



**UnB**

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação

LARA PEREIRA CAMPOS BORGES

**Adultocentrismo, infâncias e educação:  
a exclusão das crianças do debate acerca da pandemia e escola.**

BRASÍLIA

2021

LARA PEREIRA CAMPOS BORGES

**Adultocentrismo, infâncias e educação:  
a exclusão das crianças do debate acerca da pandemia e escola.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação como exigência final para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Lima Martins Pederiva

Monitora: Ellen Elizabeth Da Silva Dantas

BRASÍLIA

2021

LARA PEREIRA CAMPOS BORGES

**Adultocentrismo, infâncias e educação:  
a exclusão das crianças do debate acerca da pandemia e escola.**

Trabalho de Conclusão de Curso  
submetido à Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília, como requisito  
para a obtenção do grau de Pedagoga.

Apresentação ocorrida em:

Aprovada pela banca examinadora formada pelas professoras:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lima Martins Pederiva – Presidente/Orientadora  
Departamento de Métodos e Técnicas (FE/UnB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Lucília Vidal Rodrigues - Examinadora  
Departamento de Métodos e Técnicas (FE/UnB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alexandra Militão Rodrigues - Professora da Faculdade de  
Educação da UnB

---

Elisangela Moreira Peraci - Membro do GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em  
Práticas Educativas)

---

Inaê Cunha Rodriguez - Estudante de escola pública

BRASÍLIA

2021

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)

Borges, Lara

Adultocentrismo, infâncias e educação: a exclusão das crianças do debate acerca da pandemia e escola/ Lara Pereira Campos Borges

Orientadora Patrícia Lima Martins Pederiva. -- Brasília, 2021. 43 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Participação infantil 2. Pandemia. 3. Escola 4. Infância. I. Lima Martins Pederiva, Patrícia.

*Dedico este trabalho à memória das crianças brasileiras que não tiveram o seu direito fundamental respeitado pelo estado: a vida. Em memória de Ágatha Félix, João Pedro, Kauê Ribeiro, Kauan Rosário, Ryan Andrew e tantas outras. E o meu desejo e esforço para que todas as crianças tenham seus direitos assegurados, para que todas crianças possam ser felizes.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a mim, às minhas escolhas e vivências que me fizeram chegar até aqui. Foi necessário muita coragem para realizar isto em um momento tão complexo para o país e para a educação. Reconheço e honro-me.

À Universidade de Brasília pelas imensas possibilidades de ensino, pesquisa e extensão que enriqueceram grandemente a minha formação pessoal e profissional.

À Universidade Federal de Pernambuco pelo acolhimento e ensinamentos durante a mobilidade estudantil.

A todos os militantes estudantis que vieram antes de mim e que ainda hoje lutam por uma educação integral, gratuita e para todos.

À minha orientadora Patrícia Pederiva por ser minha guia nesse caminho e ter feito isso com tanta compreensão. Também às colegas com quem dividi a construção deste trabalho por todo apoio e incentivo, em especial à Carol, parceira e amiga para todos momentos.

A todos que participaram, direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

Às companheiras e companheiros do projeto *Autonomia* da Universidade de Brasília, por terem me abraçado e impulsionado num fazer educativo mais respeitoso. Este trabalho é fruto dessa vivência.

A meus pais, Claudio e Heloiza, meus irmãos, primas, tias, amigas e tantas que vibraram comigo na escolha da Pedagogia e nos frutos que vieram disso, e que me incentivaram nos momentos difíceis.

E, por fim, agradeço imensamente a todas as crianças que estiveram comigo durante este percurso, por confiarem em mim, por me perdoarem nos percalços do caminho, pelos afetos e pelas construções diárias. Vocês foram essenciais para me fazerem seguir aqui.

*É preciso começar logo a mudança  
e mundo o mundo é coisa de criança  
e quem poderá nos ajudar?  
Chamem as crianças já!*

Ciro Campos

## RESUMO

O presente trabalho propõe a discussão acerca da exclusão das crianças da participação cidadã, focando-se na questão da escola durante a pandemia de COVID-19. Objetiva-se refletir sobre o sistema de dominação dos adultos sobre as crianças, nomeado adultocentrismo, e apresentar a visão de duas crianças do Distrito Federal sobre a temática. Além disso, busca-se incentivar pessoas ligadas à educação interessadas na reflexão acerca do tema. Com esse objetivo e a partir da revisão bibliográfica, tendo como base as contribuições de Santiago Morales (2018), Gabriela Maristris (2018), Hernan Ouviaña (2018), dentre outros, foi possível demarcar a base teórica para tais fundamentações. Para além disso, por meio da pesquisa qualitativa e procedimentos metodológicos como entrevistas com as crianças, foi possível analisar os pensamentos das mesmas e reconhecê-los. Por fim, após os estudos, análises e reflexões considera-se que em âmbito geral as crianças ainda são muito excluídas de participações sociais e políticas, porém pode-se afirmar que já existem projetos que visam mudar esse paradigma e que, sem dúvida, a participação cidadã infantil é de imensa riqueza, fruto de direitos que devem ser respeitados.

**Palavras-chave:** Participação infantil. Pandemia. Escola. Infância.

## RESUMEN

El presente trabajo propone a discusión acerca de la exclusión de los niños de la participación ciudadana, con énfasis en la cuestión de la escuela en la pandemia. Teniendo como objetivo reflexionar sobre el sistema de dominación de los adultos con los niños, lo que es llamado de adultocentrismo, presentar la visión de dos niños del Distrito Federal del Brasil acerca de la temática e incentivar personas ligadas a la educación e interesadas en reflexionar sobre este tema. Con este objetivo y a partir de la revisión bibliográfica, con aportes de Santiago Morales (2018), Gabriela Magistris (2018), Hernan Ouviaña (2018), entre otros, se logró demarcar las bases teóricas de dichos fundamentos. Además, a través de investigaciones cualitativas y procedimientos metodológicos como entrevistas con niños, fue posible analizar sus pensamientos y reconocerlos. Finalmente, luego de estudios, análisis y reflexiones se considera que en general, la niñez sigue estando muy excluida de la participación social y política, pero se puede decir que ya existen proyectos que apuntan a cambiar este paradigma y que, sin duda, la participación ciudadana infantil es una riqueza inmensa, fruto de derechos que deben cumplirse.

**Palabras clave:** Participación infantil. Pandemia. Colegio. Niñez.

## LISTA DE SIGLAS

CDC	Convenção sobre os Direitos das Crianças
CF	Constituição Federal
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>PANDEMIA E ESCOLA: DECISÕES, RESPONSABILIDADES E CAMINHOS.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Infâncias e olhares sociais.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>Adultocentrismo e exclusão da participação cidadã infantil.....</b>	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>O OUTRO LADO DA HISTÓRIA: A RESISTÊNCIA.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1</b>	<b>Crianças como sujeitos pensantes e políticos, co-protagonistas de seus caminhos e os da sociedade.....</b>	<b>28</b>
<b>3.2</b>	<b>E numa pandemia? O que é possível ser feito?.....</b>	<b>30</b>
<b>4</b>	<b>OUVINDO AS CRIANÇAS.....</b>	<b>32</b>
<b>4.1</b>	<b>Sociedade adultocêntrica e pandemia: o que as crianças pensam?.....</b>	<b>32</b>
<b>4.2</b>	<b>Pandemia e escola.....</b>	<b>34</b>
<b>4.3</b>	<b>Sentimentos, desejos e proposições.....</b>	<b>36</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>38</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi inimaginável. A pandemia do coronavírus, o Sars-CoV-2, um vírus de alta transmissividade e potencialmente letal, que pode causar desde um simples resfriado até a Síndrome Respiratória Aguda Grave, assolou o mundo inteiro. O primeiro caso foi identificado em Wuhan, na China, e reportado em 31 de dezembro de 2019.

No início de 2020 vários países tiveram pessoas contaminadas e o primeiro caso chegou ao Brasil no fim de fevereiro, com a pandemia ainda em curso durante o ano de 2021. Por ser um vírus que contamina através das gotículas do nariz e da boca, a orientação da Organização Mundial de Saúde (OMS) foi o isolamento social e o uso de máscaras, enquanto ainda não havia vacina disponível para a população.

