

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-III
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO MESTRADO EM
EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS –
PPGESA**

ANA CECILIA DOS REIS

**A INVISIBILIDADE DA INFÂNCIA: O QUE A ESCOLA NÃO VÊ
SOBRE A ARTE E A CULTURA DAS CRIANÇAS ENQUANTO
ELEMENTOS CONSTRUTORES DO CONHECIMENTO.**

**JUAZEIRO – BA
2017**



ANA CECILIA DOS REIS

**A INVISIBILIDADE DA INFÂNCIA: O QUE A ESCOLA NÃO VÊ
SOBRE A ARTE E A CULTURA DAS CRIANÇAS ENQUANTO
ELEMENTOS CONSTRUTORES DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Campus III, para obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Educação para Convivência com o Semiárido.

Orientadora: Jorgete Pereira Oliveira.

**JUAZEIRO-BA
2017**

ANA CECILIA DOS REIS

**A INVISIBILIDADE DA INFÂNCIA: O QUE A ESCOLA NÃO VÊ
SOBRE A ARTE E A CULTURA DAS CRIANÇAS ENQUANTO
ELEMENTOS CONSTRUTORES DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para obtenção do título Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Educação para Convivência com o Semiárido.

Aprovado em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Jorgete Pereira Oliveira
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Professor Dr. Edmerson dos Santos Reis
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Brasil.

Professor Dr. Marcelo Ribeiro Silva de Souza
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF
Doutorado em Educação, pela Université du Québec à Montréal - UQÀM

Aos meus país (*in* memória) pelo amor dedicado a mim e meus irmãos e por nos ter feito acreditar que chegaríamos onde quiséssemos. Aqui estou!!!

A minha Vô Maria, uma das muitas Marias analfabetas que despertou em mim o gosto pela leitura, através das suas histórias contadas nos terreiros.

A todas as crianças que fizeram parte desta pesquisa, obrigada pelo amor e ensinamentos que dedicaram a mim.

AOS QUE ESTIVERAM COMIGO

Se somos parte do que vamos adquirindo ao longo da vida, então penso em mim como uma grande colcha de retalho formada com pedaços de muita gente. Para chegar até aqui, trago cores, cheiros, sabores e dores dos que passaram e dos que estão em torno de mim.

Quero agradecer ao Deus de todos os povos, todas raças, todas as religiões por me permitir fazer parte desse mundo tão diverso ainda que falte muito respeito as diversidades.

À dona Aurélia, minha mãe, uma mulher linda, forte e sensível, pelo amor que sempre dedicou a mim e a todos os meus irmãos. Muito desse amor posso lembrar ainda hoje pelo cheiro bom dos banhos de ervas para curar a gripe, pelas gemadas, pelo cafuné que só ela sabia fazer, pelas bonecas de pano que fazia para mim e minhas irmãs sob a luz de candeeiro. A parte criativa que vive em mim foi você que me deu. Eu amo você onde quer que esteja.

Quero declarar meu amor a meu pai, Né Balaio, do qual sou herdeira desse corpo elegante, que infelizmente não está mais aqui, mas com certeza continua a olhar por mim. Jamais esquecerei da matemática que me ensinou com muito mais facilidade do que meus professores, pois me ensinava riscando no chão, falando da terra, falando da vida. Obrigada por ter nós ensinado que chegaríamos onde quiséssemos. Pois bem, aqui estou.

Quero declarar também o meu amor a minha vó Maria, como muitas Marias analfabetas desse meu Brasil, despertou em mim o gosto pela leitura e pela contação de história, obrigada pelas canções que embalou o meu sono e de tantas outras crianças. Lembro como hoje de:

Eu vou pra Maracangalha eu vou/

Eu vou com chapéu de palha eu vou

Eu vou convidar Analha, eu vou...(CAYME)

As suas histórias vivem em mim até hoje e faço questão de recontá-las para que as crianças não se esqueçam de ser crianças.

A minha mãe Aurelia, meu pai Né Balaio e minha vó Maria, a vocês quero declarar o meu amor cheio de gratidão por me proporcionarem uma infância muito, muito feliz! Uma infância com cheiro de chá de camará e capim santo, com os sabores do bolo na forma de coração que minha mãe fazia, dos umbus docinhos trazidos por meu pai na camisa ou no seu chapéu e das lindas histórias contadas por minha vó nos terreiros em noites do meu Sertão. A vocês: o meu eterno amor!

Às crianças que fizeram parte desse trabalho, o meu muito obrigada, pela disponibilidade e pelo carinho que dedicaram a mim. Podem ter certeza que conviver com vocês e ouvir suas histórias provocou em mim a necessidade de lutar para que o mundo se torne um lugar mais cuidadoso com a infância.

Pensei muito o que dizer para minha orientadora, pois não queria só agradecer-la, só agradecer seria muito pouco. A você, Dra. Jorgete Pereira de Oliveira, quero também declarar o meu amor. Você me ensinou muito mais do que produzir um texto científico ou a organizar uma pesquisa, você me ensinou o que de mais importante eu aprendi nesse mestrado: AS PESSOAS NÃO SÃO PLANILHAS! Sem você não teria chegado até aqui. Serei eternamente grata pelas orientações firmes e ao mesmo tempo serena, generosa, acolhedora, gentil e amiga com que me tratou todo esse tempo. Você me provocou a revelar o melhor de mim. Esses ensinamentos te prometo levar para toda minha vida.

Quero agradecer as minhas irmãs: Lu, Deusinha, nega Lídia, nega Alice, Eva, Preta, Mana e Soca pelo amor, paciência e por não deixarem de me amar nesse ano que estive tão ausente dos cafés das “irmãs”. Aos meus irmãos Adão, Rezinho, Gui, que mesmo mais distantes, tenho clareza do amor que sentem por mim, e ao Jusa (in memoriam), por ter me permitido momentos de muita alegria e diversão ao me guiar dentro dos seus pneus. Amo vocês!

Quero agradecer a Simone Melo, minha irmã casula, obrigada por ter me adotado como sua irmã e pelo cuidado e amor que tem dedicado a mim, a você Simone, o meu muito obrigada pelas vezes que deixou o conforto da sua casa para cuidar mim.

O meu muito obrigada às crianças do meu convívio: Perola, Ana Cecilia, Laura, Duda, Joaquim, João Guilherme, Geovana, Analu, Júlia, Mariana, Arthur, Moara, Filipinho, Isis, Sofia, Serena e Caio por me fazer ver o mundo de uma maneira mais leve. Desejo a vocês um mundo mais humano, mais bonito e mais justo com a infância.

Obrigada aos sobrinhas adultos, que já foram crianças e fizeram a minha vida mais divertida.

A todos os professores do ensino fundamental que fizeram parte da minha vida, nas pessoas das educadoras, gestora e coordenadora que contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada, a vocês: o meu respeito e admiração pelo trabalho essencial que realizam para fazer do mundo um lugar melhor.

Aos professores do PPGESA, meu muito obrigada pelos conhecimentos socializados que, ao se juntarem aos meus saberes, provocaram-me a refletir sobre as minhas verdades educacionais. Em especial, quero agradecer ao professor Edmerson Reis pelas provocações e incentivo para que déssemos sempre o melhor de nós. Quanto a você, Lord Reis, (apelido carinhoso que ganhou da turma) o meu muito obrigada por ter dividido conosco, de maneira generosa a sua sabedoria.

A toda equipe administrativa do PPGESA, obrigada pelo apoio e disponibilidade em contribuir para o bom andamento dos trabalhos.

Aos professores, Marcelo Ribeiro, Edmerson Reis e Geida Maria pelo olhar cuidadoso e pelas contribuições que deram ao meu trabalho para que este chegasse até aqui.

Aos amigos que bordaram em mim histórias que foram contadas e recontadas ao longo da minha vida.

As minhas amigas queridas: Dalvinha, Lindsay, Taciane, o meu muito obrigada por me deixarem fazer parte de suas vidas. A minha vida é mais feliz com vocês.

Quero agradecer aos amigos que fiz na Escola de Formação de Educadores de Juazeiro - EFEJ, na pessoa de Biquinha, pela acolhida e pelos ensinamentos que por lá aprendi.

A Cleo, obrigada por aliviar-me das tensões do mestrado com suas mãos sagradas e pelas palavras amigas e generosas sempre. Você mora no meu coração.

A irmã Teresa de Jesus e Padre Máximo, pela acolhida nos momentos de incertezas e tensões.

Por fim, aos companheiros do PPGESA. É preciso deixar claro que durante o mestrado abrimos mão de algumas coisas, isso é fato, por outro lado, ganhamos muitas outras. Sou muito grata ao mestrado por me proporcionar a convivência

com Uilson, Taty, Pataro, Cleidinalva, Josenilda, Rafael, Osete, Cecilio, Ana Paula, Adriana, Roviane, Rosymarilhethe e Romana. No mestrado, ganhamos bons colegas, outros tantos tornaram-se bons amigos e outros irmãos como Vivi e Willany. Obrigada pelo cuidado, carinho, pelas alegrias e pelos momentos de acolhida durante os conflitos.

Não poderia concluir esses agradecimentos sem dizer a Analu Rosa (minha sobrinha de 7 anos) que me perguntou em um daqueles dias loucos porque os mestrados não dão atenção a ninguém:

- Tia o que é mais importante para você, sua vida ou essa faculdade veia?

Analú, preciso de dizer que o mestrado, apesar de todos os transtornos, é uma experiência fantástica. No entanto, Lulu querida, minha vida, você, minhas irmãs, meus amigos continuarão a ser sempre mais importante. Eu amo você! Vamos brincar?

Diante de todas essas pessoas que coloriram e costuram a colcha da minha vida, quero pedir licença a Cora Coralina para fazer das palavras delas, as minhas:

SOU FEITA DE RETALHOS

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior....

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz de pedaços de outras gentes que vão se tomando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de 'nós'."

CANTIGA QUASE DE RODA

Na roda da vida
lá vai o menino
trazendo contente
um canto no peito
na frente uma estrela.

Mal chega e descobre
que o mundo é feroz
e o tempo é de sombras.
Os homens caminham
calados, sozinhos,
com medo de amar.

De pena, o menino
começa a cantar.
(Cantigas afastam
as coisas escuras.)

Porquanto ele sabe
que os homens, embora
se façam de fortes,
se façam de grandes,
no fundo carecem
de aurora e de infância.

O menino entrega ao mundo
o dom da sabedoria
que nasce do coração.
Porque é de amor e de infância
que o mundo tem precisão.
(Thiago de Melo).

RESUMO

A presença da arte e da cultura no ambiente escolar é muito frequente e se apresenta das mais variadas formas e situações. As crianças trazem consigo influências particulares e plurais no cotidiano da escola. Seguindo essa assertiva, esta pesquisa tem como objetivo analisar e compreender o papel da arte e da cultura na escola no contexto do Semiárido e suas implicações no aprendizado das crianças. Com isso, mostro como propulsoras as seguintes questões: Como a cultura e a arte contribuem para contextualizar a prática docente e visibilizar a infância? Como a arte e a cultura contribuem para o aprendizado das crianças e possibilita a sua visibilidade? Apresento como o centro da discussão a invisibilidade da infância na escola. É observado se o que dizem, pensam e sabem as crianças tem alguma relevância para os professores quando estes elaboram as suas aulas. É observado também como os aspectos culturais e artísticos, em que essas crianças estão inseridas nos seus contextos, incidem no seu aprendizado escolar. A pesquisa fundamentou-se nos estudos de : Vasconcelos e Sarmiento (2007), Ariés, (2014) Dornelles (2005), Conh (2005) (2005), Delgado (2005), Muller (2005), Alves(2005), Gadotti (1996), Santos (2012) , Laraia (1994), Geertz (2014) , Romanelli (2010), Arroyo (2011), Candau (2008), Coli (2012), Reis (2011), Pereira (2006), Bogdan (1994), Gaskell (2014), Thiollent (1985), Caleffe (2006), Moreira (2008), Kramer (2008), Bardin (2006), entre outros. Como percurso metodológico, utilizo a pesquisa qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação. Como sujeitos da pesquisa trabalhei com 10 crianças do 5º ano do ensino fundamental I, com os educadores da turma, com a coordenadora e com a gestora de uma escola pública do município de Juazeiro-Ba. Como procedimento para análise dos dados utilizei-me da triangulação, a qual foi estruturado através das categorias 1. Os discursos das crianças e dos educadores: pontos e contra pontos; 2. A arte na educação: como tem sido desenhada? 3. A escola está na vida das crianças, mas a vida das crianças não está na escola;4 . cultura como ponto de partida para visibilidade da infância. Tais categorias me ajudaram a atingir o objetivo proposto na pesquisa. O resultado da pesquisa aponta para uma escola que ainda não considera a arte, a cultura e o contexto das crianças, conseqüentemente a escola não tem as cores, das crianças.

Palavras-chave: Invisibilidade; Arte; Cultura; Sala de aula.

ABSTRACT

The presence of art and culture into school environment is very common and presents itself in all sorts of ways and situations. Children bring with themselves particular and plural influences in daily school life. On that logic, this research aims to analyze and understand the role of art and culture at the school in the context of Semi-arid and its implications in the children's learning. Thus, I show how propelling are the following issues: how culture and art contribute to contextualize the teaching practice and visualize childhood? As art and culture contribute to the learning of children and allows its visibility? Present as the center of the discussion the invisibility of children in school. It's observed if what the children say, think and know means anything for teachers when they elaborate their lessons. It's also observed how cultural and artistic aspects, in which these children are involved in their context, affects their learning at school. The present study was based on studies of: Vasconcelos and Sampson (2007), Ariés, (2014) Dornelles (2005), Conh (2005) (2005), Delgado (2005), Muller (2005), Alves (2005), Gadotti (1996), Santos (2012), Laraia (1994), Geertz (2014), Romanelli (2010), Arroyo (2011), Candau (2008), Coli (2012), Reis (2011), Pereira (2006), Bogdan (1994), Gaskell (2014), Thiollent (1985), Caleffe (2006), Moreira (2008), Kramer (2008), Bardin (2006), among others. As method, I use the qualitative research based on action-research. As investigation subject I had ten children from 5^o year at fundamental class I, the teachers, the school coordinator and the school principal from a public school situated in Juazeiro-Ba. For a data analyzing I used triangulation procedures that was structured through the categories 1. The discourses of children and educators: point and counterpoint; 2. Art in education: How has it been drawn? 3. School is in the lives of children, but the children's lives are not in school; 4. Culture as a starting point for visibility of the childhood. These categories helped me to achieve the proposed objectives in this research. The result of the research points to a school that doesn't yet consider art, culture and the context of those children, consequently the school has not the colors of children.

Keywords: Invisibility; Art; Culture; Classroom.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- A escola que desejam as crianças.....	14
Figura 2 - Diretoria.....	23
Figura 3 – O lugar da criança na escola	47
Figura 4 - Análise por triangulação de métodos.	63
Figura 5 – Porta de entrada.....	65
Figura 6 - Tela feita por Sol para representar a escola que ele gostaria de estudar.	78
Figura 7 - Fotografia feita por RIO, representando as tecnologias que ele tem acesso em casa.	87
Figura 8 - Foto feita por PÉROLA, representando o jardim da sua casa.	88
Figura 9 – Representação da aula.....	98
Figura 10 – Sala de aula.....	105
Figura 11 - Contextos de vida das crianças	114
Figura 12 - Presença da família na escola 1	116
Figura 13 - Presença da família 2	116
Figura 14 - Florindo saberes da pesquisa	124
Figura 15 - Socializando conhecimentos	130
Figura 15 - Socializando conhecimentos	130

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IRPAA- Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ONGs -Organização Não Governamental

PPP - Projeto Político Pedagógico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEDUC – Secretaria Nacional de Educação e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 CAMINHOS QUE TRILHEI PARA ENXERGAR A INFÂNCIA.....	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 OLHARES DO MUNDO SOBRE O TEMPO INFÂNCIA.....	24
2.2 E A ESCOLA, COMO ENXERGA A INFÂNCIA?.....	29
2.3. AS CRIANÇAS NAS ESCOLAS DO SEMIÁRIDO.....	33
2.4 O LUGAR DA CULTURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	36
2.5 CONCEITOS DE CULTURA E ARTE	43
3 INTINERÁRIO METODOLÓGICO	47
3.1 PERCURSOS NA PESQUISA.....	48
3.2 PROCEDIMENTOS INTRODUTÓRIOS À PESQUISA	55
3.2.1 Aspectos éticos	55
3.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	56
3.4 LOCUS DA PESQUISA.....	57
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÃO	59
3.6 INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	60
4 CAMINHOS TRILHADOS	65
4.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	66
4.2 O QUE VI E OUVI NA ESCOLA: RELATOS DE OBSERVAÇÕES	67
4.1.1 As vozes das crianças.... Que escola desejam as crianças?	76
4.1.2 Onde está a brincadeira na escola?	80
4.1.3 A arte e a cultura na escola pelo olhar das crianças	83
4.1.4 As crianças, seus contextos e a escola	85
4.1.5 O que me disseram os educadores	89
5 COM A VOZ AS CRIANÇAS E OS EDUCADORES	98
5.1 OS DISCURSOS DAS CRIANÇAS E DOS EDUCADORES: PONTOS E CONTRAPONTO.....	99
5.2 AS BRINCADEIRAS E SUAS POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS E EDUCADORES	100
5.2.1 As brincadeiras: caminhos que levam ao desenvolvimento infantil	104
5.3. A ARTE NA EDUCAÇÃO: COMO TEM SIDO DESENHADA?.....	106

5.4 A ESCOLA ESTÁ NA VIDA DAS CRIANÇAS, MAS A VIDA DAS CRIANÇAS NÃO ESTÁ NA ESCOLA.....	111
5.5 CULTURAS COMO PONTO DE PARTIDA PARA VISIBILIDADE DA INFÂNCIA.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS.....	131

Figura 1- A escola que desejam as crianças



Fonte: Autoria própria, 2016

1 INTRODUÇÃO

Você não sabe o quanto eu caminhei, pra chegar até aqui...
(CIDADE NEGRA)

1.1 CAMINHOS QUE TRILHEI PARA ENXERGAR A INFÂNCIA

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser criança. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fosse lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são nem rico nem pobre, conserva-os atados a mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças. (Eduardo Galeano 2011, p. 11)

Duas frases de Eduardo Galeano me chamam muita atenção: “Dia a dia nega-se a às crianças o direito de ser criança” e “Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças”. Essa reflexão me provoca e me faz pesquisar essa negação na esperança de que os adultos percebam e respeitem as particularidades da infância, possibilitando-as a viver a infância.

Este trabalho, que tem como título: A invisibilidade da infância: o que a escola não vê sobre a arte e a cultura das crianças enquanto elementos construtores do conhecimento, pretende refletir esses aspectos enquanto elementos construtores de conhecimento, os quais, por vezes, a escola não vê. A pesquisa apresenta os seguintes objetivos.

Objetivos geral: Analisar e compreender o papel da arte e da cultura na escola no contexto do Semiárido e suas implicações no aprendizado das crianças.

Objetivos específicos: 1. Conhecer o trabalho com a cultura e a arte na prática dos docentes da escola no município de Juazeiro/BA na perspectiva da visibilidade da infância; 2. Investigar a existência de indicadores de contextualização na prática do ensino de artes e da presença de elementos culturais como visibilizador da infância; 3. Analisar, pelo olhar das crianças, as possibilidades de conferir visibilidade à infância na escola; 4. Discutir com a escola a promoção de uma experiência piloto a partir dos resultados alcançados.

Para chegar até aqui, trago um pouco de mim quando criança, com uma infância vivida entre o rio São Francisco e a caatinga do semiárido. Lá, vi muitas infâncias felizes, como a minha, em meio as pescarias, casas de farinha, da mesa simples e quase sempre farta, das histórias contadas nos terreiros por meu vô e

pelas frustrações e alegrias vividas na escola; também vi infâncias negadas, sem acesso a quase nada, muitas delas sem comida, sem histórias, sem escola, com criança trabalhando e sem direito de ser criança. Trago também um pouco da educadora que sou e, por conta disso, em alguns momentos, presenciei a negligência para com as crianças das quais fui professora. Mas também, pelo convívio com elas, aprendi a respeitá-las. Esse respeito é um do aspecto que me motiva nessa pesquisa.

A universidade me permitiu conhecer ainda mais esse universo chamado infância. Através dela, cheguei ao Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada - IRPAA, que estava na luta contra a exploração do trabalho infantil e, mais uma vez, lá estava eu contribuindo nesse projeto. O objetivo maior era fazer com que a sociedade civil e o poder público compreendessem que, numa sociedade justa e igualitária, o natural seria que as crianças, sujeitos de direitos, tivessem seus direitos garantidos.

A necessidade de pesquisar a temática surge das observações feitas a partir da minha prática educadora, em especial como professora de educação infantil (período da vida profissional em que mais aprendi). Quando do auge da minha falta de conhecimento pedagógico, elaborei uma atividade para meus alunos de 3 anos de idade da seguinte maneira: *PINTE A CRIANÇA MAIOR*. Uma das crianças pintou a criança menor, quando percebi que ela havia pintado a menor, sentei próximo a ela e perguntei: - *qual é criança maior?* Ela, apontando para a criança maior diz: - *Essa!* Perguntei a ela porque pintou o menor e ela, então, colocou o lápis na cabeça do menor, puxou um risco para cima e disse: - *Pronto! Agora ele é o maior.*

Nesse momento, tive a melhor aula de como ser educadora. A lição ali aprendida, me fez refletir o quanto desconsideramos o conhecimento das crianças quando não perguntamos o que elas já sabem sobre coisas que achamos que devemos ensinar.

Observando uma criança do meu convívio (A.S.R.R. 6 anos), brincando de ser professora, uma fala sua me causou uma certa preocupação: - “eu sou uma professora ruim, muito ruim mesmo, vou botar vocês para copiar essa página inteira”. Perguntei se ela tinha uma professora assim. E ela me disse: - Já tive, ela colocava eu e meus colegas para copiar muito. O mais assustador é que essa criança tinha apenas 6 anos.

Atividades como a que preparei para meus alunos ou a que vivenciei A.S.R.R, me fizeram refletir sobre a importância de utilizarmos a pedagogia da pergunta. É preciso que os educadores perguntem o que as crianças já conhecem e quais são os seus desejos, para a partir daí elaborem o que deve ser trabalhado com eles. Essa proposição também se fez presente nas visitas às escolas do município de Juazeiro – Bahia, na minha prática profissional como assessora de formação de professores desse município. Incomoda-me a maneira como os educadores referem-se às dificuldades de aprendizagem das crianças, trazendo para o centro das discussões os aspectos ligados à falta de concentração das crianças, à falta de participação da família na escola, ou quando afirmam que as crianças não aprendem porque não querem. Quase nunca esse educador se refere à sua prática no momento de avaliar as dificuldades de aprendizagem das crianças, parecendo serem as crianças e suas famílias as únicas responsáveis por tais dificuldades.

Essas mesmas crianças, apontadas com dificuldade de aprendizagem dos conteúdos do currículo da base comum, se destacam nas atividades de outras propostas, como o programa Mais Educação, que conta com atividades como a capoeira, o maculelê, judô ou outras atividades nas quais o movimento, arte e a cultura se fazem presentes. A pergunta, então, que se faz é: por que os educadores não se valem de tais atividades como instrumentos de construção dos conhecimentos e ampliação da sensibilidade e imaginação das crianças?

Quando os educadores observarem que esse é o jeito que as crianças querem e gostam de aprender, a escola será um lugar prazeroso. Assim, faz-se urgente que a escola enxergue e respeite o que querem e o que já sabem as crianças, tendo uma postura de, antes de ensinar, perguntar quais são os seus desejos.

Fazendo um paralelo entre as falas dos docentes e as atitudes dos alunos, quando da participação em torno das atividades educacionais, dentre elas, as que estão ligadas às artes, e levando em conta para o processo de desenvolvimento dessas ações e a vinculação com os demais conhecimentos escolares e sociais, é que ressalto a necessidade de que as escolas reflitam sobre o lugar da arte no dia a dia das crianças e descubram como ela pode e deve ser uma grande aliada no aprendizado das crianças, evidenciando o fio condutor para a realização de ações contextualizadas no interior das práticas docentes. As manifestações

artísticas precisam ir além das datas comemorativas e, acima de tudo, refletirem sobre as artes e a cultura das crianças do semiárido, sem se fechar nela ou desconsiderar as artes universais. Segundo Pereira (2006, p. 186),

A reflexão que fazemos sobre o lugar da arte na nossa convivência, nos direciona para a importância da educação do olhar. A educação do olhar torna-se dentro da discussão de convivência com o semiárido, uma forma de humanização e de cultivo, o que demanda compatibilizar imagens do cotidiano e sensibilidade estética sobre a arte e a cultura do Semiárido.

A autora aponta para um dos elementos fundamentais para que o estudo se desenvolva, uma vez que considera o desenvolvimento do ensino de artes em escolas públicas e a sua vinculação com o contexto ou, pelo menos, leva a perceber como esse aspecto é vivenciado. Tomando por base a minha experiência de assessora de formação, é possível perceber a negação da arte e da cultura local evidenciada na ambiência das escolas, particularmente ao observar as atividades realizadas pelos professores nas atividades festivas. Conforme citação de Pereira (2006), é essa reflexão sobre arte que precisa fazer parte da prática do professor, tornando-se um caminho para se implementar a educação contextualizada também nas escolas do Semiárido. As escolas não utilizam em suas práticas curriculares os elementos que representam o seu lugar e suas particularidades. Silva (2006, p. 50) coloca em questão dois aspectos que pode contribuir para se implementar uma educação contextualizada.

“Todos nós sabemos que, em meio a uma enorme carência de formação dos nossos professores e professoras, o livro didático acaba assumindo o lugar do “senhor sabe tudo”, e é ele que acaba por fim determinando o percurso de um ano letivo”. Essas questões apresentadas por Silva (2006), faz com que os educadores tenham dificuldades em compreender a importância de se trabalhar a partir do contexto das crianças e não trazem um olhar mais apurado sobre o ambiente em que convivem, bem como sua inserção no espaço educativo, tornando-se algo intrigante para o processo educativo. Diante disso, a pergunta da pesquisa se configura:

- A arte e a cultura contribuem para o aprendizado das crianças e possibilitam a sua visibilidade?

Para chegar a discussão da invisibilidade da infância, procuro analisar, pelo olhar da criança, como a escola a vê, ou melhor, como a escola, que é pensada para criança, não a enxerga. A intenção do estudo é compreender o papel da arte e da cultura na prática docente, e no aprendizado das crianças, visto que é fácil perceber a alegria de aprender quando esse momento acontece pautado sob viés da arte e da cultura. O grande problema que percebo para que tais elementos não se façam presentes de maneira lúdica e criativa, permitindo que o espaço escolar se torne agradável e sedutor, é a falta de formação dos educadores sobre a importância do tema.

Isso se deve à maneira como a arte foi e ainda é trabalhada nas escolas, considerada como uma disciplina menor, sem importância alguma, na qual professores sem a formação adequada podiam lecioná-la, resumindo-se muitas vezes à pinturas de atividades nas datas comemorativas, sem sentido e completamente fora do contexto da vida das crianças, sem de fato refletirem sobre o quanto a arte pode contribuir para que as crianças desenvolvam a criatividade e imaginação implicando efetivamente no desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças. Nesse sentido, assenta-se o entendimento de que:

O acesso às várias linguagens artísticas na escola propicia a expressão singular de cada um, ao mesmo tempo em que exercita a participação coletiva. Essa é uma experiência próxima à da cidadania que, guardando sua singularidade, participa ativamente da vida da comunidade a que pertence. (BARBIERI, 2012, p. 28).

A partir da afirmação de Barbieri, percebe-se o quanto as escolas roubaram e continuam a roubar das crianças a chance de expressarem as possibilidades de produções diversas, diferentes e criativas. Na maioria das escolas, as atividades de arte ainda se resumem em atividades de pintura de desenhos prontos e, muitas vezes, as crianças ainda são represadas, como lembra Barbieri (2012), quando tentam ir além do que lhes fora “pedido” para fazer, fato não atentado pelos educadores de que a arte e a infância são um encontro de potências que leva à criação, elemento capaz de despertar mais sensibilidade estética e maior consciência social e política.

Como diz Reis (2011, p. 131), “é preciso pintar a universidade [escolas] com as cores do nosso povo”. E é através dessas cores que podemos fazer com que as crianças descubram que o Semiárido é feito de muitas cores: do cinza da

caatinga, quando as árvores sabiamente perdem as suas folhas para garantir sua sobrevivência; do amarelo das flores das caraibeiras que encham de beleza os olhos de quem passa pela caatinga na época da sua florada, das várias tonalidades de verdes da vegetação na época das chuvas; do azul brilhante do nosso céu; do colorido das festas de Carnaval, São João, do samba de véio; do branco dos terreiros de umbanda; e das águas do São Francisco, ora verdes, ora azuis, ora douradas pelos raios de sol que descem sobre o rio cheio de encantos. Todas essas cores que fazem parte do lugar que vivemos não estão na nossa escola, logo, a escola não está na vida das crianças, e nem na vida das crianças na escola. Para Santos (2012, p. 8),

Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que faça sentido às suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade dos procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos.

Pensando nessa realidade cultural, é que a escola precisa valorizar os sentidos e as emoções num movimento racional que impetra possibilidades e concepções de novas oportunidade de aprendizagem, as quais são visíveis no cotidiano das crianças ao entrarem no mundo escolar e que, aos poucos, vão se esvaindo por não se constituírem como pertinentes ao que a escola considera importante para o sujeito aprendiz.

A visibilidade da infância na escola se constitui a motivação desta pesquisa, visto que a escola precisa se abrir para construir um lugar que garanta a voz e vez das crianças e estes possam tornar-se protagonistas. Partindo desse entendimento é que trago como sujeitos dessa pesquisa crianças de 10 a 12 anos, alunos do 5º ano de uma escola pública municipal de Juazeiro Bahia. É preciso ouvir qual é a compreensão que as crianças possuem sobre as escolas pensadas para elas pelos adultos e como compreendem a relação entre a arte e a cultura com as suas aprendizagens. Também trago a escuta dos educadores, gestores e coordenadores para entender como esse grupo pensa a escola para as crianças.

Para partilhar e organizar o resultado da pesquisa, essa dissertação foi estruturada em capítulos que aprofundam a temática e tem uma estrutura que vai desta introdução e mais quatro capítulos seguido das considerações finais.

