de lançar mão de metodologias em contextos escolares sem considerar as assimetrias de poder nas relações adulto-criança. Assim, nos inspiramos em Rosemberg e Mariano (2010, p. 721) que trazem o debate sobre o quanto “os direitos de liberdade da criança se veem também ressignificados pelos limites determinados pelas políticas públicas e pelos riscos reais derivados de nós adultos e das instituições que criamos, ao impingirmos à infância uma posição de subordinação”. Assim, metodologias apresentadas como democráticas, justas, libertárias, mas que não consideram a posição de subordinação das crianças na sociedade, o adultocentrismo e suas implicações nas práticas educativas, podem reproduzir um discurso moralizante e “gerar dispositivos que ampliam o poder adulto” (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 721).

### CAPÍTULO III- CONHECENDO O ESPAÇO, O TEMPO E OS PASSOS DA PESQUISA

A Escola Municipal de Ensino Básico de Cuiabá é uma escola bastante singular, pois a comunidade da qual ela faz parte tem recortes distintos do fluxo da cidade que a acolhe. Por se tratar de uma comunidade ribeirinha, as ações da escola estão voltadas para estas relações internas, haja vista que mesmo tendo que cumprir objetivos e metas externas sistêmicas, a escola tende a funcionar de acordo com as expectativas locais. Dentre estas especificidades, podemos considerar o próprio público atendido que, em sua maioria, traz consigo legados geracionais, em meio ao tempo dos “mais antigos”, das épocas em que “eram crianças”, do brincar na rua, do tomar banho no rio Cuiabá e das festividades locais e culturais. Essas lembranças, as trocas de experiências, promovem a criação das memórias das convivências, das ajudas mútuas e da construção das redes de apoio. São laços familiares que unem muitas crianças entre si para além das salas de aula, tendo em vista que ali todos “se conhecem”.

*Figura 1: a entrada da escola*



*Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora*

*Figura 2: brincadeiras do recreio*



*Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora*

Outra especificidade do lugar diz respeito aos aspectos físicos e geográficos que atravessam o cotidiano do bairro e se desdobram na escola. Em época de cheia<sup>2</sup>, quando a água invade a casa da maioria dos estudantes e eles não têm condições ou um lugar para estudar e fazer as tarefas escolares, algumas atividades rotineiras ficam suspensas.

<sup>2</sup> É época de cheia é quando os rios do Pantanal estão no seu limite em volume de água, devido à intensidade de chuvas.

Outro período anual que atinge o dia a dia da escola é a época da piracema<sup>3</sup>, em que os pais estão em casa o dia todo e, assim, podem acompanhar mais de perto os afazeres escolares. Todavia, aqueles pais que não têm carteirinha de pescador e, logo, autorização legal para pescar, ficam com renda financeira mais curta. Muitos destes, inclusive, têm muitas crianças e parentes para alimentar, carecendo desenvolver trabalhos temporários e imediatos para complementarem as despesas básicas. Assim, enquanto a piracema, para alguns estudantes, significa ter os pais por perto e a família reunida, para outros é tempo de escassez de peixe na mesa, da renda que fica diminuta e da ausência dos pais que se veem imersos em certa instabilidade econômica, obrigando-os a trabalhar fora da comunidade.

É justamente esse último caso que demonstra a importância que a escola possui, tornando-se uma extensão da responsabilidade alimentar de algumas famílias. Neste período, ou seja, na piracema, a principal refeição do estudante é feita na escola. O mais interessante é que as profissionais da alimentação, já tendo ciência disso, tal qual a gestão da escola, promovem todo um esforço conjunto, no qual há todo um cuidado especial para que os estudantes se alimentem de forma satisfatória.

*Figura 3: a alimentação das crianças*



*Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora*

Mas também há a época em que o rio Cuiabá é generoso e consegue suprir a expectativa da comunidade, quando a pesca é boa e farta. Neste período, a escola funciona com leveza e tranquilidade, pois é possível cumprir as demandas sistêmicas sem interferências.

---

<sup>3</sup> Piracema é o período de reprodução de alguns peixes, caracterizada pela grande migração, contra a correnteza, rio acima.

Pensando nesses aspectos, percebemos que a escola é atingida por diversas temporalidades que, muitas vezes, não coincidem com o tempo disciplinar e institucional. Nestes termos, um autor que nos ajuda a compreender este aspecto é o historiador inglês E. P. Thompson (1998). Entrecruzando a história e a antropologia, o autor analisou as disputas temporais ocorridas no campesinato da Inglaterra, no final no século XVII e no século XVIII, perante a emergência das fábricas e a urbanização das cidades, e observou uma certa tensão entre o “tempo da natureza” e o “tempo industrial”. Neste caso, o “tempo da natureza” corresponde a um tempo que reconhece e concebe os ciclos naturais como o motor que direciona e imprime o ritmo do cotidiano. Logo, estamos a adentrar numa temporalidade na qual o trabalho não é repetitivo, dependente, produtivista e descartável, como o é no “tempo da indústria”.

No tempo que é regido pelo chão da fábrica, ocorre a prerrogativa de um “tempo disciplinar”, vigiado, recursivo, punitivo, no qual o trabalho não é pensado no âmbito da sociabilidade, divertimento ou prazer. Porque há uma dissociação entre trabalho-produtivista e lazer-divertimento. Já no “tempo da natureza”, o trabalhador consegue controlar seu próprio tempo no ofício, não havendo uma “separação entre trabalho e a vida” mesmo porque “as relações sociais e o trabalho são misturados” na qual é permitido que o “dia de trabalhos se prolonga ou se contraí segundo a tarefa – e há grande senso de conflito entre trabalho e passar do dia” (Thompson, 1998, p. 272).

Nessa linha de raciocínio, os serviços ali realizados não têm como horizonte o tempo o relógio, e sim miram referências muito mais naturais que são dadas por situações que envolvem experiências, observações, acúmulos de informações transmitidas no âmbito geracional e que requerem sensibilidade de conexão e vínculo com a flora, fauna e os ciclos que nelas existem.

Com base nisso, notamos que a escola demarca uma outra noção de tempo, que é mais disciplinar, repetitivo, da ordenação dos corpos, da padronização da mente, das formas de pensar, de falar, de agir, de vestir, bem como de receber um conjunto de informações por meio de uma metodologia pré-estabelecida que, em muitas circunstâncias, desconsidera os universos referenciais dos saberes mais locais, familiares e comunitários, envolvendo forte integração com a natureza. Os estudantes, ao entrar nos ambientes escolares, se inserem no mundo institucional. Assim, “essa passagem parece descrever a monotonia, a alienação do prazer em estudar [trabalhar], e o antagonismo comumente atribuídos aos sistemas das escolas [fábricas]” (Thompson, 1998, p. 273).

Pensando nas populações camponesas inglesas, uma pergunta bastante importante se instala: mas afinal de contas, qual a aproximação entre o contexto ocidentalizado, branco e industrial com o que estamos a tratar num bairro ribeirinho, no centro de Cuiabá/MT.

Embora o historiador supramencionado esteja a analisar um contexto inglês, suas reflexões dão vazão para a compreensão da complexidade de rotinas que não foram completamente engolidas pelo “tempo capitalista” e conseguem construir subterfúgios que assinalam uma identidade local demarcada pelas experiências e as trocas promovidas internamente. Esse “tempo da natureza” aparece bastante contundente entre grupos minoritários que herdaram saberes ecológicos com grande capacidade de readaptações anuais que estejam na frequência e no respeito dos ciclos naturais, mostrando em que medida a história ainda se insere sobre seus corpos e suas formas de vida, envolvendo seus conhecimentos familiares. Essas temporalidades, hoje, são bastante estudadas por antropólogos, historiadores e educadores que analisam as populações tradicionais.

Em Mato Grosso, não poderíamos deixar de lembrar de um rico levantamento promovido pela educadora Micheli Sato, especialista em Educação Ambiental, que, no ano de 2011, realizou um grande encontro das populações tradicionais na UFMT, no empenho de mapeá-las e categorizá-las. Foram 87 povoadamentos localizados em Mato Grosso, sendo 45 de etnias indígenas. O que mais nos chama atenção, nessa pesquisa, é que as “populações ribeirinhas”, se inserem entre as que foram identificadas.

Os registros desses povos têm peso expressivo por conta de elementos agregadores de práticas costumeiras, abarcando aspectos logísticos e de ordenamento do dia a dia que envolvem o ecossistema/lugares em que habitam. Os ribeirinhos, assim como os povos pantaneiros, mimoseanos<sup>4</sup> e morroquianos<sup>5</sup>, têm como pertencimento um sentido que está diretamente ligado à ancestralidade (Mazetto; Costa; Grossi; Matos; Kopit, 2008).

Para Regina Aparecida da Silva (2011), a ancestralidade emerge nas suas próprias maneiras de ocuparem os espaços e ambientes naturais. Isto porque os primeiros habitantes de Mato Grosso utilizavam os rios como estradas e, logo, diversas comunidades se estabeleceram às suas margens. Assim, embora “associados à pesca, este grupo desenvolve uma economia de subsistência pelo cultivo de hortaliças, frutas, raízes e grãos. Alguns têm a economia

---

<sup>4</sup> Mimoseanos são aquelas pessoas naturais de Mimoso, distrito de Santo Antônio de Leverger, Mato Grosso.

<sup>5</sup> Morroquianos são moradores instalados nos pés dos morros pantaneiros e do cerrado mato-grossense.

complementar pelo extrativismo vegetal” (Silva, 2011, p. 104). A viabilidade dessa diversidade de ações depende também das formas de uso tanto dos rios quanto das terras que os margeiam.

Em outros termos, quanto menor a possibilidade de usufruto da terra/água, menor a possibilidade da manutenção de suas práticas costumeiras. E mais, “o rio habita a identidade dessa gente que navega pelos caminhos das águas nessa imensidão do estado” (Silva, 2011, p. 104). Em decorrência desse aspecto: “os povos ribeirinhos é, portanto, uma forte expressão identitária no Araguaia, nos igarapés amazônicos, nos corixos pantaneiros, e às margens dos caudalosos rios do cerrado mato-grossense” (Silva, 2011, p. 104). Muitos deles têm mais vínculo com a água do que com a terra, a água, por sua vez, é quem dita o ritmo de suas vidas.

Dentre os contextos de modificações temporais e espaciais de suas práticas costumeiras, Silva (2011, p. 104 a 106) indicou que “os principais conflitos socioambientais enfrentados por estes povos estão relacionados ao acesso aos produtos pesqueiros, de forma peculiar pela invasão dos pescadores profissionais impulsionados pelo turismo da pesca”. Articulado a isso, ressaltou: “que lutam para manter a forma tradicional de viver”, dado que atualmente o leito do rio está mudando, pois há muitas secas nas estiagens, assim como há falta de peixes nos rios, devido à sobrepesca.

O estudo dessa autora foi decorrente do Seminário promovido pela equipe de Micheli Satto<sup>6</sup>, ocasião em que a ambientalista Regina Silva levantou dados e os sistematizou para trazer as considerações a partir de análises mais profundas, apontando que o descaso que compreende as populações ribeirinhas envolve disputas dos rios, dos peixes e das terras que ficam às suas margens.

Entre as singularidades da Escola Municipal está sua grande extensão territorial. Em 2017, a creche que alimenta a escola e os bairros vizinhos foi desativada, por estar em um prédio alugado, e a comunidade do bairro e a Escola Municipal de Ensino Básico de Cuiabá encontraram como solução ceder não apenas parte do próprio terreno, para abrigar essa creche, como também três salas, onde operavam os projetos. Desde 2018, a escola e a creche passaram

---

<sup>6</sup> Durante a minha graduação em Pedagogia na UFMT tive a honra de ser aluna da Professora Dr<sup>a</sup> Micheli Satto, que, nos anos de 1990, estava em início de carreira, mas já trazia discussões acerca da importância das questões ambientais articulando educação e a relação entre a sociedade e natureza, mirando as populações tradicionais e seus saberes. Tornou-se uma renomada pesquisadora que, ao falecer no corrente ano, deixou uma vasta produção bibliográfica envolvendo educação ambiental, cartografia dos povos e das comunidades tradicionais de Mato Grosso, além de uma geração de orientandos que hoje são pesquisadores na área.

por adaptações e reestruturação pela Secretaria de Educação. A princípio tiveram muitas dificuldades em se organizar, mas com o tempo foram se ajustando e hoje convivem de forma harmoniosa, com horários de funcionamento distintos, gestores e servidores diferentes, problemas diversos, mas, surpreendentemente, de forma organizada. Todos dividem o mesmo espaço, sem muros ou portões para separar os pequenos dos maiores, como se fossem uma só unidade.

As considerações traçadas sobre a Escola Municipal visam demonstrar que este ambiente educativo se aproxima sobremaneira do que compreendemos como comunidade escolar, ideal, portanto, para abrigar nossa pesquisa. Diante da nítida conexão entre a escola e os moradores do bairro, entre o tempo da escola e o tempo das secas e cheias do rio, as temporalidades da vida em comunidade, a possibilidade de propor uma metodologia que abarque estratégias que amenizem a subordinação da criança e estabeleça uma relação de confiança entre a gestão escolar e a comunidade dos moradores mais antigos. A escola se torna um espaço que os pais reconhecem como uma extensão educativa de suas casas, pois todos que estão ali se conhecem e convivem com os familiares uns dos outros, o que acena um ambiente de sociabilidades comunitárias.

*Figura 4: brincadeiras com água com as crianças*



*Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora*

*Figura 5: o espaço externo da escola*



*Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora*

Sendo professora das séries iniciais, nesta escola, há cerca de dez anos, eu sabia que a metodologia das Assembleias Escolares exigia um espaço onde existissem vínculos afetivos, socioprofissionais, laços de confiança, tanto com os integrantes, professores e técnicas que trabalhavam na escola, quanto com os pais dos estudantes. Minha boa circulação e convivência no bairro me garantiriam isso.

Nossa metodologia, a pesquisa-intervenção, está embasada nos Estudos Sociais da Infância, que considera as crianças como atores sociais e sujeitos participantes da sociedade, com direitos de participação, cujas vozes precisam ser escutadas nos contextos em que elas participam. Não por acaso, o caminho mais viável para aplicar nossa metodologia foi o de desenvolver as Assembleias de Classe nas séries iniciais, o que foi feito a partir de muita conversa, autorização e compromisso da gestão escolar e da professora regente, que, como veremos, foi uma pessoa fundamental em nosso percurso metodológico.

### **3.1 A pesquisa-intervenção com crianças: como colocá-la em cena?**



Nesta subseção tratamos, inicialmente, das pesquisas participativas e da pesquisa-intervenção como um dispositivo que investiga a vida coletiva em sua complexidade, de forma qualitativa. Discutimos as Assembleias Escolares enquanto uma abordagem possível da pesquisa-intervenção. Em seguida, apresentamos o cronograma e a construção das Assembleias, como se deu seu planejamento de execução e quais movimentos e ações foram programados.

### **3.1.1 Pesquisas participativas**

As experiências preliminares com pesquisas participativas datam do final dos anos 1930, envolvidas em propostas lewinianas (Rocha; Aguiar, 2003), estabelecendo novas possibilidades de conectar a teoria com a prática, sujeito e objeto, nas investigações das áreas de conhecimento sociológicas, antropológicas, psicológicas, educacionais.

Tal proposta se afirma, tanto no sentido de resolver questões concernentes aos problemas de ajustamento das populações marginais, trabalhar as crises nas relações de trabalho e aliviar tensões em situações problemáticas, quanto no sentido de desenvolver as ciências sociais, através de ações concretas na realidade, refletindo criticamente e avaliando seus resultados (Rocha; Aguiar, 2003, p. 2).

Mas é somente no pós-guerra que os cientistas sociais ganham expressão e passam a integrar os grupos institucionais, sobretudo depois das experiências lewinianas. Neste contexto, as ações das pesquisas participativas serviam a órgãos reguladores e suas hierarquias sociais, uma vez que a prioridade passou a ser o setor industrial e as demandas de formação dos quadros de dirigentes, monitoramento comportamental de organizações, enfatizando a competitividade como estímulo à produtividade operária (Rocha; Aguiar, 2003).

Enquanto nos Estados Unidos as pesquisas participativas estavam vinculadas a projetos reformistas, na América Latina, devido às experiências de países governados por longos períodos por governos autoritários, a pesquisa participativa crítica surgiu ligada a propostas de emancipação social, sobretudo em movimentos comunitários e projetos de educação popular em conjunto com grupos minoritários. Compreendida enquanto uma metodologia que oportuniza transformações reais com participação social concreta, a definição do seu campo de atuação vai sendo construída em um processo de interação entre o investigador e o investigado. Seus resultados envolvem a participação coletiva para a mudança na ordem social, pois

articulam-se com o entendimento dos fatores que influenciam o cotidiano dos participantes (Rocha; Aguiar, 2003).

No Brasil, os movimentos populares foram enfraquecidos, desestabilizados, a partir dos anos 1960, devido à instalação, por meio de golpe, do regime militar. A repressão violenta a esses movimentos resultou no exílio de militantes e intelectuais. Os que conseguiram permanecer no país se aliaram a intelectuais e esferas da Igreja, vinculados ao movimento da Teologia da Libertação e das Comunidades Eclesiais de Base, para atuarem em comunidades e espaços periféricos da sociedade (Rizzini; Castro; Sartor, 1999 *apud* Rocha; Aguiar 2003).

Em meados dos anos 1970, as pesquisas participativas ganham novo fôlego, frente a questionamentos levantados pelas pesquisas tradicionais, principalmente sobre a impossibilidade da participação social de comunidades marginalizadas nas decisões de interesse coletivo. Neste cenário, o pesquisador é compreendido como um ente orgânico às questões comuns da coletividade, ao passo que a metodologia que irá fortalecer o estabelecimento de espaços de participação coletiva, são as pesquisas participativas (Rocha; Aguiar, 2003).

A compreensão que as demandas sociais podem ser problematizadas dentro da coletividade das comunidades e grupos populares, contextualizadas com suas vivências, conhecimentos, complexidades e ações produzidas nesses processos de transformação, sustentam as pesquisas participativas no panorama latino-americano, direcionando os trabalhadores sociais, sobretudo, em suas experiências em escolas comunitárias, moradias, saúde. Para além disso, os trabalhadores sociais acompanharam toda transformação nos movimentos sociais, assim como foram os que serviram de base para os pesquisadores em universidades e organizações não-governamentais, novos direcionamentos, organizações e produção de conhecimento (Rocha; Aguiar, 2003).

Desse modo, a perspectiva do conhecimento acadêmico de unir forças com as comunidades populares e movimentos sociais para a construção de uma cidadania ativa, integrando diversos conceitos e saberes dos sujeitos envolvidos nas pesquisas, sejam individuais ou coletivos, passa a ser uma possibilidade eficaz de promoção de mudança social.