Por isso, todos foram orientados a se isolarem e os setores da sociedade levados a repensarem seus modos de ser e agir. E a escola foi um deles. Como funcionariam as escolas, se todos teriam que ficar isolados em casa? É possível um ensino online para crianças? Quando será a hora de reabrir as escolas? Qual a melhor alternativa para a situação? O que deve ser priorizado no momento? Todas essas questões estiveram e estão muito presentes em diversos lugares, como a mídia, e entre profissionais de educação, as famílias, a sociedade... mas um componente, quiçá o mais importante dentre esses, não foi escutado e incluído nessas discussões, e eu estou falando das crianças!

A infância em nossa sociedade ocidentalizada ainda tem um olhar de *vir a ser*, de algo a se desenvolver e não em desenvolvimento. Há, além disso, uma visão única da infância que não valoriza as multiculturas e as diversidades presentes. Apesar de serem assegurados os direitos à liberdade, à opinião, à expressão e à participação na vida comunitária, presentes no artigo 16 da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as crianças não estão inseridas nestes espaços como sujeitos participativos e tampouco são valoradas em suas opiniões.

A não-legitimidade das opiniões e apontamentos das crianças em espaços importantes de construções políticas e sociais, evidencia a perspectiva adultocêntrica presente na sociedade. E isso não seria diferente em um problema alarmante, que é a pandemia global atual.

O interesse e minha relação pessoal com esse tema, então, partiram da minha observação sobre esse fenômeno e da insatisfação em relação à não-inserção das crianças enquanto seres sociais ativos, em um assunto que é sobre uma parte importantíssima de suas vidas, que é a educação e a escola.

Observo também que as decisões tomadas pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais de Educação e Instituições Escolares acontecem de forma arbitrária. Afirmo isso pela evidente falta de escuta das questões e dos sentimentos das crianças, o que me levou a querer escutá-las. A minha busca neste trabalho, enquanto educadora, sujeito social e pesquisadora, é compreender o porquê de a sociedade, como um todo, excluir as infâncias de suas discussões, apresentações e decisões, principalmente em temas que são totalmente ligados a elas.

Busco, assim, me aprofundar nessa temática relacionada à escola em tempos pandêmicos. Além disso, apresento também neste trabalho reflexões sobre essa problemática, a partir de autores que pensam a infância de outra mirada, a do respeito e de um co-protagonismo dessas crianças na sociedade.

Proporcionar às crianças uma verdadeira participação social é possibilitar o novo. Jorge Larossa (2000, p. 5) diz que:

*La infancia es lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío.*  
(LAROSSA, 2000, p. 5)

Esses sentimentos que surgem da novidade, em algo não pensado ou esperado, vêm da perspectiva diferenciada do olhar infantil, de uma maior fluidez nos caminhos percorridos, nos processos sem tanta preocupação com a chegada, ou seja, nos produtos. O que na dinâmica da vida adulta que, com planos restritos, metas fechadas e sem a possibilidade da dúvida, projetam seus caminhos. Proponho-me, assim, a pensar na superação dessa separação dicotômica das perspectivas da vida, na reflexão das imensas possibilidades e vantagens que podem surgir em uma construção verdadeiramente coletiva, sem distinção etária.

Este trabalho tem como principal objetivo **apresentar os olhares das crianças, a partir de uma proposta de escuta ativa** com elas, por meio de entrevistas com duas crianças do Distrito Federal, da rede pública e privada de educação.

Para além disso, o presente trabalho é o marco da finalização de uma longa trajetória no curso de pedagogia e um repartir com a sociedade os conhecimentos, práticas e reflexões que foram se solidificando ao longo desse caminho. Espero que essa leitura instigue os leitores a refletirem sobre a importância do respeito à escuta das crianças como sujeitos políticos e sociais presentes em nosso meio com importantes contribuições para nos dar. Basta ouvi-las!

O trabalho está dividido em 3 partes, a saber:

A primeira parte apresenta um breve resgate de como a criança tem sido vista socialmente, refletindo sobre algumas implicações da ideia de uma sociedade adultocêntrica, de uma infância cidadã e expondo o debate sobre as infâncias e a educação durante a pandemia.

A segunda parte, pensa a infância a partir do diálogo com os autores, projetos educacionais e crianças ativistas sob a perspectiva da participação. E, na terceira parte, busca-se ouvir as crianças e exibir suas visões acerca da temática “escola e pandemia” e suas perspectivas acerca de suas possíveis participações nos espaços de construção e análise das entrevistas.

## 2 PANDEMIA E ESCOLA: DECISÕES, RESPONSABILIDADES E CAMINHOS

Em 11 de março de 2020, o Governo do Distrito Federal determinou, através do Decreto 40509/2020, o fechamento de escolas e universidades, no plano de conter o avanço do novo coronavírus por cinco dias. Foi o primeiro Estado do Brasil a tomar uma medida drástica tão precocemente, com apenas dois casos de infecção. Logo, em 14 de março foi lançado um novo decreto, fechando por mais quinze dias as escolas e colocando as férias de julho nesse mesmo período.

Com os novos decretos e decisões, as escolas públicas do DF ficaram três meses sem funcionamento, apenas com teleaula para algumas turmas mas sem obrigatoriedade da presença, diferentemente das escolas particulares que logo se organizaram no sistema online. No dia 29 de junho de 2020 as aulas voltaram, com sistema remoto de aulas online e com ajuda de custo para estudantes que não possuíam internet. Continuou-se nesse sistema até o final do ano letivo.

Através de disputas judiciais, a maioria das escolas particulares voltou com as aulas presenciais, com poucos alunos e seguindo os protocolos, a partir do final de setembro de 2020. Atualmente, as aulas retornariam no dia 08 de março de 2021 porém, com a segunda onda do coronavírus e a superlotação hospitalar, foi decretado em 26 de fevereiro de 2021 *lockdown* em todo o estado do DF, levando à suspensão do retorno presencial e à continuidade do sistema remoto.

No Brasil, os Estados tiveram autonomia em relação à dinâmica escolar, optando pelo modo presencial ou não. Assim, estados como Amazonas, São Paulo e Rio de Janeiro chegaram a ter períodos de aulas presenciais, porém, em março de 2021 todos se encontram em férias ou funcionando remotamente.

Todas essas decisões foram tomadas levando-se em consideração a gravidade da pandemia, a falta de ferramentas, a observação das crianças pelas famílias e os interesses econômicos. As vozes das crianças nessas instâncias não foram sequer discutidas.

É importante frisar que a falta da escola e da sociabilidade presencial, somada a uma situação totalmente inusitada como a pandemia, levou ao aumento significativo de ansiedade e depressão nas crianças, além de uma grande parte delas ser exposta a uma situação de maior vulnerabilidade econômica e social.

Países com índices educacionais elevados, como França e o Reino Unido, priorizaram as escolas e não as mantiveram fechadas por mais de 90 dias, determinando outras medidas de restrição como fechamento de bares, restaurantes e salões de beleza e priorizando o espaço escolar, mantendo escolas abertas com protocolos (PAÍSES..., 2021).

É incontestável que seja papel do Estado se responsabilizar pelas decisões referentes à infância levando em consideração todas as situações apresentadas, mas também é importante dizer que essa responsabilização não foi totalmente feita, considerando-se os graves impactos que todas essas decisões causaram.

Durante todo o curso da pandemia, o governo brasileiro não a tratou com seriedade, como se vê nas palavras do Presidente Jair Bolsonaro: “é apenas uma gripe, um resfriadinho”. Com uma postura ditatorial de esconder os dados relacionados às mortes, discurso negacionista e propagação de notícias falsas, fez com que as medidas e a postura da população seguisse de forma desordenada, piorando a situação pandêmica.

Na esfera educacional, para além da precarização que a escola vem sofrendo há anos, no decorrer de 2020 foram indicadas pessoas para o Ministério da Educação como Abraham Weintraub, que atacou profissionais da educação e muitas vezes cortou recursos financeiros para as universidades. Houve ainda Carlos Decotelli que, poucos dias após entrar no posto de ministro, teve sua formação acadêmica desmentida, evidenciando o desleixo do Governo Federal com a Educação (SANTOS, VARGAS e VARGAS, 2020, p.17).

É importante colocar que esse descaso com a pandemia gerou, inicialmente, um grande temor social e, em seguida, um grande negacionismo da população em relação às medidas de contenção. Na educação, os governos estaduais seguiram medidas diferentes a partir de suas próprias convicções e deliberações, como citado anteriormente.