No primeiro capítulo apresento: Olhares do mundo sobre o tempo infância. Que versa sobre a trajetória da infância desde os tempos primórdios até os dias atuais, e de como esse grupo foi invisibilizado ao longo dos tempos nos mais diversos espaços sociais que fazem parte. Aqui trataremos especialmente do espaço escola e de como esse enxerga a criança, sua cultura e sua arte. Essa discussão fundamenta-se nas pesquisas de Larrosa (2001), Castro (2007), Ariés (1981) Vasconcelos e Sarmiento (2007), Geertz (2014), Candau (2008), trago ainda a discussão de como tem se dado a educação para as crianças nas escolas do Semiárido. Uma educação que desconsidera completamente o contexto da vida das crianças. Essa discussão fundamenta-se em Reis (2011), Gadotti (1996) e Andrade (2006).

No segundo capítulo: O Caminho Metodológica. A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa e dentro das várias modalidades optei pela pesquisa-ação, como instrumentos de coleta de dados com as crianças, trabalhei com pinturas em telas, desenhos, fotografias, cartas e entrevistas a partir do que eles produziram; com os educadores trabalhei com entrevista semiestruturadas. A escolha por trabalhar com a pesquisa-ação foi pensada devido ao meu compromisso com a infância e em especial como a infância é tratada na escola e pela urgência em provocar nos educadores a necessidade de gerar mudanças na prática pedagógica. Como embasamento teórico, trago os conceitos de: Oliveira (2013), Conh (2005) Santos (2012), Bogdan e Biklen (1994), Gaskell (2014), Thiollent (1985), Caleffe (2006), Moreira (2008), Bardin (2006), Bauer e Gaskell (2014), Engel (2000).

O terceiro capítulo: Caminhos Trilhados, nele discorro sobre como as crianças tem percebido a escola, em especial nos aspectos que dizem respeito a arte e cultura. Apresento também como os educadores enxergam a infância na escola.

Como quarto e último capítulo, apresento Os Discursos das Crianças e dos Educadores: pontos e contrapontos. Neste capítulo, aprofundei os discursos acerca da invisibilidade da infância, especialmente em se tratando da negação do direito a brincadeira e das atividades pedagógicas que não levam em consideração o contexto de vida das crianças. Refletimos sobre a necessidade dos educadores e as crianças olharem numa mesma direção. O entendimento apresentado chama atenção para divergência que existe entre a fala das crianças

e dos educadores sobre os mesmos aspectos. Nesses dois últimos capítulos abordamos autores como: Candau (2011), Ribeiro (2004), Coelho (2013), Sarmiento, Fernandes, Tomás (2007), Filho (2002), Drummond (2011), Arroyo (2011), Didonet (2012), Delgado, Muller (2005), Kohan (2004), Cardozzo, Vieira (2007). Esses teóricos fortalecerão as reflexões acerca da invisibilidade que perpassa entre os eixos da infância, cultura, arte e educação.

Por fim, trago as considerações finais, sem o intuito de finalização, mas como perspectiva de continuidade na luta pela visibilidade as crianças na escola e conseqüentemente na vida fora dela. Trago a esperança desse trabalho aguçar os olhares dos educadores para enxergar as crianças como sujeitos de direitos com direitos garantidos.

Figura 2 - Diretoria



Fonte: Autoria própria, 2016

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A tolice das crianças, talvez idêntica ao absurdo dos sonhos. Para aqueles que não entendem a sua língua e não possuem a chave que abre as portas de sua sabedoria enigmática, os sonhos são, de fato, nada mais que loucas e insignificantes perturbações do sono. Mas para aqueles que se dão ao trabalho de decifrá-los, eles contêm revelações de uma sabedoria perdida. Crianças são sonhos. Sob sua mansa aparência infantil se esconde o segredo de nossa felicidade perdida. (Ruben Alves, 1994)

2.1 OLHARES DO MUNDO SOBRE O TEMPO INFÂNCIA

A criança não é nem antiga nem moderna, não está antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem se quer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento (LARROSA, 2001, p. 284).

Partindo da concepção de Larrosa sobre o ser criança, é possível lembrar que esta sempre existiu, no entanto, a figura da infância no mundo é um fenômeno recente. A dificuldade de enxergá-la é do adulto, ou pelo menos de enxergá-la como sujeito de direitos e capaz de produzir e absorver conhecimentos e aprendizagens na medida das suas capacidades biológicas, sociais, psicológicas e culturais. É preciso lembrar que ser criança não significa passar por um período de incapacidade, mas sim um tempo da vida em que, a depender da maneira como é cuidada, definirá o tipo de adulto que a criança se tornará.

Vale lembrar que as definições de infância variam de acordo com os referenciais que tomamos como base. Segundo o dicionário Priberan (2004), infância é um período de vida humana desde o nascimento até à puberdade. Tal significado parece muito pequeno para um período da vida tão grandioso. Talvez esse significado tenha origem na etimologia do termo infância, definido como *in-fans*, que significa sem linguagem. Para Castros (2007.p 04),

No interior da tradição filosófica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido a criança é focalizada como um ser menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado.

Afirmações como as de Castro deveriam fazer parte de um passado remoto. Entretanto, ainda se faz presente em muitos espaços, basta olharmos com cuidado os espaços onde as crianças se fazem presente. É possível notar que as crianças, ao longo da história, tiveram sua trajetória marcada pelo abandono e descaso. E isso fica claro quando se faz uma análise desde os relatos bíblicos até a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA. Segundo

Ariés (2014), durante muitos séculos, a infância foi despercebida, sufocada, chegando mesmo a não existir como uma categoria de sujeitos de direito.

Transportando-se para os primórdios da história, vale lembrar que milhares de crianças foram abandonadas, negadas e mutiladas pelo mundo como é o caso do abandono de Moisés e do infanticídio das crianças em Belém, mortas por ordem de Herodes no evento narrado pela bíblia . Outro fato comum era oferecer em sacrifício crianças para acalmar a ira dos deuses, segundo a cultura de alguns povos. No século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, tornando o índice de mortalidade infantil muito alto.

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade (HEYWOOD, 2004, p. 87).

Corroborando com Heywood, Ariés (1978) nos lembra que a infância era uma etapa da vida sem relevância e que não fazia sentido se gastar com esse ser que poderia desaparecer a qualquer momento. O sentimento da época era, então, “fazer” várias crianças, mas manter apenas algumas. As crianças que conseguissem sobreviver e atingir uma certa idade ainda assim não tinham identidade própria, só a conseguiriam quando realizassem as mesmas atividades os adultos. Ariés (1978) afirma que, durante muito tempo, ao enterrarem seus filhos, quando faleciam ainda crianças, os pais não consideravam que estavam tratando de um ser humano, a criança era comparada com um animal qualquer.

Também na arte a infância foi despercebida, “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ÁRIES, 1981, p. 50). Segundo Abbud (2010, p. 01),

A sociedade espartana eliminava as crianças portadoras de deficiências por serem consideradas inaptas para a guerra. Em Cartago, a prática do sacrifício sistemático de crianças só foi

interrompida quando houve um decréscimo populacional. Entre os romanos também a prática de sacrificar crianças portadoras de deficiência e as do sexo feminino era aceitável e recomendado. Na Idade Média, o abandono de crianças era forma usada como estratégia para controle do direito à herança. Nos séculos VI e VII, os "Penitenciais" guias que estabeleciam os pecados e as penas para cada um deles, determinavam complacência para os casos de abandono e infanticídio cometidos sob estado de extrema pobreza. Ainda nesta época a igreja instituía a "oblata" - uma forma de abandono institucionalizado, onde crianças eram "doadas" aos mosteiros com dupla finalidade: uma espiritual: a doação garantia a felicidade na terra e no céu; outra prática: evitar a fragmentação da propriedade entre muitos filhos e garantir também a sucessão dinástica. Pais de qualquer classe social podiam doar seus filhos de até dez anos de idade e embora esses filhos não tivesse direito a herança, os mosteiros poderiam receber legados. Essa forma de abandono substituiu o infanticídio praticado as claras.

A tese de Ariés (1981) esclarece que a noção de infância só começa a ser percebida a partir do século XIII e XIV, mas que só é fortalecida a partir dos séculos XVII e XVIII. É o que Heywood (2004, p.23) chamou de "uma espécie de quarentena", antes que pudessem integrar o mundo dos adultos". A sociedade começa a reconhecer que as crianças precisavam de tratamento especial. Nessa nova conjuntura, as crianças eram vistas como um adulto em miniaturas e tinham a infância como um período breve da vida, pois logo se misturavam aos mais velhos e participavam de todos os assuntos da sociedade, adquirindo o conhecimento pela convivência social com os adultos. Sobre o fim da infância, Dornelles (2005, p. 14-15) destaca que:

A ideia ocidental de infância vai se afirmando cada vez mais em época como Renascimento, para se consolidar a partir do Século das luzes. Até então a criança não era vista senão como um mero ser biológico, sem status próprio. A emergência da criança como acontecimento visível faz com que esta passe a ser falada, dita, explicada, caracterizada como um ser inocente, diferente do adulto que precisa de cuidado e proteção.

No século XIX, a partir de mudanças significativas na dinâmica demográfica, foram iniciadas campanhas sanitárias sobre a importância da higiene e da saúde para garantir qualidade de vida das crianças, ocorrendo um aumento relevante da expectativa de vida da população infantil. Essas

informações nos ajudam a compreender que, apesar das conquistas da infância, adquiridas pelas lutas de alguns grupos da sociedade, é possível perceber a origem de tantas mazelas, negações e invisibilidade que se perpetuam ainda nos tempos atuais.

Vivemos numa sociedade adultocêntrica que se coloca no direito de definir o que é melhor para as crianças sem percebê-las como um grupo com ideias próprias, diferente dos demais, e que são sujeitos históricos e sociais. As crianças possuem uma natureza ímpar que tem um jeito próprio de pensar o mundo. Um outro elemento muito importante na descoberta da infância, apontado por Ariés (1981), foi a configuração de família como local de relações particulares. É nesse espaço familiar que as crianças começam a ser notadas, adquirindo um lugar de destaque nesse contexto.

Trata-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perde-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ÁRIES, 1981, p.12).

No final da idade média e início da idade moderna, a criança, enfim, começou a ganhar um espaço definitivo junto aos pais, estes passaram a se preocupar com a saúde e educação desses sujeitos. Para Laurindo (2014, p. 34), “a educação, que fora esquecida na idade média, é retomada agora e entendida como fundamental para garantir passagem do mundo infantil para o mundo adulto. Inicia-se um processo de uma fascinação sobre a infância, de maneira que esse estágio da vida passou a ganhar espaço numa sociedade que, até então, não o enxergava com as especificidades inerentes a essa etapa da vida.

Compreender como se deu esse processo, analisando a infância do ponto de vista histórico, pode nos revelar muito sobre a sua situação nos dias atuais. As mudanças que ocorreram em relação ao conceito de infância estão diretamente ligadas ao fato de que, por muitos anos, as crianças estiveram ligadas à ideia de serem seres imperfeitos, logo, essa etapa da vida não possuía a menor importância para o mundo adulto. “Somente em épocas comparativamente

recentes, veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de serem estudadas por si sós” (HEYWOOD, 2004, p.10).

A trajetória histórica desse grupo nos ajuda a compreender a maneira como a infância é vista na atualidade. Não se pode negar os avanços e conquistas que a infância tem conseguido, a partir da luta de grupos da sociedade organizada, sensibilizados e conscientes da importância de garantir que as crianças sejam compreendidas e reconhecidas nas suas particularidades e nos seus jeitos de serem e estarem no mundo. Entretanto, ainda há grandes desafios no que diz respeito a esse grupo.

Ainda existem crianças sendo exploradas nos mais diversos aspectos, ainda há crianças sem acesso a direitos básicos, como alimentação, saúde, água tratada, educação e cultura. Muitas vezes, quando tem acesso, esses elementos não têm a qualidade ou a quantidade necessária, o que causa impactos diretos na construção de pessoas que deveriam ser preparadas para contribuir com o mundo de maneira mais justa e humana. Eis aí um dos maiores desafios que a infância ainda tem que garantir.

No Brasil, inúmeras leis foram promulgadas a favor das crianças, a exemplo da primeira lei - Decreto nº 1.313/1891 - criada no Brasil, que determinava a idade mínima de 12 anos para o trabalho. Hoje, 125 anos depois da promulgação desta lei e tantas outras mais avançadas, milhares de crianças e adolescentes continuam trabalhando e sendo exploradas das mais diversos maneiras pela sociedade.

O Brasil tem uma das leis mais bem elaboradas no mundo em se tratando de proteção à infância, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Entretanto, existe uma diferença muito grande entre a elaboração de uma lei e sua aplicabilidade. O ECA é um marco na história da infância brasileira, uma vez que essa lei surge das cobranças e da mobilização social de pessoas da sociedade civil e de organizações não governamentais - ONG's, comprometidas com um novo pensamento. A partir da criação do ECA, a infância começou a ter um aparato jurídico com maior força, pois a base dessa lei é a prioridade as crianças e adolescentes.

Após vinte anos de efetividade, o ECA se tornou uma das leis mais avançadas do Brasil, mas que pode e deve, quando necessário, sofrer algumas

alterações. A infância e adolescência ainda têm grandes desafios pela frente, mas não podemos negar os avanços e ganhos que teve a infância brasileira. O ECA nasce da história de mobilização social de pessoas ligadas às ONG's, dos setores do governo como as universidades, comprometidas com um novo pensamento do que vem a ser uma sociedade em que todos os grupos que fazem parte dela sejam respeitados como sujeitos de direito.

Algumas dessas ONG's arrecadaram mais de seis milhões de assinaturas para garantir a criação de um artigo que estabelecesse os direitos humanos de meninos e meninas na Constituição Federal de 1988. A Carta Magna brasileira se antecipou, inclusive, à Assembleia Geral das Nações Unidas, que adotaria, em 1989, e à Convenção Internacional dos Direitos da Criança. O ECA institui ainda a co-responsabilidade de toda a sociedade civil e do poder público em garantir o direito a uma vida saudável aos meninos e meninas de todo o País, conforme propõe o artigo 4º da lei 8069/90:

Art. 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Portanto, a luta pelos direitos das crianças já não é mais pela criação de leis, mas, pela sensibilização da sociedade para que se possa enxergar e compreender os prejuízos que ocorreram com o fato de que muitas crianças tiveram seus direitos negados durante muito tempo. É necessário perceber que essa luta é de todos e que o poder público jamais será capaz de resolver este problema se não fizermos nossa parte.

2.2 E A ESCOLA, COMO ENXERGA A INFÂNCIA?

Em todos os espaços, onde se fala, se discute sobre o futuro, em especial quando se fala de um futuro com qualidade ou do que é necessário para se construir com dignidade uma nação, a fala é sempre a mesma: é necessário investir na educação das crianças. Porém, o questionamento é o seguinte: Qual é o lugar das crianças e de seus saberes na escola? As crianças têm tido a

oportunidade de serem crianças nos espaços escolares? Como a escola pode criar estratégias de reconhecimento desses sujeitos de direito? A escola como tem enxergado a infância no seu espaço educativo? Para Vasconcelos e Sarmiento (2007, p 8).

A necessidade de compreender os modos de vida próprios das crianças em diferentes culturas, além da curiosidade de decifrar as estratégias utilizadas por elas para lidar com um mundo próprio das crianças, sem desconectá-las do mundo dos adultos.

A sociedade tem passado por transformações constantes, isso implica em rever o papel da escola nessa sociedade, em especial o papel da criança, não mais como intérprete do que foi pensado e planejado por adultos que se colocam como sábios de tudo que esse grupo deseja. É preciso que as crianças sejam vistas como sujeitos sociais, capazes de contribuir na escola em que fazem parte. Cohn (2005, p. 21) diz que

Permitem que se vejam as crianças de uma maneira inteiramente nova. Ao contrário de seres incompletos, treinando para vida adulto, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirido competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeito.

A escola precisa começar a pensar um outro jeito de lidar com a infância, de modo que não é mais possível organizarmos a escola sem as vozes e os jeitos das crianças, as quais, muitas vezes, são diferentes do que pensam os adultos. Uma escola como a que sonhou Alves (2005. p. 26) quando escreveu que “há muitos jeitos de voar: o jeito dos beija-flores, o jeito dos urubus, o jeito das pombinhas, os jeitos dos sabiás...” Diante dessa percepção, percebe-se que nas escolas devem ocorrer as tomadas de decisões. Essa afirmação é asseverada por Delgado e Muller (2000.p 168), quando diz:

As decisões educativas são tomadas por adultos/as, que colocam em obra os programas e políticas curriculares, retratando representações frequentemente estereotipadas sobre crianças. É preciso deixar claro que a escola pode e deve considerar também a experiência dos adultos que fazem parte desse espaço, o que não pode mais é deixar de conferir verdade aos conhecimentos e desejos das crianças, se assim precedermos, continuaremos a

elaborar atividades sem sentido e que não aguçam a curiosidade e criatividade dessas crianças.

A escola precisa contemplar a infância considerando as brincadeiras, os tempos de aprender de cada um, as vestimentas e as religiões. Alguns educadores acham que dar voz à criança na escola é não trabalhar os conteúdos da base comum do currículo nacional. Um equívoco, pois dar voz à criança é dar vida, sentido, cor e cheiro de infância. Quando a escola reconhecer e respeitar as particularidades dos sujeitos, serão dados os primeiros passos na busca de educação que faz sentido, de uma educação contextualizada.

São muitas as pesquisas sobre a infância, no entanto, a maioria não considera as vozes das crianças. Elas são centradas nas vozes e olhares dos adultos sobre as crianças, como se estas não fossem capazes de expressar, suas angústias, dificuldades e alegrias, as análises são feitas sobre e não com elas. Pensando nisso, é que esta pesquisa tem como sujeitos 10 crianças do 5º ano do ensino fundamental I, de escola pública municipal.

Assim, esta pesquisa será feita com crianças, a partir da coleta de informações até a construção de uma proposta que será entregue a escola. A intenção é provocar a escola a repensar a organização do espaço, tempo e desejos das crianças, considerando a visão das mesmas sobre as nossas pedagogias. Bazílio e Kramer (2011, p. 17), levam a refletir sobre a negação por parte da escola de um dos direitos das crianças, que é o direito de ser criança.

A infância como categoria social, desenvolvida por aqueles que investigam a criança pequena, parece não afetar os estudos e a reflexão sobre as crianças de sete a catorze anos que frequentam a escola regular obrigatória. Se o direito a brincadeira como experiência de cultura é hoje claramente postulado e hegemonicamente aceito entre aqueles que atuam na pesquisa, na gestão e na prática com crianças em creches e pré-escolas, tudo se passa como se, ao entrar na escola fundamental, deixassem de ser crianças, tornando-se alunos. Questões relativas à arte, à formação cultural, ao papel e à concepção de infância desaparecem ou são desconsideradas como coisa menor ou não pertinente.

Concordando com o pensamento dos autores, é que escolhi as crianças dessa etapa de escolarização, quando as exigências acadêmicas aumentam, em especial com as cobranças das avaliações externas do Ministério da Educação e Cultura -MEC. Nesta etapa, as atividades ligadas à arte e à cultura, categorias que trago na pesquisa, vão sendo desconsideradas na maioria das escolas pelos professores à medida que as crianças vão passando gradativamente para séries seguintes. É preciso perceber a importância de uma tela, de um poema, de uma escultura, de uma música, dança ou qualquer outra manifestação de arte, visto que tais manifestações são recheadas de signos com possibilidades para se trabalhar e estabelecer relações entre o currículo formal e o cotidiano das crianças.

Mas, o que tenho percebido é que a arte e a cultura vão perdendo espaço gradativamente para as disciplinas ditas mais “acadêmicas”, como se essas disciplinas não pudessem ser trabalhadas a partir da interdisciplinaridade, respeitando as culturas desses sujeitos no seu contexto de vida. Em minhas observações, tenho constatado que, terminada a educação infantil, a brincadeira, a arte e a cultura são detalhes muitas vezes dispensáveis, passando a ser trabalhados na maioria das escolas apenas em datas comemorativas.

Muitas vezes, esses aspectos são apresentados de maneira caricaturadas, com atividades de artes quase sempre definidas e preparadas pelos professores, como se dissessem aos alunos “você não sabe fazer”, ou ainda, na semana de brincadeiras do dia das crianças, na qual se escuta relatos do tipo: “Essa semana não tem aula, é só brincadeira,” não considerando que as brincadeiras das crianças são um caminho extraordinário para que a escola trabalhe as disciplinas escolares, o respeito às diferenças e a cidadania. Filho e Barbosa, (2009, p. 1) afirmam que

As crianças como sujeitos protagonistas e ativos de todo o processo de elaboração, reflexão e análise. Nosso referencial teórico-metodológico apresenta-se como porta de entrada para conhecermos as crianças e suas formas peculiares de estar e perceber o mundo, o que abre caminhos promissores na definição da participação das crianças em assuntos que lhes dizem respeito, seja nas escolas ou no próprio campo de pesquisa sobre as infâncias. Esta perspectiva supera as disparidades de poder entre adultos e crianças nas pesquisas no campo da educação.

Para que haja esse protagonismo nos espaços em que fazem parte as crianças, o primeiro passo seria que estas fossem reconhecidas e respeitadas pelos adultos como sujeitos de direito e de condições de se colocarem no mundo e de dizerem o que desejam e como desejam o seu mundo. A dificuldade para que isso aconteça está nos adultos que, de posse da sua arrogância, acreditam que sabem tudo e que as crianças nada sabem. Azul (1986) na sua música sonhos de menino apresenta as crianças como sujeitos capazes de ir onde quiserem:

Quando era menino
Eu via a lua saindo
Pensava assim comigo
Um dia eu vou lá
De jeep ou caminhão
De barco ou de avião
Se eu não puder voar
Cresceu meu coração
Me trouxe outra emoção
E o sonho de menino
Voou... voou...

Penso que a escola é um dos espaços que nos trazem outras emoções, nem sempre boas, pois na sua maioria, poda nossa capacidade criativa e manda embora os sonhos de meninos e meninas quando nos trazem os modelos do que deve ser feito; quando tira da criança o direito ao recreio todos os dias, desconsiderando os momentos recreativos livres como fundamentais para ampliação da criatividade e principalmente como um momento fantástico para ampliar as relações e trabalhar conflitos.

2.3. AS CRIANÇAS NAS ESCOLAS DO SEMIÁRIDO

Criança do mundo, do Brasil, do Norte, Nordeste, do Sul, do Sudeste; criança do Semiárido, da rua, da minha e da sua casa, crianças da escola, da cidade e do campo, tem um único desejo. Ser criança. Ser sujeito de direitos, de respeito, ser cidadãos hoje, ser presente e ter futuro. Infelizmente algumas crianças tem como determinador de qualidade de vida o lugar em que nascem. E nascer no Semiárido é vivenciar os piores indicadores sociais do país. É preciso esclarecer que, ter indicadores tão negativos não está ligado só as questões

climáticas, mas acima de tudo a falta de articulação histórica de políticas públicas que garantam aos povos daqui o acesso a direitos básicos como: saúde, lazer, trabalho e acima de tudo de uma educação de qualidade. Segundo o Unicef (2009, p 57):

A região tem registrado avanços significativos, como o crescimento no número de crianças atendidas na Pré-escola e no Ensino Fundamental, e a queda nas taxas de abandono escolar e distorção idade série. Mas garantir o direito de aprender a todos os meninos e meninas que vivem no Semiárido continua sendo um importante desafio.

As escolas do semiárido foram, por muitos anos, pensadas a partir do interesse de uma minoria. Em geral, por uma elite que tem o poder financeiro e intelectual que definia o que devia ou não fazer parte do currículo escolar de todo país, como se fosse possível nivelar o conhecimento num país de dimensão geográfica continental e com as variadas construções sociais, históricas, políticas, culturais e econômicas, desconsiderando, ou colocando como insignificante todo e qualquer elemento que não fosse considerado importante ao interesse elitista. O caminho, então, era negar o conhecimento, cultural, artístico, social e político do povo do Nordeste, do Semiárido e das demais regiões que não estivessem nos eixos Sul e Sudeste do Brasil.

Incomodados com essa situação é que vários grupos começaram a se articular na busca de uma educação que dialogue com os saberes e as necessidades do povo daqui. A Rede de Educação do Semiárido-RESAB, começa a provocar e defender um currículo que atendesse a necessidade de uma educação dentro do contexto do semiárido, sem desconsiderar a que está além dele, e a questionar quem produz essa cultura, essa arte e esse conhecimento que até então era imposto nas escolas e ao povo do Semiárido. Outro aspecto de extrema relevância para implementação da educação contextualizada deve ser o material didático utilizado nas salas de aula das escolas do Semiárido. Eles quase nunca olham para nosso lugar, as poucas vezes que o vê, revela um lugar de adversidade, de pobreza e miséria, reforçando um discurso colonizador, cheio de intencionalidade de fazer do Semiárido um lugar de pobreza.

A intenção da educação contextualizada é desconstruir as inverdades afirmadas ao longo dos anos sobre esse pedaço de Brasil chamada Semiárido. Para tanto, é preciso que escolas e educadores compreendam que ela não se trata apenas da didática, mas de uma visão de mundo e de um posicionamento político que precisa ser assumido para que essa proposta se efetive.

Reis (2011, p.139) afirma que: “Contextualizar não é empobrecer o currículo nem aprisionar o sujeito ao conhecimento ao local”. Todavia faz-se necessário que o contexto seja o ponto de partida, articulando-se o local com o global, problematizando as temáticas trabalhadas, efetivando assim a contextualização e fazendo sentido para quem estuda. Na fala de Gadotti (1996, apud REIS, 2011, p 140) reafirma-se o que apresenta Reis na citação acima.

As crianças que não aprendem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade elas perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar.

A compreensão desses dois teóricos esclarece um equívoco em se tratando de educação contextualizada para convivência com Semiárido Brasileiro, desfazendo a compreensão de que a educação contextualizada se fecha apenas em discutir características e elementos da cultura, da arte, do trabalho ou dos aspectos naturais dessa região. Contextualizar a educação é partir de tudo isso, mas é a cima de tudo, romper, problematizar essa educação colonizadora, que desconsidera as diversidades em detrimento do que é imposto, geralmente, pela região sul e sudeste, buscando desconstruir, como aponta Sousa (2010), as falsas verdades, ou ainda que a educação contextualizada, para fazer sentido, precisa emocionar, pois sem emoção não se constrói paixões e sem paixão não haverá compromisso.

Infere-se que essa paixão e esse compromisso se dão pelo simples fato do processo educacional considerar, visibilizar as particularidades, os jeitos, os saberes, os problemas, as potencialidades do povo do Semiárido sem desconsiderar as outras culturas. Os conhecimentos globais são imprescindíveis na formação dos sujeitos, mas consolidá-los a partir do contexto dos sujeitos é fundamental para provocar um rompimento com o paradigma do absolutismo e

das práticas hegemônicas, constituindo a possibilidade de interação e atuação direta dos sujeitos em processos democráticos e participativos.

Para Andrade (2006, p. 191):

Considerar que a escola não é o único lugar onde as pessoas tem acesso ao conhecimento. A relação familiar, com o ambiente externo, com a natureza, com o imaginário nos saberes que cada um e uma legítima com os seus. Respeitar os saberes que as pessoas “semiaridenses” adquirem nas suas diversas relações de vivência e convivência, considerando-as como seres sociais e sociáveis, é começar a colocar a educação como espaço de socialização e contextualização desses saberes com outros diversos saberes que se constroem também além dos currículos, cartilhas e entre quatro paredes.

Assim, a escola precisa enxergar as crianças para além de pessoas que estão ali para aprender letras, números, formulas, a se localizar nos mapas, a aprender sobre rios e montanhas. É preciso deixar claro que esses e tantos outros conhecimentos são importantes sim, mas eles precisam ser ensinados de forma que faça sentido na vida das crianças para formação de suas vidas. É preciso também perceber que, além de alunos, esses meninos e meninas são crianças que têm outros anseios e necessidades para além das que estão nos livros, bem como se deve mostrar a importância do que está sendo ensinado.

2.4 O LUGAR DA CULTURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Definir cultura não é uma tarefa tão fácil, porém mais difícil ainda é definir o que é certo ou errado dentro das culturas, se é que isso é possível, uma vez que: se somos diferentes, famílias diferentes, vivemos em comunidades, cidades, países diferentes, religiões diferentes, alimentação, vestimentas, trabalhos diferentes, produzimos e gostamos de artes diferentes. Como pode, então, a escola querer padronizar o que não é padrão.

[...]observa-se elementos presentes na vida escolar desde o vestuário/fardas, passando pela arquitetura (prédios especificamente construídos para abrigar escolas, por exemplo), o mobiliário escolar (carteiras, lousa e outros), giz, materiais

didáticos, os livros e discursos escolares[...] (OLIVEIRA, 2014, p 01).

Na maioria das vezes, a escola não conhece os alunos, não conhece suas famílias, nem seus contextos de vida, tampouco seus sonhos. Não sabe, inclusive, o que esses alunos já sabem nem o que pensam. Todas essas observações nada mais são do que elementos da cultura de um povo, dos quais a escola pode e deve tratar sem estranheza, como aponta Bauman (2013). Uma pergunta muito comum nos espaços educacionais se trata sobre a dificuldade que a escola encontra para enxergar as diversidades culturais dos grupos que as compõe. Assim, a escola precisa estar preparada para permitir a socialização dessa diversidade sem fazer juízo de valor sobre a diversidade cultural apresentada, uma vez que o papel da escola é permitir e trazer para suas atividades, currículos e ações, elementos dos atores que as compõe, nesse caso, para as crianças.

Nesse sentido Arroyo (*apud* Pront e James 2011, p. 207) aponta que: “As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação de suas próprias vidas sociais [...]. Não são sujeitos passivos de processos sociais”. Isso nos chama atenção para colocarmos a criança no centro do planejamento, atentando para que:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que com outras instituições sociais. (BRASIL 1998, p. 21).

A inclusão das culturas das crianças no sistema educacional, como elementos capazes de contribuir nos processos para uma escola significativa, ainda é vista com bastante resistência na maioria das escolas. As escolas precisam perceber que não podem ignorar o contexto das crianças nos espaços educacionais. Reis (2011, p. 102) aponta que

Nesse sentido, a educação deveria ser pautada não na extrapolação como saída do lugar, mas na extrapolação dos conhecimentos e saberes dos sujeitos, que tenha como base os elementos do seu mundo vivido e experienciado, a partir do

acesso à escola, passam a desnaturaliza-lo, a provocar o estranhamento para promover a atualização dos mesmos de maneira sempre crítica e inovadora sem, no entanto, desconsiderá-los.