### 3.1.2 Pesquisa-intervenção com crianças

A pesquisa-intervenção é uma predisposição da pesquisa participativa, que investiga a vida coletivamente em sua multiplicidade qualitativa (Rocha, Aguiar, 2003; Rocha, 1996, 2001). Desta forma, a proposição lewiniana que antes era limitada às urgências institucionais sistêmicas, vem ganhando novo sentido enquanto um dispositivo de intervenção que legitima o ato político que concebe a investigação (Rodrigues; Souza, 1987 *apud* Rocha; Aguiar 2003).

Portanto, não é apenas uma coincidência o campo dos estudos da infância e juventude se aliarem às discussões sobre pesquisa-intervenção, pois, como salientam Lúcia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (2008, p. 11) “a pesquisa-intervenção descortina um modo de fazer pesquisa fecundo na sua articulação entre o que se investiga e como se investiga”. Assim, a investigação **com** crianças e adolescentes e não **sobre** estes sujeitos leva a alterações no dispositivo de investigação. Pesquisar infância e juventude, nesta conjuntura, suscita reflexão sobre o lugar que este pesquisador ocupa na relação com o pesquisado, a consideração das assimetrias de poder existentes nessa relação que podem influenciar no fazer da investigação.

Pesquisar crianças e jovens introduz uma dimensão singular na produção de conhecimento, que é a da desigualdade estrutural entre pesquisador e pesquisado. Crianças e jovens não são apenas diferentes do adulto pesquisador. Eles ocupam posições de sujeitos, na sociedade e na cultura, estruturalmente desiguais em relação aos adultos: são menores juridicamente, considerados dependentes do ponto de vista emocional, imaturos do ponto de vista educacional e social, e incapazes do ponto de vista político (Castro, 2008, p. 21).

Outrossim, a pesquisa com jovens e crianças se estabelece pela maneira como esse pesquisador concebe esse sujeito/participante; isso determina não somente a relação entre pesquisador e pesquisado, como também embasa o conhecimento científico produzido. Ao determinar a concepção de infância e juventude que pretende adotar, o pesquisador passa a ser responsável pela condução e efeitos do dispositivo de pesquisa, isso quer dizer que envolve uma articulação entre a teoria (quem é a criança?), com metodologia (como pesquisar crianças?) (Castro, 2008).

Ademais, a pesquisa-intervenção considera também demandas éticas e políticas, e o ponto crucial é se, para as crianças e jovens, os resultados das pesquisas são tão importantes e úteis como são para os adultos. Caso a resposta seja negativa, é imprescindível questionar o próprio dispositivo de pesquisa. A pesquisa assume, na sua concepção, a responsabilidade

social pelos interesses da categoria pesquisada, a responsabilização sobre o bem-estar da criança e do jovem, questionando se esses interesses sociais foram contemplados (Castro, 2008).

Em linhas gerais, Castro (2008) fez alguns recortes desta forma de se fazer pesquisa, sem esvaziar as possibilidades infinitas de encaminhamento destas discussões. Dentre elas estão:

*a) Desestabilizando o processo de pesquisa: as desigualdades estruturais na pesquisa com crianças e jovens*

A autora aponta que o lugar do pesquisador no processo de pesquisa é uma preocupação antiga, que desencadeou debates acirrados, inclusive os que estruturam a produção do conhecimento quanto a seu lugar, tempo e origem, de tal forma que “marcado por essa especificidade, que as construções científicas não podem almejar estar desvinculadas da argamassa de valores, interesses, motivações que constituem suas condições culturais e políticas de produção” (Castro, 2008, p. 23). Foi no período da modernidade, período este, que tem marcações lineares do desenvolvimento sequenciado da vida – início, meio e fim –, que se percebeu o quanto o conhecimento acerca de si mesmo e do mundo fragiliza o ser humano; esse percurso foi chamado de “o desenvolvimento do indivíduo”, e “[...] colocava as crianças no lugar de ‘sujeitos marcados’ (Laclau, 1990), ou seja, daqueles que não detinham as marcas desejáveis de uma humanidade, uma vez comparados aos adultos, esses, sim, porta-vozes de uma humanidade emblemática (Castro, 2008, p. 5, grifo no original).

A desigualdade marcada na relação adulto-criança ditou a forma de se fazer pesquisas ao longo dos séculos e está estabelecida nos dispositivos de pesquisa. Essa desigualdade foi elevada ao posto de neutralidade quando o lugar da criança foi estabelecido absolutamente a partir das diferenças essenciais entre adultos e crianças e são estes processos de pesquisas que precisariam se despir, desnudar, ressignificar. Contudo, o pesquisador se preocupava em retratar as transformações que precisariam ocorrer com as crianças para se enquadrarem e ultrapassarem essa fase, ou seja, as pesquisas, enquanto um referencial normativo, estabeleciam um arcabouço empenhado em atravessar as características infantis, observadas enquanto uma barreira ao processo.

Nessa esteira, a autora exemplifica que pesquisadores como Biaggio (1975) e Hendrick (2000) discorrem sobre alguns apontamentos acerca das dificuldades de pesquisas com crianças e ambos concordam que elas seriam incapazes de se comunicar e de se articular como um

adulto, não teriam liberdade de decisão em sua participação nas pesquisas pois não compreenderiam o processo a que estavam sendo submetidas. Essa linha que congela, estagna a diferença entre a criança e o adulto, enquanto objeto de pesquisa sobre a infância, anuncia que haveria uma incapacidade de comunicação da criança, um aspecto que interferiria negativamente no processo de pesquisa.

*b) O papel da criança no dispositivo de pesquisa*

A questão que a autora traz é o não cenário, que legitima que a criança ocuparia um lugar erroneamente diferenciado do adulto pesquisador, em perspectiva inferiorizada, negativa. O dispositivo de pesquisa com a criança produz conhecimento sobre crianças compreendendo-as em um lugar de ainda não capaz.

Em um percurso oposto, alguns teóricos começaram a refletir no papel da criança nas pesquisas e na sociedade. Essa assimetria entre a criança e o adulto foi ressignificada, na direção de assegurar “a presença da ação da criança no mundo” (Castro, 2008, p. 7), compreendendo-a como ator social, validando sua peculiaridade nos diferentes cenários em que atua.

Logo, a questão levantada seria referente ao dispositivo de pesquisa, a contar do momento em que se compreende que no processo de pesquisa existem dois sujeitos, e ambos são competentes em seus contextos de atuação (Castro, 2008).

Neste contexto, tanto o pesquisador quanto a criança colaboram mutuamente no processo de pesquisa, pois há a compreensão de que ambos constituíram uma parceria na produção de conhecimento e, de formas diferenciadas, contribuem com suas experiências/pontos de vista, produzindo sentido e significado. O pesquisador não fica de fora, mas participa junto com a criança desse processo, já que suas ações são relevantes para a continuidade do mesmo (Castro, 2008).

Com isso, é impossível roteirizar a pesquisa, o pesquisador abre mão do controle, se lançando em um delineado orgânico, que vai se formando no decorrer da pesquisa, até porque o objetivo desta perspectiva não é apurar a pesquisa para obter os dados precisos, mas sim dar voz às crianças e aparar as assimetrias da relação de poder entre o pesquisador e o pesquisado (Castro, 2008).

*c) Pesquisa-intervenção: um método, ou uma nova maneira de entender a atividade de pesquisar com crianças?*

Partindo da ideia de que todo pesquisador, bem como o dispositivo de pesquisa, transforma o que almejam pesquisar, ou seja, que “nenhuma pesquisa deixa de ser também uma intervenção” (Castro, 2008, p. 10), o desafio é colocar o comprometimento do pesquisador alinhado aos objetivos e demandas do grupo pesquisado.

Neste sentido, essa produção estaria comprometida em modificar a posição de subordinação que a criança ocupa no espaço social pesquisado, ainda que essa estrutura posta não possa ser suprimida. O pesquisador compreende que a criança ocupa um lugar social nas relações de poder estabelecidas que interfere no dispositivo de pesquisa, um contexto contraditório, atravessado pelas dificuldades de superação dessa realidade (Castro, 2008).

Por esse motivo, a pesquisa-intervenção com crianças é um caminho que entende os sujeitos pesquisados como parceiros, como participantes, o dispositivo de pesquisa é construído nos espaços que as crianças convivem e os assuntos, questões e problemas importantes para elas ocorrem. “Neste sentido, não somente o pesquisador pode ser surpreendido pelos emergentes do processo, como também necessita que as crianças e os jovens o sustentem e apostem nele, contribuindo para que ele se complete” (Castro, 2008, p. 21).

Isso posto, esta pesquisa considera que as Assembleias Escolares/de Classe, conforme sistematizadas pelo professor Ulisses Araújo (2004), expoente no assunto, podem ser úteis como procedimentos de campo que facilitam este processo, pois compreende que esse espaço é necessário para que a criança ganhe visibilidade enquanto um sujeito ativo que constrói laços e acordos negociados na participação de repertórios que lhe são pertinentes, ponderando sobre seus direitos, sobretudo na cidadania das crianças.

É nesta perspectiva de participação das crianças nos contextos escolares que a metodologia adotada é a pesquisa-intervenção, buscando investigar metodologias participativas para a promoção da escuta e de espaços institucionais de voz e participação com crianças, valorizando os movimentos, as expressões e as linguagens próprias das crianças, oportunizando processos onde o estudante deixa de ser observador externo e se torna o ator de seu discurso, dando significado às experiências.

Trata-se, portanto, de uma ação metodológica que comporta a heterogeneidade em relação aos ritmos, formações, habilidades dos pesquisadores e sujeitos envolvidos em uma ação, e frente aos acontecimentos e experiências vividas nos diferentes campos e cuja característica fundante envolve a escuta, a abertura, a espreita, a disponibilidade, o deslocamento, a atenção, certa sensibilidade, o tateamento, os movimentos de aproximação e o distanciamento, a implicação, a confiança. O que significa dizer que deve haver, tanto quanto possível, esforço para estabelecimento de relações horizontais entre os sujeitos, as quais favoreçam as possibilidades de diálogo,

um permanente refazer-se que atinja a todos e, sobretudo, qualificação de espaços de encontros (Mendes; Pezzato; Sacardo, 2016, p. 2).

Todavia, para que haja a construção de um espaço socioafetivo favorável, a escola precisa ser um ambiente no qual haja respeito contínuo, de forma inclusiva e colaborativa, que estimule a cooperação e empatia.

## **CAPÍTULO IV- CONSTRUINDO AS ASSEMBLEIAS: A PESQUISA-INTERVENÇÃO**

Para a realização das Assembleias Escolares, optamos por criar um planejamento de execução cuja proposta foi elaborar o formato e a estruturação das Assembleias, bem como a agenda dos encontros e reuniões internas de planejamento com a escola. A opção pela aplicação de parte da metodologia, ou seja, somente as Assembleias de Classe, enquanto abordagem da pesquisa, se deu devido a contingência de tempo para a conclusão do mestrado. Para isso, buscamos um caminho que contemplasse a participação dos agentes escolares, a partir de etapas de caráter informativo e formativo.

As Assembleias de Classe foram realizadas em uma turma do 1º ano, no período de outubro a dezembro do ano de 2022, com a participação de 17 estudantes. Entretanto, o planejamento junto à gestão da escola e professora regente da turma iniciou-se em agosto de 2022. As Assembleias foram realizadas em parceria com a professora regente da turma, que concordou em colaborar com pesquisa, bem como em participar dos momentos de discussão sobre o andamento das Assembleias.

Os documentos produzidos, oriundos da pesquisa de campo estão sistematizados e guardados em meu arquivo pessoal. Nele consta material áudio e caderno de campo, catalogação dos depoentes com um resumo da trajetória das suas vidas de acordo com os dados colhidos no projeto e a estruturação das suas participações nas assembleias.

Antes de serem utilizados na pesquisa, foi realizada uma consulta prévia com os/as estudantes e os(as) seus(uas) responsáveis, onde lhes foi garantido que os(as) mesmos(as) poderiam retirar imagens ou parte delas, cortar trechos de falas, se assim acharem melhor, uma vez que são dados tratados de forma pública. Versa ainda colocar que, no tocante as falas tiradas das Assembleias, bem como o material áudio, foi previsto a transcrição na íntegra sem a inferência de erros gramaticais ou da língua formal. Tal cuidado se alinha àquelas pesquisas que prezam por fidedignidade quanto às expressões culturais locais, entendendo que o regionalismo na fala abarca um universo simbólico rico carregado, no caso, de um linguajar próprio da Baixada Cuiabana, mutável e diverso que se articulam as expressões locais com leituras específicas da interação com a natureza, com as memórias familiares, geracionais e históricas que colaboram nos universos das culturas orais que foram trabalhadas.

Ademais, é importante destacar que, para manter a integridade dos (as) participantes, os sujeitos foram identificados na pesquisa de acordo com as denominações individuais que cada



um deus para si, cabendo nomes falsos, denominações fictícias que garantam a segurança dos(as) que colaboraram.

A pesquisa foi realizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos pais ou responsáveis das crianças, bem como da gestão escolar, após ter sido ofertado esclarecimentos sobre a pesquisa em reunião com os pais e com a gestão da escola (apêndices 2 e 3). Com as crianças, os cuidados éticos envolveram o esclarecimento sobre a pesquisa em linguagem apropriada, buscando deixar as crianças à vontade quanto ao desejo de cada uma em participar da pesquisa. Todas as 17 crianças da turma concordaram em participar e, foi, então, colhido o respectivo Termo de Assentimento de cada criança (apêndice 1).

Um roteiro foi feito e apresentado à gestão escolar, professora colaboradora e estudantes. O objetivo era que os grupos envolvidos pudessem participar do processo de construção do roteiro, na qual apresentaram as suas opiniões e modificações, caso houvesse a necessidade, no esboço inicial da atividade prevista.

Em outras palavras, a construção do material analítico teve a participação direta e contínua dos grupos envolvidos, cujas transcrições foram fidedignas às falas gravadas, conforme já destacado.

Abaixo, o Quadro 3 apresenta o cronograma dessas ações:

**Quadro 3 - Cronograma de ações**

<b>Datas</b>	<b>Horário</b>	<b>Atividades</b>
06/09/2022	Das 18h às 19h	Encontro formativo dos profissionais da Escola, equipe gestora, pesquisadora e professora orientadora Carmem
13/10/2022	Das 14h às 15h	1ª Assembleia de Classe com apresentação da proposta às crianças participantes
20/10/2022	Das 14h às 15h	Assembleia de Classe
27/10/2022	Das 14h às 15h	Assembleia de Classe
29/10/2022	10:30h	Reunião com a orientadora
10/11/2022	Das 14h às 15h	Assembleia de Classe
19/11/2022	14h	Reunião com a orientadora e a professora regente da turma professora Professora regente
24/11/2022	Das 14h às 15h	Assembleia de Classe
26/11/2022	10:30h	Reunião com a orientadora
01/12/2022	Das 14h às 17:30	Devolutivas das crianças e da professora regente da turma professora Professora regente
08 a 10/12/2022	Das 13h às 15h	Visita às residências para colher devolutivas dos pais das crianças que participaram da pesquisa

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Deste modo, as ações iniciais planejadas envolveram os/as professores/as e gestores/as das crianças participantes das Assembleias, bem como a docente responsável pelas aulas e a equipe de gestão escolar. Essas ações foram pensadas em quatro etapas:

**1) Reuniões internas de orientação:** nelas optamos por construir um calendário de atividades na escola, as quais exigiriam, eventualmente, a presença da minha orientadora, no tocante a informações importantes sobre a metodologia e maiores detalhamentos institucionais.

**2) Reuniões mensais:** Foram realizadas reuniões mensais com a docente responsável pela turma, que se mostraram fundamentais para o estabelecimento de uma parceria entre pesquisadora e docente, pois, por meio de diálogos e troca de impressões sobre as Assembleias de Classe conseguimos traçar estratégias de participação dos estudantes, construindo conjuntamente os caminhos, conforme as Assembleias foram ocorrendo, bem como colhendo informações sobre a repercussão das Assembleias na dinâmica da turma.

**3) Reunião de mobilização e participação de professores e gestores:** fizemos um conjunto de reuniões nas quais estiveram presentes as integrantes da equipe gestora, quais sejam: Diretora da escola, a Coordenadora e a Secretária. Dividimos esta etapa em três momentos, conforme detalhado a seguir:

- Apresentação do projeto à gestão e à comunidade escolar

Neste primeiro momento apresentamos o projeto à equipe gestora, com o objetivo de mobilizar seus integrantes, no sentido de mapear e convidar educadores que pudessem, possivelmente, colaborar com a construção e execução das Assembleias de Classe. Isso minimizaria estranhamentos relativos a esta nova atividade, na própria escola, haja vista que as Assembleias não seriam promovidas em todas as turmas das séries iniciais, mas somente em uma turma.

Visando que a comunidade escolar estivesse ciente das intervenções da pesquisa que seriam realizadas na escola, houve um encontro de formação para os professores e gestores sobre a participação das crianças e a metodologia das Assembleias Escolares. O encontro foi realizado na escola, com a participação de modo remoto da orientadora da pesquisa, com duração de aproximadamente uma hora, no dia 06/09/2022, com início às 18h00min.

Nesse encontro, a Diretora apresentou, de modo sintético, a proposta da intervenção aos professores e demais profissionais, salientando a importância da participação, envolvimento

e colaboração de todos, e a possibilidade de a metodologia das Assembleias Escolares ser implementada futuramente enquanto proposta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, por se tratar de uma metodologia participativa compatível com os projetos e metodologias que os professores da escola trabalhavam.

Logo em seguida, eu, pesquisadora, me apresentei e discorri sobre a escolha daquela escola para desenvolvimento da pesquisa e aplicação da metodologia das Assembleias Escolares, primeiramente, por ser a unidade em que atuo como professora lotada, e, também, pelas singularidades que possui, desde o espaço geográfico, passando pelas experiências de acolhimento das crianças ao longo de seu crescimento, já que o mesmo prédio abriga a creche e a escola, bem como que meninos e meninas ingressam na unidade bebês e saem no final da infância para outra escola. Porém, enfatizamos que um ponto crucial para a escolha decorreu da maneira como ela é gerenciada por uma equipe gestora que incentiva práticas pedagógicas democráticas de ensino e aprendizagem. Posteriormente, a Dra. Carmem Lúcia, orientadora, explanou sobre as novas perspectivas de compreensão da infância e as relação adulto-criança nos espaços escolares e suas articulações com os pressupostos das Assembleias Escolares. Por fim, utilizou um vídeo curto para ilustrar o funcionamento das Assembleias Escolares e falou sobre a proposta, expondo, em linhas gerais, a aplicação da metodologia. Salientou, ainda, as possíveis ressonâncias da aplicação das Assembleias no que diz respeito à democratização das relações interpessoais, ao oportunizar um espaço de participação e escuta das crianças. Devo explicitar aqui que a sua experiência e o seu conhecimento sobre a metodologia foram vetores na mobilização dos agentes escolares.