Era evidente que nos meses iniciais da pandemia, com o medo e o desconhecimento em relação ao vírus, que se isolassem a todos e se fechasse o que não fosse essencial de imediato, incluindo as escolas, já que isso se dá também em contextos graves e de altas taxas de ocupação hospitalar. Entretanto, mesmo em momentos de flexibilização escolas se mantiveram fechadas e, atualmente, em março de 2021, os hospitais do Brasil estão em colapso, com falta de leitos e mais de 1500

mortes por dia. Ainda assim, o governador do Distrito Federal mantém escolas particulares abertas. Mas, o fato é que a partir do momento em que se estabelece a flexibilização das medidas restritivas e a possibilidade de abertura de alguns setores, a escola deveria ser um dos mais prioritários.

Apesar de as escolas, os sindicatos escolares e outros setores educacionais estarem durante todo o tempo discutindo a situação, pensando sobre possíveis caminhos, aprendendo a lidar com outra forma de ensinar no ensino remoto e lidando com questões de vulnerabilidade das crianças, não foram criadas medidas efetivas que possibilitassem a abertura das escolas públicas num âmbito geral.

Não foram oferecidos cursos de protocolos para professores, possibilidade de ensino híbrido, aperfeiçoamento dos espaços físicos escolares, escuta das crianças, mesmo com o surgimento, a partir do segundo semestre, de evidências científicas indicando que, seguindo os protocolos, a escola não seria um espaço de grande transmissividade. Mesmo os Estados que abriram as escolas não cumpriram todos os protocolos indicados como, por exemplo, máscaras de tamanhos específicos para cada aluno.

Todo o exposto evidencia a negligência do Estado brasileiro com as crianças e a não legitimidade da infância como espaço de direitos. Muitas delas têm negado o seu direito à educação por não possuírem meios de acompanhar as aulas remotamente, e também o direito à assistência e à participação cidadã, este último sendo sobre o qual o principal nos debruçaremos aqui: a participação cidadã nas tomadas de decisões referentes aos processos escolares.

Ao longo do presente trabalho serão apresentadas mais questões referentes a esse tempo pandêmico e à escola, priorizando a visão das crianças. Para compreender esse processo da exclusão das crianças da prática cidadã, será apresentado um resgate de como a infância tem sido vista socialmente ao longo dos tempos.

## 2.1 Infâncias e olhares sociais

É razoável destacar que tudo que será apresentado nesta seção foi registrado a partir da ótica dos adultos, uma vez que os estudos sobre a temática são adultocentristas, excluindo o olhar das crianças sobre seus próprios processos. Então, nas palavras de Liebel (2018, p. 153):

Neste sentido, a história da infância sempre é também a história dos conceitos e das visões de infância. Estes adquirem vida própria e marcam as formas e maneiras em que tratamos meninas e meninos. De igual maneira, influencia em como meninas e meninos se veem a si mesmas e nas possibilidades de autoria que têm e das quais fazem uso. (LIEBEL, 2018, p.153, tradução nossa)

Inicialmente, é relevante pontuar que nos estudos sobre as crianças é preciso considerar o contexto histórico em que elas estão inseridas, suas relações familiares e sociais, sua relação com a educação, e levar em conta, a partir disso, as diferentes e inúmeras possibilidades de infâncias existentes (MARTINEZ, 2017, p.25).

Considerando as imensas subjetividades das infâncias presentes nas sociedades, este trabalho não se aprofundará nas particularidades das infâncias específicas, como infâncias de comunidades indígenas ou quilombolas, mas pretende acender uma faísca na busca pelo estudo e compreensão das singularidades presentes em algumas delas, dado os limites de uma monografia, de tempo e de número de páginas.

Antes do surgimento do conceito de infância não existia um sentimento característico sobre esta, devido à alta mortalidade infantil que era vista como natural. Os pais não tinham qualquer ideia sobre o desenvolvimento do sentimento pelo filho que nasceu, pois ele logo poderia morrer e então seria substituído por outro (HENRICK e FARIA, 2015, p.2).

Portanto, na Idade Média não existia separação etária, isto é, não havia um olhar específico para essa fase da vida. Tinham, inclusive, seus trajes adultizados, eram vistas como mini-adultos. A partir do momento do desmame, a criança já entrava no mundo adulto, participando das tarefas e sendo vista como alguém que os adultos deveriam ensinar (JACOMÉ, 2018, p. 20). Ou seja, havia uma participação direta na sociedade das crianças, mas sem enxergá-las como crianças e nem considerar suas demandas infantins.

Já na modernidade começa a surgir a intencionalidade da separação dessa fase, quando se tem o apogeu das mudanças de formas de produção capitalista, fomentando a separação entre *espaços de produção e de reprodução*, separando as mulheres e crianças para a esfera familiar e escolar (LIEBEL, 2018, p.153).

Se inicia um processo inicial de educação moral e de alguns conhecimentos científicos, seguindo o conceito de John Locke, em que a criança é uma tábula rasa em que se vai escrevendo seu caminho, é um vir a ser.

“A equiparação da criança a uma “tábula rasa”, no entanto, faz com que ela seja a ser encarada como um capital humano apenas em potencial (DAHLBERG et al., 2003, p. 65), não havendo razão para lhes estender a possibilidade de exercício da participação política” (SARMENTO et al., 2007, p. 84). (TIRONI, 2017, p.33)

Destaca-se que esses olhares apresentados sobre as crianças são é para uma categoria: brancas e de classe média alta. As crianças pobres e negras não eram nem vistas como crianças mas como *seres selvagens*, que se corrigiam com muitos castigos, punições e ainda trabalhavam (JACOMÉ, 2018, p. 22). Porém, a contragosto dos educadores da época, surge o sentimento de infância, como nos mostra Maria Martins (2020, p.30):

O sentimento da infância, como nos apresenta Àries (1981), constituído a partir do reconhecimento das especificidades da criança em uma determinada fase da vida, que a distingue substancialmente do adulto, começa a se vislumbrar já ao final do século XVI e no transcorrer do século XVII, “um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação” Cabe, ainda, uma observação de que esse sentimento também se estendia às crianças de classes economicamente menos favorecidas. (MARTINS, 2020, p. 30)

Esse incômodo causado aos educadores e moralistas ocorre por enxergarem as crianças como seres frágeis, as quais teriam que disciplinar e educar. Estes se negavam a vê-los com esse sentimento de “paparicação” (MARTINS, 2020, p.31). Se na Idade Média as crianças mal se diferenciavam dos adultos e estavam o tempo todo neste convívio, na Idade Moderna há uma separação radical das crianças dos adultos, iniciando-se assim o movimento de espaços escolares.

No Brasil, os primeiros modelos de infância (europeus) foram trazidos pelos Jesuítas no processo de catequização das crianças indígenas, pois viam na criança um ser que deveria receber instrução antes de chegar na “perigosa fase da

puberdade”, o momento de passagem da inocência infantil para o comportamento do adulto (HENRICK e FARIA, 2015). É relevante colocar que, no mesmo período em que ocorreu a invasão e “conquista” da América, também surgia o novo conceito de infância europeu (LIEBEL, 2018, p.156) como já mencionado, como algo a se desenvolver, que ainda não é.

Isso levou à ideia de que os povos indígenas que ali viviam eram "infantis", que não eram capazes de criar seus filhos (LIEBEL, 2018, p.156) e, por isso, a catequização das crianças foi um projeto tão forte para os colonizadores. Ademais, Liebel (2018, p.157) acrescenta que:

os indígenas sequer distinguiam a seus meninos e meninas pela idade cronológica e sim por suas forças físicas, de modo que, de acordo com seu tamanho e outras características físicas as crianças assumiam certas tarefas na comunidade. (LIEBEL, 2018, p. 157, tradução nossa)

Isso só reforça as diversidades de visões de infância existentes em diferentes comunidades, muitas delas apagadas pelo processo de colonização e com uma visão única de infância.

Já no final do século XIX e início do século XX, no Brasil, seguindo a tendência de outros países, se tem uma visão formativa maior da infância com o processo mais intenso de escolarização, mas também de cuidado e direitos. Muitas crianças estavam em situação de vulnerabilidade, decorrente das consequências políticas da colônia e do escravagismo, bem como dos olhares destinados a elas, que eram de “vagabundagem” e “malandros”, cenário que infelizmente perdura até os dias atuais para crianças socialmente marginalizadas.