A fala de Reis (2011) correlaciona-se com o que diz Candau (2008), uma vez que declara não ser possível uma educação que não esteja mergulhada no contexto cultural em que está inserida, não sendo possível uma prática pedagógica “desculturizada”, ou seja, separada da formação cultural de um povo. Isso deve provocar nos educadores a compreensão acerca da importância da cultura no processo de aprendizagem e nas práticas pedagógicas. Quando assim procederem, daremos um passo significativo na construção de uma escola viva, capaz de reinventar a educação escolar.

Tenho perguntado com certa frequência às crianças das mais diversas idades se elas gostam da escola. A resposta a essa primeira pergunta quase sempre é sim. Quando faço a segunda pergunta, do que eles mais gostam na escola, a resposta é sempre a mesma: dos amigos e das brincadeiras.

Um caminho, então, para se discutir uma educação que faça sentido na vida desses sujeitos é que a cultura e a arte façam parte da vida do grupo no qual os sujeitos estão inseridos. Ao analisar os teóricos Santos (2012), Laraia (2013) e Geertz (2014), chegamos à definição de cultura como: teias de significados; caminhos que conduzem os grupos às suas relações e, ainda, como um todo complexo que inclui as artes, costumes, crenças, moral, leis ou tantos outros hábitos do convívio dos grupos sociais. À escola não cabe o papel de definir cultura e arte como superior, sobre esta ou aquela cultura, ou ainda como discriminatória. À escola cabe o papel de se posicionar em relação a dois aspectos: primeiro, problematizar o que se convencionou como cultura, mas que muitas vezes é usado como mecanismo de controle e poder em relação a alguns grupos, especialmente as mulheres e crianças; e segundo, o de respeito as diferenças comportamentais para que não haja a negação ou isolamento de nenhuma manifestação cultural. O Objetivo é que a escola enxergue a cultura e a arte como elementos de construção de educação plural, papel que de fato cabe à escola. Moreira e Candau (2003, p. 161) afirmam que:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutraliza-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaço para diversidade, a diferença e para cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamado a enfrentar.

Diante dessa assertiva, torna-se intrigante o fato de perceber que o lugar que deveria servir de exemplo para a diversidade é, muitas vezes, o lugar que aprisiona e que ensina que as diferenças culturais que poderiam enriquecer, ampliar os conhecimentos, se constituem como um problema quando definimos que uma cultura se sobrepõe à outra, ao considerar as diferenças julgando-as como superiores e/ou inferiores. Quando falamos sobre cultura, encontro em Bauman (2014) uma citação que remete ao respeito pelas diferenças ao afirmar que nenhum produto da cultura deve ser visto como estranho. Em seu livro A interpretação das culturas, Geertz (2014, p. 04) apresenta várias definições de cultura, dentre elas, uma chama mais atenção, a qual ele acredita e defende:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótica. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura de significado.

Partindo do conceito de cultura como teia, trazido por Geertz, acredito que um dos caminhos que a escola deve seguir para contemplar a infância, seja o de permitir que as crianças tornem-se as protagonistas das suas histórias, tecidas fio a fio por seus conhecimentos, desejos e suas culturas. Se as escolas assim procedessem, conheceríamos as famílias, os modos de produção, as brincadeiras, as festas, as alegrias e as dificuldades que enfrentam as crianças. Dessa forma, as escolas poderiam ser pensadas de outro jeito: o jeito das crianças. Imaginemos então quão diverso e significativo seria a escola.

Diante das falas de Geertz, Bauman e Gadoti, percebe-se que cultura é toda a construção da vida de um povo, dos seus jeitos de trabalhar, fazer arte, de suas religiosidades, como festejam a vida e a morte, seja esse povo do campo ou

da cidade, rico ou pobre, mulher ou homem, meninos ou meninas, do Semiárido ou da Amazônia. Assim, cultura é tudo aquilo que constrói a vida de um povo. Então, o que dizem, veem e sabem as crianças sobre a cultura e a arte que escola não vê?

Desvelar esses aspectos podem provocar nas práticas cotidianas da escola a possibilidade de redimensionar o currículo e as práticas de atuação e formação e, por conseguinte, torná-la atrativa e agradável aos olhos dos alunos que dela fazem parte e a movimentam, bem como dão vida a esse espaço. Ampliar a felicidade das crianças e aproximar os desejos daquilo que deve ser formalmente aprendido deve circundar como objetivo essencial no tocante ao aprender. Ir para a escola precisa deixar de ser uma obrigação e passar a fazer parte do conjunto de necessidades essenciais para a vida.

A arte e a cultura não podem, nesse contexto, aparecer como elemento coadjuvante, pois apesar de serem tratados como temas transversais, são protagonistas do que venha a ser a aprendizagem e a mola propulsora da prática docente. Quando não inseridos e compreendidos com esse sentido, não há uma aproximação da criança ao aprendizado necessário, sendo que esse é o papel da escola enquanto formadora de opiniões e de inserção de novas perspectivas de vida para crianças na contemporaneidade, possibilitando debates acerca das culturas apresentadas pelas crianças e contribuindo com o crescimento sem deixar fortalecer preconceitos e estereótipos que favoreçam os dominantes.

Laraia (2003, p. 20) evidencia isso quando aponta que: “Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada”. Essa preocupação fica mais clara ainda a partir da fala de Bauman (2013, p. 10): “A cultura manifestava-se acima de tudo como um dispositivo útil, conscientemente destinado a assinalar diferenças de classe e salvaguardá-las: como tecnologia inventada para a criação e proteção das divisões de classe e das hierarquias sociais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9.394/96, estabeleceu a obrigatoriedade da arte na educação básica, não como atividade, mas como pertencente ao conjunto de conhecimentos inerentes ao processo educacional. Como expressa no capítulo II, Art. 26, 2º parágrafo: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que nem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN"s nem a LDB trazem em seus textos a obrigatoriedade de transformar crianças, adolescente e jovens em artistas. No entanto, evidenciam a importância da arte para permitir que esses sujeitos expressem suas experiências de vida e desenvolvam suas capacidades. Romanelli (2010) apresenta uma das mais fantásticas capacidades que arte nos proporciona: a liberdade. E é essa liberdade que faz falta na escola, angustiam-me os desenhos prontos para as crianças pintarem, pois parecem dizer: "você não sabe desenhar".

Muitas crianças são consideradas rebeldes, sem concentração, ou ainda são rotuladas de preguiçosas, desmotivadas, quando na realidade o problema é com atividades que não representam a cultura e a arte da qual fazem parte as crianças e suas famílias, logo, não as provocam em nada. Quando a escola souber, ou melhor, quiser canalizar essas inquietações para arte, com certeza teremos uma escola mais criativa, viva, colorida, com os jeitos dos donos dela: as crianças.

Infere-se que precisam ser respeitadas as particularidades das culturas, todavia, os questionamentos são necessários quando, em nome da cultura, explora-se, mutila-se, nega-se, mata-se e a cultura passa a ser utilizada com instrumento de dominação, discriminação social, econômica e política. Um outro elemento que caminha paralelo com a cultura é arte. Coli (2013, p.13) afirma que: "a arte instala-se em nosso mundo por meio do aparato cultural que envolve os objetos". Então, possibilitar meios para que as crianças conheçam o mundo através da arte, facilitará o seu desenvolvimento criativo. O PCN (1997, p. 15) de arte traz a seguinte afirmação:

A educação em artes propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele o aluno amplia a sensibilidade, a percepção e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

Se arte é uma das maneiras das pessoas expressarem suas histórias e emoções, logo, ela pode ser representada de diversas formas, como na música,

na escultura, na pintura, no cinema, na dança de cada povo, de cada região, sendo a cultura tudo aquilo que decorre da criação humana como ideias, artefatos, leis, crenças, morais, costumes, religiosidades, obtidos a partir com convívio social. Assim, contextualizar o ensino por intermédio das categorias teóricas da cultura e da arte, aproxima os sujeitos que compõe o ambiente educacional aos aspectos sociais que estão envolvidos no espaço em que vivem por utilizar a linguagem própria das ações culturais, as quais revelam elementos particulares de um povo, de uma sociedade e que fazem sentido para o conjunto de pessoas daquele lugar.

Dar sentido e integrar esses conhecimentos aos reconhecidamente científicos e provocar nas crianças e adolescentes o desejo e o prazer de estudar e estar presente na escola é o atual desafio para romper com a prática da repetição desenvolvida pelas diversas escolas na contemporaneidade. Acredita-se que a integração dos aspectos culturais e da ampliação do ensino de artes de maneira multidisciplinar possibilita maior aprendizado as crianças e adolescentes, tornando-se dessa maneira o principal desafio desse estudo.

As pesquisas atuais apontam a cultura e a arte como um caminho para afastar crianças das drogas, da criminalidade e para melhorar o desempenho escolar. A contextualização desses aspectos, como uma proposta de ensino, faz sentido para vida das crianças. O intrigante é perceber que as pessoas que pensam e fazem a educação no país têm outra prática. Prova disso é que as atividades ligadas à arte e à cultura acontecem, em geral, em espaços fora do ambiente escolar. Arroyo (2011, p.13) afirma que:

São projetos que recuperam a esperança, socializadora e moralizadora do trabalho. Outros projetos apostam na recuperação moral da infância e da adolescência através de oficinas de cultura, teatro, música esporte [...]. Nestes projetos se assume que a infância está ameaçada e a obrigação da pedagogia é salvá-la. É interessante constatar a recuperação dos vínculos entre educação, ocupação e cultura, recursos para reinserção da infância e adolescência em perigo. Frequentemente esses recursos, trabalho ou cultura, são introduzidos como projetos paralelos ao núcleo do fazer escolar que continuam inalterados. São projetos fora da sala de aula, das grades curriculares e do trabalho docente que continua centrado nas disciplinas.

A reflexão a partir dessa fala é que a escola precisa repensar o quão importante é a arte, e que as escolas precisam ter as cores, o visual, o movimento e o jeito das crianças e de suas vivências. É preciso, sobretudo, potencializar a beleza e importância das culturas e das artes do semiárido, refletindo sobre as diferenças dessa pluralidade brasileira, na qual não há uma melhor nem mais bonita, apenas diferentes, compreendendo que a escola não é o único espaço de construção dos saberes, mas um espaço que deve valorizar esses saberes.

Assim, alguns questionamentos se fazem necessários, a saber: como a escola observa e dá vazão aos conhecimentos inerentes a vida cotidiana das crianças? Como a cultura e a arte se apresentam na vida das crianças e nas práticas escolares? As discussões até então apresentadas reforçam os questionamentos supracitados e, dessa maneira, é o que provoca a continuidade dos estudos e o desvelamento de todas as nuances que permeiam o campo de aprendizagem da criança e os seus saberes significativos. Repensar as práticas desenvolvidas pelos professores que lidam com educação infantil e provocar a compreensão das diversas infâncias que permeiam a sala de aula são objetivos que surgem após a imersão nas leituras e reflexões das práticas profissionais vividas ao longo da escrita desse texto.

A reorientação das práticas mediadas pelas vivências e saberes das crianças traz em seu interior a perspectiva de novos rumos para o processo educativo das crianças, e também a escrita de novas concepções do que venha a ser a infância em tempos contemporâneos, sendo esse o maior desafio que se configura ao adentrar no campo da vida cultural e a presença das artes no que está intrinsecamente presente no cotidiano desses sujeitos. Enfim, vale destacar que é a compreensão e a reorientação das práticas educacionais na infância que, possivelmente, provocarão na vida dos jovens a aproximação ou o afastamento do ambiente escolar.

2.4 CONCEITOS DE CULTURA E ARTE

Transcrever para o papel a definição de cultura e arte, configura-se como

uma tarefa difícil, pois se trata de descrever movimentos de tamanha grandeza e importância na vida das pessoas. Até mesmo para aqueles que pensam ter afinidade com a arte e a cultura têm suas vidas marcadas e influenciadas, pois ambas surgem a partir do contexto em que a sociedade está inserida, sendo esse aspecto complexo. Por isso, quando estudamos cultura, nos deparamos com várias definições. Santos (2012, p. 7-8) sinaliza que:

Cultura é uma preocupação contemporânea, bem viva nos tempos atuais. É uma preocupação em entender os muitos caminhos que conduzem os grupos humanos às suas relações presentes e suas perspectivas de futuro [...]. Por isso ao discutirmos sobre cultura temos sempre em mente a humanidade em toda sua riqueza e multiplicidade de formas de existência. São complexas as realidades dos agrupamentos humanos e as características que unem e diferenciam, e a cultura as expressam.

Quando Santos se refere à cultura como uma relação com a humanidade, e esse talvez seja o aspecto mais importante da cultura, ressalta que ela precisa das relações entre os seres para se configurarem como tal. Candau (2008) apresenta uma discussão da qual particularmente comungo, que é a perspectiva intercultural. Entre os três aspectos que essa perspectiva apresenta, um se destaca, que é o vislumbrar a cultura como uma visão de pureza, essencialista. Isso não significa dizer que as culturas não tenham seu alicerce, suas raízes historicamente construídas a partir de seu contexto, mas se as culturas se constroem com e para as pessoas, e se pessoas vão e voltam, é impossível que ela se mantenha engessada e não sofra as intervenções desse ir e vir.

Cultura é também apresentada por Bauman numa reflexão de Bourdier (2013, p. 10) como jogo de poder: “A cultura manifestava-se acima de tudo como um dispositivo útil, conscientemente a assinalar diferenças de classe e salvaguardá-las: como tecnologia inventada para criação e proteção das divisões de classe e das hierarquias sociais”.

Na reflexão de Bourdieu, percebe-se de onde vem falas e atitudes que se perpetuam na sociedade em se tratando de cultura. É muito comum relatos de que tal cultura é melhor que outra; se observarmos essas falas, iremos sempre nos reportar que aparece sempre como superior àquela cultura que tem relação com os grupos dominantes e que foi e continua a ser definida a partir de grupos

que detém o poder, financeiro, intelectual, religiosos, etc.

Esses grupos se julgam no direito de definir ou julgar a cultura de outros grupos e, assim, se reforçam as relações de poder e, conseqüentemente, a desigualdade e intolerância. A cultura dos povos, seja ela qual for, poderia ser um caminho para que pudéssemos aprender com as diferenças e, mesmo que não concordássemos com algumas delas, isso não deveria ser motivo para guerras e agressões. O diferente deveria ser caminho para conhecer o novo, para descobrir as particularidades e refletir quais os motivos que levam esses grupos para se comportarem dessa ou daquela maneira.

Se observarmos o mundo em que vivemos, vamos nos deparar com milhões de informações: cores diversas, sons, imagens, movimentos e objetos. É através desses aspectos que “a arte instala-se em nosso mundo por meio do aparato cultural que envolve os objetos” (COLI, 2013, p. 13). É fácil perceber como as artes produzidas estão ligadas às diferentes culturas.

A pergunta, então, é: o que é arte? Essa não é uma definição fácil. Quando se estuda sobre artes, descobre-se uma infinidade de definições, algumas muitas próximas, outras nem tanto. Dessa forma, também nos comportamos acerca do que julgamos ser arte. A definição de arte que chama a atenção, sem desconsiderar as demais, é a de arte como produção que leva a refletir, que provoca e emociona, não apenas aquilo que é tido como belo e/ou como esteticamente correto. A exemplo disso, faço menção da tela *O Grito*, do norueguês Edvard Munch (1863-1944). Essa tela esteticamente pode não agradar aos olhos, mas provoca reflexão.

Podemos definir arte como forma de expressão da atividade humana, a qual pode estar presente na nossa relação cotidiana. Em se tratando de arte numa perspectiva de educação contextualizada, Pereira (2006, p. 187) apresenta uma das mais sensíveis observações acerca da arte e da cultura:

Considerar a arte, assim como a cultura, como elemento contribuidor de desenvolvimento sustentável ambiental e humano é, principalmente, olhar e discutir o cotidiano da convivência nos diversos Semiáridos Brasileiro-SAB, considerando também que neste universo diverso confrontam e comungam os diferente “tipos” de nós, que povoam entre rural, urbano, rios, secos, prédios, roças, favelas, que falam tantos linguajares, que diferenciam geográfica-social e culturalmente nos seus diversos modos de comer, vestir, cantar, sofrer, festejar, sonhar e querer, que constroem, destroem e reconstroem processos identitários

na sua nordestinidade e brasilidade.

E como a arte é a identidade de um povo, em especial a identidade cultural, porque então a escola não se vale da arte e da cultura como caminhos que levem às letras, à poesia, à geografia, à história às ciências e à matemática? Não seria esse o caminho para garantir a integração entre o mundo intelectual, racional e sensível, uma vez que ainda que se pense em arte como meramente decorativa, ela é capaz de garantir os conhecimentos da escola de maneira mais humanizada e agradável?

Talvez assim, quando perguntarmos às crianças do que elas mais gostam na escola, elas possam, então, se referir aos momentos de aprendizagem e não apenas aos amigos e às brincadeiras. Vale lembrar que considero estes aspectos, como sendo de grande importância na construção dos conhecimentos e na formação da vida das crianças.

Figura 3 – O lugar da criança na escola



Fonte: Autoria própria, 2016

3 INTINERÁRIO METODOLÓGICO

A auto-censura começa em muito tenra idade, através de um processo de socialização que é também uma forma de doutrinação que funciona contra o pensamento independente, em favor da obediência. As escolas funcionam como um mecanismo para essa socialização. O objectivo é evitar que as pessoas façam as perguntas que interessam acerca de questões importantes que as afectam directamente, a elas e a outros. (CHOMSKY)

3.1 PERCURSOS NA PESQUISA

O termo pesquisa surge do latim *perquirere*, que significa "procurar com perseverança". A pesquisa é a busca de uma informação da qual não se tem nenhum conhecimento ou se tem um conhecimento limitado. Em outras palavras, a pesquisa é o meio utilizado para se obter determinadas informações, sejam estas vindas do interesse de um indivíduo ou de um grupo ou comunidade específica. Sendo assim, existem distintos tipos pesquisa que, basicamente, são classificadas de acordo com seu objetivo.

Nos nossos espaços educativos quando ouvimos o termo pesquisa, automaticamente achamos que: Pesquisar é um conjunto de ações que visam a descoberta de novos conhecimentos em uma determinada área e, no geral, nos reportamos aos espaços formais de ensino, em especial as academias, já que é no espaço acadêmico que os pesquisadores têm por finalidade produzir conhecimento e cooperar para o desenvolvimento social e para o avanço da ciência.

Não podemos esquecer que muitas das pesquisas que são desenvolvidas nesses espaços vieram de observações empíricas ou a partir de uma necessidade prática do dia a dia, que de alguma forma chega à academia buscando sustentação nos métodos científicos para que os resultados da investigação tenham um rigor científico para o reconhecimento enquanto pesquisa.

Quanto à abordagem do problema, a metodologia da pesquisa pode ser: quantitativa e qualitativa. No caso desta pesquisa, será trabalhada a abordagem qualitativa. Para Oliveira (2013, p. 37):

São muitas as interpretações que se tem dado à expressão pesquisa qualitativa e atualmente se dá preferência à expressão abordagem qualitativa. Entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação

de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentado de forma descritiva.

Sendo essa a abordagem a que permite um processo de reflexão e análise, por essa razão foi escolhida para nortear a pesquisa, uma vez que a pesquisa qualitativa em educação, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), assume múltiplas formas e é conduzida em contextos diversos. E é pela possibilidade de ser diverso que escolho trabalhar com essa abordagem para busca de compreender a invisibilidade da infância na escola, o que dizem, pensam e sabem as crianças sobre arte e cultura enquanto elementos construtores de conhecimento que a escola não vê.

Segundo Bauer e Gaskell (2014, p. 23), a pesquisa qualitativa é uma pesquisa descritiva que explora as particularidades e os traços subjetivos, considerando a experiência pessoal do entrevistado. Na fala desses teóricos, percebo o tamanho da responsabilidade enquanto pesquisadora, uma vez que trago como sujeitos de pesquisa, crianças, sujeitos muitas vezes sem voz nos espaços de educação e na sociedade. Ainda é muito comum se ouvir que a criança vai para escola para aprender. Na verdade, essa fala deveria ser da seguinte forma: criança vai para escola para aprender e ensinar. Acredito que a revolução que tanto se busca na educação só acontecerá se conseguirmos fazer da escola um espaço de troca, de socialização de conhecimentos e vivências.

A pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas. Bogdan e Biklen (1994, p,48,49) definem como sendo:

- 1 - Na investigação qualitativa a fonte direta de dado é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e dependem grandes quantidades de em escolas, família, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Ainda que alguns investigadores utilizem equipamentos de vídeos ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos e um lápis. Contudo, mesmo quando se utiliza o equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contato direto;
- 2 - A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagem e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados ilustrar e substanciar a apresentação;
- 3 - Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

Como é que as pessoas negociam os significados? Como é que se começa a usar certos termos e rótulos? Como é que determinadas noções começam a fazer parte daquilo que consideramos ser o “senso comum”? Qual é a história natural da atividade ou conhecimentos que pretendemos estudar?

4 - Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipótese construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando;

5 - O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido as suas vidas.¹

Partindo dessas características, pude perceber as muitas possibilidades de contribuição para minha pesquisa, uma vez que elas trazem muitas estratégias e procedimentos que me permitirão conduzir a investigação qualitativa, refletindo sobre a minha postura de investigadora e os diálogo entre os sujeitos.

Para esta pesquisa, trago como proposta metodológica a pesquisa-ação, que segundo Koerich *et all* (2009, p. 02),

A pesquisa-ação teve origem com os trabalhos de Kurt Lewin em 1946, ao qual se atribui também a autoria do termo. Os traços especiais da pesquisa-ação estão relacionados a conceituação de problemas, o planejamento, a execução e a avaliação de ações para resolvê-los, seguida da repetição desse ciclo de atividades. Além da contribuição social, o trabalho de Lewin sobre pesquisa-ação foi considerado inovador por seu caráter participativo e democrático, já que a pesquisa se desenvolve com a participação dos sujeitos estudados e orientada, portanto, para a resolução de problemas nos ambientes onde eles ocorrem. Ressalta-se a preocupação com a validade científica dos resultados da pesquisa, ao considerar os diagnósticos da situação antes e depois das ações, bem como o registro detalhado dos acontecimentos.

Na citação acima, duas coisas chamam atenção: primeiro, “a possibilidade de resolução de problemas nos ambientes onde elas são desenvolvidas” e segundo, o fato de ser uma “ação que promove uma mudança

¹ Tenho clareza que a citação acima é longa, mas ela se justifica por se tratar de características numeradas da pesquisa-ação.

no contexto estudado”. Esses dois pontos fortaleceram a decisão na escolha dessa metodologia. Tenho clareza de que para haja aplicabilidade, faz-se necessário que a escola considere sua relevância no fazer pedagógico.

A partir de Lewin, a pesquisa-ação tem sido utilizada de diferentes maneiras e diferentes intencionalidades, compondo um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas, o que torna importante refletir sobre sua essencialidade epistemológica, bem como sobre suas possibilidades como práxis investigativas. A pesquisa-ação surgiu há aproximadamente cinquenta anos, mais especificamente, nos Estados Unidos da América, durante a segunda guerra mundial, visto que o momento vivido pela citada nação exigia uma mudança de comportamento. (KOERICH, BACKES, SOUSA, ERDMANN, ALBUQUERQUE. 2009. p, 02)

Dentro das várias propostas de pesquisa qualitativa, trago como proposta metodológica a pesquisa-ação, que pode ser definida, conforme Thiollent (1985, p. 14), como

um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Considerando a pesquisa-ação como um processo empírico que compreende a identificação do problema dentro de um enredo social e/ou institucional, a coleta de dados relativos ao problema e a significação dos dados levantados pelos sujeitos pesquisado; no levantamento de dados, analisa-se a necessidade de mudanças e o levantamento de possíveis soluções, colocando a pesquisa-ação como interventora na prática, no sentido de provocar a transformação. Vale ressaltar que essa provocação pode não culminar nas mudanças que os pesquisadores desejam, todavia, a pesquisa é um dos caminhos para que haja transformações na sociedade.

A pesquisa-ação permite a autorreflexão coletiva, na qual pesquisador e pesquisados buscam melhorar suas práticas, bem como seu entendimento acerca dessas práticas e de onde e como elas acontecem.

Uma Pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação [...] Na pesquisa-ação os

pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e nas avaliações das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada, ou seja, do tipo participativo. Os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa. Mas a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada (THIOLLENT, 2011, p. 21-22).

Infiro que a pesquisa-ação, como proposta metodológica, é o caminho que trará os melhores resultados dentro da pesquisa, uma vez que ela se caracteriza pela ação dos participantes, como afirma Thiollent na citação anterior. A pesquisa-ação apresenta elementos que ajudam os pesquisadores a encontrarem elementos capazes de responderem com maior eficiência os problemas da pesquisa.

Para Moreira e Caleffe: (2006 p. 92),

A pesquisa-ação é um meio: a) de sanar os problemas diagnosticados em situações específicas ou melhorar de alguma maneira um conjunto de circunstâncias; b) de treinamento em serviço, portanto, proporcionando ao professor novas habilidades, métodos para aprimorar sua capacidade analítica e fortalecimento da autoconsciência; c) de introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo de ensino-aprendizagem e aprender em um sistema que normalmente inibe a mudança e a inovação; d) de melhorar a comunicação entre o professor e praticante e o pesquisador acadêmico na tentativa de remediar a deficiência da pesquisa tradicional de dar prescrição claras; e) de proporcionar uma alternativa à solução de problemas na sala de aula.

O conjunto de reflexões apresentado pelos autores acima citados permite ao pesquisador delinear o desenvolvimento do estudo e fazer, ao mesmo tempo, intervenções práticas ao longo do processo. Mas é preciso ter clareza que a cientificidade dos métodos utilizados na busca desses resultados “é apenas uma forma de expressão dessa busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva” (SOUSA, (2013, p. 9). Até porque, ainda que busquemos detalhar da maneira mais precisa possível os resultados, jamais seremos capazes de compartilhar com alguém a exata sensação do nosso olhar. Todavia faz-se necessário numa

pesquisa o comprometimento com o rigor científico para conseguir os resultados mais próximos da verdade.

Kunh (1998, p. 114-15) nos chama atenção para a falta de coerência nas pesquisas, nos apresentando um exemplo bem didático para compreendermos a importância da coerência nas pesquisas:

É como se um artista reunisse as mãos, os pés, a cabeça e outros membros de imagens de diversos modelos, cada parte muitíssimo bem desenhada, mas sem relação com um mesmo corpo. Uma vez que elas não adaptam umas às outras de forma alguma, o resultado seria antes um mostro que um homem.

Essa reflexão de Kunh (1998) nos ajuda a compreender que todas as partes de um projeto se encaixam e se complementam como um todo.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática (ENGEL, 2000, p. 182).

Trazendo como referência a fala de Engel (2000), e uma vez que trago como sujeitos de pesquisa crianças e tenho como objetivos ouvi-las para compreender como ocorre a invisibilidade desse grupo na escola e na perspectiva de causar uma provocação junto aos educadores, é que vejo na pesquisa-ação elementos capazes de contribuir com a construção dessa pesquisa, diferentemente do que trazem as outras metodologias de pesquisas onde esse processo de troca não é possível. Um dos aspectos que caracteriza a pesquisa-ação é o conhecimento prévio que o pesquisador precisa ter sobre o problema pesquisado. Segundo Engel (2000, p. 186),

Por “problema” entende-se aqui a consciência, por parte do pesquisador, de que algo que o intriga, que pode ser melhorado na área do ensino, ou reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspecto do programa de ensino. Esta situação pode ser resultado de um período anterior de observação e reflexão.

Quando Engel (2000) afirma que na pesquisa-ação devemos partir de algo que nos intriga, é que surge o meu interesse em pesquisar sobre a invisibilidade da infância, em especial quando se leva em consideração aspectos da arte e da cultura desse grupo. Tal necessidade surge da minha experiência como educadora de educação básica e de Assessora de Formação do município de Juazeiro. Nesse trabalho, vivenciei experiências importantes no processo de formação como educadora, todavia, também pude perceber muitas vezes que a escola não percebe as crianças como sujeitos capazes de contribuir na construção dos seus conhecimentos, dos colegas e do próprio professor, pois acredito que professor é aquele que ao mesmo tempo que ensina e também aprende. Nessa minha caminhada, muitas foram as observações que me chamaram atenção e me provocaram a fazer esta pesquisa, tais como:

- A maioria das escolas ainda trata artes apenas nas pinturas de desenhos prontos, sem trazer nelas reflexões pertinente a essa disciplina tão importante na formação dos sujeitos, esquecendo que a arte pode e deve fazer parte de todas as disciplinas;
- Outro aspecto de negação do direito da criança nas escolas é a retirada do recreio em algumas escolas do município, sem que a definição da retirada desse direito fosse discutida com a família ou a criança. A quem interessa mesmo a retirada do recreio?
- Por fim, não se percebe nas escolas os desejos e a cultura das crianças. Preparamos o que será trabalhado com as crianças nas jornadas pedagógicas e nas formações continuadas, acreditando que sabemos tudo que as elas precisam.

Penso que trazer para escola a arte que nos provoca a refletir, ou permitir o recreio todos os dias para as crianças, ou ainda ouvir as crianças sobre seus desejos e interesses, não significa deixar de trabalhar os conteúdos obrigatórios que está posto nos nossos currículos. Mesmo já tendo conhecimento dos problemas acima, a pesquisa não tem a intenção de colocar a escola como vilã. O que se pretende é conhecer de maneira mais profunda como escola tem tratado a infância, e se seu jeito de trabalhar tem invisibilizado esses sujeitos.

E essa transformação só começará quando enxergarmos que a escola é construída pelas diversidades culturais dos grupos que a compõe. Pinto e Sarmiento (1997) atestam a capacidade simbólica das crianças e a natureza das suas representações em sistemas organizados, ou melhor, em culturas. A escola precisa perceber que a identidade das crianças é também identidade cultural, ou capacidade de constituírem culturas que não devem ser reduzidas a cultura dos adultos.

O lugar onde será realizada a pesquisa é uma escola com um espaço físico maravilhoso, é organizada, limpa, salas de aula amplas, climatizadas, um grande pátio, área externa com parque areia, jardim e árvores grandes que fazem bastante sombra. Entre as árvores, há um Juazeiro, árvore que dá origem ao nome da cidade. A escola atende a crianças da educação infantil ao 5º ano, por sinal, são esses os sujeitos desta pesquisa.