Foi neste momento que decidimos, com a comunidade escolar, qual turma seria a mais indicada para a realização das Assembleias, de modo que a professora que era responsável pela turma também seria importante que apresentasse um perfil facilitador para a proposta a ser aplicada, uma vez que ela também acompanharia esses momentos de Assembleias de Classe.

- Apresentação do projeto: escolha da turma

Este segundo encontro contou com a participação da pesquisadora, professora regente indicada com grande apoio dos integrantes da gestão escolar para participar das Assembleias de Classe junto a sua turma. Explicada detalhadamente a pesquisa-intervenção envolvendo a metodologia das Assembleias de Classe, a docente mostrou-se bastante aberta para participar das Assembleias com sua turma de alunos, bem como das reuniões mensais com a pesquisadora para discussão do andamento das Assembleias.

Assim, a escolha da turma do primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental se deve ao interesse da pesquisadora e equipe gestora em trabalhar com uma educadora que fosse sensível, experiente e consciente da proposta e que estaria aberta a ser reunir com a pesquisadora e a orientadora em alguns momentos fora daquele contexto escolar. A professora teria um papel fundamental na medida em que serviria como uma espécie de ponte entre a pesquisadora e os estudantes e, ao mesmo tempo, parte integrante do processo das discussões, haja vista que ela poderia estar presente nos encontros das Assembleias e fazer relatos com impressões pessoais sobre as mudanças e o impacto das Assembleias na dinâmica da sala de aula.

Portanto, a escolha da docente não foi feita de forma aleatória e neutra e sim se constituiu como uma das etapas da execução da pesquisa.

- Apresentação do projeto: apresentação aos pais

Por fim, houve o encontro de apresentação do projeto para os pais ou responsáveis das crianças da turma escolhida para a realização das Assembleias a fim de explicar sobre a pesquisa e o envolvimento de seus filhos.

Esta reunião foi conduzida pela Coordenadora da escola, que fez um resumo do projeto e explanação dos objetivos das Assembleias Escolares. Foi feita a apresentação da pesquisadora e de sua trajetória acadêmica. A metodologia das Assembleias foi explicada em linguagem acessível para os pais. A coordenadora esclareceu que a pesquisadora pertence ao quadro daquela escola e os benefícios para escola em ter a pesquisa lá realizada, seja por facilitar o acompanhamento e, sobretudo, o desdobramento positivo do desenvolvimento da pesquisa para a escola e para os estudantes.

Os pais foram bastante participativos, expuseram suas dúvidas, no sentido de averiguar a segurança da imagem e da educação de seus filhos, bem como quanto à publicização das informações colhidas. Curiosos, alguns indagaram de que forma esses momentos aconteceriam, temendo que prejudicassem o tempo de estudo, uma preocupação compreensível, porque nos encontrávamos no período em que a pandemia, ao que tudo indicava, caminhava para o fim. Nesse sentido, consideravam preciosos o tempo das crianças em sala de aula, pensando em amenizar os prejuízos escolares dos meses de isolamento. Outros demonstraram desconfiança quanto ao interesse acadêmico pela turma, pois acreditam que as instituições não têm interesse genuíno por eles, dado a pouca interação social dessas instituições no bairro. Prontifiquei-me a ir nas casas deles, caso fosse necessário, para conversar com mais calma, sanar qualquer dúvida e coletar o termo de consentimento.

**4) Reuniões de Supervisão:** estas reuniões estavam previstas para ocorrerem mensalmente, no entanto, em virtude do planejamento e mobilização para a adesão do cronograma de execução junto à escola passamos a nos reunir quinzenalmente: eu, pesquisadora, orientadora, e, ocasionalmente, a professora regente, a depender da pauta tratada. Em outubro de 2022, quando se iniciou a etapa das Assembleias de Classe, os encontros foram semanais, justamente para que tivéssemos uma supervisão durante o desenvolvimento das Assembleias.

Nestes encontros foram feitos os planejamentos quanto às reuniões de mobilização, bem como sobre a condução das Assembleias e os possíveis temas disparadores nesses eventos. Foram bastante importantes as reflexões provocadas pela orientadora no que tange aos relatos e diálogos advindos das Assembleias de Classe, pois identificamos claramente a importância de retomar determinados assuntos que, a princípio, pareciam desimportantes, mas que, posteriormente, se aprofundaram e se desdobraram em movimentos de participação dos estudantes. Destacamos, ainda, a atenção dispendida da orientadora e da professora regente à mediação, condução e estratégias de participação dos estudantes nas Assembleias.

Estes encontros de orientação interna possibilitaram aprendizagens e reflexões sobre como intermediar conflitos, lidar com opiniões diferentes, estimular a participação de alunos que se expressavam pouco. Não foram raras as situações nas quais estas reuniões me trouxeram provocações no sentido de desenvolver pequenos atos durante as Assembleias de Classe, que resultaram no encorajamento dos estudantes aos debates e, ao mesmo tempo, promoveram um lugar acolhedor para as falas, uma escuta reflexiva e crítica de todos os participantes das Assembleias.

## CAPÍTULO V – O DESENVOLVIMENTO DAS ASSEMBLEIAS DE CLASSE

As Assembleias de Classe foram iniciadas na escola no mês de outubro de 2022 e finalizadas na metade do mês de dezembro. Passaram a ocorrer todas as quintas-feiras, com a turma do 1º ano, sob minha coordenação, juntamente com a participação da professora responsável pela turma. Cabe destacar que, durante as reuniões, a presença dessa docente trazia segurança e tranquilidade para as crianças, pois era necessário construir um espaço onde elas tivessem o sentimento de pertencimento. As Assembleias de Classe contaram com a participação de 17 estudantes do Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental I, sendo registradas no Diário de Campo da pesquisa, junto aos materiais audiovisuais que eram colhidos, com o intuito de observar esses momentos, fazer as anotações necessárias e acompanhar os encontros previstos.

É pertinente lembrar que as Assembleias de Classe aconteceram mediante um conjunto de ações que não se iniciaram e tampouco terminaram durante a sua execução. Elas foram planejadas e replanejadas na medida em que ocorriam situações que demandavam aprofundamento, diálogos externos para encaminhamentos, mas isso não garante a previsibilidade do seu funcionamento, ainda tiveram rumos dos diálogos que me surpreenderam e pontos que me escaparam e que só pude perceber depois desses momentos, lendo os diários e relembando o ocorrido.

Mais do que simplesmente atribuir valor aos diálogos e debates propostos durante os encontros, buscou-se manter a atenção para atitudes que compreendem ações de acolhimento, mediação, acompanhamento e incentivo ao protagonismo dos estudantes.

O primeiro encontro (13/10/2022) foi dedicado à minha apresentação e da pesquisa, explicação da metodologia e o assentimento dos estudantes. Como sugere Araújo (2004), foi feita a leitura da obra “Assembleia dos Ratos”, uma fábula de Esopo, como estratégia para explicar a metodologia para os alunos. Foi a partir da leitura dessa fábula que passei a explicar sobre a proposta de realização das Assembleias naquela turma, enquanto uma possibilidade para eles se expressarem, e que eles trariam as pautas das discussões, que, conforme o caso, poderiam ser levadas à gestão da escola.

Para organizar os momentos, a metodologia das Assembleias de Classe sugere que sejam anexados dois cartazes na sala de aula para que, no decorrer da semana, as crianças

indiquem o que eles “criticam” e o que “felicitam” na escola de modo geral, o que constituiria a pauta das Assembleias, que ocorrem com frequência semanal.

Em diálogo anterior com a professora regente da turma, pensamos em adotar duas caixinhas com as seguintes opções: “Eu curto” e “Eu não curto”. Mas, ao apresentarmos para turma, as crianças sugeriram: “Eu acho legal” e “Eu não acho legal”, que, após debate entre as crianças, foram acolhidos para denominação das caixinhas. Também foi dada às crianças a oportunidade de se manifestarem sobre a sistematização das Assembleias, pois achei importante, desde o início, que percebessem que esse espaço seria de expressão deles.

Foi explicada a não obrigatoriedade de participação nas Assembleias. Depois de consultar quem gostaria de colaborar comigo na pesquisa, todos manifestaram positivamente para participar, um estudante por vez foi direcionado a mesa para assinar o Termo de Assentimento Esclarecido. No próximo tópico, esse primeiro contato com a turma será mais aprofundado.

Passamos então à etapa da construção coletiva dos acordos de funcionamento das Assembleias. Já havíamos conversado com os estudantes sobre o que seria necessário para que as Assembleias acontecessem de modo que todos pudessem participar e se expressar. As crianças lembraram que na sala existem os acordos, expostos em um cartaz que a professora colou na parede e que esses combinados funcionam. As crianças explicaram que esse acordo foi construído em conjunto, desde o início do ano letivo. Propuseram, então, a elaboração de um acordo coletivo entre elas, a professora regente e eu, pesquisadora, sobre o funcionamento dos momentos das Assembleias Classe. Ficou então acordado que:

- 1. Para manifestar a opinião: levantar a mão e aguardar a permissão da mediadora;*
- 2. Todas as expressões eram bem-vindas, desde que não se utilizassem de palavras ofensivas ou desrespeitassem os colegas, professoras e os demais integrantes da escola;*
- 3. Para contemplar aquelas crianças que estão no processo de construção da escrita e ainda não dominam seu modo formal, foi dado a opção de solicitar a ajuda da professora regente para se expressar e sugerir algo como pauta das discussões nas assembleias;*
- 4. Seria providenciado duas caixas: a verde, com a inscrição “eu acho legal”, e a vermelha, com a inscrição “eu não acho legal” e, no decorrer da semana, cada um poderia colocar ali seus bilhetes expressando seus incômodos, críticas,*

*opiniões e sugestão de temas para discussão, bem como o que gostariam de felicitar no cotidiano escolar;*

5. *O conteúdo das caixas será discutido no momento da Assembleia de Classe.*

Após a construção coletiva dessas regras, as Assembleias passaram a fazer parte da rotina semanal dos estudantes e não se resumiam, especificamente, ao momento das Assembleias em si, pois todo o processo desenrolava-se ao longo da semana, na medida em que as caixinhas atuavam como ferramenta simbólica e colaborativa de expressão de opiniões e assuntos a serem debatidos.

### **5.1 A construção do espaço das Assembleias de Classe**

O processo de apresentação da pesquisa e o assentimento das crianças participantes ocorreu no primeiro encontro com a turma. Ao chegar na sala nesse primeiro contato com as crianças, observei que a turma estava silenciosa, as crianças sentadas, perfiladas, assistindo a um filme de heróis de histórias em quadrinhos americanas: “Avengers - Guerra Infinita”. A professora me disse que eles estavam acompanhando a saga desses heróis, assistindo a um filme por vez, de acordo com o planejamento. Disse, ainda, que a TV, o acesso à internet e a assinatura do aplicativo da Disney haviam sido disponibilizados recentemente pela prefeitura a todas as salas de aula do município e que estavam aproveitando bastante esse recurso. Após pedidos de licença junto à turma, fui apresentada às crianças, pela professora regente da turma, como professora da escola, dizendo que já trabalhava ali há muitos anos e provavelmente já teria lecionado para algum irmão, primo ou parente deles, até para vizinhos maiores. Logo uma criança perguntou para mim os nomes dos estudantes antigos e familiares, prontamente foram arrolados vários nomes e, quando eles foram reconhecendo um ou outro, foram ficando mais receptivos a conversar e ouvir a proposta.

Foi então contado a estória da “A assembleia dos ratos” e, na sequência fiz perguntas sobre a história. Eles disseram que “os ratos são inteligentes”, “a história é boa, mas não é fácil fazer reunião”. Uma das crianças disse que “a história fala sobre um problema que todos os ratos tinham, e eles fizeram uma reunião para resolver o problema”. Indaguei se eles sabiam que nome esse tipo de reunião recebe, mas ninguém soube dizer. Eu e a professora regente sinalizamos que se tratava de uma assembleia. A minha percepção deste primeiro evento constatava que a turma era estimulada a se expressar oralmente, conforme a gestão da escola



havia me apresentado. Na sequência, houve a apresentação da proposta das Assembleias. Este momento foi agitado, muitos estudantes curiosos e todos querendo falar ao mesmo tempo.

Expliquei que as Assembleias de Classe seriam realizadas nas quintas-feiras, na primeira hora das aulas, e que seria um momento que conversaríamos e trocaríamos experiências, que eles falariam sobre as situações que os incomodavam, deixavam tristes ou chateados, na escola, mas que também conversaríamos sobre as diversas coisas legais e boas da escola, quem trariam as questões seriam as crianças e nós escutaríamos e que todos juntos tentaríamos encontrar soluções para os problemas da turma. Mas aqueles problemas que não conseguíssemos resolver seriam encaminhados para a gestão da escola.

Perguntei se eles estariam de acordo em nos encontrarmos uma vez por semana para as Assembleias de Classe, esclarecendo que não eram obrigados a participar ou colocar bilhetes nas caixinhas se não quisessem, e mesmo que alguém não quisesse participar, nós continuaríamos sendo amigos, eu não ficaria chateada ou zangada, e que aquele espaço era para eles e a posição de cada um seria respeitada na pesquisa.

Expliquei, ainda, que quem participasse poderia escolher seu apelido (pseudônimo), tanto meninos como meninas; poderiam ser nomes de personagens de histórias infantis, de heróis ou princesas. Seus nomes seriam como uma “identidade secreta”, que somente eles (quem escolheu o pseudônimo) e eu, ficaríamos sabendo. Essa “identidade secreta” não seria revelada na pesquisa. Assim que pedi para que levantasse a mão quem gostaria de colaborar com minha pesquisa, todos levantaram. E um estudante por vez foi direcionado a mesa para a escolha do pseudônimo e assinatura do Termo do Assentimento e aqueles que não conseguiam escrever o nome das identidades que escolheram, eu mesma escrevia.

Os nomes escolhidos foram: Hulk, Capitão América, Homem Aranha, Pantera Negra, Cinderela, Moana, Rapunzel, Jasmin, Homem de Ferro, Flash, Bela Adormecida, Anna, Super Homem, Elza, Chapeuzinho Vermelho, Batman, Bela. O que me surpreendeu foi que os meninos, em sua totalidade colocaram nomes de heróis de Histórias em Quadrinhos, ao passo que as meninas preferiram princesas. Penso que essa escolha dos meninos tenha sido influenciada pelas sessões de filmes de heróis que a turma estava assistindo quando adentrei na sala, como foi mencionado logo acima. Quanto aos pseudônimos escolhidos pelas meninas, pode ser decorrente da influência do canal Disney que a escola tem assinado e de livre acesso, pois as salas têm TV e internet, e os filmes mais acessados pela turma, segundo a professora regente, além das Princesas Disney são os Heróis.

## 5.2 O percurso das Assembleias de Classe

Ao pensar no projeto do Mestrado, logo veio a expectativa sobre “o que pesquisar?” e “onde?” A única coisa certa para mim era que a escola onde a pesquisa seria desenvolvida seria a escola onde eu atuo como professora em Cuiabá. Por diversos motivos, o bairro em que a escola está inserida bem como sua comunidade, são espaços muito especiais para mim, pois se aproximam muito da realidade onde fui criada. Trata-se de uma escola periférica, com uma comunidade singular, com um público que nem sempre tem visibilidade positiva e, apesar dos atravessamentos, a escola tem propostas de trabalho inovadoras mas pouco valorizadas pelas instituições oficiais. Para mim, tem relevância que a proposta da pesquisa fosse interventiva e com crianças pequenas, que é a faixa etária que a escola atende, e que fosse possível dar continuidade na escola, mesmo depois do mestrado, somando com os projetos que a escola já possui, fazendo parte da política da escola.

A proposta da pesquisa de uma metodologia participativa-interventiva com o foco nas Assembleias de Classe enquanto procedimento de campo, veio ao encontro a essas expectativas iniciais.

A partir da primeira conversa com a equipe gestora sobre a pesquisa foi visível o acolhimento da proposta, a equipe gestora participou e apoiou desde a mobilização da comunidade escolar até as reivindicações e encaminhamentos propostos pelo coletivo dos estudantes nos momentos de Assembleia de Classe.

À vista disso, a turma escolhida para participar da pesquisa, bem como a professora regente, foram receptivos com a proposta da pesquisa por se tratar de uma turma estimulada a se expressar e participar de metodologias de projetos. Outro motivo da escolha dessa turma, também é que estávamos no segundo semestre e os encontros seriam somente uma vez por semana, o tempo era pouco para adaptação e andamento da pesquisa.

No primeiro contato com a turma, minha percepção foi de que a turma estaria empolgada com as Assembleias, já que as crianças contribuíram com bastante bilhetes nas caixinhas. Ao longo das Assembleias a quantidade de bilhetes foi diminuindo. Dentre os tópicos discutidos, houve alguns que demandaram mais aprofundamento, dentre eles, relacionamos: “meninas não brincam muito de futebol, não tem muitas brincadeiras de futebol para as meninas”; “a família não entrar na escola. Está sempre do lado de fora”; “por que no banheiro dos meninos não tem papel higiênico?”; “o que as mulheres podem e o que as mulheres não podem fazer”.

Nas Assembleias, os tópicos que seriam debatidos, foram construídos ao longo da semana pelas crianças e com a ajuda da professora regente para aqueles estudantes que estivessem com mais dificuldade em escrever. Foram levantados vários questionamentos que serão narrados com mais detalhes no próximo tópico, sendo que alguns renderam debates intensos e necessidade de encaminhamentos junto à gestão da escola como foi o caso do tópico “Meninas não brincam muito de futebol, não tem muitas brincadeiras de futebol para as meninas”. Neste caso, depois das meninas expressarem sua indignação sobre como são excluídas das brincadeiras de bola durante o intervalo e os meninos negarem veementemente, eu permaneci na escola e observei esse momento do recreio dos estudantes, como eles brincam, como as meninas são tratadas nesse espaço e pude constatar que as reivindicações delas tinham fundamento e que são invisibilizadas pelos adultos, colocadas em cantos e espaços “menos perigosos” para elas, como refeitório, parquinho, tudo para evitar conflitos.

Esta questão levantada pelas meninas, de que elas não jogam bola no recreio, foi tratada com a direção da escola e perguntei sobre quais medidas poderiam ser tomadas pela equipe gestora para mudar essa situação, já que, para as meninas, era muito importante que houvesse algum encaminhamento. A diretora chamou a coordenadora e as funcionárias que colaboram durante o recreio para se reunirem conosco. Como alternativa, disseram que diversificariam as brincadeiras de bola no espaço utilizado pelos meninos durante o recreio, algumas vezes por semana. Sugeriram que talvez se eles jogassem queimada e/ou batata quente, dentre outras brincadeiras com bolas, as meninas brincariam também. Deste modo, essa proposição já começaria desde o início do próximo ano letivo.