Em relação à legislação brasileira, é ainda muito recente o documento que normatiza os direitos e deveres das crianças e adolescentes, o ECA, criado em 1996. Apesar de ainda existirem nos dias de hoje situações de agressão às crianças, trabalho forçado infantil ou situações de abuso, antes do ECA esse cenário era tido como normal na sociedade. Hoje existe um olhar mais especializado e cuidadoso. Ainda assim, as crianças à margem, que não se encontram no modelo “bonito” de crianças brancas, escolarizadas, com famílias instruídas, são vistas com outro olhar pela sociedade e pelos órgãos responsáveis. Se uma criança branca comete um delito social, a enxergam como “inocente”, como alguém que não sabe o que estava fazendo, mas, se uma criança negra faz o mesmo, a mirada é de julgamento, de

pessoa delinquente. Por isso, é importante refletir a partir de uma perspectiva de infâncias, que diferem dependendo do contexto social, cultural, econômico e político.

Este breve resgate é para nos situar em relação a como a criança tem sido vista ao longo dos tempos, colocando-a como ser histórico-cultural que se modifica a depender dos tempos e culturas, e compreendendo os olhares políticos e sociais para elas. A partir dessa compreensão, refletiremos adiante sobre a exclusão da participação infantil dos espaços comunitários de construção, a partir da ótica do adultocentrismo.

## 2.2 Adultocentrismo e exclusão da participação cidadã infantil

Para início do debate, é importante refletir sobre o ponto de partida do conceito de infância, como traz Paloma Jacomé (2018, p.16):

Na etimologia, o termo 'infância', em latim in-fans, quer dizer sem linguagem. Isso implica em dizer que, na tradição filosófica ocidental, não possuir uma linguagem era também não possuir um pensamento, nem conhecimento ou mesmo raciocínio. (JACOMÉ, 2018, p. 16)

A inesquecível frase do filósofo modernista René Decartes: “Penso, logo existo”, liga a racionalidade à existência social. E exclui quem não age de forma “racional” (entre aspas porque é uma razão ligada a um conhecimento dado como universal), da própria existência e participação social, onde podemos inserir as crianças. A palavra *infante* passa a designar os subalternos, que não podem, não devem e não merecem falar e os quais se deve silenciar, incluindo os “loucos”, as mulheres e as crianças. (MAGISTRIS e MORALES, 2018, p.14).

Destaco que esse pensamento, colocado como universal, não se fundamenta em outras culturas, como as andino-amazônicas, o que se considera ser alguém, não é pela racionalidade e sim pela existência da relação (MAGISTRIS e MORALES, 2018, p. 46).

As relações entre os seres humanos acontecem desde o momento em que outra vida começa a ser gerada, as expectativas que se têm sobre ela e as futuras relações que irão se estabelecer. A ideia de “construir um caminho para criança”, mostrar o que é “certo” ou “errado”, “preparar para a vida adulta” é a que está presente em nossa sociedade, mas porque não pensar numa construção conjunta com essa nova vida, num co-protagonismo? Porque a diferença de idade seria um fator para a

negação da criança enquanto sujeito pensante mas permite até a violência como forma de correção? “A negação do outro como sujeito não é algo determinado pela biologia, e sim um fato cultural de carácter opressivo que merece ser submetido a uma séria crítica para sua transformação” (MAGISTRIS e MORALES, 2018, p. 26, tradução nossa).

Como citado anteriormente, com os passar do tempo e com as mudanças sociais, a visão de infância se tornou cada vez mais separatista, com espaços exclusivamente infantis desagregados dos adultos (geralmente a escola), separando-as “das esferas do trabalho, do convívio social com adultos fora do círculo familiar e, portanto, da participação na vida comunitária e política” (SOUZA et al., 2010, p.2).

Os mesmos autores afirmam:

Cada vez mais heterogênea, a infância e os modos de ser criança tornam-se mais plurais, com novos papéis e estatutos sociais, mas, ao contrário do que se poderia esperar, há cada vez menos autonomia e maior controle, concepção essa que recusa às crianças o exercício da participação social. Afirma-se a cidadania da infância, e ao mesmo tempo intensifica-se seu controle simbólico, no sentido de restringir seus espaços de atuação e influência sobre seu contexto social e as decisões que influenciam suas próprias vidas (Bühler-Niederberger, 2010b; Reynaert, Bouverne-de-Bie & Vandeveld, 2009; Sarmiento, 2004). (SOUZA et al., 2010, p.2)

Falando sobre autonomia e direitos, a Convenção sobre os direitos da criança (CDC), ocorrida em 1989 e onde o Brasil esteve presente, foi um grande marco na política de direitos das crianças no mundo. Nela, as garantias de direito a participação e valoração das mesmas como sujeitos pensantes estão presentes em alguns artigos, cabendo destacar os seguintes:

12. 1: Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

13.1: A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

14.1: Os Estados Partes devem reconhecer os direitos da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de crença religiosa. (UNICEF, 1989)

Apesar da existência artigos que garantam a participação social infantil, assim como o documento nacional brasileiro referente ao assunto, o ECA, estes documentos ainda possuem uma visão da infância enquanto preparação para a vida adulta. Em

grande parte isso ocorre porque esses documentos foram construídos apenas por adultos que pensam as infâncias (quando pensam essa diversidade) e não de acolher ou dar espaço às demandas vindas das mesmas. Nas palavras de Magistris e Morales (2018, p.28): “A CDC é o fiel reflexo de uma sociedade adultocêntrica, que se preocupa por proteger as novas gerações, excluindo as crianças e adolescente do debate e definição das formas e implicações da proteção.”

Além disso, infelizmente é sabido que o panorama da participação infantil ainda está presente só no escrito e pouco na prática. Na próxima seção, pretende-se dialogar com educadores e autores que atuaram e pensaram a infância através de um olhar de co-protagonismo, na ideia freireana de práxis, com teoria e prática entrelaçadas.

Finalizo esta seção com o questionamento de Gabriela Magistris e Santiago Morales (2018, p. 15):

Agora bem, se efetivamente as crianças vem para invalidar certezas, a reinventar o mundo com sua liberdade, sua brincadeiras, seus raciocínios, sua criatividade e sua ternura, por que seguimos empenhados em pensar que a transformação do mundo somente está nas mãos daqueles que passam a fronteira de uma determinada idade? (MAGISTRIS e MORALES, 2018, p. 15)

### 3 O OUTRO LADO DA HISTÓRIA: A RESISTÊNCIA

*“Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana”*

Paulo Freire

Na seção anterior foi apresentada uma visão geral e dos tempos da visão social da infância e sua participação. Agora, dialogaremos com alguns autores sobre personalidades ligadas à educação, espaços educativos e políticos, que resistiram às imposições e enxergaram a infância a partir de outro paradigma: o da construção democrática e da educação popular, crítica e emancipadora.

Começando pela América Latina, um grande precursor de um pensamento da educação popular em que se estivesse todos os povos foi o revolucionário venezuelano Simón Rodríguez (1769 - 1854). Ele destinou sua vida a fundar escolas, tanto em países europeus no tempo em que lá esteve, quanto na América do Sul, especificamente na Bolívia, Equador e Chile.

Nessas escolas “as crianças puderam crescer em autonomia produtiva, proclamou e instituiu um lugar social ativo e participativo para novas gerações, a mediados do século XIX.” (MAGISTRIS e MORALES, 2018, p.29).

Nessa época de grandes guerras colonialistas, Rodríguez aposta em uma prática totalmente contrária, que foge ao autoritarismo da época e entende que vencer o inimigo se dá por outras áreas, compreendendo a necessidade de construir uma sociedade diferente e democrática (OUVIÑA, 2018 p. 56-57).

Educar para ele “es, ante todo, aportar a la creación de pueblos activos, protagonistas de su destino y con capacidad de pensamiento y acción propios, jamás sumisos ni ciegos obedientes.” conclui Ouviaña (2018, p.57), evidenciando sua visão acerca da importância do protagonismo e participação infantil.

Simón Rodríguez foi um defensor de uma educação popular que valorizava diversas áreas, práticas e teóricas, e que incluía mulheres, pobres, pessoas negras e indígenas, algo totalmente novo para a época e que não agradou às autoridades e nem às camadas privilegiadas da sociedade. De acordo com Santos (2018, p. 156):

O projeto educativo de Simón Rodríguez executado em Chuquisaca pode ser considerado o primeiro e um dos mais importantes projetos de educação

pública, popular e social da América Latina. De acordo com Durán e Kohan (2016, p. 18): A novidade da escola de Chuquisaca é tão radical que nenhum saber pedagógico da época pode nomear o que acontece em seu interior: de fato não há referência a essa instituição através de um léxico pedagógico. Assim, as autoridades da cidade se dirigem a ela como prostíbulo, bordel e lugar de perdição. A nova realidade afirmada é pedagogicamente inominável, além de social e politicamente inadmissível e intolerável. Lá se diluem as desigualdades que estruturam a sociedade hierarquizada. (SANTOS, 2018, p. 156)

Apesar de todos os boicotes e resistências que sofreu, Rodríguez conseguiu difundir seu pensamento, tanto através de suas práticas quanto de seus livros, fomentando uma ideia pedagógica radical, transformadora e emancipatória, num movimento de valorização da América e defesa da Pátria livre. Viva Simón Rodríguez!