Diante de toda essa descrição, que poderia ser o diferencial dessa escola, as atividades pedagógicas continuam a ser organizadas sem considerar as crianças que fazem parte dela, prova disso é que nessa escola, cada turma só sai para o recreio uma vez por semana, cada turma tem seu dia de ir para área externa no recreio (tal atividade tem se tornado prática na maioria das escolas de Juazeiro). Perguntado a uma criança o que ela mais gostava nessa escola, ele me respondeu: o dia do recreio. Foi nesse dia que descobri que o recreio da brincadeira, da alegria, do encontro com a diversidade, do fazer amigos, de descarregar e recarregar as energias tão necessárias na infância, não existia.

3.2 PROCEDIMENTOS INTRODUTÓRIOS À PESQUISA

3.2.1 Aspectos éticos

Na realização de qualquer pesquisa, faz-se necessário alguns procedimentos prévios até se chegar definitivamente a realização da mesma. Assim, estou chamando de procedimentos introdutórios à pesquisa alguns pontos, como:

- Entrei em contato com a escola para explicar a minha intencionalidade de realizar a pesquisa na escola e solicitar a permissão. Marquei uma reunião com a gestão e coordenação da escola e expliquei passo a passo a proposta da pesquisa. Esse primeiro momento foi essencial, fui muito bem recebida por ambas e estas apontaram que, a depender dos resultados, a escola poderá redirecionar o fazer pedagógico. Uma vez autorizada, marquei uma reunião com os professores (essa escola trabalha com a docência compartilhada, por isso há duas professoras para uma mesma turma) da turma do 5º ano, turma que irei trabalhar para apresentar a elas o projeto de pesquisa. Para mim, foi uma grata surpresa a aceitação das professoras que se colocaram à disposição para contribuir;
- Aproximação. Por aproximação estou chamando a minha presença na escola, sem fazer nenhuma intervenção junto aos sujeitos da pesquisa. Nessa fase, permaneci na escola em momentos distintos, estive na sala da aula, nas atividades do recreio, nas festividades da escola, nas reuniões de pais para tornar-me conhecida pela equipe da escola e, em especial, pelos sujeitos da pesquisa, e assim não causar estranheza no período da pesquisa, uma vez que trabalhei diretamente com crianças era preciso criar com elas uma relação de confiança. Essa aproximação teve início já no primeiro dia do ano letivo.
- Socialização com as famílias e com as crianças. Para essa etapa, faz-se necessário a contribuição da equipe gestora da escola. Solicitei da escola que marcasse uma reunião com os pais e/ou responsáveis pelas crianças para explicar detalhadamente o que é a pesquisa e como se dará a participação das crianças. Nesse momento, expliquei a necessidade do consentimento para que seus filhos possam participar da pesquisa e que, ainda que eles autorizem, as crianças só participarão se tiverem interesse, sendo que os pais e/ou responsáveis deverão assinar um documento de consentimento.

3.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Uma vez que pesquiso a invisibilidade da infância na escola, nada mais coerente ter como sujeitos da pesquisa, as crianças. São 10 crianças do 5º ano

do ensino fundamental (5 meninas e 5 meninos), de até 12 anos de idade, alunos de uma escola pública do município de Juazeiro-Bahia. A escolha por realizar a pesquisa com o 5º ano foi o fato de ser esse o seguimento mais invisibilizado na escola, uma vez que a medida que as crianças vão passando para os anos seguintes, a escola vai cobrando deles mais responsabilidades de conteúdo, em especial com as disciplinas de português e matemática já que estas são as disciplinas cobradas nas avaliações externas e esquecem que eles não são só alunos, eles são alunos crianças. Uma vez definido o seguimento foi estabelecido alguns critérios: (i) que as crianças fossem alunos da escola nos anos anteriores, assim teriam mais propriedade para falar da escola; (ii) que tivessem até 12 anos (idade apontada pelo ECA para o final da infância), e (iii) que morassem próximo à escola, pois assim facilitaria o acesso das crianças a escola onde desenvolveríamos algumas atividades. No primeiro contato com as crianças, descobri que todas elas atendiam aos critérios estabelecidos, tentei, então, estabelecer a escolha de maneira voluntária, mas todos demonstraram interesse em participar. Por fim, foi definida a escolha por sorteio, pois foi a maneira que se apresentou mais justa nesse processo, para garantir a paridade entre meninos e meninas o sorteio foi feito separadamente, para meninas e meninos.

3.4 LOCUS DA PESQUISA

Para Freire (1996), a escola deve ter um ambiente favorável à aprendizagem significativa, onde a relação professor-aluno acontece sempre com diálogo, valorizando o respeito mútuo. O espaço escolar deve sempre contribuir para a curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico, o estímulo à descoberta. É acreditando na escola como esse local de troca e de descoberta, que trago como espaço da minha pesquisa uma escola pública municipal, localizada na cidade de Juazeiro Bahia.

A escola tem, atualmente, 160 alunos no turno matutino e 168 alunos no vespertino. O quadro de funcionários é de 23 pessoas, divididos em 10 professores, 01 articuladora de informática, 02 funcionários de serviços de apoio, 02 merendeiras, 01 agente de portaria, 02 guardas noturnos, 01 secretário escolar, 01 coordenador pedagógico, 01 gestora, 01 professor de reforço,

profissional que está na escola nos dois turmas para auxiliar as crianças de qualquer seguimento que apresente alguma dificuldade de aprendizagem, 01 professora de Atendimento de Educação Especial-AEE.

A escola, apesar ter um formato tradicional, tem um espaço físico muito bem cuidada, como deveriam ser em todas as escolas. É muito limpa e está organizada da seguinte maneira: 06 salas de aula, 01 sala de direção, 01 sala de professores, 05 banheiros, 01 cozinha, 01 sala de laboratório de informática, 01 sala de AEE, 01 área livre com 01 parquinho, com árvores, jardim e espaço com areia. Dentre as árvores, há um lindo Juazeiro, árvore que dá nome à cidade.

A escola trabalha com turmas da educação infantil ao ensino fundamental (anos iniciais), e possui Projeto Político Pedagógico-PPP elaborado, segundo o qual a escola encontra-se inseridas no seguinte contexto:

A escola está inserida num contexto sócio-político-econômico-cultural de intensa globalização, com um acelerado crescimento comercial, tecnológico, das comunicações que a um tempo servem ao homem e ao mesmo tempo servem-se dele. A insegurança, a violência, a marginalização, a exclusão, a falta de ética, a carência de uma reflexão crítica e a crise dos valores, são algumas tensões do cotidiano. O Alto do Cruzeiro não se diferencia dessa situação, já que é um bairro com história em que os processos migratórios internos aceleraram as diferenças entre as classes.

É nesta realidade que, com todas suas discriminações, seus contrastes, suas injustiças que movemos, é neste espaço vivemos que de uma maneira ou outra participamos e por ele somos responsáveis. Situar-se nesta dimensão existe reformulação, reflexão e uma ação consciente para que o homem possa voltar a ser o agente transformador e sujeito de história. Assim, na perspectiva de formação de conhecimentos e valores para uma compreensão crítica, transformadora da realidade na qual estamos inseridos (2010,p 12).

De fato, esse é contexto do bairro que a escola está inserida, no entanto não se percebe a inclusão do mesmo na prática pedagógica da escola. Não há uma reflexão, uma provocação acerca dos problemas e das potencialidades que se apresentam no entorno da escola. A maior parte das crianças que estudam na escola são moradas do bairro ou do seu entorno.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÃO

Coletar as informações necessárias em uma pesquisa é sempre uma grande preocupação por parte dos pesquisadores. A coleta de informações deverá ser realizada pelo pesquisador, cabendo a este utilizar o instrumento que melhor se adeque aos sujeitos pesquisados. Thiollent (2011, p. 73) assegura que:

As principais técnicas utilizadas são as entrevistas coletivas nos locais de moradia ou de trabalho e a entrevista individual aplicada de modo aprofundado. Os locais de investigação e os indivíduos ou grupo são escolhidos no plano de amostragem com controle estatístico ou com critérios intencionais. Ao lado dessas técnicas, também são utilizáveis questionários que são aplicáveis em maior escala. No que diz respeito à informação já existente, diversas técnicas documentais permitem resgatar e analisar o conteúdo de arquivos e jornais. Sejam quais forem as técnicas utilizadas, os grupos de observações compostos por pesquisadores e de participantes procuram a informação que é julgada necessária para o andamento da pesquisa.

Uma vez que irei trabalhar com crianças é necessário pensar instrumentos que possam me dar respostas para os questionamentos e, ao mesmo tempo, considerar as especificidades desse grupo. Pensando nele, elenco atividades nas quais o lúdico se faça presente. Levando em consideração os participantes, buscarei coletar informações usando atividades como pintura, fotografias, cartas e entrevistas a partir das produções deles.

Para tanto, caminhei na seguinte sequência:

- Uma oficina de pintura em tela. Cada criança receberá uma tela, tinta e pincel. Então, pedirei a elas que, através da pintura, respondam como é a escola dos seus sonhos?
- Oficina de fotografia. Essa oficina teve como objetivo fazer com que as crianças aprendessem técnicas de fotografias e a partir daí cada criança recebeu uma máquina fotográfica e produziram imagens de coisas, pessoas, lugares, fatos que fazem parte de suas vidas, de seu dia a dia, da sua cultura, os quais eles gostariam que fizessem parte da escola, mas escola não pergunta e não vê.

- A carta. Pedi a eles que escrevam uma carta com o seguinte tema: “A escola que eu quero para mim”, contando seus desejos de criança e como eles gostariam que essa escola fosse organizada.

Para cada etapa de trabalho com as crianças, acontecerão rodas de conversas e/ou momentos individuais para que possamos conversar sobre o que foi produzido, e ainda entrevistas semi-estruturadas para colher informações necessárias que não ficaram claras nas produções das crianças.

Thiollent (2011) ressalta que o planejamento de uma pesquisa-ação necessita de uma certa flexibilidade e que as etapas elencadas, podem sofrer alterações no decorrer da pesquisa.

De fato, houve a necessidade de incluir os educadores como sujeitos da pesquisa. Inicialmente as informações seriam coletadas apenas com crianças, no entanto, percebi a necessidade de incluir os educadores por acreditar que eles teriam mais elementos, e assim poderiam fazer uma abordagem mais detalhada juntamente com as vozes das crianças, dos educadores e de minha observação fundamentada nos teóricos que trago para aprofundamento da pesquisa. Vale ressaltar, que ainda que os professores sejam ouvidos, são as crianças as protagonistas dessa pesquisa.

3.6 INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Ao analisar os dados de uma pesquisa qualitativa, o pesquisador poderá valer-se de diversas técnicas e variadas estratégias para registrar e analisar os dados coletados. Para Moreira e Caleffe (2006, p. 165),

Os pesquisadores qualitativos têm estilos investigatórios bastante diversos e essa diversidade não se origina apenas dos compromissos e talentos dos pesquisadores, mas também do problema a ser pesquisado, da variedade dos cenários sociais e das contingências encontradas.

Uma vez que pesquiso a invisibilidade da infância, nada mais justo do que escutar as vozes das crianças para me informar e falarem sobre si, pois tenho percebido que, apesar de a infância ter ganhado espaço nos discursos e produções acadêmicas, pouquíssimos trabalhos pesquisam a infância a partir do

olhar das próprias crianças. Pesquisa-se a infância pelo olhar dos adultos. A proposta deste trabalho é pesquisar a infância pelo olhar e as vozes das crianças, de maneira crítica e consciente, numa relação de mediação, interação e negociação, construindo formas de comunicação e participação com, para e das crianças (Filho e Barbosa, 2009).

A análise de dados é o procedimento de busca e de composição, organizada de transcrição de entrevistas, ou dos mais diversos dados coletados por pesquisadores, com o objetivo de responder as suas questões de pesquisa e apresentar aquilo que encontrou (Bogdan e Biklen, 1994). Nesta pesquisa em que os colaboradores são crianças, trabalhei atividades lúdicas como: o trabalho de fotografia, de pintura em telas e cartas e, a partir delas, organizei as entrevistas para colher os dados que necessito.

Buscando dar conta de tais questões, trago como instrumento de análise, a análise de conteúdo, uma vez que esse instrumento pode ser usado para analisar os mais diversos tipos de documentos e, como uso técnicas pouco convencionais para fazer as entrevistas, acredito ser ela a que melhor se adequa aos dados desta pesquisa.

A análise de conteúdo respalda-se em uma técnica de análise de dados divulgada por Bardin (1977), através da obra *L'analyse de contenu* ou, em português, *Análise de Conteúdo*, definindo-se como um método empírico (qualitativo ou quantitativo), que aposta na justeza/rigor do método sem perder a diversidade de seu objeto, projetando alcançar procedimentos organizados e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e indicadores (Bardin, 1977).

Quando pesquisamos o significado da palavra “conteúdo”, descobrimos, por exemplo, que conteúdo é aquilo que está contido ou encerrado em alguma coisa. Quando pesquisamos o que é análise de conteúdo, descobrimos que essa técnica é o caminho que, segundo Bauer e Gaskell (2014, p. 194), é capaz de reconstruir “mapas de conhecimento” à medida que eles estão corporificados em textos. As pessoas usam a linguagem para representar o mundo como conhecimento e autoconhecimento.

A principal pretensão da Análise de Conteúdo é vislumbrada na possibilidade de fornecer técnicas precisas e objetivas que sejam suficientes para garantir a descoberta do verdadeiro significado. Na Análise de Conteúdo, enquanto concepção de ciência, constitui-se uma prática que se pretende neutra no plano do

significado do texto, na tentativa de alcançar diretamente o que haveria por trás do que se diz (BARDIN, 1977, p. 39).

Uma vez que a análise de conteúdo me possibilitou usar técnicas diversas para garantir uma análise do verdadeiro significado dos dados, como aponta Bardin (1977), me utilizei dela para analisar a os dados coletados, até porque faço uso de instrumentos diversificados como: fotografias, pintura em telas e cartas que me levou às entrevistas. Ainda que diferentes autores proponham diversificadas descrições do processo da análise de conteúdo, estabeleci trabalhar a partir de etapas propostas por Moraes (1999), Tesh (*apud* Moreira e Callef, 2006). Dentro da análise de conteúdo, usarei como estratégia a triangulação na análise dos dados da pesquisa. Para Marcondes e Brisola (2013, p, 204):

*Na análise da triangulação de Métodos, está presente o módulos um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados *empíricos*, as narrativas das entrevistas; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que discutem a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à *análise de conjuntura*, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. (grifo do autor)*

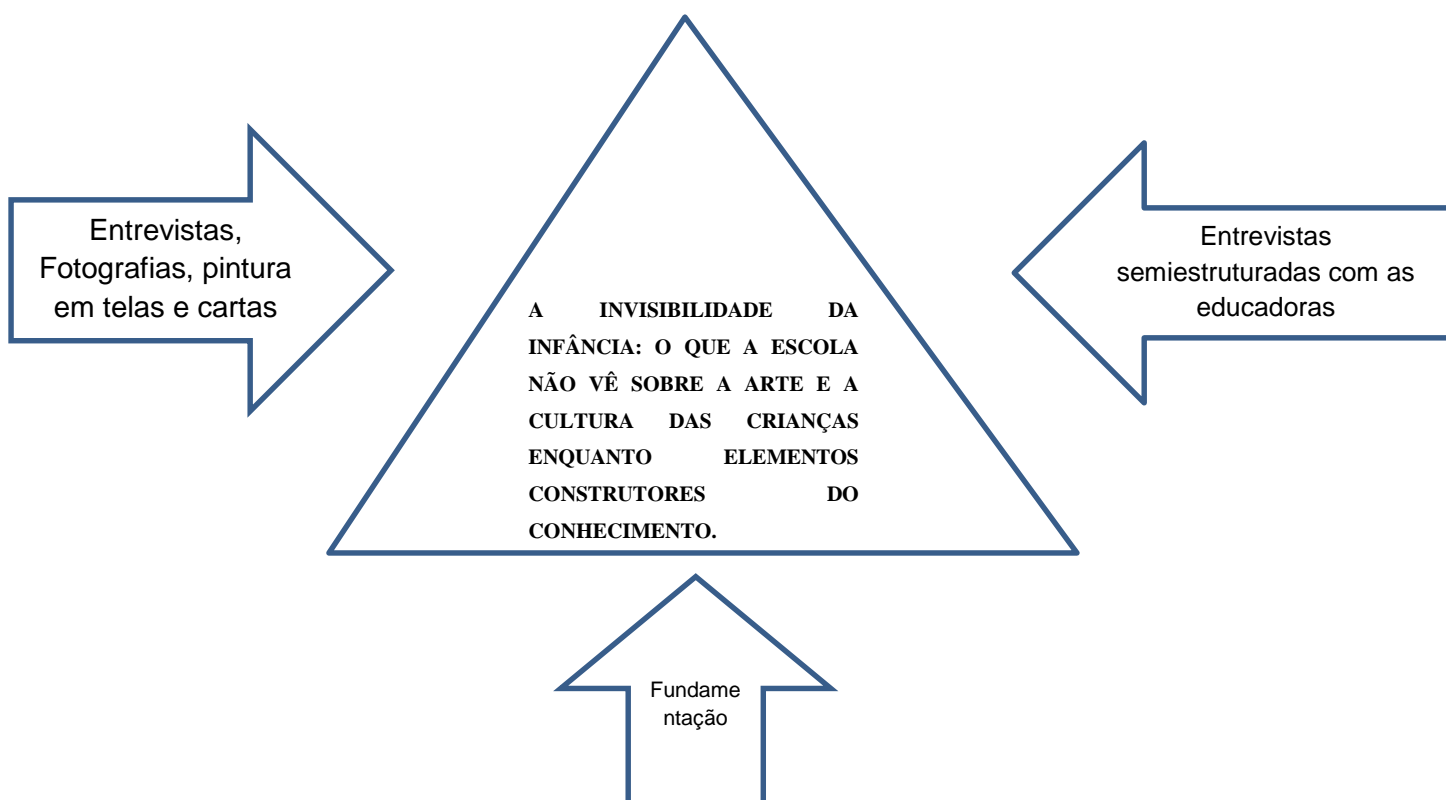
Partindo dessas etapas elencadas pelos autores supracitados é que apresento o passo a passo da análise dos dados:

1. Levantamento das informações: que ocorreu inicialmente com a transcrição dos dados a partir das entrevistas semiestruturadas, das telas produzidas, das cartas e das fotografias produzidas pelas crianças;

2. Categorização ou classificação das unidades em categorias: para melhor compreensão dessa classificação, elaborarei uma tabela na qual essas categorias serão separadas por cores para facilitar o reconhecimento das mesmas. Penso que essa tabela contribuirá para que eu tenha maior clareza quanto às categorias mais recorrentes e as que aparecem com menos frequência durante as entrevistas;

3. Interpretação: nessa etapa, usei como estratégia, a triangulação de dados, fazendo um cruzamento entre as respostas das crianças nas entrevistas através da pintura em tela, das fotografias e das cartas, da resposta das entrevistas com as duas educadoras, a gestora e a coordenadora, para perceber como esses instrumentos se convergem e se divergem da fundamentação teórica. A escolha da triangulação se deu pelo fato de poder combinar várias fontes de coleta de dados, como também diferentes métodos de análise de dados.

Figura 4 - Análise por triangulação de métodos.



Fonte: Autoria própria, 2016

2. Socialização com as crianças: de posse da análise desses dados, e uma vez que tenho as crianças como protagonistas desta pesquisa, socializei com elas a análise dos dados. A partir daí, elaboraram, com a minha contribuição, um livro/documento no qual elas apontam as mudanças que desejam ver na escola a partir dos resultados analisados. Esse documento será entregue à escola com a intenção de provocar os educadores a ouvirem as crianças e analisarem se a proposta por eles apresentada pode contribuir com o fazer pedagógico da escola. Tenho a clareza que a elaboração desse documento não garantirá a sua aplicabilidade, visto que ainda é recorrente a ausência das vozes das crianças nas escolas e nos demais espaços sociais. Provavelmente, isso ocorre pelo fato das crianças criarem suas atividades a partir das brincadeiras, da imaginação, interpretando a realidade de uma forma própria dos grupos infantis, talvez por isso, os adultos não as considerem como importantes, até por que essa é uma lógica diferente da dos adultos.

Figura 5 – Porta de entrada.



Fonte: Autoria própria, 2016

4 CAMINHOS TRILHADOS

Aquele que quer aprender a voar um dia precisa primeiro aprender a ficar de pé, caminhar, correr, escalar e dançar; ninguém consegue voar só aprendendo vôo. (NIETZSCHE)

4. 1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Por mais cuidadoso, detalhado e preciso que seja o meu olhar sobre o que vi na escola, é preciso deixar claro que jamais serei capaz de compartilhar com alguém a exata sensação das emoções, alegrias, tristezas, angustias, aprendizagens e descobertas na convivência com as crianças e educadores na escola pública no município de Juazeiro Bahia onde esta pesquisa foi realizada.

Como o ato de pesquisar é algo dinâmico é estar sujeito a mudanças para que se consiga elementos mais consistentes, com essa não foi diferente, a pesquisa que inicialmente tinha no seu projeto apenas a participação das crianças, precisou ser ampliada para escuta dos professores, coordenador e gestor, para que pudéssemos fazer um paralelo entre o que dizem, pensam e sabem as crianças e de como os educadores percebem as crianças e seus saberes. O trabalho com pintura, em tela, fotografia, cartas e desenhos e entrevistas foram bastante eficientes para coleta dos dados onde trabalhei as seguintes categorias analíticas: Infância, arte, cultura, educação contextualizada. A partir da coleta de dados, usei como estratégia de análise metodológica a triangulação.

Para Fernandes (2006), Triangulação permiti que a pesquisa contenha diversos métodos coleta e análise dados, no entanto não existe a obrigatoriedade de método único para todos os educadores. A escolha dos métodos utilizados na triangulação para testar a confiabilidade e eficácia depende do critério de cada pesquisa.

Penso que a educação é um processo pratico imbricado de significados nas relações estabelecidas na escola, e uma vez que, espaço escola é lugar de criança, ainda que muitas vezes não seja pensado adequadamente para elas e muito muito menos por elas é que essa pesquisa pretende apresentar para os educadores e sociedade através do olhar da criança reflexões sobre a invisibilidade desses sujeitos no que tange a cultura e a arte no processo de aprender e assim levantar algumas bandeiras que muitos pesquisadores e educadores tem buscado: o protagonismo infantil. Tais elementos nos ajudarão a perceber que:

Outra perspectiva que está sendo reafirmada nessa investigação é a dimensão de antropológica e social, a diversidade e a personalidade da infância, como também das infâncias, ao romper com a naturalização de que só os adultos pensam e refletem sobre a infância e a educação. (PIERRO; PASSEGGI. 2015, p 3).

Apesar dos ganhos e avanços em se tratando da infância, ainda nos deparamos com pensamentos e ações equivocadas dos adultos sobre as crianças nos espaços educativos. Falamos das crianças na perspectiva futura: precisamos preparar os futuros cidadãos, precisamos ensiná-los para que se tornem homens e mulheres de bem. Falas como essas são muito comuns. O que os adultos ainda não perceberam, é que quando assim agimos estamos negando a esses sujeitos enquanto atores sociais, o direito a serem ouvidos nas tomadas de decisões que lhe dizem respeito e poderiam trazer mudanças significativas para as crianças e conseqüentemente para a sociedade.

Diante de tantas emoções boas e ruins, preciso deixar muito claro que o meu compromisso nessa escrita é com as crianças, com infância, com o futuro do mundo, pois se conseguirmos dar voz as crianças enquanto os sujeitos políticos, capazes de contribuir na gestão escolar, com certeza teremos no futuro atores sociais comprometidos também com as questões sócias, política, econômicas e ambientais do país e do planeta. A partir daqui o convite está feito para adentrarmos os portões da escola e conhecermos pelo meu olhar de pesquisadora, pelas vozes das crianças e pelas ações dos educadores que lugar é esse.

4.2 O QUE VI E OUVI NA ESCOLA: RELATOS DE OBSERVAÇÕES

Para Matos (2016), a palavra *ethos* foi encontrada pela primeira vez em Homero, e significava “morada”. Não sendo necessariamente arquitetura ou técnica de construção, *ethos* é *habitat*, “toca”, mas também o fato e a maneira de habitá-la, era o local onde os homens se reuniam e se protegiam dos perigos. Rios (2016, p. 1) descreve a escola de forma linda, apesar de nem sempre ela assim ser percebida pelos alunos. “A escola é uma das nossas moradas e deve ser preservada para acolher bem os alunos, no presente e no futuro”. Esse espaço

escola não é neutro e está repleto de signos, marcas e significações, afetivas, culturais de quem a produz e nela convive.

Era a abertura do ano letivo, exatamente 15 de fevereiro de 2016. Quando as crianças chegaram, a escola estava pronta para recebê-las, a decoração foi preparada com muito capricho, a escola estava linda. Era evidente que a escola havia se preparado para receber as crianças. A gestora e coordenadora da escola davam as boas vindas às crianças que iam chegando e se organizando em fila no pátio da escola. A gestora apresentava os professores e demais funcionários da escola, além das professoras regulares de cada turma foi apresentada a professora de reforço, esse profissional fica disponível na escola, durante os dois turnos para trabalhar com as crianças de qualquer seguimento que tenha dificuldade de aprendizagem.

Foi exatamente nesse momento que a fala de uma mãe que estava do lado a observar a filha, disse para as demais: “a escola é tão bonita, organizada, limpa, tem até professor de reforço, parece escola particular ” Naquele momento duas coisas me levaram a refletir: primeiro, apesar da escola ter um espaço amplo, os pais não foram convidados para entrar e ficaram a observar os filhos do lado de fora da escola; e a estranheza e admiração de uma mãe com a organização, beleza e serviços que seriam oferecidos pela escola. Penso que escolas com essa qualidade não deveriam causar nenhum espanto, o poder público não está fazendo mais que a sua obrigação em oferecer às crianças, escolas bonitas, limpas e organizadas. Isso não é um ato de benevolência, é direito. Mas infelizmente, escolas sem a estrutura necessária ainda são uma realidade no Brasil.

Para Candau (2011. p.10):

Esta consciência é muito débil, especialmente em contextos como o nosso, marcados por uma cultura clientelista e autoritária em que os direitos são vistos como “dádivas”. A educação em Direitos Humanos deve começar por favorecer desde a infância à formação de sujeitos de direito, em nível pessoal e coletivo.

A escola locus da pesquisa, apesar de ser desenhada de maneira tradicional, tem uma boa estrutura física é ampla, salas arejadas, climatizadas, limpas e organizada. A área externa da escola é o sonho de muitas crianças, tem árvores, parque infantil, área com areia, um jardim charmoso e árvores lindas.

Mas a quem serve esse espaço físico? Gostaria muito de dizer que esse espaço serve as crianças. No entanto esse espaço de convivência e aprendizagem é muito pouco utilizado na escola pelos educadores como espaço pedagógico. Quantos conhecimentos se fazem presentes nas árvores, jardins, parques infantis, no arreião e tantos outros elementos que se fazem presentes na escola, no entanto, os educadores continuam a ensinar sobre o clima, as plantas, os animais, a geometria, a poesia, da produção de texto, na sala de aula a partir dos livros que na grande maioria são produzidos fora do contexto e do mundo das crianças. Para Barros (2016, p, 1), muito se pode aprender com árvores, pássaros, sol e borboletas.

Um passarinho pediu a meu irmão para ser uma árvore.
meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.
No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de sol,
de céu e de lua mais do que na escola.
No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo
mais do que os padres lhes ensinavam no internato.
Aprendeu com a natureza o perfume de Deus.
Seu olho no estágio de ser árvore, aprendeu melhor o azul.
E descobriu que uma casa vazia de cigarra, esquecida no tronco
das árvores só serve para poesia.
No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores
são vaidosas. Que justamente aquela árvore na qual meu irmão
se transformara, envaidecia-se quando era nomeada para o
entardecer dos pássaros e tinha ciúmes da brancura que os
lírios deixavam nos brejos.
Meu irmão agradecia a Deus aquela permanência em árvore
porque fez amizade com as borboletas.

Durante muito tempo, quando perguntado aos educadores por que não eram pensadas atividades pedagógicas fora da sala de aula, as respostas eram de que os espaços físicos não eram adequados. Na escola onde a pesquisa foi realizada isso não é o problema, pois como já relatei anteriormente o espaço físico da escola é excelente, não proporcionar as crianças aulas em espaços diversificados parece ser muito mais falta de compreensão de que as atividades vividas em espaços diversos no dia a dia pelas crianças ajudarão esses sujeitos a compreenderem as múltiplas linguagens, promovendo novas experiências e aprendizagens, seja na educação física, na música, na literatura, nas artes plásticas, na matemática, na geografia ou em muitas outras possibilidades de

criação. Moore (1992) afirma que pesquisas realizadas comprovaram que, quando as crianças ficam em espaços muito restritos, os comportamentos tornam-se mais agressivos, destrutivos e a interação diminui. Deixar as crianças em espaços restritos de formação, além de cansativo faz minguar as possibilidades de aprendizagem e da capacidade criativa das crianças.

Nesse sentido a questão é: por que insistimos em ensinar a partir do que está distante da vida das crianças? Por que insistimos em não ou vi-las quanto ao que elas já sabem ou de como gostariam de aprender? Um outro aspecto que não pode passar despercebido aqui é a negação do direito ao recreio. Essa é uma prática que tem se firmado na rede municipal de ensino em Juazeiro Bahia. Se perguntado aos educadores, gestores e coordenadores quem, como, por que e quando isso foi instituído as respostas são muito vagas, ninguém consegue responder com clareza onde essa história começou, todavia todos tem clareza que o recreio além de importante é um direito das crianças. Inclusive na sala de aula está exposto um cartaz que trata dos direitos das crianças, entre eles o direito a brincadeira e o lazer. O de brincar é tão importante para as crianças, que para elas o parque é o lugar mais importante da escola. Vale lembrar que todas as crianças desenharam o parque.