Houve tópicos bem pessoais, mas que retrataram a criança com suas reivindicações mais simples e intrínseca como “A família não entrar na escola. Está sempre do lado de fora”. Nesse momento a criança que se expressou só queria ser ouvida, só expressar a saudade que sente da mãe, mesmo compreendendo que a mãe está longe pelas demandas do cotidiano. Ou seja, o espaço das Assembleias nem sempre culmina em encaminhamentos burocráticos, pois as questões levantadas pelas crianças podem ser apenas um momento de externalização de sentimentos, e ser o espaço de escuta e acolhimento desses sentimentos é primordial nesse momento.

A questão “Por que no banheiro dos meninos não tem papel higiênico?” foi colocado pelos meninos em geral, trazendo à tona um assunto que para eles era bastante incômodo, pois toda vez que eles quisessem utilizar o banheiro tinham que pedir para a professora o papel

higiênico e ficavam envergonhados porque os colegas ficavam sabendo que eles iriam ao banheiro e o que faziam lá. Ao mesmo tempo, trouxe reflexões não somente para as crianças, mas para os adultos que participavam do momento da Assembleia, pois ninguém nunca havia feito esse questionamento. Isso ressalta que a escola é um espaço construído e organizado por adultos, que nem sempre conseguem perceber as questões que importam às crianças.

Esse tópico foi o que mais trouxe reflexões, diálogos entre a pesquisadora, professora regente e orientadora da pesquisa, bem como teve encaminhamentos da gestão escolar que culminou com reorganização no funcionamento do banheiro masculino e um projeto coletivo com a colaboração da comunidade escolar de conscientização do uso do papel higiênico para que os meninos tivessem assegurados o mesmo direito que as meninas tinham, de utilizar o banheiro sem se sentirem envergonhados. Por essas razões, escolhemos esta questão para compor o título da pesquisa.

A professora regente trouxe um tema que surgiu entre os estudantes em sua aula: “O que as mulheres podem e o que as mulheres não podem fazer”. Esse tema surgiu quando eles estavam conversando sobre o cotidiano dos pais e a professora percebeu, na turma, muitas opiniões divergentes e então propôs para as crianças que a discussão do tema fosse levada para as Assembleias. Cabe destacar que as meninas já tinham trazido em uma Assembleia a questão de as meninas não poderem jogar bola com os meninos no recreio. A temática proposta de modo coletivo pela turma foi bastante discutida, e as crianças participaram expressando suas opiniões a favor das realizações das mulheres e seus direitos de trabalhar, estudar e lutar pelos seus objetivos, mas houve opiniões contrárias também, de quem acredita na construção da estrutura familiar tradicional, onde a mulher fica em casa e o homem é o provedor. Contudo, o que ficou nesse dia marcado, é que as Assembleias é um espaço de diálogo, onde o que importa é se expressar, não precisam entrar em consenso, mas respeitar o direito de fala, expressão, opinião do outro.

Houve uma situação com a professora que me deixou aflita, em um dia de Assembleia, logo no terceiro encontro. Neste dia lembro que as crianças, estavam inquietas e, logo de início, a professora regente da turma pediu para não participar do encontro, manifestando que essa euforia e movimentação das crianças a incomodava porque ela ficava querendo intervir e receava que, ao não intervir, poderia perder sua autoridade enquanto professora de referência da turma. Ela expressou que receava intervir com as crianças e isto “atrapalhar” o desenvolvimento da pesquisa. Eu disse que a movimentação das crianças é algo esperado, pois

é um espaço novo que está sendo oportunizado e que levaria um tempo para eles atuarem de modo menos agitado. Mas ela preferiu sair e não participar da Assembleia nesse dia. Isso me preocupou e, por um instante, me senti insegura, preocupada se havia a ofendido, ou se estava atrapalhando a sua rotina.

Expliquei para as crianças que a professora precisava resolver outras demandas, mas que teríamos nosso momento de conversa mesmo assim, e que precisaria da ajuda deles para tudo dar certo. Prontamente os estudantes se dispuseram a me auxiliar e, nesse dia, eles pegaram as caixas no armário, as abriram, mas não quiseram ler. Então, eu li os bilhetes deles.

No próximo encontro, ao chegar na sala, observo que a professora já me aguarda com seu material fechado, mesa arrumada e uma postura séria; as crianças conversam entre si, como se aguardassem algum momento diferenciado, descontraídos. Nessa ocasião, conversei com a professora regente dizendo o quanto é importante a sua participação sem deixar de lado suas ações enquanto professora regente da turma, intervindo e colaborando com o espaço e momento das Assembleias de Classe e que, de modo algum, suas intervenções iriam atrapalhar a pesquisa. Assinalei que a parceria com ela também era importante para um melhor devolutivas pessoal e observador sobre eventuais mudanças na dinâmica da turma. Ela disse que realmente sua insegurança era com relação a sua participação e os limites de sua interferência nessas ocasiões, mas a partir dos esclarecimentos, ela se sentia mais à vontade em colaborar.

Nos três primeiros encontros, as Assembleias ocorreram com organização do espaço de modo enfileirado. Após manifestação de incômodo da professora regente com a movimentação das crianças, compartilhei com a orientadora que as crianças permaneciam enfileiradas e, então, foi recomendado que a sala fosse organizada em círculo. Na Assembleia seguinte, perguntei às crianças se elas concordavam em sentar em círculo, explicando que isso melhoraria o funcionamento dos nossos encontros, permitindo enxergarmos todos ao mesmo tempo. Elas manifestaram concordância, umas com a cabeça, outras com expressões positivas.

*Figura 6: Assembleia de Classe*



*Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora*

Houve reuniões entre a eu, a orientadora e a professora regente, cujo foco foi esclarecer dúvidas e inseguranças. Nessas ocasiões, eu aproveitava para colher as informações do ponto de vista docente da pesquisa, pois essas devolutivas era essencial para orientar e pensar na pesquisa enquanto ela ocorria. Em um desses momentos, a professora regente expressou sua opinião sobre a pesquisa em andamento e assinalou que considerava a proposta é muito interessante e se que assemelhava com a forma com a qual ela trabalha na sala, porque ela utiliza a metodologia de projetos, que são construídos com os estudantes. Um dos projetos é fazer a enturmação de tempos em tempos analisando a progressão das crianças na aprendizagem e os diagnósticos realizados sistematicamente. Tem muitos alunos novos e estão se ajustando a sua turma e avaliou que a sugestão da organização da sala em círculo foi muito pertinente e oportuna e contribuiu para as aulas e passou a ser adotada por ela.

A professora ressaltou, ainda, que a mudança da organização do espaço de forma circular no momento da Assembleia foi feita somente após eu consultar as crianças se elas estavam de acordo e ela percebeu, naquele momento, o quanto é importante consultá-los. Na hora em que perguntei: “Tudo bem se fizemos esta mudança?” a professora expressou que achou interessante a forma como foi proposta, não imposta, e que, os estudantes, possivelmente, se sentiram valorizados/respeitados ao serem consultados.

Assim, conforme relatos da professora regente, na medida em que a metodologia estava ressoando na sala de aula, foram observadas algumas mudanças nas aulas:

- a) Os estudantes começaram a expor mais suas opiniões;

- b) Começaram a ter mais autonomia em propor discussão de temas;
- c) Eles passaram a ampliar os temas trazidos para as Assembleias;
- d) A princípio, as crianças traziam para as Assembleias problemáticas e queixas rotineiras, às quais os adultos não davam muita importância e até rotulavam como “fofocas”, mas que eram inquietações pessoais que mereciam cuidados e uma escuta sensível, pois vulnerabilizava os envolvidos. Foi somente com o passar do tempo e um olhar mais sensível que a professora começou a perceber que não se tratava de “fofoca” e sim questões profundas que, quando abordadas, tinham a participação massiva das crianças, pois elas estavam empenhadas em alcançar uma resolução, com encaminhamentos que, efetivamente, pudessem colaborar com uma mudança de atitudes dos estudantes na sala, na escola;
- e) Foram importantes, ao longo da execução das assembleias, processos de reajustes envolvendo mudanças de organização do espaço e das falas;
- f) Inserção de todos os estudantes em todas as etapas, incluindo a organização interna das assembleias, fazendo com que se sentissem valorizados, causando efeito positivo nas aulas, como por exemplo, as crianças avançaram das queixas individuais e passaram a fazer reflexões das inquietações coletivas;
- g) Crianças com tendência a timidez viram no processo da Assembleia uma possibilidade de participação, fala e escuta, levando-as a desenvolver a verbalização de seus pensamentos;
- h) Uma questão que se destacou bastante foi a cobrança das crianças acerca das devolutivas dos encaminhamentos realizados, denotando um exercício de participação em que cobravam os encaminhamentos do que havia sido debatido.

Por essa razão, a construção de um ambiente tranquilo, confortável, saudável, é primordial para que as Assembleias se instituem de maneira acolhedora aos relatos pessoais e subjetivos, pois muitas discussões e debates eram embasados nas convivências familiares e dos ambientes escolares.

O último encontro foi somente para agradecer aos estudantes pela acolhida do projeto, pedir desculpas pelos desdobramentos que não foram confortáveis, passar as devolutivas dos encaminhamentos feitos a partir das temáticas levantadas por eles e ter um retorno do que eles acharam da metodologia.

Um dado importante que não poderíamos deixar de indicar é que a presente pesquisa não abarca o ambiente familiar, e tampouco pretende analisar impacto sobre o cotidiano familiar. Todavia, temos informações, via relato da docente da turma onde atuamos, que os pais já sinalizam pequenas mudanças de opiniões e comportamentos relacionados a um olhar mais crítico e complexo sobre os temas abordados (diferença entre o que as mulheres podem ou não fazer; por que razão o banheiro dos meninos não tem papel higiênico; a dimensão do impacto do bullying sobre a vida da vítima).

### **5.3 As Assembleias de classe em cena: narrativas, temas insurgentes e possíveis análises**

No encontro seguinte à primeira conversa com a turma, quando cheguei na sala, a professora trabalhava com um jogo interativo na TV e as crianças pareciam interessadas e participativas. Esperei a finalização da atividade e, após saudações às crianças, demos início a nossa reunião.

Abrimos as caixinhas “Eu acho legal” e “Eu não acho legal” e tinham 20 bilhetes escritos, o que nos trouxe bastante animação, pois poderia estar sinalizando o interesse da turma. Fizemos a leitura de todos bilhetes, mesmo aqueles que expressavam algo já mencionado por um bilhete anterior. Após a leitura de certos bilhetes, os autores pediam a fala para explicar o que fora escrito. As manifestações foram muito parecidas, tais como

“Eu gosto da professora regente”

“Eu gosto de estudar, aprender”

“Eu gosto dos meus colegas”

Assim, nesse momento inicial, enquanto ainda estávamos construindo uma relação de afinidade, diálogo e interação, os temas que surgiram eram mais gerais e positivos, talvez sinalizando a compreensível falta de confiança das crianças de que efetivamente estávamos dispostos a ouvir suas queixas. Isto foi mudando após as duas primeiras Assembleias, quando os incômodos coletivos e queixas passaram a ser trazidos.

Nos encontros seguintes das Assembleias de Classe os bilhetes foram diminuindo e, pode ser que, no início, as crianças tenham se sentido na obrigatoriedade de contribuir. Posteriormente, foram se sentindo mais a vontade para recorrer aos bilhetes somente nas questões que de fato sentissem que foram importantes.

Nesse encontro, houve um tópico que levantou um debate:



“Meninas não brincam muito de futebol, não tem muitas brincadeiras de futebol para as meninas”

Ninguém manifestou a autoria deste tema. Talvez, ante a novidade para eles daquele espaço de Assembleia e ainda desconfiassem sobre como seriam acolhidos em suas queixas. Alguns meninos passaram a dizer que aquilo não era verdade e que no recreio as meninas podem brincar de futebol à vontade com eles. As meninas rebateram, falando que isso não era verdade.

Posteriormente, fui observar no recreio para tentar compreender o que acontecia. Nesse encontro, chamou atenção que tenha emergido uma temática de gênero, relacionada aos momentos destinados às brincadeiras (recreio), suscitada pelas meninas.

Foi partindo desse ponto de vista, ou seja, da quebra da visão romântica de harmonia e equilíbrio no universo das crianças que as autoras Tânia Mara Cruz e Marília Pinto de Carvalho (2006), observaram o intervalo de uma escola um espaço minado de interações e conflitos, que geravam disputas e partilhas entre as crianças presentes, construíram o termo “jogos de gênero” de modo que o mesmo será descrito logo a seguir:

A busca por uma compreensão mais nuançada destas diferentes formas de interação, em especial aquelas que se davam em grupos mistos, levou-nos a priorizar o conceito de conflito. Particularmente ao articular este conceito a possíveis significados lúdicos e de agressividade, utilizando os conceitos de “jogo” e “jogos de gênero”, passamos a compreender o conflito como um dos modos possíveis de sociabilidade nas relações de gênero, o que nos permitiu avançar na compreensão das relações entre meninos e meninas naquela escola (Cruz; Carvalho, 2006, p. 4, grifos no original).

Os “jogos de gênero”, podem estabelecer um não lugar. O *não lugar* se apresenta como uma forma específica de praticar os espaços ao longo do dia a dia. São espaços transitórios, passageiros, temporários, diferentes do *lugar*, que são operados rotineiramente e de forma mais intensa, colocando ali ações repetitivas e costuradas com certa profundidade.

Assim como o antropólogo Augé (1994), alguns pesquisadores utilizam os conceitos de *não lugar* na área da educação formal e informal por entender que o mundo moderno é propalado por estes tipos de espaços como: aeroportos, ruas, rodoviárias, hospitais, creches, escolas, universidades, mercados, bancos, dentre outros. Para o historiador Michael de Certeau, o *não lugar* é, ao mesmo tempo, o mais vigiado e impositivo por um lado e cheio de rotas desviantes e táticas de resistências por outro lado. O *não lugar* é onde o dominador testa todas suas ferramentas de controle, estabelece regras, esquadrinha lugares de passagens, bem como

o formato das relações ali mobilizadas, buscando justamente reiterar sua legitimidade a partir da punição.

Todavia o *não lugar* é fluido, cheio de artimanhas e criatividade humana, cujas relações hierárquicas são quebradas pelas rotas reformuladas constantemente. E onde se dá o domínio e o desvio, a imposição e a permissividade. Ambiente de muita resistência por ser o lugar de maior estratégia de controle, é igualmente o lugar da transformação, da transgressão, e, sobretudo da contradição.

Na escola existem vários *não lugares*, como os banheiros, os jogos no recreio, as salas de reuniões, as salas de aulas, a cozinha, dentre outros. Mas o pátio, as quadras, os parques embora tenham inspetores, professoras, diretora e coordenadoras, além dos guardas, ou seja, um conjunto de adultos e profissionais que corriqueiramente “cuidam”, vigiam e punem as crianças, é um dos ambientes mais certos de contradição e possibilidades de mutações. Justamente, porque está carregado de espontaneidade e movimento, de risos e choros, de eventos lúdicos e trágicos.

É nesse *não lugar* que Cruz e Carvalho (2006), nos seus “jogos de gênero” compreenderam que as brincadeiras mistas são mais raras. E que os meninos entre si aludem eventos de maiores contatos físicos. Por outro lado, apesar das situações de tensões acontecerem mais entre os meninos, são mais facilmente resolvidas, diferente das meninas que demoram mais para superarem suas brigas.

O futebol no caso tende a ser um *não lugar* eminentemente masculino porque denota: força, rapidez, agilidade e movimento. Atributos normalmente associados aos espaços praticados pelos homens e que já na infância apresenta e coloca em ação elementos desses valores de gênero. As meninas na maioria das vezes são realocadas para brincadeiras mais amenas, como rodas, pega-pega, corda, vôlei, dentro outros, as quais são lidas como mais fáceis, comportadas, frágeis e paradas.

Outra situação ocorrida na escola, que me faz pensar nela enquanto um *não lugar*, mas neste caso do afeto, é quanto uma criança durante uma Assembleia de Classe, coloca o bilhete na caixinha expressando a saudade que sente da mãe. Pude ponderar o quanto esse espaço de escuta na escola se faz relevante, pois, enquanto adultos, explicamos às crianças a nossa rotina, compartilhamos nossas responsabilidades no cotidiano e esperamos que as mesmas entendam nossa ausência, nosso cansaço, nossa negligência. E acreditamos que essa relação estabelecida com as crianças é o suficiente para suprir as lacunas deixadas, elas até compreendem, mas

sentem dolorosamente o peso dessa ausência. Nesta situação, uma criança escreveu um bilhete na caixinha “Eu não acho legal”:

“A família não entrar na escola. Está sempre do lado de fora”.

Houve um certo burburinho na leitura do tópico, porque eles falavam ao mesmo tempo.

*Super Homem: Isso é mentira tia, porque a escola deixa sim, minha mãe me deixa aqui dentro todo dia, depois, no final, ela me busca, quando termina a aula.*

Todos da sala disseram ao mesmo tempo: *A minha também, tia.*

Mas a Jasmin, autora do tópico na caixinha, se manifestou:

*Eu não falei assim. Eu falei que a família não pode ficar aqui se quiser, vir aqui se quiser. Eu quero minha mãe agora, tô com saudade. Mas ela não pode vir. Ela trabalha, quem me deixa aqui é minha irmã mais velha, minha mãe só vem na reunião.*

As crianças começaram a falar ao mesmo tempo, dizendo que os pais também trabalhavam, mas os levavam até a escola.

Eu intervi, buscando esclarecer que o trabalho dos pais tem horários diferentes, pois todos têm profissões e ocupações diferentes, por isso muitos pais não participavam de tudo na escola. Perguntei para a Jasmin se poderia explicar no que a mãe dela trabalhava e ela explicou que a mãe é enfermeira em um posto de saúde e em um hospital, e, por isso, seu tempo é bem corrido.

Cinderela sugeriu que a professora regente poderia “fazer coisas para os pais participarem na escola” e isso seria feito como uma tentativa de os pais permanecerem na escola enquanto eles estudam.

Eu perguntei aos estudantes o que eles achavam da ideia. Muitos não concordavam, achavam que os pais não viriam por causa do trabalho, mas, assim como Jasmin e Cinderela, alguns se manifestaram favoravelmente pela possibilidade de ter a família participando da escola. Encerramos esse encontro deixando essas reflexões em aberto, para eles pensarem sobre o assunto.

As sugestões de Jasmin e Cinderela dizem respeito ao mundo do trabalho das mulheres e o mundo do cuidado parental. Cuidado, acolhimento, responsabilidade, afeto e presença são características marcantes nestas colocações e a escola pode ser analisada enquanto um *não lugar* do afeto, onde as crianças preenchem esses espaços engavetando seus sentimentos.