Já do outro lado do mundo, na Rússia, quase no mesmo período surgiu um educador que experimentou um projeto transformador em educação, com uma ferrenha defesa da liberdade de todos, que foi Léon Tolstói (1828 - 1910). Ele defendeu uma educação fundamentada no humanismo, na liberdade, na autonomia e que deve começar nos próprios povos, no caso específico daquela região, os camponeses (OROGOV, 2001, p.3).

Segundo Helena Singer (1997, p.73):

Tolstói acredita que a liberdade é a única forma de se atingir a perfeição de um sistema educativo. Segundo o escritor, a liberdade torna os sujeitos responsáveis por suas experiências e lhes permite um desenvolvimento global. Qualquer agressão a esta liberdade é uma forma de violência que destrói a autêntica ordem e a verdadeira autoridade. (SINGER, 1997, p. 73)

Com essas ideias, Tolstói, fundou em 1857 a escola Yásnaia-Poliana, em sua cidade natal homônima. A escola situava-se na propriedade de sua família e era gratuita, frequentada em grande parte pelos filhos dos camponeses da região. A escola era separada em três grupos, a depender do nível e idade e não havia deveres de casa ou lugares fixos para as crianças, elas poderiam escolher livremente onde sentar (OROGOV, 2001, p.6).

Não havia regras pré-estabelecidas, elas foram surgindo a partir das demandas das crianças, sendo que as próprias iniciaram um processo de auto-organização, estruturando o tempo e o organizando (SINGER, 1997, p. 78). Não existia castigo ou punição e sim incentivo ao respeito e ao diálogo. Acerca do conhecimento, seguindo os ideais libertários, Tolstói, nas palavras de Seimón Orogov (2001, p.4), defende que:

O conhecimento já assimilado não poderá simplesmente ser transmitido, e de nenhum modo ser imposto ao aluno contra sua vontade. O aluno deve fazer seu próprio esforço e realizar uma atividade cognoscitiva independente. E poderá fazer melhor quando não se sentir obrigado a fazer pelo professor, é dizer, quando se guie por sua própria vontade. (OROGOV, 2001, p. 4, tradução nossa)

Como apresentado, Tolstoi fundou a escola mas sua construção foi feita junto aos alunos, demonstrando o seu compromisso com a liberdade e a participação infantil, numa ideia de co-protagonismo para a mudança social. Assim como pessoas que tentaram e fizeram projetos revolucionários para a época e que fugiam da norma vigente, Tolstoi, que além da escola também publicava periódicos acerca de sua ideia educativa, foi visto como suspeito de infringir a moral e a religião e proibido de seguir sua prática pedagógica pelo czarismo (OROGOV, 2001, p. 8).

Apesar disso, ainda ajudou a fundar outras escolas e focou em outros escritos, como o famoso “Guerra e Paz”. Sem dúvidas, Tolstoi foi um grande defensor de uma educação democrática e infância cidadã, suas obras e práticas têm ainda um riquíssimo valor para os dias atuais!

Migrando agora para pensadores contemporâneos e voltando para da América Latina, é impossível pensar em processos educativos críticos, democráticos e emancipadores no Brasil, sem falar do recifense Paulo Freire (1921-1997). Reconhecido mundialmente por suas obras que defendem a pedagogia da libertação, Freire tem um papel fundamental nas reflexões e mudanças de práticas na educação brasileira.

Foi educador de jovens e adultos, Secretário de Educação de São Paulo, professor da Pontífica Universidade Católica de São Paulo. Exilado na época da ditadura brasileira por seus ideais e práticas serem “muito perigosos” para a moral da época, durante seu exílio também atuou com governos, levando seus ideais de educação libertária. Sua prática voltou-se principalmente para a educação de adultos, sendo conhecida como “círculo de cultura”, onde o processo de alfabetização ocorria juntamente a debates críticos a partir dos saberes e experiências colocados pelos educandos. Entretanto, todas as suas obras geram reflexões para a prática educativa num âmbito geral, cabendo aqui focar e relacionar com as crianças e seus processos autônomos.

Paulo Freire é um grande defensor do diálogo na prática educativa, pois “por meio do diálogo, é possível a construção de conhecimento de forma coletiva e

colaborativa” (SAUL e SILVA, 2011, p. 4), cabendo ao educador estar atento e aberto para a valorização de todos os saberes trazidos pelos alunos.

Nesse processo dialógico, a escuta ativa vem como um ponto muito importante, “na medida em que aprendemos a escutar paciente e criticamente o educando, podemos passar a falar com ele e não falar para ele, como se fôssemos detentores da verdade a ser transmitida” (SAUL e SILVA, 2011, p.5).

Levando estes pensamentos para a relação com as crianças, a defesa do reconhecimento de que todos tem seus conhecimentos independente da idade, raça, gênero e que ninguém é detentor da verdade, nos traz a riqueza que é a construção verdadeiramente conjunta e não verticalizada.

Sobre isso, Paulo Freire (2015, p. 58) diz:

Outro saber necessário à prática educativa... é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem e adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feitas neste texto - o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 2015, p. 58)

É evidente através destas colocações que Freire não compactuava com o adultocentrismo tão presente na sociedade, incentivando educadores a pensarem acerca da autonomia e do respeito a seus educandos, da valorização da curiosidade, dos apontamentos trazidos por eles, fomentando uma construção horizontal e dialógica dos conhecimentos.

Governos conservadores como o atual governo brasileiro rechaçam a figura e os ensinamentos de Paulo Freire, alegando serem imorais, assim como ocorreu durante a ditadura, e que o fracasso da educação escolar se dá por esses ideais. Em realidade, os pensamentos freirianos ecoam dentro das universidades e das escolas, sonhando junto com uma educação libertária e emancipadora. Simón Rodríguez, León Tolstói, Paulo Freire e tantos outros educadores e educadoras demonstraram que é possível a construção conjunta com os educandos, caminhando para uma sociedade mais justa e fraterna.

### 3.1 Crianças como sujeitos pensantes e políticos, co-protagonistas de seus caminhos e os da sociedade

*“O futuro das crianças é sempre hoje,  
amanhã será tarde.”*

Gabriela Mistral

Adiante apresentarei, resumidamente, a trajetória de crianças que constroem em conjunto uma nova sociedade, levantando suas próprias demandas, tendo a possibilidade de serem protagonistas sociais.

Malala Youzafzai ficou mundialmente conhecida após sofrer um atentado por defender a educação para meninas na região onde morava. Ela vivia no Vale do Swat, no Paquistão, região tomada pelo Talibã (espécie de milícia) durante os anos em que ela crescia e que teve as escolas fechadas. Malala não desistiu de estudar. Com o apoio do pai, que era professor, começou a dar entrevistas e a escrever em sites, com um codinome de Gul Makai, sobre a situação no Vale do Swat, principalmente em relação ao direito à escola para as meninas. Por isso sofreu um atentado, levando três tiros em sua cabeça com apenas 15 anos. Malala sobreviveu, suas palavras ecoaram no mundo e pôde continuar seu ativismo.

Ela então se tornou um símbolo do ativismo infantojuvenil acerca do direito à educação das meninas e discursou em cerimônia de premiação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2013:

Eles acharam que aquelas balas nos silenciariam. Mas falharam e, então, do silêncio vieram milhares de vozes. Os terroristas pensaram que mudariam nossos objetivos e eliminariam nossos desejos, mas apenas uma coisa mudou na minha vida: a fraqueza, o medo e a falta de esperança morreram, enquanto a força, o poder e a coragem nasceram.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Extrato na matéria da agência de notícias da ONU sobre o discurso em questão (em inglês): <https://news.un.org/en/story/2013/07/444472-un-malala-yousafzai-rallies-youth-stand-universal-education>

Fotografia 1 – Retrato de Malala Yousafzai



Fonte: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/ativista-malala-yousafzai-realiza-palestra-em-sao-paulo/>

Malala é um exemplo de que quando se abrem espaços de oportunidades e incentivos as crianças elas podem e devem ter a promoção do direito de participação política e social infantil. Diversas outras crianças, como Greta Thunberg, Larissa, e movimentos infantis como o *semillero*, que é um espaço de investigação e pesquisa com crianças na Colômbia, Brasil e Chile, e o *movimiento de los niños y niñas trabajadores* na Argentina também são referências de protagonismo infantil ao redor do mundo e têm em comum, famílias, educadores e espaços que permitiram que suas vozes fossem ouvidas.