A escola tem o cuidado em receber as crianças todos os dias com uma acolhida, ondes se encontram as turmas da educação infantil ao 5º ano se juntam no pátio da escola, é sempre preparada por uma das professoras, sempre com música e quase sempre com música evangélica. Na acolhida não está presente a diversidade da cultura, da arte e das religiões das crianças e suas famílias. Apesar da mesmice e cansaço que se percebe nas crianças, é lá o lugar onde todos se encontram, ainda que cada turma tenha ficar na sua fila, é esse o único horário que todas as crianças se encontram na escola. Esse momento me faz lembrar a música cotidiano de Chico Buarque (1971): “ todo dia ela faz tudo sempre igual”. Por que não são as crianças que preparam a acolhida? Por que não se mistura crianças de idades diferentes, religiões diferentes ou ainda adultos e crianças nessa preparação? Perde-se uma oportunidade de se criar novas relações, melhorar relações e permitir que as crianças sejam as protagonistas na sua escola.

Torço pelo dia em que a escola considere as crianças para além do sujeito que está ali com aprendiz, que possa enxerga-los também como sujeitos capazes

de contribuir com gestão da escola. Assim, quem sabe possamos vê-los a comandar a acolhida, o recreio, a decidirem junto com os professores como querem as aulas. Para Coelho (p 01)

Pensar a participação da criança na gestão escolar tem sido um desafio, considerando a concepção de socialização ainda tão marcadamente presente no campo escolar e que apresenta suas bases numa perspectiva que se aproxima de um propósito de adequação da criança ao meio em que vive de forma a absorver as regras transmitidas, a fim de tornar-se um ser social.

A criança é vista com um adulto em perspectiva, ou seja, aquele que está sendo moldado para viver em sociedade e dela então participar, dentro do que lhe cabe. Quando a escola partir do entendimento de que as crianças, podem, sabem e desejam contribuir com a organização escolar, perceberemos esses sujeitos como partícipes do seu local de formação e de vida e assim os veremos juntamente com os demais sujeitos que fazem a escola a decidirem a organização escolar. E é por verificar que a escola não se abre para construção coletiva do fazer pedagógico, que não conseguir identificar indicadores de contextualização na prática do ensino de artes e da presença de elementos culturais como visibilizador da infância como aponta o segundo objetivo específico dessa pesquisa. Para Sarmiento; Fernandes; Tomás (2007, p 203):

A plena afirmação das capacidades participativas das crianças depende do modo como os adultos organizam as suas condições, seja no âmbito da organização escolar, das políticas locais ou da sociedade em geral. [...] Mas a ação política das crianças é realizada de acordo com as culturas de infância, isto é, com o modo próprio de interpretar, agir e interagir na realidade que decorre da alteridade da condição geracional da infância.

A partir das falas dos autores, supracitados, me reporto a momentos que estive na sala de aula e de como é claro o quanto as crianças na escola têm sua participação negada na organização escolar, nas questões culturais da infância, na arte e seus posicionamentos políticos. Nega-se o protagonismo infantil quando uma criança pergunta algo a professora fora da aula do momento e ela responde: “Para que você quer saber isso? Isso não é da sua conta!” Ou ainda quando em

meio a uma sala com duas turmas juntas para uma aula de artes sobre caricaturas e que por sua natureza de estranheza e humor já era motivo para muitas gargalhadas e conversa entre as crianças, a professora insistia em querer uma turma quentinha e silenciosa, tirando a oportunidade de incentiva-los aos questionamentos e interações entre o grupo. Infelizmente não foi esse caminho percorrido pela professora, como a aula de artes, acontece no mesmo dia em que esta turma tem direito a ir para o recreio a professora ameaçava /repetia o tempo todo que se eles não se calassem não iriam para o recreio e fazia questão de dizer que na sala só quem podia gritar era ela. Nesse momento se perdia a oportunidade de trabalhar algumas características que a arte é capaz de provocar como: a dialógicidade, criatividade e criticidade. Essa cultura adultocêntrica que se julga superior não consegui perceber que quando mandamos uma criança se calar ele muito provavelmente torne-se um adulto submisso na busca de seus direitos e do mundo.

Ainda me reportando a fala dos autores quando estes afirmam que a capacidade de participação das crianças dependerá da maneira como os adultos organizam essas condições, percebe-se aí um sinal de alerta para que cuidemos melhor da infância com a participação das crianças, dispensando atenção para a necessidade e interesses desses cidadãos.

A invisibilização da infância é um processo histórico, é apesar de todos os avanços que aconteceram em favor deste grupo, ainda temos grandes dificuldades de enxergar a singularidade da infância, e respeitar como estes atribui sentido as suas que vivencias e experiências. A intenção não é culpabilizar os educadores, mas sim alerta-los a partir da fala das próprias crianças, o que eles acham da escola, o que gostam e especialmente o que não gostam e o que eles mudariam se pudessem. A quanto tempo não perguntamos isso as crianças? Ou melhor alguma vez perguntamos o que elas acham da escola e da maneira como esta está organizada? Um dos grandes equívocos das pesquisas, projetos, leis que são pensadas para e sobre as crianças é a ausência das mesmas nas tomadas de decisão, falam das crianças como se lhes faltasse capacidade de opinarem sobre seus interesses, necessidades, angustias, medos e sonhos. Na escola, lugar que faz parte da vida de todas as crianças, não é diferente, elas não também não são ouvidas nas tomadas de decisões sobre sua estão diretamente ligadas as suas vidas. O mundo evoluiu em tantos aspectos, encurtou-se tanto as

distancias, mas a escola insiste em permanecer distante da criança. Dita-se como esta deve aprender, se comportar, sentar, vestir-se sem que haja um diálogo com esses sujeitos. Por que não ouvi-los?

Nesse processo de negação dos direitos, o ponto mais relevante e a retirada da atividade mais importante para as crianças, o recreio. Em uma sexta-feira, dia do recreio das crianças do 5º ano, elas brincavam no parque, corriam, jogavam bola, inventavam brincadeiras e faziam muito barulho, natural em brincadeiras de crianças. A professora que os acompanhavam naquele dia ficava meio angustiada com o jeito das crianças brincarem e o tempo todo pedia que eles calçassem as sandálias, cuidado para não se sujarem, desce daí. A professora ainda dizia que era melhor não ter recreio porque eles só sabiam brincar de correr. Ela inclusive pedia brincassem sentados, que as meninas trouxessem Barbie, que trouxessem livros e cadernos para brincar de escola. A resposta de uma das crianças (ESMERALDA, 2016) foi espetacular: Brincar de escola na hora do recreio professora, não é brincadeira é castigo!!! Respostas desse tipo deveria provocar uma reflexão nos educadores, em relação a maneira como tem sido preparada as suas aulas que é vista pelas crianças como castigo.

Outro aspecto importante para garantir uma aprendizagem significativo é a afetividade, em se tratando de criança que é puro afeto não poderia ser diferente. Nesse aspecto, percebo na escola alguns contrastes, ao mesmo tempo que negam as crianças alguns direitos, elas são tratadas com muito zelo, acho de uma boniteza ver a coordenadora ou gestora na porta da escola recebendo as crianças na chegada e na saída, inclusive as crianças as abraçam sempre; a maneira como são acolhidas se estão doentes, ou até quando fazem uma traquinagem e são chamados na sala da coordenadora para conversarem, é feita de maneira carinhosa. Já na sala de aula percebi alguns momentos de muita grosseria com as crianças por parte de uma das educadoras. A maneira como ela aborda ou responde as crianças é desrespeitosa e constrangedora. Segundo o ECA, art. 18: (2012, p, 12): “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Trago esse artigo para exemplificar momentos vexatórios que vivenciei durante a pesquisa na escola, na turma do 5º ano tem um aluno com deficiência, inclusive essa criança possui um laudo médico atestando sua deficiência. Quando

a professora quer reclamar de outro aluno que está fazendo alguma traquinagem, ela ao reclamar com a criança diz: você está fazendo isso porque? Você é fulano? Você tem laudo como Fulano? (Fazendo referência a criança com deficiência). Isso causa sérios transtornos, expõe as crianças, incentiva o bullying, enquanto deveria ser ela a primeira a dar exemplo e cuidar no combate a discriminação e incentivar o respeito as diferenças. Assusta-me vê que tais atitudes como essas partem de quem deveria combater-las. Em relação a criança com lauda, perguntei a ela qual era a deficiência dela. Mas ela não sabia, respondeu-me, dizendo: “acho que é algo de mental, de agressividade. ” Penso que formação inicial dos educadores não dar conta da formação dos educadores em trabalhar com educação inclusiva, a educação continuada precisa dar conta dessa falha na formação dos professores, no entanto posicionamentos como os apresentados pela educadora no de trato com o aluno com deficiência, não tem nada ver com formação profissional, tem a ver com sensibilidade, afetividade e respeito, elementos essenciais no trabalho com pessoas, em especial com crianças.

A educadora também disse com muita tranquilidade para as crianças que levam alguma atividade incorreta do “para casa”, para escola que eles não sabem de nada. Uma das crianças sempre chora quando relata essa situação que viveu. Ou ainda quando pediu que a criança trouxesse um determinada material de casa e a criança dizia não ter, ela simplesmente respondia: “se vire”. Diante desse “se vire” fico a pensar onde está o educador mediador, problematizador? Que ao invés de expor as crianças a situações vexatórias, utiliza-se para provocar uma reflexão na sala de aula do porquê a criança não tinha feito a tarefa, ou porque não tinha o determinado material. Será que ela conhece a realidade dessas crianças?

Na busca de autorização das famílias para que as crianças participassem da pesquisa, visitei uma a uma a casa de cada uma delas, foram muitas as surpresas: estive em casas muito bem estruturadas, em casas simples e em casas muito pobres, sujas, escuras. Essa visita me fez compreender de maneira mais profunda quem eram os meus sujeitos. Penso que conhecer o contexto da vida das crianças, tornem os educadores mais sensíveis quanto ao comportamento e necessidades das crianças podendo causar algumas mudanças no planejamento das aulas.

Conhecer a vida das crianças não é perder tempo, muito pelo contrário, ela nos dará a possibilidade de organizarmos as nossas aulas a partir do real, da vida

dos meninos e meninas com os quais passamos o ano inteiro, sabemos o que acontece com eles apenas do portão da escola para dentro. E a vida lá fora? E as coisas, pessoas que fazem parte de suas vidas, o que a escola tem feito com isso? Penso que se a escola se propusesse a conhecer melhor seus alunos a educação daria um salto significativo na qualidade da educação. Enquanto educadores precisamos ter clareza da importância de como nossas ações influenciem de maneira positiva ou negativa na vida dos sujeitos.

Somos aquilo que vamos construindo ao longo da vida. Os primeiros jogos, as brincadeiras, as cantigas, os contos vão imprimindo em nós um pouco daquilo que vamos ser quando adultos. Não somos passivos às experiências e, a cada uma aprendida, incorporamos informações, transformações, acrescentamos parte de nossa própria experiência e vamos construindo nosso jeito de olhar a nós mesmos e o mundo. (FILHO 2002 p. 13).

Na fala de Filho, quando afirma que não somos passivos as experiências, preocupa-me, o que tem ouvido essas crianças de alguém tão importante nas suas vidas como são os professores. É impressionante que, mesmo as crianças vítimas desse tipo de situação falam dos professores com um carinho comovente: *eu nunca vou me esquecer da amizade que eu fiz aqui na escola com as professoras.* (ESMERALDA 2016, CITAÇÃO VERBAL).

Nessa perspectiva faz-se urgente humanizarmos nosso olhar docente. E humanizar o olhar é acima de tudo conhecermos nossos alunos, suas limitações, possibilidades, necessidades e suas culturas. Entendo que esse não é processo fácil, mas é necessário.

Essas tendências e movimentos tem contribuído para que a escola e, em particular, a educação infantil, reinvente novos papéis no sentido de estabelecer relações mais dialogadas com as crianças, em sintonia com suas necessidade e com os contextos em que vivem. (RIBEIRO, 2016 p,74)

Tenho pensado que escola parece ter medo de abrir-se para o diálogo, para participação coletiva, democrática. No entanto cabe a escola permitir-se refletir

sobre a participação e possibilidade de contribuição das crianças como sujeitos sociais que são de direito na sociedade.

4.2.1 As vozes das crianças.... Que escola desejam as crianças?

Ao ler o poema de Andrade, pensei que ele poderia ter escrito este poema depois de ter ouvido as crianças com as quais essa pesquisa foi realizada. Ele retrata de maneira espetacular uma escola que viva, viva como as crianças:

Eu queria uma escola que cultivasse
a curiosidade de aprender
que é em vocês natural.
Eu queria uma escola que educasse
seu corpo e seus movimentos:
que possibilitasse seu crescimento
físico e sadio. Normal
Eu queria uma escola que lhes
ensinasse tudo sobre a natureza,
o ar, a matéria, as plantas, os animais,
seu próprio corpo. Deus.
Mas que ensinasse primeiro pela
observação, pela descoberta,
pela experimentação.

E que dessas coisas lhes ensinasse
não só o conhecer, como também
a aceitar, a amar e preservar.
Eu queria uma escola que lhes
ensinasse tudo sobre a nossa história
e a nossa terra de uma maneira
viva e atraente.
Eu queria uma escola que lhes
ensinasse a usarem bem a nossa língua,
a pensarem e a se expressarem
com clareza.
Eu queria uma escola que lhes
ensinassem a pensar, a raciocinar,
a procurar soluções.
Eu queria uma escola que desde cedo
usasse materiais concretos para que vocês pudessem ir
formando corretamente os conceitos matemáticos, os conceitos
de números, as operações... pedrinhas... só porcariinhas!...
fazendo vocês aprenderem brincando...
Oh! meu Deus!
Deus que livre vocês de uma escola
em que tenham que copiar pontos.
Deus que livre vocês de decorar
sem entender, nomes, datas, fatos...
Deus que livre vocês de aceitarem

conhecimentos "prontos",
mediocrementemente embalados
nos livros didáticos descartáveis.
Deus que livre vocês de ficarem
passivos, ouvindo e repetindo,
repetindo, repetindo...
Eu também queria uma escola
que ensinasse a conviver, a
cooperar,
a respeitar, a esperar, a saber viver
em comunidade, em união.
Que vocês aprendessem
a transformar e criar.
Que lhes desse múltiplos meios de
vocês expressarem cada
sentimento,
cada drama, cada emoção.
Ah! E antes que eu me esqueça:
Deus que livre vocês
de um professor incompetente.

Apresento o poema de Andrade por ser ele muito próximo dos desejos das crianças quando se trata desse lugar chamado escola. Nesse processo de dar voz às crianças, me alegrou o gostar delas pelo espaço escola, a escola é para elas um lugar de prazer, de alegria de encontros, de fazer amizades.

Eu gosto muito da minha escola que estou estudando. Quando eu entrar de férias vou sentir muita falta de todos que estudavam comigo... eu nunca vou esquecer o nome dessa escola, nem das amizades que eu fiz com as professoras nem dos meus amigos e amigas. Eu queria que essa escola que eu estou estudando fosse até o 9º ano, e assim eu não iria abandonar meus amigos e nem a escola. (ESMERALDA, 2016, CITAÇÃO VERBAL)

Ao mesmo tempo que as crianças declaram seu amor a escola, elas apontam a sala de aula como um lugar ruim, chato e monótono. Nessa perspectiva, os adultos precisam observar melhor as crianças e seus comportamentos nos diversos momentos da escola, em alguns elas são pura alegria e entusiasmo e tagarelices, como na chegada ou na saída da escola; na hora do recreio (na sexta-feira); ou nas atividades onde eles têm a liberdade de produção como as peças de teatro que eles produzem, os trabalhos de grupo onde eles interagem com os colegas na produção de maquetes, de brinquedos,

das atividades no ar livre. Nos desenhos que fizeram para representar o lugar na escola que eles mais gostavam, a sala de aula não apareceu em nenhum deles, todos os desenhos faziam referência aos lugares e objetos ligados a ludicidade, a brincadeira, ao movimento ao corpo, a natureza. Todos esses elementos são inerentes a infância, a escola, apesar de saber disso, resolveu ignorar tais elementos e quando assim procede, nega-se a infância e a escola deixa de ser lugar de criança, ou pelo menos de criança saudável, criativa, curiosa e pesquisadora. Aqui refiro-me ao terceiro objetivo específico , que analisou as possibilidades de conferir visibilidade à infância na escola. No entanto percebi que ainda teremos muitos desafios na busca dessa visibilidade.

Ao chegar na escola a criança vira aluno e tem que cumprir os programas e regras sem que haja nenhuma discussão com as crianças. Enquanto a escola continuar a negar esses sujeitos, continuarão a repetir o discurso de que as crianças são indisciplinadas. Na carta de Sol (2016, CITAÇÃO VERBAL), ele expressa em que tipo de escola é mais fácil aprender fica claro que não tem sido apresentada na grande maioria das escolas.

Eu sonho com minha escola melhor, onde os alunos aprendem brincando, pois, criança gosta de brincar. Essa mudança quem faz é os diretores, coordenadores e professores. Eu acho que pode ser imediatamente agora essa mudança, pois de fato aprendemos melhor e é mais difícil esquecermos no futuro. Essa é escola dos meus sonhos, onde as crianças aprendem brincando e assim aprendemos com mais facilidade.

Figura 6 - Tela feita por Sol para representar a escola que ele gostaria de estudar.



Fonte: Autoria própria, 2016

Na fala simples e sabia de Sol, encontro a poesia de Andrade onde ele deseja que a escola aprenda a ensinar os conceitos brincando; encontro também um pedido de socorro, quando ele diz que a mudança deve ser “imediatamente agora.” Como a dizer que a escola que está posta não o representa, não serve, maltrata, anula, cansa; outro aspecto bastante relevante nessa fala é a questão da autoridade simbólica, a criança enxerga na gestão é coordenação os sujeitos capazes de fazer tal mudança. A partir dessa fala a escola precisa refletir de quem é mesmo a escola? Para quem ela está sendo pensada? e com quem ela está sendo pensada? Ribeiro (2016) nos provoca a refletir sobre a superioridade que o adulto insiste em fazer uso sobre a criança, negando a esses sujeitos a possibilidade de contribuir com as decisões que lhe dizem respeito. Ribeiro (2016, p. 73) ainda afirma que:

O movimento, portanto, de valorizar a perspectiva da criança é uma tentativa de superar o chamado “adultocentrismo”. Esse movimento critica uma visão negativa no sentido de que a infância é aprendida como sendo o “o desenvolvimento falante” (a criança que ainda não fala, que ainda não ler, que ainda não entende...) e de modo linear (a ideia de desenvolvimento unidirecional e de maneira sobreposta). Além disso ainda há a incapacidade de diálogo, onde o excesso de autoritarismo oscila com o excesso de permissividade relegando a criança um papel de subserviência ou de invisibilidade.

Refletindo sobre a invisibilidade da infância, penso que a dívida da escola com infância precisa ser quitada, mais faz mais sentido continuarmos a repetir com as crianças de agora, a escola que tivemos enquanto crianças de ontem. Enquanto insistirmos em fazer uma escola sem a participação, sem a vida das crianças, continuaremos a culpa-las e dizer que as crianças não são mais as mesmas. De fato, não são.

[...] “quando os alunos não são os mesmos a escola poderá ser a mesma? Nós podemos fingir de ser os mesmos”. Aqui pode estar a causa de tanta inquietação, não tanto em que as crianças, adolescentes e jovens não são os mesmos, mas se nós poderemos teimar em sermos os mesmos. Durante décadas os padrões morais e sociais mudaram, e as instituições teimaram em

continuar a mesmas? As crianças, adolescentes e jovens mudaram, as famílias, as igrejas, as escolas seguiram as mesmas? Quando os padrões sociais, morais mudam, as instituições sociais são questionadas a se abrirem. E as escolas? (ARROYO, 2011 p. 34).

Se a escola se preocupassem um pouco em ouvir as crianças, iria perceber como estas mudaram ao longo tempo, iria perceber também o quanto elas podem contribuir com o fazer pedagógico, basta ouvi-las: “poderia ter algumas aulas no parque, nós ia se divertir mais” (ORQUIDEA, 2016, CITAÇÃO VERBAL), “ eu queria que minha escola fizesse atividades fora da sala de aula” (ESTRELA, 2016, CITAÇÃO VERBAL). Partindo da fala de Arroyo (2011) e das crianças, assustame a dificuldade de as escolas realizarem as mudanças necessárias para o processo formativo dos sujeitos sejam feitos despertando a curiosidade, a pesquisa e a criatividade. Que provoque nos sujeitos a alegria de aprender.

4.2.2 Onde está a brincadeira na escola?

“Eu queria que minha escola fosse menos dura com os alunos, só por quê a gente não se comporta a gente não vai para o parque, isso não é justo” (ESTRELA, 2016, CITAÇÃO VERBAL). De fato não é justo, uma vez que as leis nacionais garantem as crianças o direito ao lazer, e lazer para criança leia-se “brincadeiras” assim se a escola está presente na vida das crianças em grande do tempo, ela é obrigada a garantir a brincadeira no tempo formativo. Aqui trago dois artigos da constituição federal e do ECA consecutivamente que garante as crianças o direito a brincadeira:

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

Art. 59 Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para

programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude. (BRASIL, 1990).

Juazeiro vive hoje um grande equívoco nas suas escolas, a retirada do recreio na grande maioria delas. A Secretaria Municipal de Educação não orienta as escolas para retirada do recreio, mas é conivente com as escolas quando sabe dessa retirada, sabem que uma lei está sendo infringida, mas ainda assim não se toma uma posição. Percebe-se uma contradição no município, uma vez que este garante nas escola (aqui fala da escola onde acontece a pesquisa) uma estrutura espetacular, adequado para prática das brincadeiras das crianças e de aulas mais lúdicas , mas ainda assim não toma uma posição firme em relação as escolas que negam as crianças o direito ao recreio, ficando essa definição a cargo da gestão, coordenação e dos professores decidirem se vão permitir ou não o recreio todos os dias para as crianças, ignorando que o recreio deve ser considerado como efetivo trabalho pedagógica garantido pela implementação da lei 5.692/71 assim como pelo Conselho Federal de Educação.

Nas escolas, a prática de permitir que as crianças tenham o direito de sair para o recreio apenas um dia da semana está se naturalizando, ainda que os educadores saibam da importância da brincadeira e sejam contrárias à sua negação, não se toma um posicionamento no sentido de reverter essa situação. A infância é um dos grupos sócias mais vulneráveis quanto a garantia de seus direitos, uma vez que ainda não são percebidas como sujeitos sociais e assim os adultos tomam as decisões que consideram boas para este grupo sem ouvi-los. Ouçamos o que dizem as crianças sobre a retirada do recreio:

Não tem recreio todos os dias; só na sexta-feira que é nosso dia; as vezes tem sexta-feira que não tem, porque a professora resolve fazer revisão das outras disciplinas; não ter recreio todo dia é muito ruim, se eu pudesse dizer algo a elas eu diria pra ter recreio todo dia; a gente fica só na sala copiando, copiando, copiando; eu queria que tivesse recreio para as crianças se divertirem; o recreio ajuda a gente a aprender melhor porque a gente fica feliz; a gente estuda sobre os direito das crianças, mas o direto de brincar não é respeitado; eu amaria que tivesse recreio todo dia... (ESMERALDA, SOL, ESTRELA, BEM-TI-VI, RIO, CALOPISITA, JUAZEIRO, ORQUIDÉA, PEROLA, BRILHANTINA. 2016, citação verbal).

Diante destas colocações, volto a perguntar, onde está a brincadeira na escola? Aconteceria uma grande revolução na educação no dia em que os educadores transformassem a escola no lugar de brincar, e assim crescer e aprender. (FRIEDMANN,2012)

Nesse processo de escuta a fala mais recorrente das crianças, sobre o recreio foi a de que: “se a gente não comporta, não vai para recreio. ” Além de não ter recreio todos os dias, os professores ainda usam como forma de punição. Nessa ação os educadores ainda não perceberam que poderia usá-lo como o grande aliado no processo de aprendizagem, uma vez que o recreio é para as crianças a melhor parte da escola e é sempre mais fácil aprender a partir daquilo que gostamos. E por falar em importância vejamos o que Didonet (2012, p. 9) sobre coisas essenciais para vida.

Se escrevêssemos uma lista de coisas que acompanham o ser humano desde sua de sua origem, entre elas estariam – provando com isso, sua indispensabilidade: os alimentos, para sustentar-se; a casa para abrigar-se; as vestes para proteger o corpo; a linguagem, para comunicar-se; e o brinquedo para aprender sobre o desconhecido. O ser humano é um sujeito brincante (*homo ludens*). Essas coisas são tão essenciais para todas as pessoas que, para que ninguém fosse privado de qualquer uma delas, tiveram que ser proclamadas como direito humano fundamental. Brincar é um direito da criança.

Seja pelo que diz a lei, ou pelo Didont ou ainda por tantos outros teóricos que discorreriam sobre o assunto com certeza não é nenhuma novidade para os educadores, a novidade talvez seja a possibilidade de ouvir pelas vozes das crianças o que elas pensam sobre a importância do brincar e o que sentem quando este ato lhes é negado pelos educadores.

A palavra *brincar* tem origem latina. Vem de *vinculum* que quer dizer laço, algema, e é derivada do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. *Vinculum* virou *brinco* e originou o verbo *brincar*, sinônimo de divertir-se. Assim, é chegada a hora da escola tornar-se um lugar de diversão, de tornar a brincadeira um caminho possível, um meio de garantir construção de conhecimentos e uma alternativa fantástica para se trabalhar a interação entre os sujeitos.

A hora do recreio é fundamental para se conhecer pessoas, para troca de conhecimentos, para trabalhar conflitos. As atividades lúdicas da hora do recreio, sejam elas dirigidas ou não tem um enorme poder educativo e é forte aliado para que as crianças desenvolvam suas criatividade. Se os professores observarem o que acontece em torno do recreio, veriam quantas possibilidades poderiam ser aproveitadas para ser trabalhado na contextualização dos conteúdos formais.

4.2.3 A arte e a cultura na escola pelo olhar das crianças

Todas as criaturas nascem artistas.
A dificuldade é continuar artista enquanto se cresce.
Picasso

A partir da fala de Picasso, as perguntas são: o que nos faz abandonar a arte? Onde nos perdemos dela? Quando os adultos roubam a arte das crianças? Penso que arte está ligada diretamente a curiosidades e invencionice das crianças, com muita frequência escuta-se os adultos chamam as crianças de “arteiras” quando estas estão a fazer suas descobertas. As crianças são novidadeiras, criam coisas nunca antes imagináveis, mexem em tudo, analisam, perguntam: parede tem nariz? Por onde ela respira? Planta tem estomago? Além de não darmos importância ao processo investigativo das crianças, ainda podemos suas invencionices e curiosidade e assim vamos transformando as crianças em pessoas comportadas.

A escola precisa ter clareza e conhecimento de que através da arte pode-se trabalhar qualquer conteúdo que se insiste em trabalhar de maneira, árida, dura e enfadonha. A arte possibilita que as crianças experienciem, conheçam, vivenciem, se conheçam e conheço o outro e o mundo, que exponham seus desejos, sonhos, angústias e incompreensões, por meio das diversas linguagens artísticas.

Nesse sentido, a escola precisa dar conta de trabalhar a arte nas suas diversas linguagens que se manifestam através do desenho, da dança, da pintura, do teatro, da escultura, do cinema, enfim, da arte em todas suas manifestações e formas, visto que a arte é tida como disciplina obrigatória na educação básica.

Segundo o artigo 2º da Lei 12.287, de 13 de julho de 2010, o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 2010).

Pode-se perceber que essa é uma lei muito recente, o que prova que a arte foi negada por muito tempo. No entanto apesar de garantida legalmente, isso não significa que seja trabalhada na escola e, muito menos, trabalhada de maneira eficaz. Isso pode ser confirmado nas falas das crianças quando questionadas se a escola tem aula de artes:

Sim, dia de sexta-feira (ORQUIDEA, 2016, CITAÇÃO VERBAL); bom...esses dias a gente não teve aula de artes não, mas só que as vezes é boa, normalmente é ótima a aula (SOL, 2016, CITAÇÃO VERBAL); as vezes... as vezes tem, de vez em quando tem. A gente não trabalha muito com artes não (ESMERALDA, 2016, CITAÇÃO VERBAL); tem, só quando ela fala assim, oh: “quem já terminou pode desenhar, pode se quiser desenhar” (BRILHANTINA, 2016, CITAÇÃO VERBAL); eu acho que tem, de vez em quando. (JUAZEIRO, 2016, CITAÇÃO VERBAL) ”.

Partindo destas falas, fica claro que ainda falta um grande entendimento acerca da importância da arte na vida dos sujeitos, em especial do sujeito criança. A sua implementação não garantiu profissionais preparados para dar conta dessa missão, ficando a arte sob a responsabilidade do professor polivalente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Professor este sem nenhuma formação na área e muitas vezes sem nenhuma proximidade com artes. Tal situação, fica muito claro na fala da educadora que assume a disciplina:

Só tem aula de artes uma vez por semana...veio o cronograma que eu sempre sigo esse cronograma, e como ela tá sempre ligada a religião, então ela passa mais despercebida. Eu acho importante ter aula de artes, mas também acho importante ter uma formação nessa área, porque o que a gente vê é o que tá ali no cronograma. Eu não tenho formação na área, e a falha tá aí, porque o que eu passo, foi o que eu aprendi. (EDUCADORA 01, 2016, CITAÇÃO VERBAL)

Ao refletirmos sobre a fala das crianças, dos educadores e do que diz a lei, mais uma vez veremos a negação de uma das disciplinas mais queridas pelas crianças. Na fala das crianças fica claro que a disciplina de artes é relegada sempre ao segundo plano e por vezes ela nem existe. Na fala da educadora isso não é diferente, em especial quando ela usa o termo: “ela passa despercebida”. Pude também observar que na escola só é desconsiderado o que é do agrado das crianças, como a aula de arte e hora do recreio. Inclusive os educadores a usam como forma de manipular as crianças para conseguir que elas façam silêncio. “Se vocês não se ficarem quietos, eu vou parar essa aula e vamos voltar para aula normal” (EDUCADORA 01, 2016, CITAÇÃO VERBAL). Fazendo referência as disciplinas de português e matemática. Se a aula de português e matemática são tão importantes (e são), por que não fazê-las com arte?

Martins (2015), defende que arte, independente da lei precisa estar presente da escola, seja com especialistas ou não, uma vez que ela é um grande propulsor das invenções, da percepção sensível, da imaginação e consequentemente da criatividade, que contribuirá nas demais áreas do conhecimento.

Ostetto (2016): assim, como sujeitos sociais que somos, nos relacionamos todo tempo com o contexto que nos cerca, somos influenciados por acontecimentos e emoções, afinal somos aquilo que vamos construindo ao longo da vida e isso é trabalhado a cada encontro com outro, com lugares paisagens, com nossas descobertas. Quanto maior for a nossa experiência com o mundo, mais possibilidades de se estabelecer com a vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana.