Ao pensarmos nos limites do alcance das Assembleias de Classe, percebemos que ela não dá conta de tudo, tem questões que são para além da escola, como o caso da sobrecarga de trabalho da mãe de Jasmin. Entretanto, muitas vezes, as crianças só precisam de um espaço em que possam se expressar, exprimir seus sentimentos, suas dores, seus sofrimentos.

Nas escolas, com frequência temos que lidar com essas situações e podemos ponderar o quanto tem sido desafiador garantir o direito de expressão das crianças. No caso suscitado na reunião, enquanto os meninos acreditavam que se tratava de uma situação particular, na qual envolvia Jasmin e sua família, quem consegue se sensibilizar e acolher o sofrimento de Jasmin é outra menina: a Cinderela.

Inclusive, a proposta de Cinderela de fazer mais eventos para além das reuniões pode ser vista como uma demanda para que a escola construa, de fato, relações comunitárias, na qual poderiam ser construídos eventos de vivências, trocas e partilhamento de alegrias e responsabilidades, de ajuda, negociação e solidariedade. A proposta de Cinderela parecia ter captado o que Jasmin expressara no bilhete: “A família não entrar na escola. Está sempre do lado de fora”.

Diante disso, talvez as meninas estariam trazendo demandas que não pude perceber naquele momento: estender a escola para além das salas de aulas; usufruir o espaço escolar a partir de novas possibilidades como feiras, festividades, celebrações, campeonatos; a presença dos pais com estudantes e funcionários de forma a oportunizar vínculos comunitários e proporcionar ambientes mais inclusivos e afetuosos, de convivência e troca.<sup>7</sup>

Em outro dia de Assembleia de classe, também chamou a atenção um tópico na caixinha do “Eu não acho legal”, pois foi bastante diferente: “Por que no banheiro dos meninos não tem papel higiênico”. Quando eu li, percebi que os meninos olhavam um para o outro, rindo e disseram que era verdade.

*Homem Aranha: No banheiro dos meninos não tem papel higiênico. E no das meninas tem?*

*Moana: Das meninas tem. Às vezes, quando não tem, a gente volta na sala e faz como vocês, pede pra prof.*

*Homem Aranha: Mas toda vez que a gente quer usar o banheiro tem que pedir pra professora. Por que?*

---

<sup>7</sup> A realização de atividades comunitárias na escola diminuiu significativamente quando deixou de ter eleições diretas para Direção no Rede Municipal de Cuiabá. Isto ocorreu após a pandemia de Covid-19.

Eu perguntei se eles sabiam o motivo dessa ausência de papel higiênico no banheiro masculino e me responderam que não sabiam.

Homem Aranha: *Eu fico com vergonha pra ir no banheiro fazer o número 2, se eu [menino] peço o papel todo mundo sabe o que vou fazer lá.*

Fiquei surpresa com esse diálogo porque realmente é um ponto importante que os meninos levantaram, pois pode ser bastante constrangedora esta situação. Disse a eles que conversaria com a professora e com a equipe gestora para obter mais informações do motivo pelo qual isso ocorria.

Posteriormente perguntei sobre isto à professora regente e ela me disse que “as crianças desperdiçam muito papel higiênico”, mas não soube explicar porque somente no banheiro das meninas o papel higiênico fica disponibilizado e, no caso dos meninos, eles têm que pedir o papel higiênico à professora, na sala, caso haja necessidade. Assim como a professora regente, eu não havia pensado nesse constrangimento que os meninos passam, e, talvez, muitos meninos, como o Homem Aranha, deixem de usar o banheiro da escola para esse fim, devido a esse constrangimento. Me comprometi com a turma em trazer uma devolutiva da equipe gestora sobre um encaminhamento para que todas as crianças tenham garantido um bem-estar fundamental: poder fazer suas necessidades fisiológicas.

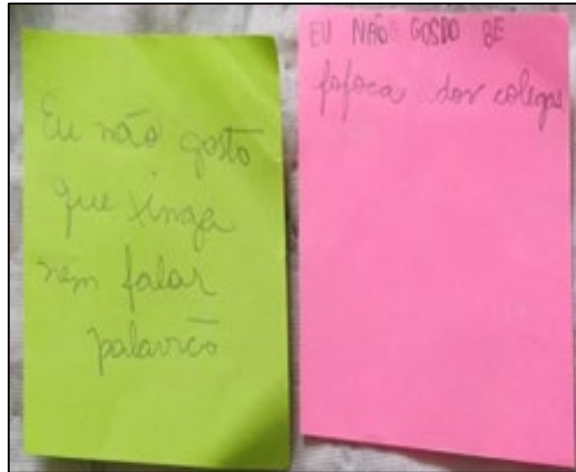
No mesmo dia, conversei com a diretora e abordei a questão da ausência do papel higiênico no banheiro masculino. Ela relatou que os meninos molham o papel e os atiram no teto e, quando fixado no teto, o papel higiênico não sai mais. Ela justificou que, além do desperdício do papel, ainda há a questão da sujeira que se acumula em torno desse papel e, por isso, no banheiro masculino não tem papel. Conversei com ela apontando o constrangimento dos meninos em solicitar o papel higiênico para uso próprio. Ela entendeu e concordou que a situação era constrangedora para os meninos e prontamente se dispôs a se reunir com outros integrantes da equipe gestora para pensar em encaminhamentos.

Na semana seguinte, ao chegar na escola a equipe gestora apresentou uma proposta muito interessante e que contemplou as expectativas das crianças. Nessa proposta, seria mobilizado pais, professores, funcionários e conselho deliberativo para fazer um projeto do uso e desperdício do papel higiênico. O projeto foi elaborado e implementado e o papel higiênico foi disponibilizado no banheiro masculino, havendo diminuição significativa do desperdício.

Portanto, a escola adotou uma solução pedagógica que possibilitou considerar a dignidade das crianças para realizar necessidades fisiológicas na escola.

Ainda nesse mesmo dia de Assembleia, dentre os demais temas dos bilhetes, dois geraram discussões: “Eu não gosto de fofoca dos colegas”.

*Fotografia 7: bilhetes das crianças para tópicos das Assembleias de Classe*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Todos concordaram que a fofoca é muito ruim, balançando a cabeça depois da leitura do bilhete. Havia outro bilhete similar e resolvi ler junto: “Eu não gosto que xinga nem falar palavrão”. Assim que li, Pantera Negra falou alto:

*Fui eu quem falou esse.*

Rapunzel, na sequência falou alto se referindo a Pantera Negra:

*Professora, esse menino [Pantera Negra] não sabe o que fala, ele me chama de véinha e todo mundo ri.*

Os meninos começaram a rir e Rapunzel, na hora, abaixou a cabeça, envergonhada, encolheu o corpo todo e chorou um pouco.

Buscando uma forma de interromper aquela situação de chacota feita pelos meninos questionei Pantera Negra, perguntando por que ele fazia isso.

*Pantera Negra: É brincadeira tia, ela parece uma velha com esse cabelo [Rapunzel é negra e possui cabelo crespo e curto] e é gordinha, igual “véinha”.*

*Pesquisadora (se dirigindo à Rapunzel): Para você, isto é uma brincadeira?*

*Rapunzel: Não.*

Questionei Pantera Negra se a Rapunzel ria, quando era chamada assim. Ele disse que não. Expliquei, então, que se quem estava participando da “brincadeira” não estava se divertindo, é porque não era brincadeira. Disse que isto tinha outro nome, que se tratava de bullying e que machucava muito quem recebia esses “apelidos”, que não era divertido e era até considerado crime.

Neste momento o menino parou de sorrir. Achei melhor encerrar a Assembleia naquele momento para retomar esta discussão posteriormente. Contudo, antes conversei com Rapunzel sobre o ocorrido, disse a ela que retomariamos esse assunto e se estava tudo bem conversarmos mais sobre isso na próxima semana e se ela ficaria bem até lá. Mesmo abalada Rapunzel sinalizou com a cabeça que estava bem e que poderíamos conversar depois.

Fiquei preocupada, conversei com a professora regente sobre o assunto, ela me disse que não havia percebido que isso ocorria com Rapunzel. Conforme assinala Corsaro (2005), os adultos não estão incluídos no mesmo espaço que as crianças ocupam, a eles cabem outras funções, de orientar, dirigir, organizar, regular as brincadeiras, por isso, há muitas situações da dinâmica entre pares de crianças na escola que escapam aos adultos.

Ante a situação de bullying ocorrida na última Assembleia de Classe, iniciei o encontro com a dinâmica do “papel amassado”, planejada no momento de orientação, utilizando o exemplo de uma folha de papel, que concretamente amassei diante deles e descrevi que eramos como uma folha de papel que, depois de amassado, permanecem as marcas. Assim, nossas ações e palavras marcam os outros. Mesmo com pedidos de desculpas, somos como o papel amassado que não voltará a ser da mesma forma. Podemos até aparentemente ficarmos inteiros, mas as marcas permanecem.

A sala ficou silenciosa durante a dinâmica, como se pesassem as ações que tiveram com Rapunzel, já que muitos, apesar de não verbalizarem como o Pantera Negra a chamava, riam, consentindo ou achando engraçado a situação.

Perguntei ao Pantera Negra se tudo bem ele ser responsável por fazer isso à Rapunzel. Ele ficou sério e dava para perceber que ele estava refletindo sobre isso. E ele respondeu que “não”.

Hulk: *Ele não tá prestando atenção não, tia.*

Pesquisadora: *Ele tá sim, ele está quieto porque tá pensando nisso.*

Pedi para Rapunzel dizer como se sente quando é apelidada e ela expressou:

*Rapunzel: Dói, tia, parece que meu peito arde e que tem um trem pesado aqui dentro, nem sei falar.*

Indaguei ao Pantera Negra se ele queria dizer algo aos colegas. Ele pediu desculpas e disse que não faria mais.

Aqui cabe ponderações sobre a questão da intervenção frente a uma situação entendida inicialmente como *bullying*. Pelo relato, foi um momento difícil, pois envolveu estabelecer limites das atitudes das crianças ante os pares e a intervenção foi direcionada a uma criança, no caso, o Pantera Negra, o que pode ter sido constrangedor para ele. Ao mesmo tempo, não podia deixar aquela situação de agressão sem uma ação educativa.

Como forma de encaminhamento coletivo para a situação vivida pelo grupo, sugeri que construíssemos um acordo contra o *bullying*. As crianças concordaram e foram trazendo as sugestões do que achavam importante colocar no cartaz. Eu ajudei na organização das frases e ficou assim o combinado:

- 1) *É proibido fazer ou participar de bullying na sala, na escola;*
- 2) *Caso isso ocorra, quem praticou pode pedir desculpas. Se alguém ver uma situação de bullying, conversar com o colega e tentar mostrar que não é legal agir deste modo;*
- 3) *Se quem faz bullying não parar, procurar um adulto responsável (professora, coordenadora, diretora) e relatar o que vem ocorrendo.*

Embora tenhamos tido todo um esforço para não banalizar ou tratar de forma superficial as questões que foram sendo levantadas ao longo das Assembleias, fui tendo a dimensão de que a metodologia oportuniza que temáticas nem sempre visibilizadas na escola venham à tona. Para conseguirmos compreender a situação que emergiu com Rapunzel é importante também entendermos as diversas camadas de violência que pode atingir uma pessoa, pois, quanto maior a quantidade de subordinações, maior a violência que incide sobre um sujeito, tal como ensinam as intelectuais estadunidenses Hill Collins e Sirma Bilge (2021), a partir de uma perspectiva interseccional.

Collins e Bilge, a partir do conceito de interseccionalidade, mostram como o desdobramento de eixos de dominação, tais como as categorias de idade, raça, gênero, classe,



sexualidade, religião, nação, geração etc., estão inter-relacionados e se implicam mutuamente. Logo, ao invés de estudá-los em caixinhas e de formas separadas, o que durante muito tempo se presenciou nos estudos acadêmicos, são compreendidos como problemas causados pelo racismo, sexismo, capitalismo, colonialismo, nacionalismo, adultocentrismo, etc., de modo interconectado. Em outras palavras, a estrutura social e simbólica, tensiona, impulsiona e utiliza como ferramenta diversas categorias ou camadas de exclusão social que funcionam simultaneamente.

É assim que a teoria da interseccionalidade, enquanto um instrumento analítico, nos ajuda a pensar em que medida Rapunzel estaria diante de um ponto de intersecção que mobiliza várias direções de segregação em relação aos demais estudantes ali presentes: 1) menina; 2) negra com cabelo afro/crepo; 3) gorda; 4) pobre. Dentro desse ponto de vista, os processos que envolvem situações de preconceito e exclusão social são mais profundos, se tornando algo não apenas público, mas também coletivo. E mais, na relação entre meninos e meninas, ou homem e mulher, o universo feminino está em desvantagem. Não é à toa que o que a escola chama como *bullying* — e inicialmente eu também visualizei como *bullying* —, naquela circunstância provocada por um menino e apoiado por outros meninos.

De fato, uma das primeiras formas do racismo se manifestar na sociedade, especialmente quando envolve meninas, se dá em torno da ridicularização do cabelo. Cada vez mais, o corpo para as mulheres se torna um território de resistência porque é justamente ali, onde a escravidão, o racismo e a colonização se instalaram mundialmente com o advento do colonialismo (Hoolks, 2019).

Assim, o simples ato de raspar a cabeça das escravizadas que trabalhavam na senzala, ou a escolha das mulheres negras mais “belas” para acessarem a casa dos “senhores”, estavam atreladas a toda uma instância de dominação que envolvia a higienização do corpo (na qual o cabelo era visto como um lugar imundo), somado à hipersexualização do corpo que desencadeou na naturalização de assédios, estupros e surras contra as negras em condição de escrava (Gonzales, 2019). Por conta disso, movimentos como o *pan africanista*, *negritude*, *funk* dos anos 1980, *black music*, ou mesmo os *panteras negras*, têm todo um esforço em valorizar o cabelo afro, os lábios grossos, a cor da pele, como uma maneira de reafirmar o fenótipo e a identidade negra como positiva. É um trabalho educativo que envolve o corpo, a consciência histórica e a identidade negra, como muito bem analisa Ângela Davis (2018).

Essas questões foram trazidas aqui justamente para redimensionarmos o quanto para Rapunzel a escola pode ser um lugar traumático, onde emerge e naturaliza várias formas de opressão coletiva e com aval institucional, caso os gestores e profissionais da educação não intervierem. Em processo mais intensos e a longo prazo, conforme Grada Kilomba (2019) aponta, Rapunzel é um alvo em potencial de opressões que incidem sobre determinados corpos, podendo cair na trajetória de nutrir auto ódio por seus fenótipos negroides e por não ser magra.

No racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão “fora do lugar” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão “no lugar”, “em casa”, corpos que sempre pertencem. Eles pertencem a todos os lugares: na Europa, na África, no norte, no sul, leste, oeste, no centro, bem como na periferia (Kilomba, 2019, p. 11, grifos no original).

O processo de branqueamento, muito bem discutido pelo psiquiatra, filósofo e africanista Fanon (2007), começa bem assim, ou seja, quando as pessoas negras, já na infância, são ensinadas que seus corpos são inapropriados e feios e logo começam a perceber homens brancos e ocidentalizados como projetos ideais de humanidade e virilidade. Assim, negam a si mesmos e passam a idolatrar quem lhes oprimem. A filósofa Grada Kilomba (2019), retomando essa discussão, vai mais longe ao reafirmar que quando o alvo são mulheres, negras, periféricas e pobres, a intensidade do trauma racial é maior, tornando-se sub-sujeitas e levando consigo essa incompletude e distanciamento de si mesmo.

A mágoa e sofrimento de Rapunzel não é sentida, redimensionada e compartilhada pelos demais estudantes porque sua dor é propalada de várias direções, por diversos grupos que, na manutenção de seus privilégios, fazem questão de terem uma postura que a inferiorizam e, logo, a rebaixam.

A Assembleia, neste caso, teve um papel importante no sentido de olhar para essas direções que normalmente são jogadas para “debaixo do tapete”, ignoradas e banalizadas, como se a vida de Rapunzel não importasse e suas dores não fossem legítimas. Mas é importante assinalar que esta situação foi entendida primeiramente como bullying e só posteriormente pude analisar que se tratava de uma situação de racismo, pois o menino falou do cabelo, sugeriu com gestos que a chacota se tratava da forma como o cabelo cai sobre o rosto, sobre o corpo e o biotipo da criança.

Deste modo, cabe avaliar que a metodologia das Assembleias de Classe pode suscitar situações dolorosas, que causam sofrimento, e que nem sempre temos condições de responder

a isso como caberia, bem como que corremos o risco de fazer análises apressadas de certas situações.

Como o racismo estava ali, muito velado, abordar essa situação com a turma como expressão de racismo poderia gerar mal-entendidos com as crianças, suas famílias e a equipe gestora. Mas, ainda assim, o ocorrido deveria ter sido considerado e ter encaminhamentos enquanto uma situação racismo. Esta é uma autocrítica que faço aqui. Assim como tivemos um encontro em que questões de gênero foram abordadas, conforme relato a seguir, também seria pertinente e necessário ter feito um encontro para discutir sobre o racismo.

Em um dos encontros foram abordadas questões de gênero a partir da temática “o que as mulheres podem e não podem fazer”, conforme sugestão das crianças e da professora, surgida durante uma aula.

Como a professora já havia combinado com as crianças durante a aula dela que traria essa proposta de temática para a discussão na Assembleia, perguntei antes a elas se tudo bem conversarmos naquele dia sobre esse tema e houve concordância das crianças. Perguntei o que eles estavam estudando e porque havia surgido aquele tema. Falando ao mesmo tempo, me explicaram que estavam estudando sobre a Copa do Mundo e o país onde estava ocorrendo a Copa (Qatar) e que ficaram sabendo que lá as mulheres não podem fazer um monte de coisa. Complementaram dizendo que lá é diferente daqui, pois aqui tem outros costumes e as mulheres podem fazer várias coisas.

Aproveitei esse gancho que me deram e escrevi essa frase no quadro “o que as mulheres podem e não podem fazer” e pedi para as crianças falarem o que as mulheres podem fazer. Vários se manifestaram: Homem Aranha, Super Homem, Thor, Jasmin, Cinderela, Batman, todos ao mesmo tempo, dizendo:

*Minha mãe pode trabalhar.*

*Minha mãe pode ir no mercado.*

*Minha mãe pode dirigir.*

*Minha mãe pode estudar à noite.*

Mas, entre tantas pontuações, me chamou a atenção a reação de Homem de Ferro, que só balançava a cabeça indignado, como se discordasse de tudo.

Eu perguntei-lhe se concordava com aquilo tudo.