No Brasil, dentro do Movimento Sem Terra, o MST, organização que luta pelo direito à terra e à reforma agrária, existe o movimento sem terrinha. As infâncias sempre estiveram presentes dentro do MST, nos acampamentos, nas manifestações, juntos na luta. Então “os sem terrinha”:

São crianças que se constituem enquanto sujeitos na coletividade, na participação nos trabalhos, nas atividades políticas e culturais, que têm seu próprio jeito de intervir na comunidade. Os Sem Terrinha evidenciam, em seus modos próprios de ser, que a infância só pode ser entendida enquanto “infância”, uma categoria social histórica, situada, pensada a partir dos contextos onde as crianças estão inseridas, em suas singularidades e suas especificidades. (NÓBREGA, 2019, p. 28)

Hoje, as crianças sem terrinha já organizam junto a seus educadores encontros estaduais e, em 2019, o primeiro encontro nacional, em que brincam, confraternizam, discutem e reivindicam seus direitos. Como o lema diz: Brincar, sorrir, lutar!

Fotografia 2 – Foto do XIII Encontro estadual das crianças sem terrinha do Paraná



Fonte: <https://www.brasildefatopr.com.br/2019/10/17/criancas-sem-terrinha-se-reunem-em-defesa-de-brincar-e-lutar-no-parana>

Possibilitar espaços e construções coletivas com as crianças, como foi demonstrado nas ideias dos educadores apresentados e nos exemplos de protagonismo infantil, é proporcionar uma composição mais justa nos espaços sociais e nas visões sobre o mesmo, é não ir no caminho perigoso da histórica única, geralmente colocado por adultos homens brancos e que não representa a realidade.

### 3.2 E numa pandemia? O que é possível ser feito?

Pensando nos ideais e práticas apresentadas e com a reflexão da educação como um direito para as crianças, como é possível assegurá-las numa pandemia? O que é possível ser feito?

No final do século XIX e início do século XX também existia uma grande epidemia que se transmitia através do ar, a de tuberculose. Uma solução encontrada para a proteção das crianças foi a de transferir as escolas a espaços ao ar livre, como parques, jardins e clubes. As primeiras experiências de “escolas ao ar livre” surgiram na Alemanha e na Bélgica, no ano 1904, e foram se difundindo pela Europa e em seguida pela América, com o surgimento desse tipo de escola nos Estados Unidos

e no Brasil, embora aqui também com o objetivo de possibilitar o contato com a natureza para as crianças mais pobres. (CORONAVIRUS..., 2021)

Infelizmente, essas escolas saíram de cena com a forte chegada do modelo fabril com sinos, cadeiras enfileiradas, horários de chegada e saída. Então, educadores de 100 anos atrás já nos apresentaram possíveis caminhos para assegurar o direito à educação às crianças, possibilitando espaços livres, o que potencializa o protagonismo das e dos estudantes.

Helena Singer (2020), nas discussões sobre a volta ou não das escolas, fala em “não voltar, recriar a escola”. Entendo a construção conjunta da mesma com as crianças e as famílias, trazendo o caráter solidário e comunitário e compreendo que a escola vai muito além do prédio escolar, muito desses entendimentos vindos “à força” para a sociedade em tempos pandêmicos.

Enquanto pesquisadora, asseguro aqui, além de minhas próprias reflexões e dos autores apresentados, em mostrar a visão das próprias crianças desses processos, a partir das entrevistas a seguir na próxima seção.

## **4 OUVINDO AS CRIANÇAS**

O percurso metodológico para escolha das entrevistas como coleta de resultados foi pensado a partir da pesquisa qualitativa que “apresenta uma multiplicidade de métodos de investigação que buscam desvendar tanto o sentido de determinado fenômeno, quanto o significado atribuído ao mesmo pelos indivíduos humanos” (LIMA e MEIRA PEREIRA, 2018, p. 82).

Assim, as entrevistas ocorreram em formato entrevista-aberta, em que se possibilita o diálogo do entrevistador com o entrevistado. A decisão por essa ferramenta metodológica é por entender que neste trabalho a subjetividade de pensamentos das crianças entrevistadas e as visões da autora em diálogo com autores é de extrema importância para compreensão do que está sendo apresentado.

As crianças escolhidas para a pesquisa foram elencadas a partir dos seguintes pontos: desejo de participar, diversidade de regiões e escolas e afinidade com a autora. São duas crianças do Distrito Federal: 1) Menino, 8 anos, estudante de escola particular e residente de Taguatinga - DF. 3) Menina, 11 anos, estudante de escola pública e residente na área rural-DF.

Devido ao curto tempo de pesquisa, as entrevistas ocorreram ao longo de uma semana, sendo uma delas forma presencial com protocolos de segurança e uma delas de forma online, durando em média 20 minutos.

As entrevistas e suas análises aqui foram divididas em 3 tópicos:

- 1) Sociedade adultocêntrica e pandemia: o que as crianças pensam?
- 2) Escola e pandemia.
- 3) Sentimentos, desejos e proposições.

A pesquisa com as crianças requer uma escuta ativa e sensibilidade para interpretar para além do que se diz. Mas (falar mais um pouco - marco da primeira infância). Então, escutemos as crianças!

### **4.1 Sociedade adultocêntrica e pandemia: o que as crianças pensam?**

Nesta parte do trabalho traremos as respostas expressas pelas crianças, fazendo um diálogo entre suas respostas e autores que pensam a problemática em questão. No início das entrevistas, procurou-se entender como essas crianças enxergam os processos de tomadas de decisões e construção da sociedade.

É interessante pontuar que a primeira participante nem vê as crianças como parte de um todo social, quando perguntada se a sociedade é construída por todos e diz: *“se todos são também crianças então, só por adultos” (J.L, 8 anos) e que sim, gostaria de participar, mas “enquanto for criança não pode” (J.L, 8 anos).*

Essas ideias são muito fortes para uma criança de apenas oito anos, que não se vê e nem vê os seus pares como sujeitos sociais, reforçando o ideário adultocentrista predominante na nossa sociedade. “Quando falamos de adultocentrismo nos referimos a estrutura sociopolítica e econômica de acordo, no qual o controle integral é feito pelos adultos” (OUVIÑA, 2018, pg. 119, tradução nossa). A participação da criança é somente possível quando ela se torna adulta, excluindo a infância da possibilidade de cidadania.

A segunda participante diz:

*(...) eu acho que os adultos eles tomam muito as rédeas de tudo né. E aí, tipo, não deixa as crianças fazerem as escolhas, sempre acham que as crianças tem que fazer isso e não poder fazer aquilo... eles (adultos) pensam: “porque assim que eu fui criado assim tem que ser. (I.R, 11 anos).*

No sentido do desejo de participação, ela coloca:

*(...) É depende... porque tem coisas que a gente não vai entender só mais velha sim, mas tem coisas que poderiam pedir opinião da gente, tipo: como nossa escola ia funcionar, como ia funcionar os sistemas, são usados para as crianças usarem, porque aí às vezes nem sabe o que as crianças gostam né (...) (I.R, 11 anos).*

É importante destacar que a questão de crenças sobre o jeito que pode ser mais viável ou não guiar o processo de desenvolvimento de uma criança é uma análise muito densa e que não cabe a este trabalho aprofundar. Porém, é respeitável validar o pensamento e sentimento dessa criança quanto à mudança de geração, a sua subjetividade e particularidade, priorizando a escuta, observação e troca dialógica com as crianças ao invés de repetir padrões de comportamento. Isso possibilita uma construção conjunta.

Na esfera política, ela coloca: *“a sociedade, eu acho que ela é só praticamente comandada por adulto porque a gente não vê um presidente ou governador criança (...) (I.R, 11 anos).* Ela destaca esses espaços políticos de poder, mas mesmo nas construções políticas comunitárias e locais a ausência da participação das crianças é predominante, o que repercute também nas políticas relacionadas a elas. “Sendo as

crianças invisíveis para e durante os processos de tomada de decisões, os impactos geracionais na formulação de políticas públicas são, por vezes, desprezados”, sobre quando não consideram-se as mudanças geracionais e as demandas das crianças atuais. (TIRONI, 2017).