A escola precisa se reinventar, precisa assumir a sua responsabilidade perante o ensino arte, uma vez que é quase unanimidade entre educadores as transformações que ela é capaz de promover na vida das pessoas como: possibilitar as crianças conhecer diferentes linguagens e ampliar seu repertório de experiências com as manifestações artísticas e culturais.

4.2.4 As crianças, seus contextos e a escola

A educação é um espaço de diálogo, ou pelo menos deveria ser. Quando a escola perceber que pode e deve começar qualquer trabalho dialogando sobre a vida dos sujeitos então começaríamos aí uma grande revolução. Trabalhar a partir do contexto dos sujeitos está inclusive garantido na LDB, Art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Trabalhar educação contextualizada é antes de tudo um posicionamento político, que deve nos levar a problematizar o currículo que nos é apresentado como verdade e que tem por finalidade atender a interesses de classes dominantes que buscam a continuidade da reprodução do sistema vigente que dita o que deve e como deve ser estudado, que nega culturas e conhecimentos. Quando se coloca que a educação contextualizada é antes de qualquer coisa um posicionamento político, uma vez que ela nos provoca a questionar o que nos é imposto como verdades únicas, mas que não nos representam enquanto jovens, adultos, idosos e crianças do Semiárido.

Quando se aponta que a educação contextualizada é antes de tudo um posicionamento político, é pelo fato desta nos possibilitar a provocar nos sujeitos reflexões acerca da maneira como, por muito tempo fomos citados nos livros e mídias sem nos posicionarmos contra isso. Nós ainda não estamos representados como realmente somos, onde se apresenta um Semiárido de gente produtiva, que faz arte, que faz livros, que escreve poesia, que sabe plantar e colher, que faz rende, que está nos espaços de produção científica pensando a educação, que tem problemas na saúde, na educação, que cuida mal das crianças, enfim, que tem sérios problemas, mas muitas possibilidades como todas as regiões do país. A educação contextualizada então, chega com a finalidade de mostrar a vida real, um semiárido real, que traga para os espaços educativos a vida das crianças, para que desde de muito cedo ela aprende a questionar inverdades acerca desse lugar de muitas bonitezas, inúmeras possibilidades e algumas limitações.

Por falar em boniteza, quero mais uma vez trazer para o centro das discussões a organização e beleza da escola, na qual a pesquisa aconteceu.

Dentro do que nos foi imposto como beleza, a escola é linda, no entanto, os desenhos, as decorações da sala de aula, o jardim não tem a construção, o jeito, os traços e cheiro das crianças que lá estão.

Partindo das fotografias feitas pelas crianças de elementos importantes que fazem parte de suas vidas mas não estão presentes na escola, pude perceber que as tecnologias apareceram de maneira significativa, embora eles tenham aula de informática e de gostarem muito, eles apontam que apenas uma aula por semana é insuficiente.

Figura 7 - Fotografia feita por RIO, representando as tecnologias que ele tem acesso em casa.

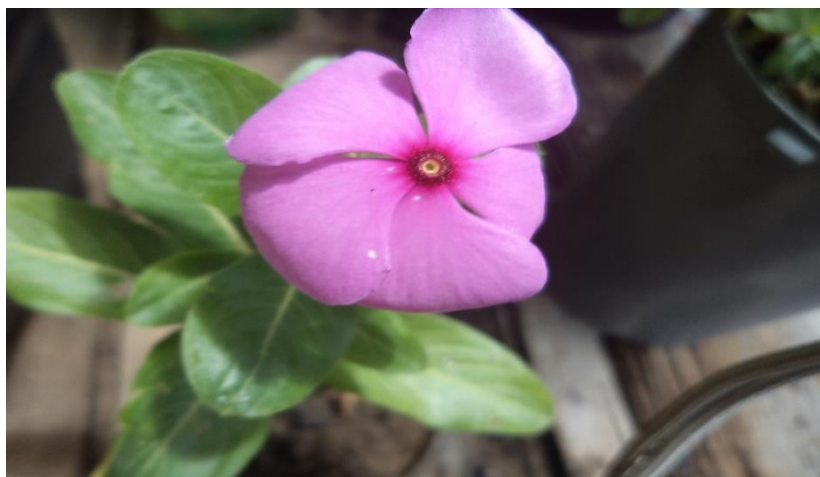


Fonte: Autoria própria, 2016

Além das tecnologias, aparecem muitas fotografias de animais: cachorro, peixe, passarinho, jegue e carneiro. Há plantas dos jardins, dos quintais e da rua, sabemos os nomes delas? Para que servem? Tem fotos das ruas sujas e sem as estruturas necessárias que a população tem direito, mas a rua também aparece como lugar onde eles ainda brincam de bola, patins e bicicletas; imagens de familiares, e de suas profissões, tem mãe costureira, e pai policial; tem os alimentos. Tem a vida e as cores das crianças. Onde está isso tudo na escola? A escola continua a trabalhar com essas crianças a partir da realidade dos livros,

que não é a delas, apresentado um conhecimento deslocado da realidade que está descomprometida com suas transformações.

Figura 8 - Foto feita por PÉROLA, representando o jardim da sua casa.



Fonte: Autoria própria, 2016

Para que a educação contextualizada aconteça, faz-se necessário uma reestruturação por parte de municípios e Estado no sentido de oferecer aos educadores, condições necessárias para a implementação dessa proposta. Penso que a partir do momento que conseguirmos pintar a escola com as cores da infância, começamos uma grande transformação na educação.

4.2.5 O que me disseram os educadores

Em todos os espaços onde se discute os projetos e políticas que dizem respeito as crianças, elas não estão representadas. Em nenhum momento elas são mobilizadas para as discussões, respeitando as suas condições de sujeitos na fase da vida na qual se encontram. Precisamos compreender que criança não é um sujeito incompleto, que atingirá sua completude a partir da orientação dos adultos, tornar-se adulto não o torna completo. Já passamos do tempo de ouvir as vozes desse grupo.

Quando perguntado aos educadores se a escola tem algum momento de escuta das crianças para que eles possam opinar sobre a organização e qualquer outro assunto que diz respeito a escola as respostas foram similares.

Não, não vou garantir que tenha, mas é como eu disse anteriormente, é provocado a pensar, porque dentro do meu espaço enquanto formadora a gente propõe essa... esse... essa mesma dinâmica com os professores e isso para ser refletido dentro da sala de aula, mas a gente ver muito pouco, a gente ainda ver casos, a gente ainda vê situações, contudo não é uma rotina assim, que se faça valor para que essa criança realmente né, consiga se perceber. (EDUCADORA 3. COORDENADORA 2016. VERBAL 3-)

Não. A não ser que necessite, que a gente perceba que o aluno tem necessidade, então a gente comunica a diretora e a coordenadora e elas chamam para conversar com os alunos, esse cuidado nós temos? Tanto o professor quanto o diretor e o coordenador, então, elas escutam sim quando há necessidade. (EDUCADORA 2, 2016, CITAÇÃO VERBAL)

Não, não. Nesse momento não tem não. A não ser que a gente direcione alguma atividade somente para isso, para eles colocarem as perguntas, em outro momento a gente responde. Eu falei que ia fazer a caixa, mas nunca fiz. (EDUCADORA 1, 2016, CITAÇÃO VERBAL).

Não, mas devia ter uma caixinha de sugestões. Não temos não! A gente ouve assim, espontânea assim, mas para a gente ter aquele critério não. (EDUCADORA 4 GESTORA, 2016, CITAÇÃO VERBAL).

Está na hora da escola começar a repensar outras formas de trabalhar, de organizar-se, inclusive organizar-se, tendo as crianças como colaboradores nesse processo. Penso que se eles se sentissem participes desse espaço, eles inclusive

ajudariam na solução de problemas que a escola insiste em resolver sem a ajuda das crianças como.

Por que não ouvir as crianças, e jovens e adultos de nossas escolas? – propôs uma professora. Alguma coisa sobre si mesmos”. Ouvir o que sabem sobre si mesmos pode ser uma forma de valorizá-los. Vai se criando o consenso que pretendemos conhecer e entender os alunos, um caminho poder confrontar nossas imagens sobre eles com suas próprias imagens. Há muitas formas dos alunos (as) falarem de suas vidas, de suas trajetórias humanas e escolares. Dando voz àqueles que por tanto tempo foram silenciados, suas autoimagens podem destruir tantas imagens estereotipadas que pesam sobre eles. Suas falas podem ser menos preconceituosas do que tantos discursos da mídia, da política e até da pedagogia. Nada melhor para rever nosso olhar sobre a infância, adolescência e juventude do que confrontá-lo com seu próprio olhar. (ARROYO, 2011, p 81)

Mas afinal qual é a nossa dificuldade em reconhecer a capacidade desse grupo e suas inquietações? A sociedade vem sofrendo grandes mudanças, a escola insiste em manter-se a mesma. Ensina do mesmo jeito, tendo a sala de aula como referência de espaço de aprendizagem; cantamos as mesmas músicas, mesmo morando num país com uma diversidade musical fantástica; a acolhida das crianças é feita do mesmo jeito o ano inteiro.

Penso que quando uma criança diz não gostar da escola, ela é uma criança saudável, e encontra-las me alegra, me traz a esperança que os educadores também as escutem e passem a se questionar porque elas não gostam da escola? A escola da maneira que está posta não é lugar de criança! A escola não tem a cara das crianças e a maneira como pensa suas aulas, ignora os sujeitos criativos e pesquisadores. Afinal de quem é a escola? Como são e com quem são pensados os projetos da escola? Quem os elaboram, como chegam para os professores, como chegam para as crianças?

Penso que a não participação das crianças na organização pedagógica da escola, tenha início na não participação dos professores na organização da escola pedagógica. Vejamos o aponta a Educadora 04 (2016, CITAÇÃO VERBAL).

“Ah, antes de sentar com as professoras, a gente sentou, direção e coordenação, aí nós fizemos nosso plano anual, deixando as rotinas com os projetos, com as datas tudo organizado...”

Partindo dessa fala, é possível perceber que parte das definições pedagógicas são tomadas sem a colaboração dos educadores a partir da gestão e da coordenação. Ainda que esse processo seja feito, acreditando-se ser essa a alternativa para o que trabalho aconteça da melhor maneira possível, falta aí o olhar do outro, o olhar e opinião dos professores e, conseqüentemente, o olhar e a opinião da criança.

O processo democrático na escolha dos gestores que já se faz presente nas escolas de Juazeiro, precisa evoluir para o trabalho interno da escola. Uma das principais funções da democracia é a proteção dos direitos humanos fundamentais, como a liberdade de expressão. E liberdade de expressão é poder participar das tomadas de decisões que lhes dizem respeito. Infelizmente essa não é uma constante nas escolas, em especial quando se trata da participação das famílias e das crianças.

Quando perguntado se os pais participam das tomadas de decisões na escola, a resposta é não. “Na primeira reunião a gente convida os pais, primeira reunião a gente mostra o calendário da escola toda, mas chegar a sentar com os pais, não”. (EDUCADORA 4, 2016, CITAÇÃO VERBAL). Assim como a escola não escuta as crianças, também não escuta as famílias, no entanto apontam a falta de participação das famílias como uma das grandes dificuldades enfrentadas pela escola.

Eu acho que eu mudaria sabe o que? Se eu pudesse? Eu teria assim, o pai, a família mais integrada com a escola, ainda queria conseguir uma fórmula... essa é uma fórmula que o pai vai tá na escola ajudando, que o pai vai tá na escola ajudando o filho, fazendo a atividade. Já fiz de tudo, agora queria saber o que é que faz o pai participar mais da escola, porque nós temos hoje 345 alunos dentro dessa escola, a gente faz uma reunião, eu até mudei nessa terceira unidade, eu não vou mais fazer reunião, assim, aquela única, atender todo mundo ao mesmo tempo, eu vou fazer separado, os primeiros anos, educação infantil, aí vou separar para ver se eu chego mais perto dos pais. Porque quando você faz uma reunião como um todo, nós temos 345 alunos, vem 100 pais, você pegar os registros da ata você vai ver, se você contar, vocês têm cem assinaturas... É pouco! Pra quantidade de aluno é pouco. Nessa terceira unidade vou fazer por série e ver se conseguimos chegar mais junto dos pais. Se o aluno não faz

o para casa, é aquele pai que não vem buscar a atividade do aluno. Eu já tentei, mas a gente não tem esse pai a presente. Numa escola que você tem né, uma boa equipe, uma boa equipe escolar, uma boa escola, se você tivesse o pai aqui pra contribuir seria muito bom. Eu tava hoje fazendo os cartazes e olhando as faltas, dos alunos faltosos, tem alunos que tem cinco, que tem dez, uns tem vinte, faltas. Então, aí você liga pra esse pai, aí você cobra, daqui a pouco vem, falta de novo, não sei o que é que acontece com as famílias não, que não dá muito valor a educação não.

Talvez a falta de participação dos pais na escola não se dê por falta de valorização da educação, mas por não compreender a proposta pedagógica da escola, uma vez que não contribuíram na medida de seus conhecimentos na elaboração dessa proposta, talvez se fossem participes nesse processo a relação com a escola e o compromisso e contribuição com a educação de seus filhos e das demais crianças acontecesse de maneira mais atuante e essa velha, recorrente e necessária cobrança pela presença dos pais na escola desse lugar a uma outra demanda.

Quero retomar a fala dos educadores quando disseram que a escola não tem um espaço de escuta das crianças. De fato, não tem, se tivesse voz e vez, a escola não desconsideraria um elemento superimportante na vida das crianças, a brincadeira. Perguntados se a escola tinha recreio, ouve-se as seguintes respostas:

PESQUISADORA: A escola tem recreio todo dia?

EDUCADORA 1: Não. Cada sala tem seu dia pra ir ao parque

EDUCADORA 1: E as crianças aceitam isso numa boa?

EDUCADORA 1: Aceitam, porque foi explicado o motivo, então eles entendem, é tanto que no início a gente é... acontece... sempre tem algum acidente de um chorar, de ter um exagero, então a partir disso eles já compreendem que eles tem que tá separado, cada um no seu dia, com sua turma, porque não tem alguém pra ficar com eles naquele momento, e a gente não pode deixar eles sozinhos

PESQUISADORA: Quem definiu o recreio um dia só por semana?

EDUCADORA 1: Foi a gestora.

PESQUISADORA: Você tem ciência de que tem uma lei que garante o horário de recreação das crianças?

EDUCADORA 1: Tenho.

PESQUISADORA: Você acha que as brigas e machucados do recreio ajudam as crianças a trabalhar os conflitos?

EDUCADORA 1: É, são importantes porque experiências né, eles adquirem experiência, naquele momento ele quer convívio com outras crianças de outras séries, mas hoje, com as normas, a gente tem que obedecer.

Na entrevista a seguir (EDUCADORA 3, 2016, CITAÇÃO VERBAL), podemos confirmar que os educadores têm conhecimento que o recreio é um direito das crianças, porém, negada pela escola. O mais grave de tudo isso? Ninguém faz nada.

EDUCADORA 3: Não. A escola tem um cronograma de atividades recreativas semanais para as crianças, tem o momento do lanche que as crianças volta pra sala, e em outros momentos dentro da sala, ou então dentro da rotina do professor que ele possa estabelecer na semana, que ele também é livre, é tanto que a rotina de educação infantil que a gente sugere também para as outras turmas, também façam atividades externas, mas são essas turmas menores que a gente ver nas atividades externas para promover também esse pouco, esse... essa totalidade dessa criança.

PESQUISADORA : Como foi definido a questão do recreio? como é isso foi pensado? as crianças foram ouvidas?

EDUCADORA 3: Eu desconheço um termo da instituição que eu estou hoje, porque eu já estive anteriormente nas outras instituições que existiam recreio e eu acho totalmente favorável, contudo eu desconheço como foi esse pensar, nessas escolas menores né, porque eu já encontrei essa estrutura, então eu desconheço nesse sentido, da garantia da recreação, até porque, a gente tem que... a gente sabe, vem dentro da lei, existe uma lei que diz que tem que ter recreação... recreador dentro da escola e a gente não tem um formador em recreação que favoreça esse momento. E contudo eu penso também que é... é um pensamento individual, que essa estrutura de recreio garanta a questão, da proteção física.

Percebe-se nesses diálogos, que a negação do recreio, não é falta de conhecimento do que apresenta as leis educacionais no Brasil, na verdade parece ser uma definição que torna a rotina da escola mais cômoda para os educadores, uma vez que o recreio causa na escola momentos de burburinhos, algazarras, machucados e desentendimentos. Mas há no recreio também, momentos que levamos para toda vida, as brincadeiras, os amigos, o enfrentamento de conflitos e a conviver com as diferenças. Quando negamos a elas o direito de brincar,

estamos negando a oportunidade de lidar com todas essas alegrias e conflitos. Nega-se o próprio desenvolvimento geral da criança.

Nas alegrias e conflitos do recreio e das brincadeiras infantis estão presentes dois elementos essenciais na vida das pessoas, a arte e a cultura. O parâmetro curricular nacional de artes (BRASIL, 1997, p,21) afirma que: “Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais”. Quando a sua importância da cultura e da arte ninguém tem dúvida da sua importância, talvez falte aos educadores a formação necessária em artes, faltando assim uma intimidade com o universo da arte. Essa falta de formação impede que educadores percebam que através da arte os alunos possam estabelecer relações mais amplas quando estudamos qualquer um dos conteúdos pedagógicos. Uma criança que tem a arte no seu convívio exercita continuamente sua imaginação e conseqüentemente terá mais habilidade para pensar e elaborar um texto e é capaz de construir mais facilmente estratégias pessoais na resolução dos conhecimentos matemáticos. Trago abaixo uma entrevista com a educadora de artes, não raro nos deparamos com essa situação que é realidade em quase todo país.

PESQUISADORA : A escola tem aula de artes?

EDUCADORA 1: Tem a disciplina de artes.

PESQUISADORA : Quem é que assume essa disciplina?

EDUCADORA 1 : Sou eu

PESQUISADORA: Como é que é trabalhada a disciplina de artes?

EDUCADORA 1: É... veio o cronograma que eu sempre sigo esse cronograma, e como ela tá sempre ligada a religião, então ela passa mais despercebida.

PESQUISADORA : São quantas aulas de artes na semana?

ENTREVISTADA 1: Só uma, sempre na sexta-feira

PESQUISADORA: Certo. É uma aula que as crianças gostam muito?

EDUCADORA 1: Gostam. Eles gostam, gostam muito da aula

PESQUISADORA: E... você enquanto professora acharia importante que tivesse mais aulas de artes, ou você acha que uma só supre a necessidade das crianças?

EDUCADORA 1: Não, eu... eu acho importante ter aula de artes, mas também acho importante uma formação nessa área, porque o que a gente ver é o que tá ali no cronograma, aí você tem que buscar, tem que se preparar pra aquela aula

PESQUISADORA: Você tem alguma formação em artes?

EDUCADORA 1: Não. Aí a falha tá aí, porque a gente deveria receber essa aula, porque o que eu passo, foi o que eu aprendi.

PESQUISADORA: E o que você aprendeu foi o suficiente pra você ser professora?

EDUCADORA 1: Pouco. Pouco. Muito pouco. (EDUCADORA 1, 2016, CITAÇÃO VERBAL)

No entanto, enquanto não tivermos clareza de que a arte poderia estar presente em todas os momentos de estudo, deixando de ser um complemento qualquer, enquanto a disciplina de artes continuar a ser trabalhada como apresenta a entrevista acima, continuaremos a negar também a cultura das crianças. Mas é preciso trazer a tona um problema na formação dos educadores, que interfere diretamente no aprendizado das crianças, a formação em artes. Ser ofertada obrigatoriamente como componente curricular, não garante que seja trabalhada com a importância que ela merece ter. Essa questão foi apontada pela educadora 1, ela coloca a falta de formação como o grande problema para trabalhar artes, uma vez que não tem formação para dar conta dessa disciplina.

Um dos grandes equívocos das pesquisas, projetos, leis que são pensadas para e sobre as crianças é a ausência das mesmas nas tomadas de decisão, falam das crianças sem ouvi-las, sem considera-las como se lhes faltasse capacidade para opinarem sobre seus interesses, necessidades, angustias, medos e sonhos. Na escola lugar onde as crianças obrigatoriamente passam parte sua vida, não é diferente. O mundo evoluiu em tantos aspectos, encurtou-se tanto as distancias, mas a escola insiste em permanecer distante da criança. Dita-se como esta deve aprender, se comportar, sentar, vestir-se sem que haja um diálogo com esses sujeitos. Por que não ouvi-los?

Na organização pedagógica das escolas, a começar pelas Secretarias Municipais de Educação, os secretários e técnicos que pensam e organizam os processos educativos, desconsideram totalmente as crianças, jovens e adolescentes, reúnem-se com gestores, coordenadores e professores para falarem das propostas, da carga horaria, dos processos avaliativos ... mas em nenhum momento chamam as crianças para as discussões, respeitando é clara as suas condições de sujeitos na fase da vida na qual se encontram. Criança é sempre vista numa perspectiva futura. Nos referimos as crianças sempre no futuro, são muito comuns falas do tipo: preparar as crianças para o futuro; eles são o futuro do país; precisamos formar os futuros cidadãos. Enquanto não compreendermos que eles não são o futuro, eles são o presente e estão presentes na sociedade, e os adultos que eles se tornarão dependerão de como os adultos

atuais contribuirão no seu momento infância. Percebe-se também na fala de Delgado; Müller (2005, p. 352):

[...] o caráter inacabado da vida dos adultos é tão evidente quanto o das crianças. Assim, as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes, e é preciso superar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível não pertencermos a uma complexa teia de interdependências.

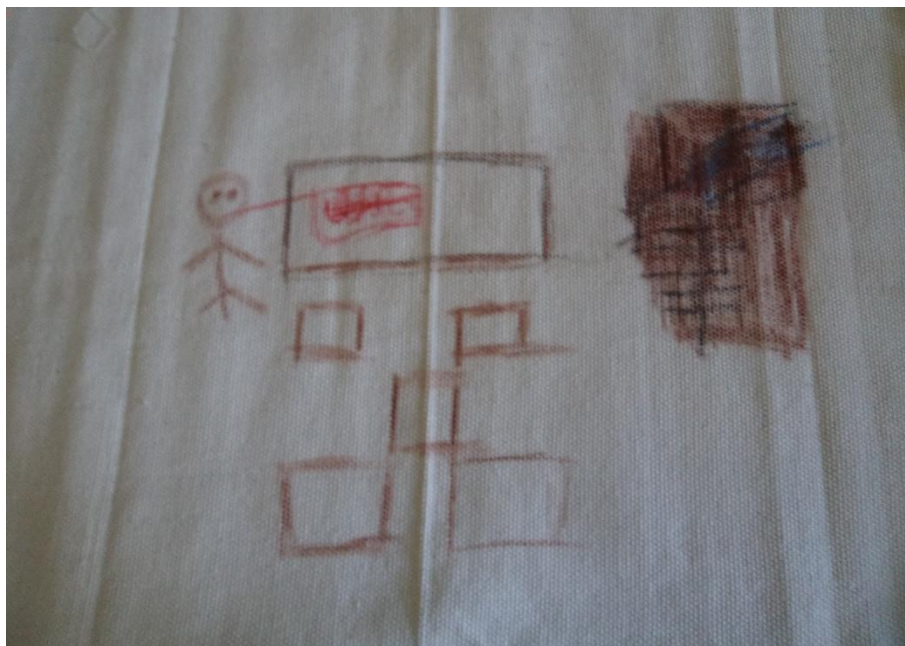
Que bom seria se a escola provocasse nas crianças o desejo de serem sujeitos eternamente incompletos. Está na hora da escola começar a repensar outras formas de trabalhar, de organizar-se, quando as crianças na sua maioria dizem que não gostam da escola, elas estão dizendo que não gostam da escola como está posta.

A escola tem se protegido por trás do discurso de dizer que as crianças não são as mesmas, que não querem saber mais de nada, de fato não são. A escola é que insiste em permanecer a mesma ou as mudanças tem se dado em grande parte só no discurso, em alguns casos estamos regredindo como é o caso da retirada do recreio das crianças todos os dias. Nega-se um direito simbólico que é brincadeira na infância e um direito constitucional garantido pelo ECA. Quando uma criança diz não gostar da escola, ela é uma criança saudável, e encontra-las me alegra, me traz a esperança que os educadores também as escutem e passem a se questionar porque elas não gostam da escola? A escola da maneira que está posta não é lugar de criança! A escola não tem a cara das crianças, ignora os sujeitos criativos e pesquisadores Afinal de quem é a escola? Como são e com quem são pensados os projetos da escola? Quem os elaboram, como chegam para os professores, como chegam para as crianças? Infelizmente muitos deles são definidos a partir da gestão e da coordenação, ainda que esse processo seja feito na maior boa vontade, acreditando-se ser essa a alternativa para o bom desempenho dos alunos.

“Ah, antes de sentar com a professora, a gente sentou direção e coordenação, aí a gente faz nosso plano anual, aí já foi deixando as rotinas com os projetos, apresentação com os projetos, as datas... deixa tudo organizado...” (EDUCADORA 4, 2016, CITAÇÃO VERBAL).

Precisamos começar a pensar uma escola onde o processo democrático vá muito além da eleição para gestão, o processo democrático é antes de tudo a participação de todos nas decisões que atinge diretamente a vida dos sujeitos. No caso da escola, onde as crianças são maioria, faz-se necessário que sejam ouvidas e respeitadas suas decisões, respeitando a sua condição de cidadão nessa etapa da vida.

Figura 9 – Representação da aula



Fonte: Autoria própria, 2016

5 COM A VOZ AS CRIANÇAS E OS EDUCADORES

Quanto mais as crianças souberem que lhes damos valor e que as consideramos extraordinárias, mais dispostas estarão a nos ouvir e a retribuir a mesma estima. E quanto mais adequada for a nossa orientação, quanto mais baseada for no que sabemos sobre elas, mais interessadas estarão em aprender conosco. E quanto mais aprenderem, mais extraordinárias se tornarão.
(PECK)

5.1 OS DISCURSOS DAS CRIANÇAS E DOS EDUCADORES: PONTOS E CONTRAPONOTOS

Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, orientadores, gestores, enfim, a quem seja encontrar esses devires minoritários que não espiam a imitar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. (KOHAN, 2004, p.66)

Trago como inspiração o fragmento do texto de Kohan, para refletir sobre a direção dos olhares dos adultos sobre crianças, enquanto sujeitos que fazem a escola. Apesar de tantos estudos importantes, a exemplo de Sarmiento e Corsaro, que afirma a importância de considerarmos as crianças como sujeitos políticos, sócias e de direito, ainda precisamos descortinar a visão equivocada dos adultos sobre a infância.

Quando os olhares de crianças e educadores caminharão numa mesma direção? Olhar na mesma direção, não significa perceber as coisas do mesmo jeito, nem poderiam, uma vez que é a escola ou pelo menos deveria ser, o espaço de maior pluralidade cultural. Candau (2008, p, 13) afirma que: “Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Pensando nisso é que se faz necessário questionar a escola no sentido de compreendermos quando esta considerará nos seus planejamentos os desejos e anseios das crianças? Olhar numa mesma direção é considerar as necessidades de todos os sujeitos. Nessa perspectiva pergunto, onde estão os saberes, as cores, brincadeiras, culturas e artes das crianças na escola? Como estes aspectos são vistos pelas crianças e pelos educadores? A partir desses questionamentos, trarei para a cerne dessa discussão a invisibilidade da infância: o que a escola não vê sobre a arte e a cultura enquanto elementos construtores do conhecimento. A escuta das crianças e dos educadores apresentaram dicotomias significativas de um mesmo aspecto.

Penso que essa dicotomia possa ser um dos motivos das muitas reclamações e conflitos que se apresentam nas escolas, a sensação é que estamos caminhando em direções opostas para se chegar a um mesmo ponto. Penso que esse ponto de escuta e de encontro é antes de tudo uma questão democrática, onde a opinião, sugestões, angustias e necessidade possam ser

socializadas e discutidas respeitando as necessidades dos sujeitos embrincados no processo educativo. A escola precisa reconhecer que uma educação de sucesso deve considerar todos os olhares que fazem parte da mesma. Ter vários olhares de um mesmo aspecto não é ruim, muito pelo contrário, o que não pode é considerar apenas o olhar de um grupo de sujeitos, nesse caso os educadores.

O Direito a educação vai muito além do acesso a matrícula na escola, a participação das crianças precisa ser efetivada de fato e de direito, uma participação para valer e não meramente figurativa. Participação das crianças é muito mais que uma questão de bom senso ou boa vontade dessa ou daquela escola, é antes de mais nada uma política pública garantida no ECA. Art. 3º: (2012, p, 7):

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, afim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual, e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Na escola, locus da pesquisa e de modo geral nas escolas do município de Juazeiro, percebemos que as leis que tratam da educação básica, são garantidas. No entanto, também fica claro que os educadores desconsideram aspectos legais, em especial a negação da participação das crianças em decisões que lhe dizem respeito como aponta o artigo acima.

Buscando compreender essa dicotomia de pensamentos, sobre o que de fato é importante na escola e de como ela deve se organizar, é que trago a triangulação como caminho para compreender as aproximações e distanciamentos entre as falas, ações e olhares das crianças e dos educadores sobre as categorias analíticas que apresento no capítulo anterior.

5.2 AS BRINCADEIRAS E SUAS POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS E EDUCADORES

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganha-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-las sentados enfileirados em sala sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para formação do homem. ANDRADE (2011)

O poema de Andrade precisa tornar-se realidade em todas as propostas pedagógicas das escolas que trabalham com crianças. Brincar com crianças é um importante elemento pedagógico, uma vez que a brincadeira é inerente a infância, independente da sua cultura, religião, classe social ou localização geográfica.

No entanto, ainda que, segundo estudos como os de Cardozzo e Vieira (2007, p, 01).

A brincadeira é vista na literatura como um recurso que pode estimular o desenvolvimento infantil e proporcionar meios facilitadores para a aprendizagem escolar. O que se pode concluir é que, utilizar a brincadeira como um recurso escolar é aproveitar uma motivação própria das crianças para tornar a aprendizagem mais atraente. Entretanto, o meio escolar encontra dificuldades que impedem a utilização do recurso da brincadeira como um facilitador para a aprendizagem. O brincar é a atividade predominante na infância e vem sendo explorado no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, entre outros objetivos, intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças. Este artigo tem por finalidade, com base em pressupostos teóricos e resultados de pesquisas, apresentar evidências sobre as contribuições que a brincadeira oferece ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem no contexto escolar.