Homem de Ferro: *Não, né, professora, tem coisas que a mulher faz e que o homem não faz. Tem outras que o homem faz e que a mulher não faz*

Pesquisadora: *Como assim? Que coisas são essas?*

Homem de Ferro: *Tem coisas que só a mulher faz: limpar casa, lavar louça, fazer comida, lavar roupas. Outras que só o homem faz: trabalhar fora, comprar comida pra todo mundo da casa, dirigir carro.*

Pesquisadora: *Vocês concordam com isso crianças? Quem mais pensa assim ou diferente?*

As crianças se alvoroçaram e disseram ao mesmo tempo:

*Não, tia, não é assim não.*

*Isso tá errado, tia.*

Perguntei ao Homem de Ferro com quem ele morava e ele me respondeu que morava com a mãe, a tia e a vó. Perguntei sobre o funcionamento da casa, ele me respondeu:

Homem de Ferro: *Em minha casa, minha mãe trabalha fora, minha tia também, minha vó cuida da casa e de mim. As coisas de casa são divididas. Mas na igreja o pastor fala sempre do papel do homem e da mulher.*

Pesquisadora: *E em sua casa, você faz o que?*

Homem de Ferro descreveu em linhas gerais que brincava e corria, assistia TV e não fazia nada de serviço doméstico.

Como a professora regente já havia comentado comigo sobre a rotina do Capitão América e sua família, na qual todos ajudavam nos serviços de casa, perguntei.

Pesquisadora: *Quem gostaria de falar como é a rotina de sua casa? Capitão América, você poderia falar para a turma?*

Capitão América: *Em casa, meu pai e minha mãe trabalham fora, mas eu vou com minha mãe para o trabalho dela [trabalha na nutrição em uma creche], ajudo ela em tudo no trabalho, ou fico estudando em alguma sala das tias. Quando chegamos em casa, na hora do almoço, meu pai já tá fazendo o almoço, minha mãe só ajuda a terminar. Depois meu pai me traz para escola e volta a trabalhar, minha mãe arruma a casa, lava a roupa, mas, de noite, a louça é do papai. Eu ajudo às vezes, arrumo meu quarto, minha cama, guardo meus brinquedos. No sábado, papai passa as roupas, mamãe faz faxina e eu ajudo.*

Pesquisadora: *Sua mãe dirige, Capitão América?*

Capitão América: *Sim, mamãe pilota moto.*

Pesquisadora: *Alguém acha que a família do Capitão América não tá agindo corretamente?*

O Homem de Ferro levantou a mão e a pesquisadora questionou o porquê.

*Homem de Ferro: - Porque não tá certo. Homem faz uma coisa e mulher faz outras. Dirigir moto só homem sabe fazer.*

As crianças falaram tudo ao mesmo tempo, discordando do Homem de Ferro. Eu intervi.

*Pesquisadora: Homem de Ferro, vamos pensar juntos? Sua mãe e sua tia trabalham, se elas não trabalhassem, quem manteria as despesas da casa? Você é homem, mas ainda é criança, tem que estudar, crescer, aí irá poder assumir essa responsabilidade, mas se elas não fizessem isso, como seria? Seria ainda mais difícil. Certo?*

Ele ficou quieto, pensativo.

*Homem de Ferro: Tá bom, professora, às vezes a mulher tem que fazer umas coisas que o homem faz.*

Mas ele não parecia estar convencido do que havia dito, nem confortável. Contudo, precisava dar encerramento ao tema e pensei que trazer algum exemplo próximo poderia ajudar a distensionar e não manter uma situação de disputa com a criança. Comentei que a mulher podia fazer muitas coisas legais. Por exemplo, a professora deles, era mãe, professora, doutora e estudava para aprender mais coisas ainda. Disse que fiquei sabendo que ela dirigia não só carro e moto, mas também caminhão. Que dava aulas para crianças e adultos (em uma faculdade), ou seja, assim como muitas mulheres e mães, com ou sem marido, ela sabia que podia fazer o que quisesse fazer, era só ter disposição para aprender.

Eu sugeri, então, que fizéssemos um texto coletivo sobre aquele assunto, onde as crianças poderiam citar frases ou palavras para complementar as ideias e eu ficaria com a responsabilidade de organizar o texto. As crianças concordaram e o resultado foi:

***O que as mulheres podem e não podem fazer***

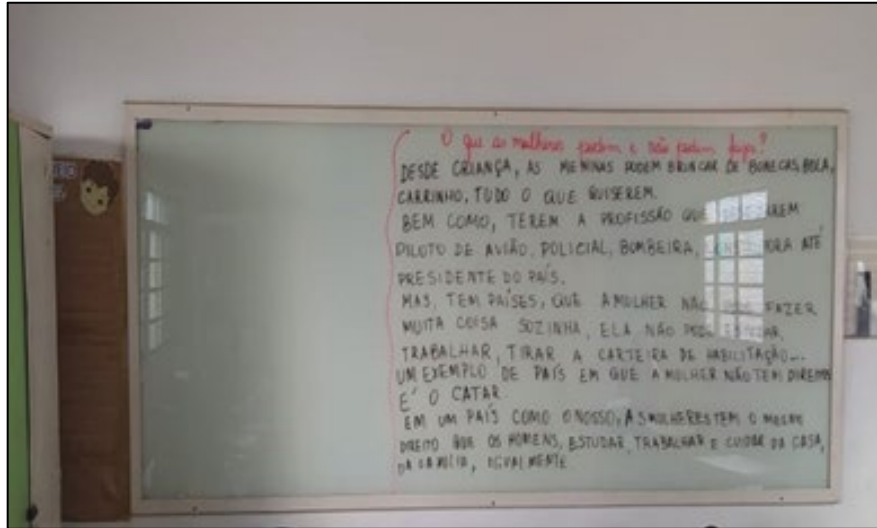
*Desde criança, as meninas podem brincar de bonecas, bola, carrinho, tudo o que quiserem.*

*Bem como terem a profissão que desejarem: piloto de avião, policial, bombeira, construtora e até ser presidente do país.*

*Mas tem país que a mulher não pode fazer muita coisa sozinha, ela não pode estudar, trabalhar, tirar a carteira de habilitação...*

*Um exemplo de país em que a mulher não tem direitos é o Qatar.  
Em um país como o nosso, as mulheres têm os mesmos direitos  
que os homens, estudar, trabalhar e cuidar da casa da família,  
igualmente.*

Fotografia 8: Texto coletivo



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

O texto coletivo foi resultado do trabalho que já havia sido discutido durante as aulas da professora regente e proposto pela turma como tópico das Assembleias, então, os estudantes puderam refletir sobre o assunto e conversarem entre seus pares. O ponto relevante dessa construção é que mesmo um colega não concordando com o rumo das discussões, não houve ali a pretensão de convencê-lo. Nas Assembleias, é importante ressaltar o respeito às opiniões diversas e divergentes, pois os participantes não precisam ter pontos de vistas consensuais, mas respeitar as diferenças e os momentos de construção coletiva.

Nesse dia, eu estava um pouco angustiada, eu colhia alguns devolutivos de pais, estudantes e se possível da professora regente, e tinha também o fato de finalizar as Assembleias, eu estava insegura em relação aos materiais coletados, se eram suficientes, se dariam conta da pesquisa, mas tinha que pelo menos por hora, fechar este ciclo. Comecei informando-os sobre as devolutivas dos encaminhamentos feitos por eles mesmos durante as Assembleias. Eles expressaram satisfação e empolgação com os desdobramentos positivos.

Depois, fui logo perguntando se eles gostaram de nossos encontros. Foi unânime o grito “SIM”. Fiquei aliviada, confesso.

Perguntei se haveria a possibilidade da participação deles em outros momentos assim, no ano seguinte, caso eu precisasse, alguns disseram que sim, que eu poderia continuar com os encontros, outros ficaram quietos.

Eu perguntei o que eles acharam dos nossos encontros:

*Homem Aranha: Eu achei legal, pude falar o que penso, o que não gosto, e todo mundo parou pra prestar atenção.*

*Chapeuzinho Vermelho: Eu também gostei, gosto de falar e ninguém brigou porque eu tava falando.*

Chapeuzinho Vermelho pouco se expressava nas Assembleias, é muito tímida, mas esta fala dela evidenciou que se sentiu acolhida.

*Batman: Eu gostei, gosto de falar.*

*Capitão América: Eu não gosto de falar pra todo mundo, mas sei que é importante.*

Fiquei muito feliz com essas devolutivas deles. Agradei pelos encontros e participação. Pedi desculpas se em algum momento os chateei, disse que eles foram maravilhosos em todo momento que pude compartilhar essa experiência com eles. Disse, ainda, que iria visitá-los em casa para conversar com alguns pais.

Nisso, alguns pais chegaram para buscar seus filhos e aproveitei a oportunidade de conversar rapidamente com eles para agradecer e perguntar se tudo bem eu visitá-los em suas casas, em oportunidade próxima, para saber as suas impressões sobre a pesquisa. Todos foram muito solícitos e manifestaram que estariam dispostos a me receber.

Para buscar devolutivas sobre como as crianças estavam se expressando após o início das Assembleias e saber como a família estava fazendo acolhimento desse resultado, conversei com a funcionária mais antiga da escola e que mora no bairro, faz parte de diversos projetos comunitários no bairro, tendo boa relação com a comunidade em geral solicitando que ela me acompanhasse nessas visitas aos pais, o que foi atendido. Durante essas visitas tive a oportunidade de conversar com os pais dos estudantes Hulk, Cinderela, Flash, Bela Adormecida, Anna, Super Homem, Elza, Chapeuzinho Vermelho.

A mãe do Flash me recebeu na porta e quando me apresentei ela já foi logo dizendo que as Assembleias renderam muitas conversas de Flash com a família, e que ela passou a notar diferença nele desde o momento em que ele relatou sobre o bullying e o pacto que fizemos. Ela destacou o quanto ele levou a sério esta questão e até com a irmã e primos ele ficava vigilante sobre os apelidos e brincadeiras.

A avó do Hulk me disse que ele sempre falava meu nome, mas como ela não pode ir na reunião de apresentação, ela não sabia quem era a professora que ia nas quintas-feiras conversar com eles “sobre tudo”. Ela relatou que, depois, percebeu que não era só conversar “sobre tudo”, pois ele disse a ela que era “tudo que eles achavam importante falar”.

Encontrei as mães de Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida, Anna, Elza e Cinderela em um mesmo lugar, no dia 10/12. Elas participavam de um grupo de mães da comunidade e cederam um tempinho para conversar comigo. Disseram, de modo geral, que as meninas gostaram de participar, que ficavam ansiosas por aquele momento. Uma mãe disse que a filha ficava perguntando em casa se tal assunto era importante ou não para levar como tema na reunião, e, com o tempo, ela parou de perguntar. Ela, então, percebeu que a filha já estava selecionando sozinha o que era relevante, o que ela entendeu como uma conscientização decorrente das Assembleias. Fiquei feliz quando a mãe do Thor me disse que o filho estava mais solto, começando a se expressar melhor, e era justamente isso que ela queria.

As Assembleias foram importantes para mim também. Aprendi muito a pensar sobre os ambientes escolares dentro de um ponto de vista dos estudantes, imersos em seus universos infantis e corporais. Outro ponto importante foram as teorias e os conceitos. Embora estes nos sirvam como ferramenta analítica fica mais fácil quanto lemos as autoras e seus exemplos do que quando pensamos em aplicá-las nos contextos e nas realidades as quais fazemos parte e estamos tratando.

Já as devolutivas da professora regente foi para saber a sua impressão em linhas gerais, sobre o que ela achou sobre a pesquisa, sobre a metodologia, pois sempre conversamos depois das Assembleias ou nos reuníamos para sanar dúvidas. Conversamos sobre o que ela observou nessas ocasiões.

A professora iniciou a fala contando sobre a importância da escuta das crianças e passou a relatar sobre uma ocasião em que contou para a filha, que é adolescente, sobre a participação dela nesta pesquisa e assinalou que envolvia a “escuta de crianças”. Sua filha então lhe disse que ela devia estar sentindo muita dificuldade em escutar as crianças. A professora não



entendeu e questionou: “Como assim?”. Sua filha explicou que sempre que recorre à mãe sobre um problema ou dor, ela (a mãe) logo aponta uma situação semelhante ou pior (segundo sua concepção), que já passou ou que está passando e, a partir disso, a filha expressou que sente que ela tem dificuldade ou falta de sensibilidade nessa escuta.

A professora me disse:

*Isso foi um tapa na minha cara. Eu pensei, como assim? Eu sou insensível a esse ponto? Eu tinha a ideia que quando uma criança ou minha filha chegasse pra mim e dissesse “tô chateada com meu irmão” eu não podia dar força para “essas bobagens”, que muitas reclamações de criança são infundadas, logo esquecem, na maioria é birra. Fui criada assim. Este movimento serviu pra me abrir os olhos sobre a importância da escuta sensível das crianças (Professora regente, entrevista em novembro/2022).*

Neste trecho, a professora evidencia nossas dificuldades em efetivamente escutar e dar relevância às expressões das crianças. Muitas vezes, as crianças só querem acolhimento e validação dos seus incômodos ou dores, sem comparações ou desqualificação do que estão vivendo. A professora prosseguiu falando das repercussões da escuta das crianças no contexto das aulas:

*Observei também que a escuta trouxe a eles reflexões sobre como podem ajudar a melhorar a sala, a escola. Hoje eles se percebem enquanto participantes do ambiente escolar, quer dizer, eles se sentem responsáveis pelo cuidado, zelo, proteção, tanto do patrimônio quanto de uns aos outros, estão cuidadosos, empáticos e solidários, sensíveis às dores e falas do outro (Professora regente, entrevista em novembro/2022).*

A metodologia das Assembleias, conforme discute Araújo (2008), prevê justamente a regulação das relações na sala de aula ao estabelecer um espaço institucional de voz para os estudantes. A professora destaca aqui a importância da participação das crianças e do respeito às suas expressões, gerando relações respeitadas e zelosas entre as crianças e delas com a escola. Além disso, a metodologia permite que os participantes se apoiem nas questões de interesse coletivo, onde os envolvidos ganham conjuntamente, de maneira responsável (Araújo, 2008).

A professora também comentou sobre o diálogo e engajamento com a gestão da escola:

*Como aqui é uma escola muito boa, que se preocupa não só com os índices, mas também com as crianças enquanto participantes ativas do processo da aprendizagem, sinto que houve engajamento e acolhimento das propostas e*

*encaminhamentos das crianças, isso contribui para que a criança seja enxergada enquanto sujeito. Acho isso revolucionário (Professora regente, entrevista em novembro/2022).*

A gestão da escola já tinha uma preocupação com a escuta das crianças, pois a metodologia de projetos que a instituição adota pressupõe o diálogo entre a professora regente e a turma, mas, com as Assembleias, essa escuta foi aprimorada. A possibilidade de um espaço organizado de forma sistêmica, com um espaço institucional para escuta das crianças, melhorou muito a relação entre as crianças e a equipe gestora. Isso tanto é verdade que alguns encaminhamentos dados, fazem parte do cotidiano escolar até hoje, dois anos após a pesquisa de campo, conforme relatou a professora:

*Se não tivéssemos debatido sobre o papel higiênico no banheiro masculino, eu jamais buscaria compreender, não porque não me toca, mas porque eu seria capaz de achar que a escola está certa, devido aos problemas que isso ocasionou. E se não fosse vocês, a conversa com minha filha, estes momentos todos, eu continuaria achando que estava certa (Professora regente, entrevista em novembro/2022).*

O papel de educador de crianças é muito desafiador e nem sempre os adultos percebem as sutilezas da assimetria de poder nas relações adulto-criança, bem como o quanto suas deliberações atingem as crianças. Assim, foi necessária a reivindicação dos meninos “porque no banheiro dos meninos não tem papel higiênico?” para que intencionalidades pedagógicas ou disciplinadoras dos comportamentos das crianças pudessem ser vistas como excessivamente punitivas, gerando constrangimentos aos meninos.

*Outra coisa importante foi o quanto as crianças melhoraram na forma de participar. Eles hoje têm algo a dizer, opinar, e não têm receio, até se organizam pra poder falar, ouvir. É bonito de ver (Professora regente, entrevista em novembro/2022).*

A fala da professora sintetiza uma das potencialidades da metodologia das Assembleias de Classe: o encorajamento das crianças para se expressar, algo que só é possível se forem vistas como competentes para participar e se suas expressões estiverem sendo validadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou contribuir para a consolidação de metodologias participativas com crianças e teve como objetivo geral investigar as potencialidades e limites da metodologia das Assembleias de Classe para oportunizar a participação e expressão de crianças em contexto educativo. Isso foi desafiador, pois a escola é um dos espaços em que o direito de escuta, expressão e participação das crianças é pouco oportunizado, inclusive, ante a ideia adultocêntrica que os adultos pressupõem que sabem identificar os interesses das crianças (Castro, 2007). A tarefa autorizada pela sociedade de interpretar, traduzir o que é interesse da criança, o que é importante que essa criança aprenda, vivencie, o que deve ser preservado ou alterado na vida dessas crianças, são direcionamentos que são dados por pessoas que tem “mais experiência”, qualificadas, ou seja, o adulto (Castro, 2007).

Os resultados dessa pesquisa reverberaram na estrutura da escola e no cotidiano das crianças, para isso irei indicar algumas potencialidades observadas na pesquisa.

A escuta das crianças foi o ponto mais positivo nesse processo, colocando em relevo a importância da observação aguçada nas expressões, no acolhimento dos sentimentos, em um contexto que a linguagem extra-verbal é bastante presente. Ademais, possibilita às crianças falarem por si, enquanto atores sociais e políticos, sendo colocadas no campo de constituição discursivo na sociedade, burlando essa barreira de autoridade do adulto que tenta interpretar ou agenciar o discurso das crianças.

Um ponto fundamental da pesquisa é o empenho de focar nos direitos participativos das crianças e da compreensão do reconhecimento de sua competência social, admitindo que ouvir a voz das crianças se constitui como uma ação adulta, mas também é política na medida em que se propõem enquanto uma ferramenta de diálogo, de partilha de poderes (Sarmiento; Soares; Tomas, 1984).

Outra potencialidade das Assembleias é com relação à resolução de conflitos, pois as Assembleias podem ser um espaço para elaboração e reelaboração permanente das regras que regulam a convivência escolar, oportunizando a promoção do diálogo, negociação e encaminhamentos de soluções dos conflitos cotidianos, contribuindo para capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas (Araújo, 2004).

Pude perceber que as Assembleias de Classe possibilitaram a participação ativa das crianças na tomada de decisões que afetavam a comunidade escolar. Isso ajuda a desenvolver

habilidades de cidadania, como a compreensão de processos democráticos, o respeito às opiniões alheias e a responsabilidade coletiva.