## 4.2 Pandemia e escola

A pandemia gerou uma mudança radical no fazer escolar, intimando os professores e as crianças a um entendimento muito rápido dos aparatos tecnológicos, o que não foi tão simples.

*(...) No primeiro ano da pandemia, que durou muito tempo, no primeiro dia me atrasei e tal, porque a gente não sabia direito o horário e mexer nas coisas, aí no segundo dia eu comecei a aprender as coisas, eu também tentei mexer numas coisas... aí um dia que já passou uns meses, meio que a professora ‘bugou’ (travou pela instabilidade da internet) aí algumas coisas que o anfitrião faz eu consegui fazer. A gente mudou de aplicativo agora para as aulas, tem uma pras aulas e pras tarefas, o que ‘tá’ melhor (...) (J.L, 8 anos).*

*(...) Ano passado foi bem horrível que tava todo mundo se adaptando, com tudo, mas agora esse ano, eu mudei de escola também... ‘tá’ melhor. Nas aulas do ano passado, na outra escola, ‘tava’ muito confuso as aulas, as tarefas, os professores não cobravam tanto, quase ninguém ia nas aulas e ‘tava’ muito confuso, aí agora que todo mundo ‘tá’ entendendo que a gente não vai sair tão cedo disso daqui, acho que já ‘tá’ aprendendo melhor como fazer, como usar, como orientar as pessoas e como orientar você mesma (...) (I.R, 11 anos).*

Como bem apresentado na fala das crianças, após esse primeiro ano os professores e as próprias crianças se adaptaram bem a um sistema de ensino remoto no quesito das aulas e atividades, mas a escola não se resume somente a isso.

*(...) É, é meio complicado porque na escola você conhece como são seus professores fisicamente, você conhece seus colegas, fica amigo de pessoas que você conhece bem e na pandemia você só conhece eles pela cara do perfil do meet e pelo perfil dos comentários da plataforma, mas é basicamente você faz os seus trabalhos, você conversa com seus professores mas não é nada que nem tipo você tem um tempo tipo, depois do recreio que a gente tinha pra conversar conversar com seu professor ou conversar com seu amigo, que se você não tiver o email ou o whats do seu amigo você não consegue falar com ele.(...) (I.R, 11 anos)*

O conceito de escola, pode ser, para além do ensino, “(...) um lugar que a gente aprende, também se diverte lá, a gente aprende muitas coisas, muitos conteúdos, a gente brinca e em algumas escolas a gente também come (...)” (J.L, 8 anos) e:

*(...) é um lugar que você faz amigos, que você quase nunca mais vai ver e os professores, você vai lá pra aprender, fica amigo de algum professor ou fica com rivalidade com algum professor, a escola é basicamente um lugar que eu acho que poderia ser diferente, mas ela é um lugar de ensino que todo mundo tem que seguir o que os adultos falam (...)* (I.R, 11 anos).

Como colocado pelas crianças, a escola é um espaço social, de estabelecimento de relações. Infelizmente, a pandemia escancarou o modelo educacional ainda muito vigente: o conteudista. A grande preocupação com os conhecimentos escolares (que são importantes e de direito para as crianças) perpassou o que deveria ser principal no momento: o bem-estar dos alunos, dos professores e profissionais da escola.

É relevante frisar que isso está sendo feito, este ensino conteudista, por indicações das secretarias de educação, das orientações da direção, dentre outros, porém muitas e muitas professoras e professores estão se desdobrando e trabalhando a mais para tentar possibilitar esse maior bem-estar e a relação mais pessoal possível.

Mas, dando continuidade, o bem-estar inclui as possibilidades de relações não-escolares entre os alunos, entre alunos e professores, as famílias, dentre outros... As crianças trazem sugestões para isso:

*(...) A... eu acho que a escola deveria dar tipo um apoio a mais para os alunos , algum jeito de fazer... que nem fazia nas aulas que podia fazer tipo um grupo para falar não de WhatsApp ou telegram mas um lugar, tipo, na plataforma online em que pudesse falar com os professores, tirar suas dúvidas de uma forma mais pessoal... a gente poder falar mais com os amigos do jeito que der para falar coisas de escola e outras coisas (...)* (I.R, 11 anos)

E para possíveis voltas presenciais:

*(...) Ai teria que... que nem minha escola quando eu estava indo. Passa o álcool nos pés, na mochila, nas mãos né, igual, usar máscara, levar um álcool em gel... (...) nessa pandemia eu acho que é um jeito bom, mas eu queria que tudo voltasse ao normal, realmente, se tivesse uma lâmpada mágica, a segunda coisa (porque a primeira coisa é pedir mais pedidos) que eu iria pedir era que a pandemia acabasse(...)*(J.L, 8 anos).

O que virá para educação depois da pandemia é uma questão em aberto. Previsões de maior presença tecnológica, ensino híbrido, “atraso” de anos escolares... são apenas previsões. O que importa no momento é o agora. É assegurar os direitos das crianças, acolher e ter ouvidos para escutar, escutar de verdade. Porque assim garante-se que o agora e o depois, por mais difíceis que sejam, possam

ser pensados e planejados a partir de demandas e sentimentos das crianças, dos jovens, dos adultos, de diferentes lugares, diferentes culturas, de todos.

“Não se trata apenas de formar as gerações futuras para um amanhã distante e dissociado do momento histórico pelo qual estão passando, mas de prefigurar no presente aquela outra educação a que aspiram” (OUVIÑA, 2018, p.63, tradução nossa).

### 4.3 Sentimentos, desejos e proposições.

A pandemia atual exacerbou diversas emoções e sentimentos presentes em nós. O medo, a angústia, a tristeza, o stress, a saudade... e com as crianças não foi diferente. Às vezes elas podem se expressar de outras maneiras, seja com “birra”, seja voltando-se para si mesmas, e é papel de todos que lidam com elas ter esse olhar atento para as emoções nesse momento tão singular. Isso inclui dialogar de maneira honesta sobre como esses adultos também se sentem neste imenso caos e juntos encontrar possíveis saídas para a expressão destes sentimentos e emoções, a partir da ética do amor.

A ética do amor é, portanto, de um compromisso político que deve pautar o núcleo de toda a interação humana, das nossas relações sociais. É a partir desse compromisso que se faz possível a reconstrução do status da infância, de modo que a relação entre as categorias geracionais dos adultos e das crianças tenha como finalidade permitir o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano, livre de opressões. (LACERDA, 2020, p. 206)

Perguntadas sobre como estão se sentindo num contexto geral, as crianças disseram:

*(...)É que nem eu tava falando, eu fiquei muito triste, é uma ironia porque eu mudei de escola, eu já me adaptei, já fiz quase todas as tarefas que mandaram, mas nunca vi essa escola só vi tipo de longe, nunca entrei nela, nunca vi as pessoas que ensinam lá, nunca conheci ninguém de lá mas em compensação eu não teria passado mais tempo com as pessoas que estão morando aqui, não teria aprendido outras coisas que eu aprendi aqui que com certeza eu não iria aprender na escola, tipo: como você cuidar de uma galinha doente, eu nunca iria aprender na escola...só que se não tivesse a pandemia, eu não teria aprendido a mexer tanto nas coisas tecnológicas (...)* (I.R, 11 anos)

*E (...) eu desejaria que não tivesse que usar máscara e ter que ficar longe e não poder ir pra casa das pessoas... eu fico triste mas também muitas vezes entediado, fico triste*

*porque a gente não pode sair de casa (...)* (J.L, 8 anos). Como dito anteriormente, as crianças relatam sentimentos de tristeza e tédio, mas também reconhecem aprendizados que só aconteceram devido a pandemia.

A escritora e diretora Nadine Labaki nos traz o questionamento a partir de sua obra cinematográfica “Cafarnaum” (2018):

No final do dia, essas crianças estão totalmente pagando um preço muito alto por nossos conflitos, nossas guerras e nossos sistemas, e nossas decisões estúpidas e governos. Senti a necessidade de falar sobre problema, e estava pensando: ‘se essas crianças pudessem conversar ou se expressar, o que diriam?’ O que eles nos diriam essa sociedade que os ignora? (CAFARNAUM, 2018)

*(...) Em primeiro lugar eu teria pedido para fazer uma quarentena mais intensa mais cedo, por que a gente talvez já pudesse tá indo para escola se tivesse mais gente vacinada do que já tem e que tipo, algumas escolas de pessoas que precisam muito pudesse funcionar de um jeito que tipo, os professores tivessem vacinados e isso acontecido depois de um lockdown intenso que poderia ter feito sido feito ano passado e não foi... Eu queria dizer, principalmente para pessoas que estão no governo, que estão tomando decisões erradas que parassem de tomar decisões erradas e de deixar as pessoas mais hábeis nisso fazerem isso, porque tipo a pessoa fala... o Bolsonaro no caso fala que vacina transforma em jacaré e depois vai lá e se vacina, não vacina quem precisa de verdade, e tipo, eu falaria pra todo mundo, pediria para fazerem um lockdown intenso mesmo pra ver se a gente consegue sair disso daqui o mais rápido (...)* (I.R, 11 anos).