Durante a pesquisa que embora os educadores apontem as brincadeiras como algo importante no desenvolvimento, cognitivo, emocional e social das crianças a prática da brincadeira não se faz presente na escola de maneira efetiva. Inclusive em momentos de observação em locus, em uma sexta-feira, dia do recreio dessa turma a professora numa conversa informal que era melhor não ter recreio pois eles só sabem brincar de correr. Mas, o que é a criança se não puro movimento? Por outro lado para o recreio é para o momento do recreio é mais importante da escola. Quando pedi que desenhassem o que mais gostam na escola 90% desenharam o parque, fazendo referência as brincadeiras.; 10% fizeram referência as aulas de informática. Em nenhum momento as crianças colocaram a sala de aula como espaço de prazer e alegria.

Bomtempo e Cols (1986) esclarecem que ainda que as pesquisas já venham afirmando a muito tempo sobre a importância das brincadeiras, a

educação vem substituindo essas brincadeiras por atividades que ela julga mais séria e importante.

Durante a pesquisa percebi que a brincadeira não tem nenhuma relevância pois além das atividades pedagógicas não serem pensadas de maneira lúdica, ainda foi retirada das crianças o direito ao recreio diariamente. As crianças, ainda que percebam que a brincadeira é um direito, não tem despertaram ainda para sua condição de sujeitos capazes de lutarem por seus direitos, nesse caso a brincadeira, no entanto referem-se a sua negação, como uma injustiça.

PESQUISADORA: Você tem recreio todos os dias aqui na escola?

ENTREVISTADO: Não

PESQUISADORA: E você, o que acha disso?

ENTREVISTADO: Muito injusto. Porque deveria ser todo mundo se encontrar, ter meia hora, bater o sinal, meia hora as pessoas ficar aqui conversando, brincando, depois voltaria pra sala

PESQUISADORA: Você gostaria de encontrar todo mundo da escola?

ENTREVISTADO: Todo mundo brincando. Gostaria que todo mundo tivesse brincando.

PESQUISADORA: Vocês já disseram isso pra diretora, coordenadora e para os professores? Já teve alguma reunião para falar sobre o recreio?

ENTREVISTADO: Teve, só que ninguém teve coragem.
(ORQUIDEA, CITAÇÃO VERBAL, 2016).

PESQUISADORA: Certo. Você não tem recreio todo dia aqui na escola?

ENTREVISTADO: Não

PESQUISADORA: E porque não tem?

ENTREVISTADO: Por causa da... eu não sei

PESQUISADORA: Foi explicado pra vocês porque não teria recreio todo dia?

ENTREVISTADO: Não

PESQUISADORA: E você acha disso?

ENTREVISTADO: Ruim

PESQUISADORA: É... porque é recreio é bom?

ENTREVISTADO: Porque a gente é... vai pensar, vai se distrair um pouco... vai brincar, aqui é só estudar, estudar, estudar, estudar.

PESQUISADORA: Se você pudesse falar para os professores, coordenadora e gestora, sobre a falta do recreio, o que você diria a elas?

ENTREVISTADO: Eu diria que era direito nosso ter recreio e que aqui não tem.

PESQUISADORA: E recreio faz falta?

ENTREVISTADO: Faz!

PESQUISADORA: Se você pudesse dar um conselho ao seus professores, o que você diria a eles?

ENTREVISTADO: Eu diria a eles que eu queria mais recreio todo dia também. (SOL, CITAÇÃO VERBAL, 2016)

Nas falas das crianças, percebe-se que elas já conseguem observar a falta do recreio e da brincadeira como um desrespeito, uma injustiça para com eles. Justiça se concretiza pelo desrespeito aos direitos dos indivíduos ou da sociedade, alguns direitos quando negados são mais visíveis, especialmente se os sujeitos têm conhecimento dessa negação e tem a condição de reivindicá-lo junto a seus opressores. No entanto para alguns grupos, a exemplo das crianças, a negação de direitos é mais invisível, até porque, eles ainda não têm uma formação política capaz de fazer com estas possam se posicionar diante da não efetivação de direitos garantidos. É preciso esclarecer que quando me refiro a não formação política das crianças, não significa dizer que eles não capazes, significa dizer que elas não foram incentivadas a serem protagonistas nos seus espaços de atuação como é a escola.

Identifica-se então uma ausência em relação a prática educativa as brincadeiras e a rotina dos educadores. Estes até reconhecem e apontam como trabalhar conteúdo a partir das brincadeiras, no entanto estes tem muitas dificuldades em utilizá-las. Biscoli (2005) ao pesquisar a produção científica no Brasil em se tratando da brincadeira e educação percebeu que os estudos dão maior destaque para brincadeira como recurso pedagógico na educação infantil.

Penso que a falta de destaque dos educadores para as brincadeiras, tem ligação com a falta de percepção que os adultos têm das crianças como sujeitos capazes de decisões que digam respeito a suas vidas e a sociedade nas quais convivem. As crianças são capazes sim de formar seus próprios pontos de vista e de tomar decisões acerca de suas vidas. A não participação das crianças nas tomadas de decisão, é causada pela cultura adultocêntrica que coloca a crianças como incapazes não reconhecendo as crianças e adolescentes como sujeitos de direito com capacidade de cidadania plena e não uma cidadania futura.

CARDAZZO e VIEIRA (2007, p, 8), afirma que: Respeitando as brincadeiras, o educador poderá desenvolver novas habilidades. Respeitar as brincadeiras é respeitar a essência das crianças.

5.2.1 As brincadeiras: caminhos que levam ao desenvolvimento infantil

Se a brincadeira é um dos elementos mais importantes na vida das crianças, por que então, grande parte das escolas insiste em não trazer nos seus PPP's a brincadeira como um elemento importante na formação das crianças?

A aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e interesses das crianças são mais importantes que qualquer outra razão para que elas se dediquem a uma atividade. Ser esperta, independente, curiosa, ter iniciativa e confiança em sua capacidade construir uma ideia própria sobre coisas, assim como expressar seu pensamento e sentimentos com convicção, são características inerentes à personalidade integral as crianças. (FRIEDMANN, 2012, p, 45).

Se aprendemos pela motivação como aponta Friedmann, a brincadeira não seria a maior motivação para as crianças aprenderem? E é. As crianças já sabem disso a muito tempo, quem tem esquecido de se lembrar disso e ainda que as crianças digam isso o tempo todo são as escolas, as quais insistem em não enxergar.

PESQUISADORA: você acha que se falasse a falta que sentem do recreio ele voltaria?

ENTREVISTADO: Eu acho que não

PESQUISADORA: por que?

ENTREVISTADO: porque eu acho que ela vai falar que vai atrapalhar a aula dela.

PESQUISADORA: você acha que a brincadeira na hora do recreio é importante? Por que?

ENTREVISTADO: Porque 'nóis', 'nóis' corre, 'nóis' fica se sujando na areia, brincando, faz bem, os meninos brincando de bola, 'nóis' brinca de boneca

PESQUISADORA: Isso deixa vocês felizes?

ENTREVISTADO: Sim. Muito.

Quantos conhecimentos se encontram nas crianças se sujando nas brincadeiras com areia, na brincadeira de bola dos meninos ou ainda na brincadeira de boneca das meninas. Momentos assim apresentam elementos que se fazem presentes na geografia, história, artes, matemática e religião, poderiam também discutir as questões de gêneros, meio ambiente ou aprender muito sobre

a vida das crianças. Infelizmente esse tipo de trabalho não é uma prática na escola locus da pesquisa e não é por falta de conhecimento dos educadores e por falta de estrutura física da escola. Educadores justificam que quando as aulas acontecem de maneira lúdica os alunos perguntam se não vai ter aula, que aula para eles precisam obrigatoriamente o professor escrever na lousa e conseqüentemente eles escreverem em seus cadernos. Penso que as crianças se acostumaram tanto com a mesmice das aulas em sala, que parece ser esse o único espaço de aprendizagem na escola. No entanto quando pedi a eles que desenhasse o lugar que menos gostam na escola, as imagens mostraram que a sala de aula é o lugar menos agradável como eles representaram no desenho abaixo:

Figura 10 – Sala de aula



Fonte: Autoria própria, 2016

Na pesquisa sobre a infância é visível o vínculo que existe entre a brincadeira e a aprendizagem, inclusive as atividades dirigidas ou livres possuem uma enorme capacidade educativa que deveriam fazer parte do currículo da escola. Inclusive o recreio, momento onde as brincadeiras se concretizam na escola podem e devem ser considerados como hora efetiva de trabalho escolar, conforme o CNE, no Parecer CEB nº 05/97. Spodek e Saracho (1998) afirmam que o brincar no currículo escolar desenvolvem, estimulam, encorajam e aguçam

o desenvolvimento cognitivo, físico, criativo, social, emocional e a linguagem da criança.

Os elementos aqui apresentados nas falas das crianças, no posicionamento dos educadores e o que nos apresentam os teóricos, me leva a refletir que se faz necessário repensar a escola. Temos uma escola pretenciosa, ditadora, e opressora onde adultos acreditam saberem tudo que as crianças precisam. Para que essa mudança de fato se efetive é necessário que os educadores sejam capacitados ou quem sabe sensibilizados e assim perceberem que atividades como as brincadeiras são capazes de proporcionar ganhos e conhecimentos significativos para as crianças, uma vez que elas projetam nas suas brincadeiras, suas angústias, frustrações, alegrias, desejos e sua visão de mundo. Quando a escola prestar atenção e considerar as brincadeiras das crianças terá a sua disposição uma ferramenta que o ajudará a conhecer melhor seus alunos e assim preparar aulas a partir do contexto das crianças sem podar sua liberdade, sua criatividade, e sua autonomia. Para Alves (2001), o bom professor não é o que faz uma explanação perfeita da aula, mas o que transforma a ser trabalhada em brinquedo e encanta, provoca e desafia e transforma o conteúdo em brincadeira, seduzindo o aluno. A escola poderia ser o lugar da criança brincar, e o conhecimento ser consequência dessa brincadeira.

5.3. A ARTE NA EDUCAÇÃO: COMO TEM SIDO DESENHADA?

A arte se faz presente na organização de todas as culturas, das peças de barro dos povos ribeirinhos do Rio São Francisco a Estátua da Liberdade nos Estados Unidos; do forró nordestino as músicas clássicas; das rendeiras nordestinas, as produções dos grandes estilistas ou ainda dos brinquedos produzidos pelas crianças com pedaços de madeira, barro, tecido das crianças menos favorecidas financeiramente, a arte está presente em todas situações. E na escola como a arte tem sido desenhada? Pelas mãos dos professores ou das crianças? O fato da arte ser hoje obrigatória nos currículos escolares da educação básica, não garante que seja trabalhada com qualidade e importância para contribuir com a sua força para a transformação social, proporcionar uma

comunicação mais sensorial e menos racional; desenvolver as habilidades motoras e cognitivas. A arte ajuda as pessoas a expressarem o que não conseguem expressar com palavras. Para Gullar (2010), “A arte existe porque a vida não basta. ” Não basta a dureza dos sentimentos, não basta a falta de cores e sons, não basta a falta de poesia, não basta a falta de movimento e expressão. Assim fica fácil saber a afinidade das crianças com a arte. As crianças são como arte, elas são coloridas, sonoras, movimento e poesia, pode-se dizer que ambas se alimentam da mesma fonte.

Se a escola é um dos espaços de vida das crianças e se a arte está constituída legalmente como componente curricular na educação básica porque ainda nos deparamos com escolas trabalhando de maneira completamente equivocada, onde a arte. Na citação dos educadores podemos identificar e que pela percepção das crianças a arte se apresenta da seguinte maneira:

PESQUISADORA: vocês têm aula de artes?

ESMERALDA: tem

PESQUISADORA: O que é que vocês fazem na aula de artes?

ESMERALDA: A tia pede pra gente fazer caricatura

PESQUISADORA: O que mais?

ESMERALDA: A gente quase não tem aula de artes... quase não tem aula de artes.

PESQUISADORA: E quando não tem aula de artes, por que não tem? É trocada por alguma outra aula?

ESMERALDA: Unhum...

PESQUISADORA: Qual aula por exemplo?

ESMERALDA: Português, história...

PESQUISADORA: como é a aula de artes?

ORQUÍDEA: a professora passa um... uma caricatura pra desenhar o seu barriga, alguma coisa, e pra ver se tá... pra ver se tá indo mal, essas coisas.

PESQUISADORA: E o que mais vocês fazem em arte?

ORQUÍDEA: Nós não tem muita aula de artes não.

PESQUISADORA: Vocês têm aula de artes?

SOL: Tem

PESQUISADORA: Como são as aulas de artes?

SOL: Bom... as vezes ela pede pra gente fazer uma caricatura, as vezes ela pede pra gente fazer uma coisa, as vezes pede pra fazer outra

PESQUISADORA: E tem aula toda sexta-feira de artes?

SOL: Não.

PESQUISADORA: Quando não tem aula de artes na sexta-feira, é porque?

SOL: Depende, as vezes tá tendo prova, aí ela quer tirar a... a aula de artes sexta-feira e coloca algum assunto de outra prova, porque artes é mais fácil

A maneira como as crianças se referem a arte, deixa claro que a escola pesquisada trata a arte da maneira reduzida, a arte é tratada como complemento das disciplinas consideradas mais serias e importante, no geral: português e matemática ou ainda para preencher lacunas. No geral, com atividades estereis e sem significado para vida das crianças. ‘As aulas de arte é a gente desenhar, desenhar uma pessoa famosa. ’ (PEROLA, 2016, CITAÇÃO VERBAL). “ A professora dá uma folha de ofício aí nós desenha e entrega pra ela. ” (JUAZEIRO, 2016, CITAÇÃO VERBAL). Vale esclarecer que a citação das crianças não são respostas pontuais, todas as respostas sobre arte que deram as crianças caminham nessa mesma direção.

Pelo olhar dos educadores a aula de artes se apresenta um tanto de diferente do apresentou as crianças.

PESQUISADORA: A escola tem aula de artes?

EDUCADORA 1: Tem a disciplina de artes.

PESQUISADORA: Como é que é trabalhada a disciplina de artes?

EDUCADORA 1: É... veio o cronograma que eu sempre sigo esse cronograma, e como ela tá sempre ligada a religião, então ela passa mais despercebida.

PESQUISADORA: São quantas aulas de artes por semana?

EDUCADORA 1: Só uma, sempre na sexta-feira

PESQUISADORA: Certo. É uma aula que as crianças gostam?

EDUCADORA 1: Gostam. Eles gostam, gostam muito da aula

PESQUISADORA: E... você enquanto professora acha importante que tivesse mais aulas de artes, ou uma é suficiente para suprir a necessidade das crianças?

EDUCADORA 1: Não, eu acho importante ter aula de artes, mas também acho importante uma formação nessa área, porque o que a gente ver é o que tá ali no cronograma, aí você tem que buscar, tem que se preparar pra aquela aula.

PESQUISADORA: Você tem alguma formação em artes?

EDUCADORA 1: Não. Aí a falha , porque a gente deveria receber essa aula, porque o que eu passo, foi o que eu aprendi.

ANA: E o que você aprendeu foi suficiente pra você ser professora de artes?

EDUCADORA 1: Pouco. Pouco. Muito pouco.

PESQUISADORA: Você acha que é possível a partir da aula de artes trabalhar os conteúdos das demais disciplinas?

EDUCADORA 1: Dá sim, porque se você... se você vai dar o gênero cartaz, aí você vai usar, aí naquele momento eu já cobro,

o conteúdo, gênero e a parte artística, a parte do desenho, que a gente vai pedir pra eles criar, aí entra artes.

Na escuta das crianças e dos educadores, tenho a sensação de ter ouvido dois grupos falando de aspectos diferentes, quando na verdade tenho dois grupos falando da mesma coisa, a aula de artes. Camillis (2002), aponta que, enquanto a arte não tiver seu lugar assegurado nas discussões sobre educação e não em segundo plano nos currículos das escolas do ensino fundamental, e sim como importante recurso para o desenvolvimento do indivíduo e da coletividade.

Nas falas das crianças e nas minhas observações no decorrer da pesquisa ficou evidente que as aulas de arte, ainda que as crianças gostassem muito como aponta a educadora e as crianças, não trazia na sua essência provocações capazes de despertar nas crianças a criatividade, a imaginação, nem favorecia o desenvolvimento do potencial dos meninos e meninas. As atividades propostas pelos educadores não têm relação com o contexto das crianças.

A arte é modo de fazer, praticas, também de convivência, que revelam modo de pensar e sentir indissociáveis de modos de usar. É importante ressaltarmos que nas interações cotidianas, as artes, nas suas diversas linguagens – artes cênicas, artes plásticas, literatura, artes gráficas, cinematográficas, música, à sobrevivência, a processos de significação, e simbolização, confrontos com os poderes dominantes, desenvolvimento das capacidades sensível-sociais, formas de convivência e experiências de fricção e prazer. (ANDRADE, 2006, p. 186-187).

Se a arte é o modo de fazer, é prática é convivência que provoca os sujeitos a pensar, podemos perceber que essa não é uma realidade na escola pesquisada. No entanto, a escola tem todos os elementos físicos e humanos capazes de pensar a arte para além da sala de aula. Como já relatado a escola esteticamente é muito formosa, a estética que está posta é bonita para quem? Apesar disso, o padrão de estética e beleza apresentada não tem os traços, as cores, os movimentos das crianças, a identificação das portas de sala de aula, o painel móvel da escola, a decoração interna das salas de aula, na produção do painel da escola, pintada a partir da tela de uma artista local, a decoração das festas nas datas comemorativas, as produções para o projeto de leitura trabalhado na escola, não coloca as crianças como protagonistas das criações artísticas e

culturais, elas estão na plateia, enquanto deveriam estar no palco. E por falar em palco é visível a empolgação das crianças para participar das atividades propostas que envolve artes. Elas inclusive criam peças de teatro, fazem poesia e gostam muito de fazê-las, entretanto é são ações pontuais que acontecem no geral em datas festivas, mas poderiam ser pensadas como as aulas de artes, onde meninos e colocassem ali o seu jeito, suas cores, sua cultura.

Uma outra reflexão precisa ser retomada, uma vez que é aponta por muitos pesquisadores como um dos entraves para que a arte não seja trabalhada na escola com a importância que merece, que a falta de formação dos educadores e que aqui também foi apontada pela educadora como sendo um problema. No Brasil, na grande maioria das vezes as políticas são criadas, mas não é dada aos sujeitos os elementos necessários para sua implementação, no caso da educação, existe a obrigatoriedade de se trabalhar artes na escola, mas falta profissionais capacitados para realizar tal função. Os professores do fundamental I, na sua maioria pedagogos, que não tem na sua formação que lhe capacite para trabalhar arte com qualidade. Nessa perspectiva a arte continua a ser relegada ao segundo plano, uma vez que só ter uma sensibilidade artista não basta, é preciso compreender a arte em profundidade, para compreendermos quão importante ela é na vida das pessoas, e quanto é possível a partir dela fazermos transformações, revoluções na educação e no mundo.

“A formação teórico-prático do profissional que exerce essa atividade, tem deficiências significativas quanto à uma visão sociohistórica, quanto às linguagens específicas e quanto à didática. Dificilmente exercita de forma crítica as diferentes linguagens do fazer artístico.” (CAMILLIS, 2002, p, 27).

É preciso lembrar que o objetivo da arte na educação básica segundo os PCNs, não é o de formar artistas, isso seria consequência. O objetivo é o desenvolver no aluno a competência estética e artísticas nas diversas modalidades da arte para que estes possam apreciar, desfrutar, valorizar e julgar de distintos povos produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

Diante das narrativas e observações, destaco aqui os objetivos específicos desta pesquisa, em especial o primeiro que buscava conhecer o trabalho com a cultura e arte na prática dos docentes na perspectiva da visibilidade da infância, o qual não foi percebido pois a pratica dos professores vão em uma direção que não

enxergam a arte e acultura das crianças como assuntos que afetam diretamente suas vidas.

Na maioria dos espaços em que as crianças estão inseridas e na escola não é diferente, a criançada tem pouquíssimas oportunidades de participação. O protagonismo não é incentivado, pois espera-se que as crianças sigam obediente as decisões tomadas pelos adultos, prova disso é que a escola continua a realizar atividades sem sentido e completamente fora do contexto das crianças ao invés de perguntar quais são seus interesses e também provocá-los a participar nas tomadas de decisão da escola e do planejamento das aulas.

5.4 A ESCOLA ESTÁ NA VIDA DAS CRIANÇAS, MAS A VIDA DAS CRIANÇAS NÃO ESTÁ NA ESCOLA

Flores, muitas plantas, plantas que temperam a comida nossa de cada dia como a cebolinha, planta que dar sombra, planta que deu nome ao Brasil (Pau Brasil), plantada em frente à escola; muitos bichinhos de estimação: cachorro que se chama estrela, tem cabra, peixinhos, e até um jegue; tem boneca, bola, quadra para andar de patins; tem um bom e saudável prato de arroz com feijão, tem café com pão; tem as tecnologias; tem os trabalhos dos pais e da mães, tem os pais e as mães; e tem as ruas dos bairros onde está a escola e onde está a vida das crianças.

Os elementos que descrevo acima foi resultado do trabalho com fotografia feito pelas crianças, das imagens captadas pelos seus olhares de componentes importantes nas suas vidas, mas que não estão presentes no seu dia a dia da escola. E a escola? O que faz com tudo isso que faz parte da vida das crianças? Em que momento o contexto das vidas dos meninas e meninos que vivem nesse lugar de tantas possibilidades, chamado Semiárido se encontra na escola?

Antes de responder tais questões é preciso também questionar como tem se dado a formação dos educadores do Semiárido? Em que momento lhe foi apresentado a educação contextualizada? O município de Juazeiro, cidade onde se realizou a pesquisa, fez um ensaio na tentativa de trabalhar a educação contextualizada para convivência com a Semiárido, infelizmente essa proposta não foi efetivada, devido a problemas que vão da formações dos educadores a

questão de compreensão da proposta pela própria Secretaria Municipal de Educação – SEDUC, e ainda que essa proposta não tenha se efetivado, não podemos esquecer não é mais novidade para nenhum educador que o processo de aprendizagem dos sujeitos será sempre mais relevante quando esta parte da realidade dos envolvidos e assim levar as crianças a refletirem sobre os elementos que fazem parte da sua vida, do seu bairro, da sua cidade, do seu país e do mundo. No entanto é preciso que os educadores compreendam que, como nos alerta Reis (2011, p.139): “contextualizar não é empobrecer o currículo, nem aprisionar o sujeito do conhecimento ao local. ” O local é apenas o ponto de partida para se chegar onde se quer, e como ponto de partida leia-se a vida dos sujeitos.

Um passarinho pediu a meu irmão para ser uma árvore.
meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.
No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de sol,
de céu e de lua mais do que na escola.
No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo
mais do que os padres lhes ensinavam no internato.
Aprendeu com a natureza o perfume de Deus.
Seu olho no estágio de ser árvore, aprendeu melhor o azul.
E descobriu que uma casa vazia de cigarra, esquecida no tronco
das árvores só serve para poesia.
No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores
são vaidosas. Que justamente aquela árvore na qual meu irmão
se transformara, envaidecia-se quando era nomeada para o
entardecer dos pássaros e tinha ciúmes da brancura que os
lírios deixavam nos brejos.
Meu irmão agradecia a Deus aquela permanência em árvore
porque fez amizade com as borboletas. (BARROS, 2009)

No poema de Barros fica evidente que é possível trabalhar os conhecimentos hoje elencados nos currículos escolares como obrigatórios, a partir das histórias de vida das crianças. Quantos conteúdos, inclusive os que são cobrados nas muitas avaliações que se fazem presentes na escola, podem ser trabalhados sem ignorar os seus brinquedos, sua família, sua rua, as tecnologias seu modo de vida, sua cultura. A escola precisa perceber que não é ela o único espaço onde se constrói conhecimento, isso fica claro na fala do Poetinha que afirma que no estágio de ser árvore aprendeu de sol, de céu e de lua mais do que na escola. Assim a escola deve valorizar os conhecimentos das crianças, permitindo uma interação entre os saberes,

tornando a escola um lugar onde a vida e saberes dos sujeitos estão representados.

A escola deveria ter o papel de contribuir com a interação e comunicação dos conhecimentos locais e globais, culturais e científicos sem a negação um do outro, com vistas ao desenvolvimento daqueles que a ela tem acesso, sem perder de vista a perspectiva do enraizamento. (REIS, p. 102).

A partir da reflexão de Reis, me remeto as fotografias produzidas pelas crianças que, uma vez provocadas a registrar imagens de elementos importante para suas vidas, no entanto são desconsideradas na escola quando esta não parte dos conhecimentos locais e das culturas das crianças para discutir o global e o científico.

As crianças relatam com muita alegria as poucas atividades que foram realizadas fora da escola, mas dentro do seu bairro, uma vez que todas os sujeitos envolvidos na pesquisa ou moram no bairro ou em bairros circunvizinhos. Para eles visitarem as residências para esclarecer quanto ao perigo da dengue e do zika vírus foi bastante significativo, do mesmo modo quando saíram para visitar a bairro ao estudarem sobre resíduos sólidos. O problema é que tais ações ocorrem de maneira pontual, quando na verdade todo trabalho deveria partir do que dizem respeito a vida das crianças.

Figura 11 - Contextos de vida das crianças



Fonte: Autoria própria, 2016

É muito difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade. (CORSARO, 2011, p. 16)

Corsaro (2011) aponta que as crianças já são parte da sociedade. As imagens acima comprovam essa teoria. O que falta na verdade é considerarmos as crianças como sujeitos sociais, com capacidade de expressar suas ideias, suas

percepções, seu modo de enxergar o mundo seus problemas e inclusive capazes de indicar soluções. Infelizmente na escola onde se deu a pesquisa não se enxerga as crianças como parte da sociedade, inclusive elas não se sentem à vontade ou com coragem de se colorarem em relação a situações que consideram injustas como é a questão do recreio, onde eles só têm direito uma vez na semana. A totalidade das crianças discordam dessa decisão assim como 100% responderam não ter coragem de conversar com os professores, coordenação e gestão a esse respeito por acreditarem que não serão ouvidos.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, as crianças e adolescentes representam aproximadamente 30% da população brasileira, assim nada mais legítimo e democrático a participação das crianças. Em grande parte dos contextos onde esse grupo está inserido as crianças tem pouquíssimas oportunidades de serem ouvidas, de participarem das decisões.

De modo geral elas são apenas figurantes das ações definidas pelos adultos, que erroneamente acreditam serem capazes de definirem sozinhos o que é melhor para as crianças. Presenciei na escola momentos bastante interessantes em que as famílias, ainda que em número reduzido e a comunidade estiveram presentes, no entanto eles poderiam ser muito mais significativos se as crianças participassem mais efetivamente.

Uma outra imagem que me chamou atenção nas fotografias foram as que fazem referência as famílias das crianças até porque a falta de relacionamento entre escola-família é apontada como uma das grandes dificuldade no processo. Essa questão inclusive, foi apontada como uma das maiores dificuldades de se trabalhar com educação pela gestora da escola. Já no diálogo com as crianças, ao serem perguntadas se seus pais tinham vindo na escola para falar das suas profissões, se já vieram contar história, ou fazer arte, falar das suas religiões? A resposta das crianças foi não, disseram que os pais só vêm na escola nos dias de reunião ou quando tem algum problema.

Figura 12 - Presença da família na escola 1



Fonte: Autoria própria

Figura 13 - Presença da família 2



Fonte: Autoria própria

Diante de tal situação, se faz necessário uma reflexão de como a escola tem buscado essa aproximação. Penso que se faz necessário trazermos os pais para escola na perspectiva da parceria, da troca, de enxerga-los como sujeitos capazes de socializar seus conhecimentos com as crianças e os educadores e não só para as reuniões de socialização de notas dos alunos e as velhas

cobranças sobre horários, para casas. A inovação da escola se faz necessário e urgente e para isso acontece é preciso a descentralização dos conhecimentos e ouvir e respeitar as vozes dos sujeitos que fazem a escola. Assim parafraseando Reis (2011), é preciso pintar a escola com as cores do nosso povo. E o colorido da escola para ter harmonia, precisará das cores das crianças, dos pais, mães, dos educadores, dos que limpam a escola, dos cozinham, da comunidade ao redor, das brincadeiras das crianças, dos conflitos, da vida.

5.4 CULTURAS COMO PONTO DE PARTIDA PARA VISIBILIDADE DA INFÂNCIA

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia de nada. Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele caracol vegetado sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs... (BARROS, 2016, p. 1)

Cultura? O que é cultura? São tantas as definições. Talvez porque a cultura seja um elemento tão diverso, rico, que jamais caberia em uma só definição. Não cabe em um só grupo social, em uma só região, em só religião, em um único estilo musical, em um só jeito de alimentar-se, vestir-se, de um só jeito de viver. Rememorando o conceito de cultura baseado em Geertz (2014), apresentado na fundamentação teórica que a interpreta como teia, é se é teia acontece o entrelaçamento dos saberes diversos e se constrói aí as relações entre os grupos.

Por ser a cultura a interpretação da vida social dos sujeitos não há motivos para essa ou aquela cultura ser pensada como superior em detrimento de outra, o que não impede que haja uma reflexão sobre aspectos das culturas, que humilha, maltrata, mata pessoas, animais e florestas. Infelizmente alguns grupos sociais negam a cultura de outros, tal posicionamento é muito comum entre adultos que não reconhecem a cultura infantil com a relevância que esta merece.

Para Corsaro (2011, p, 31):

As teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente pela criança. Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si.

A grande dificuldade não está na cultura que é produzida pelas crianças ou muito menos como é produzida. O problema é a dificuldade dos adultos de perceberem as culturas infantis como princípio educativo e respeitarem as diversidades das culturas infantis considerando os textos nos quais estes estão inseridos. Fonseca (2004), identifica que é essencial esclarecermos o que para as crianças as culturas se constituem por um conjunto de manifestações, caracterizado principalmente pela natureza lúdica sem, é claro, desconsiderar as demais.