Também observei que as Assembleias proporcionaram um espaço para que as crianças e adultos expressassem suas ideias, preocupações e sugestões. Isso pode melhorar a comunicação e fortalecer os laços entre os membros da comunidade escolar.

A professora regente e os pais das crianças, em nossas conversas de devolutivas, colocaram que participar das Assembleias associadas a outras metodologias praticadas na escola ajudaram a colaborar para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como falar em público, argumentar de forma construtiva, ouvir ativamente e trabalhar em equipe.

Ademais, discutir questões e tomar decisões coletivamente nas Assembleias de Classe pode possibilitar os alunos pensar criticamente sobre os problemas e a considerar diferentes perspectivas, mesmo não concordando com elas. Sendo capaz de oportunizar uma base para relações interpessoais saudáveis, baseadas no respeito mútuo e na empatia.

Além disso, as Assembleias podem integrar diferentes setores da comunidade escolar (alunos, professores, pais) em um espaço comum de diálogo e colaboração, fortalecendo a coesão e o espírito comunitário.

Embora as Assembleias de Classe tenham muitas potencialidades, também apresentam alguns limites e desafios que precisam ser considerados. Um dos limites é que alguns assuntos podem ser complexos demais para serem discutidos e encaminhados em uma ou duas reuniões de Assembleia de Classe, como, por exemplo, foi o caso do racismo, pois demanda aprofundamento em estudos e ações, tais como a formação de professores e dos profissionais para reconhecer e responder ao racismo de maneira eficaz e adequada. Isso inclui a capacidade de toda a escola em mediar conflitos e promover um ambiente inclusivo e antirracista. Também a construção de programas e atividades que promovam a possam ajudar a combater preconceitos. Para isso, a escola precisa ter políticas claras contra o racismo, incluindo consequências para comportamentos racistas e um plano para apoiar as vítimas. Neste contexto, é importante que os pais estejam envolvidos no combate ao racismo. Eles podem ser parceiros valiosos na promoção de valores de igualdade e respeito. Além disso, criar de espaços seguros onde as crianças possam falar sobre suas experiências e sentimentos relacionados ao racismo, isso pode ajudar a promover a compreensão e a empatia entre os alunos.

Um ponto citado como potencialidade, mas que pode ser considerado também um desafio é a questão da escuta das crianças, pois, como foi já foi apontado, nem tudo que a

criança fala, é o que o adulto escuta. Os adultos, por vezes, esperam que as crianças aceitem resignadamente as rotinas e as dificuldades, nem sempre lhes sendo permitido que ao menos expressem seu descontentamento, sua discordância, sua frustração. Por vezes, as crianças só querem poder expressar seu descontentamento ante as contingências da vida ou das rotinas. Ficamos pensando nisso a partir do desabafo de Jasmin, quando disse o quanto sentia falta de sua mãe na escola, mesmo tendo ciência que ela estava trabalhando em dois empregos e reconhecendo todo esforço coletivo da família para garantir que ela frequente a escola, contando com a irmã mais velha para levá-la na escola, e a mãe se esforça para participar dos eventos e reuniões escolares. Ou seja, Jasmin em nenhum momento demonstrou desconhecer ou não entender os motivos que levaram a mãe se ausentar, mas o que ela fazia é exercer o seu direito de expressar “ok, eu sei que minha mãe precisa trabalhar, mas sinto a falta dela”, se queixando, reclamando e reivindicando como uma criança que é.

Contudo, o que parece estar em jogo é a dificuldade do adulto em aceitar que as crianças podem reclamar. Um exemplo disso, é quando a filha da professora regente expressa a dificuldade da mãe em validar as suas reclamações, pois as consideram como algo pouco relevante. Quando as crianças reclamam, por vezes elas só querem um acolhimento da sua dor, do seu sofrimento, da sua frustração e, não raro, os adultos que ouvem as reclamações tendem a desqualificar o sofrimento das crianças. Assim, é importante que a escola construa espaços seguros e acolhedores, concebendo canais de escuta com as crianças, em que elas possam encontrar validações para seus sentimentos, emoções, dores e sofrimento, bem como expressar suas opiniões livremente em todos os assuntos que as afetem.

Outro limite das Assembleias é o risco das interpretações apressadas, como, por exemplo, ocorreu na situação com Rapunzel que, a princípio, interpretamos como bullying e deliberamos o encaminhamento da questão baseada nessa interpretação. Depois, com tempo e amadurecimento da pesquisa, pudemos perceber que era uma situação que se tratava de racismo.

Considerando as potencialidades, limites e desafios das Assembleias, elencados logo acima, gostaria de compartilhar as marcas deixada pela pesquisa na escola e em minha vida. Um dos encaminhamentos que resultaram em ações positivas na escola foi com relação ao banheiro masculino, que, assim como o banheiro feminino, agora sempre possui papel higiênico disponibilizado no próprio banheiro, e quando o desperdício começa a sair do controle, a gestão ao invés de retirar o papel higiênico, reúne com a com a comunidade escolar e são retomadas

as ações do projeto de conscientização de como utilizar o papel higiênico, evitando seus desperdícios. Ou seja, o encaminhamento da questão continua sendo pedagógico e não punitivo. Esta situação nos mostra que o fato da escola ser um espaço construído e organizado pelos adultos muitos encaminhamentos são centrados nos interesses dos adultos e em suas interpretações sobre o que as crianças precisam.

Outro exemplo de que as Assembleias deixaram a sua marca é que até hoje a professora regente que participou da pesquisa trabalha com seus estudantes em círculo, evidenciando mudanças em seu comportamento na sua organização diária.

Ainda tem uma questão que reverberou de forma positiva na escola, que é o recreio das crianças. Hoje o recreio é cuidado por todos os professores e funcionários da escola, isso possibilitou que cada grupo de adultos organizem brincadeiras coletivas e inclusivas, participando junto com eles desse momento. Tem dia em que há brincadeiras com músicas, outros em que o futebol é organizado na quadra e meninos e meninas montam times juntos para jogar bola, outros com brincadeiras de antigamente.

Também relevante foi a transformação que esta pesquisa trouxe para minha vida, pois, além de resgatar a paixão pela formação profissional, pois sou professora há quase 30 anos, a pesquisa me deu outra perspectiva de como atuar em sala de aula, me colocando em outro papel enquanto profissional, porque já tive muitos posicionamentos e posturas que não me orgulho. Hoje sou uma professora que escuta mais do que fala e isso mudou minha relação com as crianças, com a escola, com meus filhos. Sou muito preocupada com minhas atitudes com as crianças, se estou prestando atenção nas relações e encaminhamentos que os envolve, e, às vezes, percebo que retrocedo nesse aspecto. São velhos hábitos e reações que tento ser vigilante cotidianamente.

Contudo, hoje meus estudantes mesmo sendo da educação infantil, não pedem mais “autorização” para ir ao banheiro. Logo que terminei a pesquisa de campo, trabalho com eles a independência e autonomia para que eles explorem seus direitos de utilização dos espaços da escola de forma consciente. Não encontrei entraves com a gestão escolar nesse sentido, pelo contrário, a gestão e os colaboradores ajudam a cuidar dos banheiros e têm me apoiado nesses encaminhamentos.

## REFERÊNCIAS

ALBERT, Évelin; CERBARO, Nicole; GOLLUB, Aline. Escola participativa: Diálogos entre colaboração e escuta Participative school: Conversations within collaboration and listening. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 9, p. 91553-91569, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n9-355>

ARAÚJO, Ulisses F. **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.

ARAÚJO, Ulisses F. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. *In*: BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade** / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARAÚJO, Ulisses F. Resolução de conflitos e Assembleias Escolares. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 31, p. 115-131, jul./ dez. 2008.

AUGÉ, M. (1994). **Não-lugares: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade**. São Paulo: Papirus.

BORBA, Ângela M.; LOPES, Jader J. Novas formas de compreender a infância. **Revista Educação. Cultura e Sociologia da Infância: a criança em foco**. Edição Especial. Editora Segmento, p. 28-41, 2013.

CABRAL, Adriana Hanaya Ferreira. **Argumentação Em Assembleia De Classe**. 150 F. Doutorado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2023.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. *In*: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2008, p. 21-42. Coleção Infância e Adolescência no Contemporâneo, v.1.

CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. *In*: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2008, p. 9-14. Coleção Infância e Adolescência no Contemporâneo, v.1.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORSARO, William A. Interpretative reproduction in children's peer culture. **Social Psychology Quartely**, Albany, v. 55, n. 2, p. 160-177, 1992.

CORSARO, William A. A Reprodução interpretativa do brincar ao faz de conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 113-143, jun. 2006.

DAVIS, A. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELGADO, Ana Cristina C.; Manuel Jacinto Sarmento. A emergência dos Estudos Sociais da infância em Portugal. **Revista Educação. Cultura e Sociologia da Infância: a criança em foco**. Edição Especial. Editora Segmento, p. 14-27, 2013.

DINIZ, Thaisa Cristina. **Role-Play Como Ferramenta Para A Educação Ambiental Na Formação Integral**. 97 F. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2021.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas – fazeres e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; SILVA, Adriana Alves. Por uma nova cultura da infância. **Revista Educação. Cultura e Sociologia da Infância: a criança em foco**. Edição Especial. São Paulo: Editora Segmento, p. 98-111, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FLORES, Simone da Silva. **Por Uma Saída De Campo No Contexto Da Geografia Menor**. Mestrado Em Geografia. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2020.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1987.

HESS, Cássia Maria; NEIRA, Marcos; TOLEDO, Eliana. O papel do professor de educação física nos anos iniciais nas Escolas Estaduais de Ensino Integral do estado de São Paulo. **Movimento Revista de Educação Física UFRGS**. v. 24, n. 4. Oct-Dec 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81617>



HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva. Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019. p. 380

HOOKS, Bell. **Olhares Negros: raça e representação (Black Looks: race and representation, 1992)**. São Paulo: Elefante, 2019.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. (ed.). **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. 2nd edition. Basingstoke: Falmer Press, 1997.

KILOMBA, GRADA. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LACERDA, Renata Pereira; MARQUES, Rosebelly Nunes. Projeto minha escola é minha nação: caminhos para construção da identidade escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 14, n. 33, p. 4, 2021.

LANSDOWN, Gerison. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. **Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano**, série 36, 2005.

LIMA, Dulci. Feminismo negro e ciberativismo no Brasil. **Entropia**, Rio de Janeiro. Vol. 3 Nº5, Julho/Dezembro/2019.

LIMA, Carina de Jesus. **Assembleias em época de Isolamento: Um exemplo de espaço de expressão e diálogo de crianças de 4 a 6 anos** A casa tombada- lugar de arte, cultura e educação. São Paulo, SP: Faconnet, 2021.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofias básicas. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARIANO, Carmem L. S. **Direitos da criança e do adolescente: marcos legais e mídia**. São Paulo. 267p. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARQUES, Danielle Araújo Ferreira. **Direitos de jovens na escola de tempo integral: tensões e perspectivas em narrativas de estudantes de Ensino Médio**. 143p. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis, Rondonópolis-MT, 2018.

MAZZETO, C. E., Costa, H. S. M., GROSSI, M. L., MATOS, R., & KOPIT, S. Região, desigualdades regionais e desenvolvimento sustentável. **Cadernos do Leste**, v. 8, n. 8, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/249218.8.8-1>

MENDES, Rosilda; PEZZATO, Luciane Maria; SACARDO, Daniele Pompei. Pesquisa intervenção em promoção da saúde: desafios metodológicos de pesquisar “com”. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 21, n. 6, p. 1737- 1746, jun. 2016.

MEIRELES, Jacqueline. **Psicologia Crítica e Processos Participativos Na Escola: Desenvolvendo a capacidade de ação de estudantes**. 291 F. Doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica De Campinas, 2020.

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.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. O futuro da infância é o presente. **Revista Educação. Cultura e Sociologia da Infância**: a criança em foco. Edição Especial. Editora Segmento, p. 42-55, 2013.

MUÑOZ, Lourdes G. La nueva sociologia de la infancia: aportaciones de uma mirada distinta. **Política y Sociedad**, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006.

OLIVEIRA, Cristiane Santiago De. **A Assembleia de Classe como Recurso Didático para a Construção da Argumentação Moral na Educação Básica**. 198 F. Mestrado Profissional Em Educação. Universidade Federal De São Carlos, 2021

PICCHIONI, Marta Serra Young. **À sombra do assembleísmo pedagógico: fazeres escolares democráticos e tecnologias do eu**. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, 2009.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

PUIG, Josep Maria *et al.* **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

QUEIROZ, Sharlene de Souza. **Escolas democráticas: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2000.

REGO, Teresa Cristina. Novas perspectivas para o estudo da infância. **Revista Educação. Cultura e Sociologia da Infância**: a criança em foco. Edição Especial. São Paulo: Editora Segmento, p. 6-13, 2013.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, Ciência e Profissão** [Versão eletrônica], v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROCHA, Marisa Lopes da. **Do tédio à cronogênese: uma abordagem ético-estético-política da prática escolar**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ROCHA, Marisa Lopes da. Formação e Prática Docente: Implicações com a Pesquisa Intervenção. *In*: MACIEL. I. M. (org.). **Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001, p. 175-191.

ROCHA, M. L.; GOMES, L.G.W. e LIMA, I.C. Gestão do Trabalho e os Desafios da Saúde na Educação. *In*: BOCK, A. M. B. (org.). **Psicologia e Compromisso Social**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 129-141

ROSEMBERG, Fúlvia. B. M. Educação para quem? **Ciência e Cultura** (SBPC), v. 28, n. 12, p. 66-71, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem L. 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

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras** On-Line, Dourados/MS, v. 5, n. 13, p.72-85, jan./abr. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 26, n. 91, maio/ago., 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceptuais e praxeológicos. *In*: ENS, Romilda T., GARANHANI, Marynelma C. (org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Editora Universitária Champagnat, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Participação Social e Cidadania Activas das Crianças**. Círculos de Discussão Temática - Infância, no IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, cidade do Porto, em Portugal, durante os dias 19 e 22 de setembro de 2004. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3842>

SARMENTO, Manuel Jacinto, Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **Revista O Social em Questão**. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, nº 21, p. 15-30, 2009.

SCHMITT, Marisa Goreti. **A mediação de conflitos como práxis pedagógica na Educação Física Escolar**. 158 f. Mestrado Profissional em PROEF - Educação Física em Rede Nacional. Universidade De Brasília, Presidente Prudente, 2020.

SILVA, Roksyvan de Paiva. **Assembleia Escolar Estudantil: espaço para produção de diários reflexivos**. 255 F. Mestrado Profissional em Letras Universidade Federal da Paraíba, 2020.

SILVA, Regina Aparecida da. **Do invisível ao visível: O mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso – Brasil**. São Carlos: UFSCar, 2011.

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

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças.** Nuances. UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13, p. 50-64, 2005.

SOARES, Natália. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação.** Zero-a-seis, v. 7, n. 12, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/issue/view/97>

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da Infância. Filosofia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun., 2006.

TOMAZ, Sandra Cristina. **“A gente também ensina o professor a participar”:** percepções e relações entre participação discente e prática docente na escola pública 298 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual De Campinas, 2019.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 528.

TORDIN, Denise Cristina. **Retecendo Voz E Vez: O Papel das Assembleias de Classe na Mediação e na Resolução De Conflitos.** 154 F. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

TORDIN, Denise Cristina; MENDONÇA, Samuel. Assembleias de classe e a autoética pela perspectiva de Edgar Morin. **Pro-Posições.** Campinas/SP, v. 33, 2022.

## Apêndice 1 - Termo de Assentimento



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

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Cara criança,

Eu sou a Professora Nádia Patrícia Silva Borges, gosto muito de ser professora, especialmente de trabalhar com crianças, pois é muito bom trocar experiências com vocês.

Gostaria de fazer uma proposta: se vocês toparem, iremos reservar uma hora, uma vez por semana, para conversarmos sobre as temáticas que vocês acharem importantes dentro da escola. Serão vocês que trarão os temas que discutiremos e juntos vamos encontrar soluções para os problemas e compartilharemos as questões que vocês trouxeram como um fato positivo, legal que ocorre/ocorreu na escola.

Estes momentos podem ter o nome que vocês escolherem juntos, por hora, vamos chamá-los de “Roda de Conversa”.

Desejo saber se você aprova que eu utilize as falas que vocês partilham nas nossas rodas de conversa e também algumas fotos de desenhos seus para colaborar com a escrita da minha pesquisa do curso de mestrado.

Não se preocupe, não irei colocar seu nome e nem fotos do seu rosto. As pessoas não saberão quem é você. Concorda? ( ) SIM ( ) NÃO

Caso não se sinta à vontade, não quiser permitir, ou não concordar com alguma coisa, ou até mesmo se arrepender e não quiser mais participar das rodas de conversa, tudo bem, serei sua amiga do mesmo jeito, a qualquer momento você pode decidir como e se quer ou não participar. Ao final você pode escolher um nome ou apelido que gostaria de ter:

Quando eu for apresentar para as pessoas sobre nossas conversas e mostrar seus desenhos, usarei este nome novo, tudo bem?

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pela criança: \_\_\_\_\_

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Marca da criança: \_\_\_\_\_ (nome, desenho, assinatura):

Cuiabá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

## Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais e/ou responsáveis)



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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E/OU RESPONSÁVEIS)

Seu/sua filho/a está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada **ASSEMBLEIAS COM CRIANÇAS NA ESCOLA** na Escola Municipal de Ensino Básico de Cuiabá. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa, seu/sua filho/a não terá nenhum prejuízo em relação com a pesquisadora ou com a instituição que ele estuda.

O objetivo geral desta pesquisa é promover canais de escuta, participação e voz dos estudantes na escola, por meio da metodologia das Assembleias Escolares. Objetiva-se especificamente: a) Implantar a metodologia das Assembleias Escolares em uma turma de ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Cuiabá/MT; b) Observar e registrar as perspectivas dos estudantes sobre a metodologia das Assembleias Escolares; c) Compreender a perspectiva das crianças sobre instituição escolar que frequentam; d) Analisar como as reivindicações das crianças são recebidas pela gestão escolar; e) Refletir sobre os impactos do uso de metodologias participativas com estudantes no processo ensino/aprendizagem.

Esta pesquisa justifica-se, sobretudo, porque como Sarmiento, eu acredito que as crianças produzem saberes e conhecimentos acerca das experiências cotidianas das quais participam (Sarmiento, 2005) e podem colaborar politicamente com o espaço escolar.

O envolvimento da criança nesta pesquisa consistirá na participação nas rodas de conversa que acontecerá uma vez por semana durante as aulas na Escola Municipal de Ensino Básico de Cuiabá, quando reservamos um momento da aula com a duração de uma hora para essa finalidade.