A concretização de um direito de expressão e participação da criança conduz a um dever correspondente de todos os adultos a escutá-la, aprender com ela e, a partir disso, avaliar a validade de suas próprias opiniões, decisões e atitudes e, ainda, dispor-se a modificá-las se for o caso (TIRONI, 2017).

Recentemente, um movimento muito importante relacionado ao direito das crianças aconteceu: a ONU escutou 709 crianças de diversos países para a construção de um documento que define como a Convenção sobre os Direitos das Crianças e dos Adolescentes se aplica no ambiente virtual (OLIVEIRA, 2021). Esta iniciativa é de extrema importância levando em consideração o momento atual em que as crianças estão totalmente inseridas neste ambiente, seja no âmbito escolar, seja no de lazer, e assegurar que seja um espaço que garanta suas privacidades, conteúdos relacionados às diferentes faixas etárias e um design que as inclua (OLIVEIRA, 2021).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou aprofundar-se em como, a partir da lógica de hierarquização etária, as crianças foram excluídas de um debate inteiramente ligado a elas: escola na pandemia. Perpassar a história de algumas infâncias foi de grande relevância para a compreensão de quais caminhos e quais influências tiveram para chegar neste panorama da exclusão. Foi surpreendente compreender como, por processos de colonização, algumas sociedades tiveram seus conceitos e práticas de infâncias massacrados pela imposição colonial europeia.

Mas, para além disso, foram apresentadas e refletidas ideias e práticas a partir da participação social infantil e, a que considero ser a parte mais fundamental do trabalho, a visão das crianças entrevistadas acerca da problemática.

Observou-se a partir das falas dos participantes que eles consideram que os adultos os escutam muito pouco e não abrem espaços de construção conjunta. Também foram apresentados pedidos e sugestões para a situação atual, como: medidas mais rigorosas para contenção da pandemia, um governo que escute e respeite seu povo, uma possível volta às escolas presencialmente seguindo protocolos, escuta das crianças sobre como pode ser os processos escolares atuais, possibilidade de espaços de interações virtuais não-escolares. Todas colocações de extrema importância e que demonstram como possibilitar que as crianças estejam nesses lugares de construção pode ser imensamente proveitoso.

A ideia inicial era, com a melhora da situação da pandemia, a possibilidade de entrevistar no mínimo cinco crianças, para assim ter uma maior diversidade de visões entre elas, mesmo que pequena. Porém, infelizmente a situação da pandemia no Brasil se agravou muito durante o primeiro semestre de 2021 e isso não foi possível.

Por isso também, pelo tempo burocrático e alcance desta pesquisa, considero que este trabalho é uma centelha de luz muito introdutória frente à investigação apresentada. Pontuo como essenciais pesquisas sobre a temática apresentada e suas ramificações a partir dela como: o estudo da participação cidadã infantil em outros modelos sociais não-ocidentais, exclusão de crianças negras de uma infância plena, mapeamento de projetos relacionados, possibilidade de uma pesquisa inteiramente junto com as crianças, dentre outros.

Tendo em vista todos os aspectos apresentados, considero que, apesar dos avanços, ainda temos muito a avançar para existir uma verdadeira participação social infantil e que reconhecer a voz das crianças é respeitá-las e valorizar a construção do novo.

## REFERÊNCIAS

CORONAVIRUS y educación : la original manera con la que hace 100 años se fomentó a la escuela en medio de una terrible enfermedad infecciosa. **BBC News**, São Paulo, 12 set. 2020. Disponível em: [https://www.bbc.com/mundo/noticias-54070581.amp?\\_twitter\\_impression=true](https://www.bbc.com/mundo/noticias-54070581.amp?_twitter_impression=true) Acesso em: 03/04/2021

DAHLBERG, Gunilla et al. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EROGOV, Semión. LEÓN NIKOLAIEVICH TOLSTOI (1828-1910). **Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada**. Paris: UNESCO, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2015.

HENICK, Angélica. FARIA, Paula. **História da infância no Brasil**. XII Congresso Nacional de Educação. PUC-PR. 2015.

JACOMÉ, Paloma. **Criança e infância: uma construção histórica**. Universidade do Rio Grande do Norte. 2018.

LACERDA, Gabriela. **Infâncias brasileiras em colapso: precisamos resgatar a ética do amor**. Coordinfância: 20 anos de luta pela efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes. Ministério do Trabalho. 2020.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación**. Comisión de estudios de posgrado de la Facultad de humanidades y educación de la Universidad Central de Venezuela. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000.

LIEBEL, Manfred. **Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial**. In: Morales, Santiago (editor). **Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación**. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y Chirimbote, 2018.

LIMA, Paulo Gomes. PEREIRA, Meira Chaves (orgs). **Pesquisa científica em ciências humanas: uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MAGISTRIS, Gabriela. MORALES, Santiago (editor). **Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación**. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y Chirimbote, 2018.

MAGISTRIS, Gabriela. MORALES, Santiago. **Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social**. In: Morales, Santiago (editor). **Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación**. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y Chirimbote, 2018.

MARTINÉZ, Andréa. **Infâncias musicais: o desenvolvimento da musicalidade nos bebês**. Universidade de Brasília, 2017.

MARTINS, Maria. **Vivências de infâncias: crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional (in) visibilizadas do contexto de educação escolar**. Universidade de Brasília, 2020.

OLIVEIRA, Regiane. ONU escuta estudantes para decidir como aplicar o direito das crianças na internet. **El País Brasil**, São Paulo, 18 abr. 2021. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-19/onu-escuta-estudantes-para-decidir-como-aplicar-o-direito-das-criancas-na-internet.html?utm\\_medium=Social&utm\\_source=Twitter&ssm=TW\\_BR\\_CM#Echobox=1618839862](https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-19/onu-escuta-estudantes-para-decidir-como-aplicar-o-direito-das-criancas-na-internet.html?utm_medium=Social&utm_source=Twitter&ssm=TW_BR_CM#Echobox=1618839862) Acesso em: 27/04/2021

NÓBREGA, Renata da Silva; OLIVEIRA, M. M.; ARAUJO, M. E.. **Sem Terrinha em movimento: o olhar da infância Sem Terra**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação do Campo). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

OUVIÑA, Hernán. **Verdades de niños y de locos: apuntes para repensar la educación y el trabajo desde Simón Rodríguez y José Martí**. In: Morales, Santiago (editor). *Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y Chirimbote, 2018.

PAÍSES com melhor educação fecharam as escolas por menos tempo na pandemia. **Revista Exame**. São Paulo, 26 fev. 2021. Disponível em: <https://exame.com/mundo/paises-com-melhor-educacao-fecharam-escolas-por-menos-tempo-na-pandemia/> Acesso em: 07/03/2021

SANTOS, Rita. VARGAS, Francisco. VARGAS, Gabriela. Educação em tempos de pandemia: uma narrativa da gripe espanhola à Covid 19. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**. 2020.

SOUZA, Ana paula. FINKLER, Iliane. DELL'AGLIO, Débora. KOLLER, Silvia. Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. **Avances em Psicologia Latinoamericana**. Bogotá, 2010.

SANTOS, Kildo. O pensamento pedagógico de Simón Rodríguez: por uma educação pública e popular. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, 2018.

SAUL, Alexandre. SILVA, Camila. **CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS**. ANPAE. 2011.

SINGER, Helena. **República de crianças. Sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

SINGER, Helena. Não voltar, recriar a Escola. **Porvir: Inovações em Educação**, São Paulo, 25 set. 2020. Disponível em: <https://porvir.org/nao-voltar-recriar-a-escola/> Acesso em: 11/05/2021

TIRONI, Sara. Criança, participação política e reconhecimento. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2179-89662017000302146&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662017000302146&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 06/05/2021

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. Nova Iorque: Assembleia Geral da ONU, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: 17/03/2021