E a escola como tem lidado com as culturas das crianças? Na escola lócus da pesquisa, muitos aspectos da cultura infantil são negados diariamente. A mais importante delas, como já citada anteriormente, é a retirada do recreio das crianças, espaço das brincadeiras, do lúdico na escola, principal aspecto da cultura infantil como afirma Fonseca acima. Pude observar negação na hora da acolhida na escola, onde sempre se canta uma música de caráter religioso, que é representada apenas pelas músicas evangélicas, ainda que na escola tenha criança das diversas religiões. Nesse caso, além da escola não se posicionar de maneira laica, como deve ser os espaços públicos, se posiciona a favor uma cultura em detrimento de outra. No diálogo com a educadora 4, essa negação fica mais claro.

PESQUISADORA: a diversidade cultural das crianças é considerada na escola? Desde das... das músicas que tocam na escola, desde das brincadeiras, das peças de teatro, das aulas, elas são consideradas nas aulas, na escola como um todo?

ENTREVISTADA 4: Nas aulas... acho que sim, não numa abrangência né, mas em si eu vejo algumas diversidades aí, são expostas tanto nesse horário da comida, o professor sempre tá valorizando, algumas pecinhas teatrais que a gente trás, o

professor assim na sala de aula também... mas deveriam... eu acho que poderia ser muito mais aproveitado né?

PESQUISADORA: E você acha que não é aproveitada como deveria por quê?

ENTREVISTADA 4: Porque acho que poderia usar como educação artística, na hora de ocupação artística uma peça teatral valorizando, trabalhando da disciplina.

PESQUISADORA: Vocês sempre têm música na hora da acolhida

ENTREVISTADA 4: Temos

PESQUISADORA: Que tipo de música mais toca na hora da colhida?

ENTREVISTADA: Assim, a que eu ouço mais aí nesse horário da colhida é música gospel né?

PESQUISADORA: E as outras religiões das crianças? As crianças que são católicas, espíritas, do candomblé?

ENTREVISTADA: Mas são tipos de músicas que não fala específico de uma religião, fala em Deus né? São lindas! Que o evangélico canta, que o católico canta, que qualquer pessoa canta...

PESQUISADORA: Mas também tem outras músicas que são lindas que fazem parte de outras culturas, de outras religiões, e porque que elas não são tocadas?

ENTREVISTADA 4: Não são tocadas, por que?! Sabe por que? Eu acho que não são porque nós temos e nós vivenciamos numa comunidade que até uma capoeira é vista como se fosse candomblé e candomblé pra comunidade não é bom. Não são respeitados, na verdade, não são respeitados a diversidade das pessoas, religiosas, seja lá o que for. Eu tinha aqui na escola, programa "mais educação" a capoeira, comprei tudo, mandei fazer roupinha, berimbau, mas não consegui botar, botei um semestre, tive que tirar, por causa da rejeição das mães, imagina aí um negócio desse...

PESQUISADORA: Mas, quando a escola retira a capoeira, ou não toca as outras músicas por rejeição de um grupo, a escola não está sendo conivente com esse grupo? Ela não está reforçando esse preconceito?

ENTREVISTADA: É, não sei se tá sendo conivente não. Acho que talvez entre aspas. Em uma reunião de gestores eu já ouvi da boca de um pai: "porque não bota" na escola também música de candomblé? ". Eu já chamei aqui esses... nesse ano veio um grupo de capoeira lindo, lindo, lindo, lindo, veio fazer uma apresentação veio fazer uma apresentação aqui na escola, mas lindo, nunca tinha visto, porque eu não vou dizer que tinha visto eles usarem aquele... o facão, eu nunca tinha visto aquilo ali, aí você ver, aí um monte de mães aqui, aquilo ali já sai... elas já saem conversando que a escola tá... o bairro Alto do Cruzeiro era uma... uma comunidade que tinham muito terreiro de candomblé...

Como esclarece Candau (2008): a escola é compreendida como o mais significativo espaço cultural, onde se manifestam as mais diversas linguagens. Se é a escola o espaço cultural onde as diversidades se manifestam,

compreendemos então o questionamento feito pelo pai apontado na citação acima. Nessa situação nega-se a cultura religiosa das crianças e de suas famílias, e conseqüentemente a escola perde a oportunidade de trazer o contexto das crianças para dentro da escola.

No entanto na escola, locus da pesquisa, esse espaço da diversidade é negado ainda que os educadores tenham conhecimento da sua importância e do direito de todos em ter sua cultura respeitada. Por que mesmo não se toca a música do candomblé? Espirita? Ou ainda porque mesmo que as músicas precisam fazer referência as religiões? Por que mesmo não tem aula de capoeira? Muitas vezes tratamos das questões que envolve a escola, em especial se essa escola atende só crianças, como se elas não fizessem parte daquele espaço, tomamos as decisões sem perguntar a elas as suas opiniões e sugestões.

Esquecemos que é através das culturas infantis onde muitos processos de integração dos indivíduos se efetivam, possibilitando-os a conviverem com as diferenças e conseqüentemente terem a possibilidade: “de alargar ao máximo a visão infantil e de ir despertando interesse e amor por todos os Povos, todas as Raças, todas as Línguas, todas as Religiões!” (CAMARA, 2015, p. 1).

Quando iremos considerar mais importante as perguntas que as crianças fazem do que as respostas que elas nos dão? Ou melhor quando iremos perguntar a eles o que já sabem sobre conteúdos que iremos trabalhar. Quando os educadores assim procederem vamos nos deparar com questões que nunca imaginávamos que seriam importantes para as crianças, ou ainda descobriremos os conhecimentos que elas já têm ou não sobre determinados conteúdos. Nas rodas de conversas com as crianças, ficou claro que eles não conhecem uma definição para o termo cultura, no entanto isso não significa que eles não as tenham ou que não reflitam sobre ela.

Na fala das crianças elas confirmam que o lúdico é para elas o elemento mais importante da cultura infantil. Quando perguntado o que é cultura, as respostas caminharam em duas direções. Ainda que eu não tivesse usado o termo culturas infantis, as crianças apontaram a brincadeira como cultura, para Orquídea (2016) cultura é: brincar, porque as crianças brincam e ficam juntas; outro ponto é cultura sempre ligada a datas comemorativas e festividades periódicas ou então fazem referência a culturas de outros países, mas dizem que não sabem muito das culturas daqui. Assim como aponta Corsaro (2011), as crianças são

vistas apenas como consumidor das culturas produzidas pelos adultos. Enquanto as escolas não considerarem que é mais importante e inteligente considerar as perguntas das crianças do que as respostas, continuarão a ensinar o que talvez não faça nenhum sentido na vida das crianças. Quando a escola começará a ouvir as crianças? Quando as suas culturas farão parte do currículo da escola? Até quando continuaremos a repetir apenas o que está posto nos livros didáticos como cultura? Segunda Silva (2011, p, 34):

Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gestos, seus costumes, seus hábitos seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que vale alguma coisa; na medida em que faz com a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. Esse capital cultural existe em diversos estados. Ela pode se manifestar em estado objetivado: as obras de arte, as obras literárias, as obras teatrais etc. A cultura pode existir também sob a forma de títulos, certificados e diplomas: é o capital cultural institucionalizado. Finalmente, o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada.

Na citação acima, Bourdieu aponta que a cultura que tem prestígio é a que é produzida pela cultura dominante. Como os adultos ainda não têm séria dificuldade de perceber e respeitar as ideias, a percepção de mundo ou como sujeitos capazes de influenciar nas tomadas de decisões, suas culturas continuarão a ser desqualificadas.

Nas imagens produzidas pelas crianças com as fotografias observei que se fazem presentes elementos que representam seus valores, seus costumes, seus hábitos, seus valores suas vidas, no entanto não observei esses elementos na prática dos educadores durante o período que estive na escola.

Contrário à minha observação e o que me foi dito pelas crianças, os educadores apontam que na escola as culturas das crianças são sim consideradas.

PESQUISADORA: em que momento as culturas infantis são consideradas na escola?

EDUCADORA 2: em que momentos são considerados? Eu acho que todos os momentos, principalmente quando a gente tem uma aula que fala um pouco sobre cultura, então eles gostam de contar as culturas deles, é bem interessante, um fala, outro fala...as vezes eu gostaria de fazer coisas diferentes e nem pode fazer, porque não é todos os alunos que participam, justamente por causa da religião, então são culturas diferente...

Partindo dessa fala, penso que falta uma compreensão acerca das pluralidades culturais, e se é a escola o lugar das pluralidades não deveria existir a obrigatoriedade de todos participarem de tudo. A escola é um direito de todos, mas não precisa e não deve ser igual para todos.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56)

A fala de Santos nos remete a uma questão recorrente na fala dos educadores quando se trata de cultura, que é a religião, no entanto parece ter sempre uma religião se sobrepondo a outras. Isso aparece em relação a acolhida das crianças, as atividades do programa Mais Educação e também nas atividades em sala de aula como aponta a educadora 2 no relato acima. No caso da escola locus da pesquisa, percebe-se claramente a dominação da religião evangélica. A escola deixa de fazer algumas atividades com receio de que algumas famílias possam pensar ou dizer. É preciso lembrar que o Brasil é um Estado laico de direito, e isso tem como princípio a equidade em assuntos religiosos, não apoiado ou discriminando essa ou aquela religião.

O foco dessa discussão não é se a religião deve ser trabalhada ou não na escola, a questão é o respeito as diversidades e a cultura de todos os sujeitos que se fazem presentes na escola. A consequência do respeito a diversidade é a visibilidade da infância, tantas vezes negada, negligenciada, desrespeitada. A escola como esse espaço plural tem a obrigação de fazer diferente, precisa, ao invés de excluir alguma atividade em detrimento de outras, precisa mesmo é trazer para reflexão no grupo e assim ouvir, de fato, o que pensam as crianças sobre tais questões. Nesse ponto, quero retomar ao primeiro objetivo específico da

pesquisa que tinha como propósito conhecer o trabalho com a cultura e a arte na prática dos docentes da escola pública municipal de Juazeiro/Bahia na perspectiva da visibilidade da infância. Diante do que foi observado e ouvido das crianças e dos educadores, ficou claro que a escola ainda tem uma grande caminhada nesse sentido, e que o primeiro passo na construção dessa visibilidade é escutar as crianças, e perceber que elas sabem, podem e devem estar juntas nas decisões da escola, respeitando a fase da vida na qual se encontra.

Figura 14 - Florindo saberes da pesquisa



Fonte: Autoria própria, 201

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso escolher um caminho que não tenha fim, mas, ainda assim, caminhar sempre na expectativa de encontrá-lo.

Geraldo Magela Amaral

CAMINHOS QUE NOS LEVAM A OUTROS LUGARES

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Toda caminhada começa com o primeiro passo. Assim foi com esse trabalho, começou sua caminhada tímida, com muitas dúvidas e nenhuma certeza, foi se fortalecendo a cada aula, cada texto lido, nas rodas de estudo com os colegas, nos ensinamentos aprendidos nas orientações, no encontro com as crianças e os educadores e com os muitos teóricos que me foram apresentados. Todos esses encontros serviram para respaldar o meu trabalho e fizeram com ele chagasse até aqui. Pesquisar a invisibilidade da infância me fez perceber que ainda temos muita estrada a percorrer.

O trabalho aqui apresentado teve como objetivo analisar e compreender o papel da arte e da cultura na escola no contexto do Semiárido e suas implicações no aprendizado das crianças. Os caminhos percorridos pela pesquisa me possibilitaram o atendimento do objetivo. O que inicialmente era apenas hipótese tornou-se certeza a medida que a pesquisa foi se aprofundando e ganhando corpo.

O percurso metodológico pelo qual caminhou essa pesquisa me possibilitou descobertas que me levaram à seguinte constatação: A invisibilidade da infância na escola acontece em vários aspectos, nega-se o direito à arte, aos seus contextos de vida, às suas culturas. Em se tratando das culturas infantis, a brincadeira, atividade intrínseca a infância é onde a escola é mais negligente, pois desrespeita, inclusive, a um dos direitos da criança garantido por lei no ECA e na Convenção Nacional dos Direitos da Crianças aprovada em 1989: brincar. Brincar para as crianças é algo sagrado. Luckesi (2005, p. 2), aponta que: “De um modo sagrado e profundo, cada criança realiza seus gestos e suas brincadeiras como se a sobrevivência pessoal e do mundo dependessem deles”. Nesse sentido é que esta pesquisa aponta como um dos resultados que a brincadeira é dos temas centrais para as crianças, no entanto a escola ainda não consegue perceber a importância de tão elemento na vida das crianças como um importante

aliado na prática pedagógica. As crianças não são ouvidas nem tão pouco envolvidas nos processos de decisão sobre a escola e as políticas educacionais. Barbieri (2012, p. 27-28) afirma que:

A abertura com que olhamos para aquilo que a criança faz é o que cria o território do pertencimento. Ao desenvolver a sua percepção o professor fica mais sensível às necessidades de cada criança. Escutá-la significa perceber, com o corpo inteiro, o que ela está querendo dizer [...] O acesso às várias linguagens artísticas na escola propicia a expressão singular de cada um, ao mesmo tempo que exercita a participação coletiva. Essa é uma experiência próxima à do cidadão que, guardando sua singularidade, participa ativamente da vida da comunidade a que pertence.

A invisibilidade da infância na escola não se dá apenas no campo das brincadeiras, o contexto da vida das crianças e suas artes também são desconsideradas. Partindo do trabalho com fotografias, ficou evidente tal constatação quando elas trouxeram nas fotos coisas que fazem de suas vidas, mas não estão na escola, o que me levou a discutir as seguintes categorias: 1. Os discursos das crianças e dos educadores: pontos e contrapontos; 2. A arte na educação: como tem sido desenhada? 3. A escola está na vida das crianças, mas a vida das crianças não está na escola; 4. Cultura como ponto de partida a visibilidade da infância. Como método para análise de dados, utilizei-me da triangulação que me permitiu fazer um entrelaçamento entre o que me disseram as crianças, a fala dos educadores e as constatações dos teóricos acerca das discussões que trago nesse trabalho.

Conviver na escola com as crianças durante oito meses e tê-las como principais informantes desta pesquisa, ouvir seus relatos, conversar sobre seus desenhos e telas, suas fotografias, me fez perceber uma escola de muitas possibilidades, mas que tem permitido poucas oportunidades às crianças de se constituírem como campo fértil para uma maior interação.

A escola nega às crianças o direito a participar e contribuir nas decisões da escola, em especial quando se trata das culturas infantis e da arte, elementos se fazem presentes todo tempo na vida das crianças e que a escola poderia usar como potencializadores de aprendizagem nas atividades pedagógicas, no entanto, como a escola tem sérias dificuldades em enxergar a infância,

desperdiça a possibilidade de fazer com que a aula seja para as crianças um momento de prazer e de aguçar a curiosidade e a criatividade.

Nas rodas de conversa com as crianças, as suas falas foram unânimes em dizer que a sala de aula é o espaço que menos gostam na escola. Penso que o jeito como a escola tem pensado suas aulas seja o motivo pelo qual as crianças não têm gostado de estar em da sala de aula. Entretanto, isso não significa que eles não gostem da escola ou não queiram aprender, muito pelo contrário, eles adoram a escola e têm muita sede de aprender. A questão é que a escola tem sido pensada sem pensar na criança, ou melhor, sem pensar na criança como um ser integral, em todos os seus aspectos, físicos, linguístico, social, afetivo e intelectual. Durante a pesquisa, ficou claro que a questão intelectual é tratada com maior relevância que as demais, especialmente com as crianças do 5º ano, última etapa do fundamental I, em que a escola esquece que esse grupo ainda é criança, devido as cobranças para atender as avaliações impostas pelos programas educacionais.

A valorização do intelecto, em detrimento dos demais aspectos, é vista pela escola como algo positivo, uma vez que o conceito que se tem de escola boa é escola onde os índices de aprovação são altos. Compreendo a importância em se trabalhar a progressão intelectual das crianças, afinal é essa uma das responsabilidades da escola, no entanto, a escola não deve e não pode esquecer que para contribuir no desenvolvimento das crianças, é preciso muito mais do que os bons índices das avaliações. É preciso enfatizar que os sujeitos não aprendem exclusivamente com sua cognição. Aprendem com todo corpo, com a imaginação e sensibilidade, nas relações com crianças das diversas faixas etárias e com seus pares, com os educadores, gestores, coordenadores, com a merendeira, porteiro e com todos que fazem a escola.

Infelizmente esse jeito de aprender e ensinar não tem sido uma realidade na escola e isso tem incomodado as crianças e já passou da hora de ouvi-las quanto ao que elas pensam sobre esse lugar tão importantes nas suas vidas. Como fazer isso? Penso que um dos caminhos é a escola se permitir escutar os desejos das crianças, enxergá-las como sujeitos para além de meros receptores dos conteúdos curriculares e unir a isso a capacidade e experiência pedagógica dos educadores num planejamento coletivo e conseqüentemente numa aula coletiva onde as crianças se sintam participantes dela e não meros ouvintes.

Torço para chegar ao dia em que eu possa perguntar às crianças se elas gostam da escola e elas me respondam que sim. E que esse “sim” seja para a escola como todo: escola onde faz amigos, escola sala de aula, escola sala da diretora e coordenadora.

As crianças, diferentemente do que muitas vezes pensamos, podem contribuir significativamente nos nossos planejamentos à medida que perguntamos a eles quais os seus desejos para escola que estudam? O que já sabem sobre os conteúdos que pretendemos ensinar? Como gostaríamos que a aula acontecesse?

A maneira como as crianças apontaram suas alegrias e angústias no espaço escolar, os relatos dos educadores sobre o ser criança e as observações que fiz no decorrer da pesquisa possibilitaram o resultado desta dissertação e de um livro que traz a fala das crianças sobre o que elas pensam da escola, e inclusive apontam soluções que podem contribuir com a melhoria desse espaço, para que isso seja efetivado falta apenas que os educadores escutem, respeitem e considerem as vozes das crianças. A participação precisa ser compreendida como um instrumento para desenvolver nas crianças a melhoria da autoestima, criar autonomia e trabalhar as habilidades sociais.

Nesse processo de análise, pude confirmar o quanto a arte e a cultura das crianças são invisibilizadas, especialmente em se tratando da cultura do “brincar”. Vale lembrar que brincar é direito garantido, mas a escola esqueceu de cumprir e isso tem gerado muitas reclamações. Desejo que esta pesquisa e o livro elaborado a partir dela possam sensibilizar os educadores para se voltarem às crianças de maneira que estas não vejam a escola como um lugar de desencanto. No entanto, ainda que a escola não seja do jeito que sonham as crianças, ela é um dos espaços mais importantes na vida das crianças e as experiências vividas, sejam boas ou ruins, contribuirão para os futuros adultos.

Nesses momentos de reflexões finais, eu poderia apontar como alívio a aparente conclusão da pesquisa, no entanto, o rebuliço dentro de mim é muito maior do que quando comecei, oriundo dos resultados. A gestão e coordenação da escola, locus da pesquisa, me provocaram a realizar um trabalho na mesma em decorrência do que foi pesquisado. O primeiro passo será apresentar para escola o resultado da pesquisa e a partir daí discutir com os educadores o melhor caminho para garantir a visibilidade da infância na escola.

A reflexão que fizemos sobre a invisibilidade da infância, sua cultura e sua arte, na escola, aponta necessidade de rever com urgência a organização pedagógica da escola na esperança de que haja um diálogo entre os educadores e as crianças. Defendo aqui que a escola possa ser um lugar diferenciado para as crianças possam perceber que o conhecimento vem de toda parte.

Nesse sentido, asseguro que a pesquisa que ora apresento, me desafia a ampliar a discussão da invisibilidade da infância para além do espaço escolar, provocando a sociedade a enxergar a infância como sujeito de direito que é, em todos seus espaços.

Figura 15 - Socializando conhecimentos



Fonte: Autoria própria, 2016

O texto de hoje é também um produto da colaboração e interação junto a um conjunto de textos de outrem, com quem dialogamos ontem.

Maria Jacilda Laurindo

REFERÊNCIAS

ABBUD, Katia Carvalho. Crianças e adolescentes: a dolorosa construção de uma categoria, sujeitos de direito - uma contribuição a reflexão.

Disponível em <http://150.162.138.5/portal/conteudo/crian%C3%A7a-e-adolescente-dolorosa-constru%C3%A7%C3%A3o-de-uma-categoria-sujeito-de-direitos-uma-contribu>. Acesso em 01 de maio de 2016.

ALVES, R. **Pinóquio às avessas**: Uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores; Ilustração Mírian Guedes de Tullio Norcking. Campinas, SP. Ed Verus.2005

ANDRADE. C. D. De. **Revista Espaço Acadêmico** – Ano II-nº12- Maio de 2002 – Mensal – ISSN 1519.6189. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/012/12drummond.htm> .. Universidade de São Paulo, São Paulo. Acesso em 20 de novembro de 2016

ANDRADE, C. D.de. Brincar com crianças.

<http://aprendersemescola.blogspot.com.br/2009/08/citacoes-carlos-drummond-de-andrade.html>. 2011

ARIES, P. 2014. **História social da infância e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª Ed. Editora LTC. Rio de Janeiro.2014

ARROYO, M. G. 2011. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres: 6 Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, p.13.2011.

AZEVEDO, C. E. F. *Et all*. Disponível em

<https://www.google.com.br/search?> Acesso em 28 de março de 2016.

AZUL, Paulinho **Pedra. Sonho de menino**.

Disponível em <https://www.letras.mus.br/paulinho-pedra-azul/717090/>. 1986

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** Coleções interações. Ed São Paulo. Editora Blucher.2012

BARBOSA, A. S.; BOERY, N. S. de O.; FERRARI, M. R. Observatori de Bioética i Drit. **Revista de Bioética y Derecho**. A importância atribuída ao comitê de ética em pesquisa (CEP). Nº 26- setiembre, p. 31-43. Disponível em http://www.ub.edu/fildt/revista/pdf/rbyd26_art-silva-silva-ferrari.pdf.2012

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edição 70, p. 39.2006

BARROS, M. Aprendimentos. **Bula Revista**. <http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>. 2016. Acesso em 27 de dezembro de 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.(Orgs).. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 12.ed. Petropolis, RJ: Editora Vozes. 2014

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro, p.10. 2013

BAZILIO, L. C.; KRAMER, S. 2001. **Infância, educação e direitos humanos**. 4ª Ed. São Paulo. Editora Cortez, p. 17.

BERTAUX, D. 2010. **Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Márcio Venício Barbosa. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulos, p.120.

BRASIL.1998. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para educação Infantil. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, p. 21.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília, p. 15.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. 1994. **Investigação qualitativa em educação, uma introdução a teoria dos métodos**. Editora: Porto.

BISCOLI, I. Â. 2005. **Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BRASIL, Constituição da República Federativa do. Artigo 227.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. 2012. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, 12.010/2009 atualizada pelas leis números 12.415/2011, 12.594/2012, 12.696/2012 e Resolução CONANDA 139, de 2010. 4ª triagem, Salvador.

BRASIL. Ministério da Educação, Parecer CEB nº 05/97. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf. Acesso em 19/12/2012.

CAMARA, Helder. Se eu pudesse. <http://institutodohelder.blogspot.com.br/2015/04/se-eu-pudesse.html>. 2015. BRASIL, Constituição da República Federativa do. Artigo 227. Acesso em 25 de dezembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Parecer CEB nº 05/97. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf. Acesso em 19/12/2012.

CAMILLIS, L. S. de. 2002. **Criação e docência em artes**. Araraquara. JM editora, Araraquara/SP.

CANAU, Vera Maria. Introdução . BAZILIO, Luiz Cavalieri. KRAMER, Sonia. **Infâncias e Direitos Humanos**. Editora Cortez, São Paulo. 2011.

CANAU, V. M. MOREIRA, A. F. (organizadores). **Multiculturalismo** Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 2 edição. Petrópolis, RJ: Vozes 2008.

CARDOZZO, S. T. D. VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas Implicações de Aprendizagem e de desenvolvimento**. <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf>. 2007. Acesso em 17 de dezembro de 2016.

CASTRO, M. G. B. de. 2007. **Noção de criança: diálogos, reflexões, interlocuções**. Castro, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ. Disponível em http://alb.com.br/arquivoorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf. Acesso em 29 de março 2016.

COELHO, Paula Cristiane de Andrade. **A participação da criança na gestão escolar: pressupostos e possibilidades**. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/PaulaCristianeAndradeCoelho-ComunicacaoOral-int.pdf> Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/infra-estrutura-escolar-e-a-relacao-com-o-processo-de-aprendizagem/42042/#ixzz4OExQCRFx>

COLI, J. 2013. **O que é arte**. Ed Brasiliense, coleção primeiros passos. São Paulo, p.13.

CONH, C. 2005. **Antropologia da criança**. Editora: Zahar. Rio de Janeiro, p. 21.

CORSARO, Willian A. Sociologia da Infância. Tradução

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. 2005. **Em busca de Metodologias investigativas com crianças e suas culturas**. Disponível em <http://abecedario.blogfolha.uol.com.br/2013/12/05/por-que-nossas-criancas-nao->

querem-ser-cientistas/ Acesso em 09/06/2015.

DIDONET, Vital. O brincar na educação infantil observação, adequação e inclusão. BARBIERI, Stela. BAROUKH, Josca Ailine. Coordenadora CARAPETO, Maria Cristina Lavrador Alves – Coleção Interações. Editora Blucher, São Paulo. 2012.

DORNELLES, L. V. 2005. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, p. 14-15.

ENGEL, G. I. 2000. **Pesquisa-ação**. Disponível em http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em 09/01/2016.

FERNANDES, B. J. T. 2006. **Processo de Triangulação de Perspectivas na Pesquisa Qualitativa**. Disponível em <http://designinterativo.blogspot.com.br/2006/08/processo-de-triangulao-de-perspectivas.html>.

FILHO, A. J. M.; BARBOSA, M. do C. 2009. **Metodologias de Pesquisa, com e sobre Crianças**. Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/METODOLOGIAS%20DE%20PEQUISAS%20COM%20E%20SOBRE%20CRIAN%C3%87AS.pd>. 2009. Acesso em 05 de março de 2016.

FILHO, F. G. 2002. **Pensar a Leitura: Complexidade. Organização: YUNES, Eliane**. Editora PUC Rio de Janeiro.

FONSECA, A. A. da. **Cultura Infantil** – criança como substantivo plural. <http://cev.org.br/biblioteca/cultura-infantil-criancas-como-substantivo-plural/> acesso em 24 de dezembro de 2016.

GULLAR, F. <http://g1.globo.com/pop-arte/flip/noticia/2010/08/arte-existe-porque-vida-nao-basta-diz-ferreira-gullar.html>. Acesso em 19/12/2016.

KOHAN, W. O. 2007. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Editora Autentica. Belo Horizonte.

MARTINS, M. C. **Ensino da arte**: pedagogo ou especialista? Boletim Arte na Escola • Edição #75 • Março / Abril 2015
B<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=74785>. Acesso em 27/11/2015.

PICASSO, Pablo. https://pensador.uol.com.br/autor/pablo_picasso/2. Acesso em 25/11/2016

RIBEIRO, M. S. de S. 2016. Brincar de jogo eletrônico, gamificação e a reinvenção da escola. In: TELES, E. C. REIS, E. dos S. **Anotações sobre o brincar e infância na contemporaneidade**. Editora CRV. Curitiba.

RIOS, T. A. **O espaço físico da escola é um espaço pedagógico.**
<http://gestaoescolar.org.br/espaco/espaco-fisico-escola-espaco-pedagogico-630910.shtml>. Publicado em GESTAO ESCOLAR, Edição 013, Abril/Maio 2011.
 Título original: Cuidar da nossa casa. Acessado em 29/11/2016.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. In: Educação, Sociedade e Cultura. Porto, Portugal, nº 25.2007

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. 1998. **Ensinando crianças de três a oito anos.** Porto Alegre: Artmed.

GADOTTI, M. Prefácio. In: MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** Tradução de SCHAFFER, Bebel Orofino. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, p.16. 1996

GALEANO, E. **De pernas pro ar – a escola do mundo às avessas.** Rio de Janeiro, LP&M. 2011

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas.** Editora LTC. Rio de Janeiro, p.4. 2014

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, p. 10, 23-87.2004

KUNH, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** Ed: Perspectiva S.A. São Paulo, p. 114-115. 1998

LARAIA, R. de B. 2013. **Cultura um conceito antropológico.** Editora Zahah – Rio de Janeiro, p. 20.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da. (org.) **O sujeito da educação – estudos foucaultianos.** Petrópolis, Vozes, p. 284.1994

MORAES, R. 1999. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. Disponível em <file:///C:/Users/User/Desktop/AN%C3%81LISE%20DE%20CONTE%C3%9ADO.html> Acesso em 27 de março de 2016.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologias da pesquisa para o professor pesquisador.** Editora DP&A. Rio de Janeiro, p. 92-165. 2006

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org).. **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas pedagógicas.** 2ª Ed. Editora Vozes. Petrópolis RJ, p. 161. 2008

OLIVEIRA, J. P. **As interações verbais em sala de aula e o desenvolvimento conceitual:** um estudo com professora e alunos da 1ª série do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. 2002

OLIVEIRA, J. P. No prelo. **Infância, Escolarização e Subjetividade**.

OLIVEIRA, M. M. de. 2013. **Como fazer pesquisa-ação**. Editora vozes. Petrópolis, RJ.

PINTO, M. SARMENTO, M. J. (Coord). 1997. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de estudos da criança, Universidade do Minho.

PEREIRA, V. A. 2006. O lugar da arte no espaço cotidiano da convivência com o Semiárido. In: **Educação para Convivência com o Semiárido**: Reflexões Teórico-Práticas. 2^o edição, Juazeiro/Ba: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, selo editorial- RESAB, p. 185-186

PRIBERAN, Dicionário. <http://www.priberam.pt/dlpo/inf%C3%A2ncia> . 2004

REIS, E. dos. S. 2011. **Educação do campo**: Escola, currículo e contexto. Juazeiro – Bahia: ADAC/ UNEB – DCH III/NECPEC – SAB, p. 25 -73.

ROMANELLI, E. J. *Et al.* 2010. **A escola criativa**: Um Diálogo entre Neurociências, Artes Visuais e Música. Curitiba: Ed Melo, p. 49–50.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, J. L. dos S. 2012. **O que é cultura**. Editora: Brasiliense. São Paulo. 2012.

SOUZA, G. de (org). 2007. **A criança em perspectiva, olhares do mundo sobre o tempo infância**. Editora Cortez. São Paulo.

THIOLLENT, M. 1985. **Metodologia da pesquisa-ação**. Editora: Cortez. São Paulo.

VASCAONCELLOS, V. M. R. de.; SARMENTO, M. J. 2007. **Infância (in)visível**. Editora Junqueira e Marin.