Serão feitos também registros e gravações das conversas e desenhos realizados no decorrer das rodas de conversas de caráter de pesquisa, sem oferecer nenhum dano à integridade física, mental e emocional.

Não há riscos na participação de seu filho/a na pesquisa. Dentre as vantagens pedagógicas da participação infantil nas escolas, através das assembleias escolares, destacam-se, por exemplo: a possibilidade das crianças exercitarem o pensamento crítico e autônomo; a aquisição e amadurecimento da habilidade de trabalhar em grupo; exposição e sofisticação de ideias; construção de argumentos coerentes e bem embasados; gestão coletiva e democrática, bem como compartilhamento de decisões e responsabilidades. Tudo isso irá colaborar decisivamente para construção de atuações educativas e políticas em meio a participações coletivas com outras formas de convivência e sociabilidades nos espaços escolares. assembleias.

Antes de serem utilizados na pesquisa, será realizada uma consulta prévia com os/as estudantes e os (as) seus (uas) responsáveis, os (as) mesmos (as) poderão retirar imagens ou parte delas,

cortar trechos de falas, se assim acharem melhor, uma vez que são dados tratados de forma pública. Ainda com relação às falas tiradas das assembleias, bem como o material áudio, prevê-se a transcrição na íntegra sem a inferência de erros gramaticais ou da língua formal. Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda a pesquisa. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMT de Rondonópolis, ou contactar diretamente com a pesquisadora, Nádia Patrícia Silva Borges ou pelo telefone, 65-9 9965 51 56.

Considerando os dados acima, CONFIRMO estar sendo informado (a) por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e em caso de divulgação, AUTORIZO a publicação.

Eu.....,

Idade: ..... Sexo: ..... Naturalidade: .....,

RG nº: ....., declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação de meu/meu filho(a) na pesquisa e concordo em participar.

Data: .....

Assinatura do responsável: .....

### Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Gestão Escolar)



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

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GESTÃO ESCOLAR)

Eu Nádia Patrícia Silva Borges, servidora da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, portadora da matrícula: 2966002, lotada na Escola Municipal Dom Bosco do Praeirinho, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), na linha de pesquisa: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade, venho por meio deste solicitar o consentimento desta instituição para a realização da pesquisa intitulada **ASSEMBLEIAS COM CRIANÇAS NA ESCOLA** na Escola Municipal de Ensino Básico de Cuiabá, sob a orientação da Profa. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano.

O objetivo geral desta pesquisa é promover canais de escuta, participação e voz dos estudantes na escola, por meio da metodologia das Assembleias Escolares. Objetiva-se especificamente: a) Implantar a metodologia das Assembleias Escolares em uma turma de ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Cuiabá/MT; b) Observar e registrar as perspectivas dos estudantes sobre a metodologia das Assembleias Escolares; c) Compreender a perspectiva das crianças sobre a instituição escolar que frequentam; d) Analisar como as reivindicações das crianças são recebidas pela gestão escolar; e) Refletir sobre os impactos do uso de metodologias participativas com estudantes no processo ensino/aprendizagem.

Esta pesquisa justifica-se, sobretudo, porque como Sarmiento, eu acredito que as crianças produzem saberes e conhecimentos acerca das experiências cotidianas das quais participam (Sarmiento, 2005) e podem colaborar politicamente com o espaço escolar.

O envolvimento da criança nesta pesquisa consistirá na participação nas rodas de conversa que acontecerá uma vez por semana durante as aulas Escola Municipal de Ensino Básico de Cuiabá, quando reservamos um momento da aula com a duração de uma hora para essa finalidade.

Serão feitos também registros e gravações das conversas e desenhos realizados no decorrer das rodas de conversas de caráter de pesquisa, sem oferecer nenhum dano à integridade física, mental e emocional.

Não há riscos na participação da criança na pesquisa. Dentre as vantagens pedagógicas da participação infantil nas escolas, através das assembleias escolares, destacam-se, por exemplo: a possibilidade das crianças exercitarem o pensamento crítico e autônomo; a aquisição e amadurecimento da habilidade de trabalhar em grupo; exposição e sofisticação de ideias; construção de argumentos coerentes e bem embasados; gestão coletiva e democrática, bem como compartilhamento de decisões e responsabilidades. Tudo isso irá colaborar decisivamente para construção de atuações educativas e políticas em meio a participações coletivas com outras formas de convivência e sociabilidades nos espaços escolares. assembleias.



Antes de serem utilizados na pesquisa, será realizada uma consulta prévia com os/as estudantes e os (as) seus (uas) responsáveis, os (as) mesmos (as) poderão retirar imagens ou parte delas, cortar trechos de falas, se assim acharem melhor, uma vez que são dados tratados de forma pública. Ainda com relação às falas tiradas das assembleias, bem como o material áudio, prevê-se a transcrição na íntegra sem a inferência de erros gramaticais ou da língua formal. Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda a pesquisa. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMT de Rondonópolis, ou contactar diretamente com a pesquisadora, Nádia Patrícia Silva Borges ou pelo telefone, 65-9 9965 51 56.

Sendo informado (a) por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e em caso de divulgação, AUTORIZO a publicação.

Eu....., Idade:.....,  
Sexo:....., Naturalidade:....., RG n°:.....,  
declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação dos/as discentes na pesquisa.

Data: .....

Assinatura do responsável: .....

## Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora)



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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GESTÃO ESCOLAR)

Eu Nádia Patrícia Silva Borges, servidora da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, portadora da matrícula: 2966002, lotada na Escola Municipal Dom Bosco do Praeirinho, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), na linha de pesquisa: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade, venho por meio deste solicitar o consentimento da professora regente desta instituição para a realização da pesquisa intitulada **ASSEMBLEIAS COM CRIANÇAS NA ESCOLA** na Escola Municipal de Ensino Básico de Cuiabá, sob a orientação da Profa. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano.

O objetivo geral desta pesquisa é promover canais de escuta, participação e voz dos estudantes na escola, por meio da metodologia das Assembleias Escolares Objetiva-se especificamente: a) Implantar a metodologia das Assembleias Escolares em uma turma de ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Cuiabá/MT; b) Observar e registrar as perspectivas dos estudantes sobre a metodologia das Assembleias Escolares; c) Compreender a perspectiva das crianças sobre instituição escolar que frequentam; d) Analisar como as reivindicações das crianças são recebidas pela gestão escolar; e) Refletir sobre os impactos do uso de metodologias participativas com estudantes no processo ensino/aprendizagem.

Esta pesquisa justifica-se, sobretudo, porque como Sarmento, eu acredito que as crianças produzem saberes e conhecimentos acerca das experiências cotidianas das quais participam (Sarmento, 2005) e podem colaborar politicamente com o espaço escolar.

O envolvimento da criança nesta pesquisa consistirá na participação nas rodas de conversa que acontecerá uma vez por semana durante as aulas Escola Municipal de Ensino Básico de Cuiabá, quando reservamos um momento da aula com a duração de uma hora para essa finalidade.

Serão feitos também registros e gravações das conversas e desenhos realizados no decorrer das rodas de conversas de caráter de pesquisa, sem oferecer nenhum dano à integridade física, mental e emocional.

Não há riscos na participação da criança na pesquisa. Dentre as vantagens pedagógicas da participação infantil nas escolas, através das assembleias escolares, destacam-se, por exemplo: a possibilidade das crianças exercitarem o pensamento crítico e autônomo; a aquisição e o amadurecimento da habilidade de trabalhar em grupo; exposição e sofisticação de ideias; construção de argumentos coerentes e bem embasados; gestão coletiva e democrática, bem como compartilhamento de decisões e responsabilidades. Tudo isso irá colaborar decisivamente para construção de atuações educativas e políticas em meio a participações coletivas com outras formas de convivência e sociabilidades nos espaços escolares. Assembleias.

Antes de serem utilizados na pesquisa, será realizada uma consulta prévia com os/as estudantes e os (as) seus (uas) responsáveis, os (as) mesmos (as) poderão retirar imagens ou parte delas, cortar trechos de falas, se assim acharem melhor, uma vez que são dados tratados de forma pública. Ainda com relação às falas tiradas das assembleias, bem como o material áudio, prevê-se a transcrição na íntegra sem a inferência de erros gramaticais ou da língua formal. Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda a pesquisa. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMT de Rondonópolis, ou contactar diretamente com a pesquisadora, Nádia Patrícia Silva Borges ou pelo telefone, 65-9 9965 51 56.

Sendo informado (a) por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e em caso de divulgação, AUTORIZO a publicação.

Eu....., Idade:.....,  
Sexo:....., Naturalidade:....., RG n°:.....,  
declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação dos/as discentes na pesquisa.

Data: .....

Assinatura do responsável: .....

## Apêndice 4 – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDONÓPOLIS - UFR



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ASSEMBLEIAS ESCOLARES: UM ESPAÇO DE VOZ E PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA

**Pesquisador:** NADIA PATRICIA SILVA BORGES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 59605422.0.0000.0126

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação - Rondonópolis

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.554.647

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas, neste campo, foram retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto de Pesquisa PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1944852.pdf e/ou do Projeto Detalhado Brochura

“O objetivo desta pesquisa é refletir sobre a educação infantil a partir de ações democráticas e inclusivas, por meio de uma pesquisa interventiva. Sendo assim, busca compreender de que forma as crianças participam politicamente do espaço da instituição escolar a partir de assembleias escolares. O locus de realização da pesquisa é a Escola Municipal Dom Bosco, do Praeirinho (Cuiabá/MT), prevendo a participação de uma pequena parcela dos/as estudantes do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Utiliza-se como metodologia a pesquisa participativa como uma possibilidade de desenvolver estudo com crianças a partir das assembleias escolares, tendo, nesse sentido, natureza empírica e qualitativa. Esta pesquisa será construída de forma partilhada, oportunizando vivências de sociabilidades, quebras

**Endereço:** AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1

**Bairro:** CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 78.736-900

**UF:** MT **Município:** RONDONOPOLIS

**Telefone:** (66)3410-4153 **E-mail:** cep@ufr.edu.br

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS - UFR



Continuação do Parecer: 5.554.647

De hierarquias e construção de conhecimentos em meio à constituição de uma cooperação entre o/a pesquisador/a e o/a pesquisado/a (CASTRO 2008, p. 12). Trata-se, portanto, de aparar ou diminuir as assimetrias de relação de poder que são empregados nas relações entre adultos e crianças. Espera-se, como resultado desta pesquisa, que as questões suscitadas pelos (as) estudantes no momento das assembleias, em diálogo com autores (as) que tratam da temática, contribuam para a reflexão sobre o ambiente educacional e seus dispositivos democráticos, assim como são concebidos os sujeitos e as relações de poder que os constituem.”

### Objetivo da Pesquisa:

“Promover canais de escuta, participação e voz dos estudantes na escola, por meio da metodologia das Assembleias Escolares.”

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No documento Carta.docx consta:

"Foi inserida a sentença nos documentos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apêndices 2 e 3: Como se trata de pesquisa com crianças, os riscos apesar de pequenos existem, por se encontrarem em uma situação diferente de sua rotina, talvez se sinta desconfortável em algum momento com os temas abordados, ou constrangido(a) em participar, neste caso específico, a pesquisadora se propõem a garantir o acolhimento necessário e se preciso for, acompanhar a criança aos profissionais da saúde (médico ou psicólogo), caso a pesquisa origine o desenvolvimento de problemas de saúde na criança, mediante consentimento dos pais (em destaque - realce em amarelo)."

### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- 1) O projeto trata-se de uma Pesquisa de intervenção com crianças de 7 a 8 anos de idade por meio de Assembleia estudantil;
- 2) Patrocinador: financiamento é próprio;
- 3) Estudo tipo intervenção de caráter acadêmico, realizado para obtenção do título;
- 4) País de origem: Brasil;

**Endereço:** AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1

**Bairro:** CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 78.736-900

**UF:** MT **Município:** RONDONOPOLIS

**Telefone:** (66)3410-4153 **E-mail:** cep@ufr.edu.br

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS - UFR



Continuação do Parecer: 5.554.647

- 1) Número de participantes incluídos no Brasil e no mundo: 17;
  - 2) Centros de pesquisa no Brasil: Universidade Federal de Rondonópolis- UFR;
  - 3) Local do desenvolvimento da pesquisa/intervenção: Escola Municipal Dom Bosco, do Praeirinho (Cuiabá/MT);
  - 4) Previsão de início do estudo: 12/08/2022;
- P/revisão de encerramento do estudo:  
31/10/2022.

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E/OU RESPONSÁVEIS) consta na página 19 do projeto Brochura com as devidas correções solicitadas pelo CEP.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise da Carta Resposta – Pesquisadora Nádia Patricia Silva Borges

Pesquisa “ASSEMBLEIAS ESCOLARES: UM ESPAÇO DE VOZ E PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA” a ser realizado na UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS do Município de Rondonópolis.

Respostas às solicitações requeridas assinaladas no parecer nº 5.509.190.

PONTO 1 - Quanto aos riscos da pesquisa, a proponente, no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE, p. 21), afirma que: "Não há riscos na participação da criança na pesquisa." Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados, é necessário que a pesquisadora faça uma gradação de riscos, mesmo que sejam todos riscos leves, conforme estabelece a Resolução CNS 510/2016: "Art. 19. O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos." "Art. 20. O pesquisador deverá adotar todas as medidas cabíveis para proteger o participante quando criança, adolescente, ou qualquer pessoa cuja autonomia esteja reduzida ou que esteja sujeita a relação de autoridade ou dependência que caracterize situação de limitação da autonomia, reconhecendo sua situação peculiar de vulnerabilidade, independentemente do nível de risco da pesquisa." Isto posto, solicita-se que a pesquisadora mencione, no TCLE, a existência de possíveis riscos, ainda que leves, bem como apresente suas medidas mitigadoras.

RESPOSTA: Foi inserida a sentença nos documentos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido,

**Endereço:** AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1  
**Bairro:** CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 78.736-900  
**UF:** MT **Município:** RONDONOPOLIS  
**Telefone:** (66)3410-4153 **E-mail:** cep@ufr.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDONÓPOLIS - UFR



Continuação do Parecer: 5.554.647

apêndices 2 e 3: Como se trata de pesquisa com crianças, os riscos apesar de pequenos existem, por se encontrarem em uma situação diferente de sua rotina, talvez se sinta desconfortável em algum momento com os temas abordados, ou constrangido(a) em participar, neste caso específico, a pesquisadora se propõe a garantir o acolhimento necessário e se preciso for, acompanhar a criança aos profissionais da saúde (médico ou psicólogo), caso a pesquisa origine o desenvolvimento de problemas de saúde na criança, mediante consentimento dos pais (em destaque - realce em amarelo).

ANÁLISE – Solicitação atendida.

PONTO 2 - Ajustar o cronograma da pesquisa (início do trabalho de campo), considerando a data de emissão do parecer de aprovação deste CEP;

RESPOSTA: Seguindo orientações do CEP, o documento cronograma se encontra corrigido, bem como no projeto na página 10 (contando a partir da Introdução)

ANÁLISE – Solicitação atendida.

PONTO 3 - Substituir, em todos os documentos do protocolo de pesquisa, a palavra "sujeitos" por "participantes";

RESPOSTA: Seguindo orientações do parecer do CEP, foi feita as seguintes alterações da palavra "sujeitos" por "participantes": No projeto corrigido resumo (em destaque realce amarelo); na justificativa do projeto corrigido páginas 3 e 4 (contando a partir da Introdução, em destaque realce amarelo); nos referenciais teóricos/metodológicos do projeto corrigido nas páginas 5, 7, e na página 9 (contando a partir da Introdução, em destaque realce amarelo) e nos documentos: desenho, resumo, metodologia proposta, em outras informações.

ANÁLISE – Solicitação atendida.

PONTO 4 - Explicar como será o registro de assentimento de participantes não alfabetizados.

RESPOSTA: Foi inserida a sentença: O assentimento de participantes não alfabetizados será realizado de forma diferente, para estes, será lido o Termo de Assentimento em voz alta e será

**Endereço:** AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1  
**Bairro:** CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 78.736-900  
**UF:** MT **Município:** RONDONOPOLIS  
**Telefone:** (66)3410-4153 **E-mail:** cep@ufr.edu.br

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS - UFR



Continuação do Parecer: 5.554.647

colocada como proposta de assinatura uma marca da criança, podendo ser um desenho ou impressão digital; página 9 do projeto corrigido (em destaque - realce em amarelo).

ANÁLISE – Solicitação atendida.

Considerações Finais: As pendências foram sanadas, portanto, o protocolo está aprovado com base nas exigências éticas de pesquisa determinadas pela Resolução CNS n. 510/2016.

### Considerações Finais a critério do CEP:

A presente proposta foi aprovada no que concerne aos aspectos éticos. Caso haja mudança na proposta inicial, este CEP deverá ser informado, por meio de Emendas, via Plataforma Brasil. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados, semestralmente, para o CEP, com vistas ao acompanhamento da execução do projeto. Ao término deste, a pesquisadora responsável deverá encaminhar o relatório final ao CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d ou Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Durante a pandemia provocada pelo coronavírus SARS-COV-2, conforme Ofício Circular CONEP no. 08/2020, de 01 de abril de 2020, recomenda-se a adoção de medidas preventivas e de gerenciamento das atividades de pesquisa, "garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa."

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BASICAS_DO_PROJETO_1944852.pdf	14/07/2022 10:49:57		Aceito
Outros	Carta.docx	14/07/2022 10:49:15	NADIA PATRICIA SILVA BORGES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	14/07/2022 10:38:45	NADIA PATRICIA SILVA BORGES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA1.pdf	14/07/2022 10:33:35	NADIA PATRICIA SILVA BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TermodeAnuencia.pdf	09/06/2022 09:57:50	NADIA PATRICIA SILVA BORGES	Aceito

**Endereço:** AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1  
**Bairro:** CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 78.736-900  
**UF:** MT **Município:** RONDONOPOLIS  
**Telefone:** (66)3410-4153 **E-mail:** cep@ufr.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDONÓPOLIS - UFR



Continuação do Parecer: 5.554.647

Justificativa de Ausência	TermodeAnuencia.pdf	09/06/2022 09:57:50	NADIA PATRICIA SILVA BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	parecerdaSME.pdf	09/05/2022 18:51:57	NADIA PATRICIA SILVA BORGES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	09/05/2022 18:50:54	NADIA PATRICIA SILVA BORGES	Aceito

Situação do Parecer:

**Aprovado**

Necessita Apreciação da CONEP:

**Não**

**RONDONOPOLIS, 01 de  
Agosto de 2022**

---

Assinado por:  
RAQUEL GONÇALVES  
SALGADO  
(Coordenador(a))

Endereço: **AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1**  
Bairro: **CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 78.736-900**  
UF: **MT** Município: **RONDONOPOLIS**  
Telefone: **(66)3410-4153** E-mail: **cep@ufr.edu.br**