
A participação infantil como processo político-pedagógico nas ações escolares cotidianas e em práticas de pesquisa

La participación infantil como proceso político-pedagógico en las acciones escolares cotidianas y en prácticas de investigación

Maria Teresa Esteban
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Niterói-Brasil
Leticia Roberta G. M. da Silva
Fundação Municipal de Educação de Niterói
Niterói-Brasil

Resumo

O artigo trata de uma pesquisa com crianças no cotidiano escolar, mobilizada pelo questionamento de uma professora a respeito da participação infantil, em sua turma, nas esferas pedagógicas e de investigação. O foco dessa pesquisa com o cotidiano é a inserção, na sala de aula, da sistematização de experiências com as crianças, articulada a movimentos de ruptura com a pedagogia hegemônica e com a noção de infância como carência. O trabalho se referencia nos pensamentos de Freire, de Freinet e decolonial, além da educação popular e da sociologia e filosofia da infância. Os resultados expressam a pertinência da sistematização da experiência para o giro epistemológico pretendido, sua contribuição para efetivar a participação infantil no ato pedagógico, a docência como produtora de conhecimentos em colaboração com crianças em pesquisa e a legitimidade da escola como lócus de enunciação.

Palavras-chave: Sistematização de Experiências; Participação Infantil; Cotidiano Escolar

Resumen

El artículo aborda la investigación con niños/as en la vida escolar cotidiana, movilizada por el cuestionamiento de una maestra sobre la participación infantil, en su grupo, en los ámbitos pedagógico y de investigación. El foco es la inserción, en el aula, de la sistematización de experiencia, articulada a movimientos de ruptura con la pedagogía hegemónica y con la noción de infancia como carencia. El trabajo se referencia en los pensamientos de Freire, Freinet y decolonial, además de la educación popular y la sociología y filosofía de la infancia. Los resultados expresan la pertinencia de la sistematización de experiencia para el giro epistemológico pretendido, su contribución para efectuar la participación infantil en el acto pedagógico, la enseñanza como productora de conocimientos en colaboración con niños/as en investigación y la legitimidad de la escuela como locus de enunciación.

Palabras-clave: Sistematización de Experiencias; Participación Infantil; Cotidianidad Escolar

Introdução

A pesquisa em educação é sempre um desafio repleto de inquietudes e beleza. Especialmente quando processo tecido por variados encontros: entre pessoas, conhecimentos, desconhecimentos, espaços, tempos, contextos, desejos, percursos, silêncios, atos... e tanto mais que poderíamos trazer para dar início a um texto que pretende convidar à reflexão sobre a pesquisa com crianças.

Falamos de uma pesquisa entretecida ao tempo de escolarização, nos processos dialógicos presentes no fazer pedagógico cotidiano (Ferraço, 2003; Garcia, 2003), constituído pela partilha, entre professora e crianças, da experiência de *aprenderensinar*, com a intenção de ampliar a compreensão da ação infantil na escola. Partimos de formulações já consolidadas: a) a afirmação de que as ações escolares só podem ser significativas e democráticas quando há participação efetiva das crianças em sua realização; b) os movimentos relevantes de organização de pesquisas com crianças. Nessa confluência, nos posicionamos para estudar a pesquisa com crianças no cotidiano da sala de aula, como parte do processo pedagógico.

A centralidade do estudo está na experiência de uma das autoras deste artigo, professora pesquisadora com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, numa escola pública municipal. Experiência que alinhava sua pesquisa no doutorado, incorporando ao diálogo a sua orientadora. O desenvolvimento do artigo expressa nossas interações e reflexões sobre a elaboração de processos que fomentem a participação infantil nas atividades escolares cotidianas, ressaltando o potencial do método de sistematização da experiência (Jara, 2006) para a efetivação da proposta. O texto entrelaça dois movimentos: a incorporação da participação infantil como processo político-pedagógico nas práticas escolares cotidianas e a participação infantil no processo político pedagógico como tema de pesquisa.

Como o artigo se produz no encontro de espaços, tempos e sujeitos distintos, entendemos adequada uma arquitetura que expresse a dinâmica do trabalho: há relatos da professora pesquisadora sobre sua turma, suas inquietudes e sobre seus encaminhamentos; há produções, indagações e proposições das crianças; e também há reflexões das duas autoras sobre os processos pedagógico e da pesquisa. Portanto, em diversos momentos será

usada a primeira pessoa do singular, marcando em *itálico*, a exposição da professora pesquisadora sobre sua experiência na escola.

Assim sendo, vejamos o que nos diz a professora pesquisadora¹:

Na sala de aula, meu encontro com as crianças é vivido como semente de um processo pedagógico dialógico, no qual a criança é a substância do ato educativo, não um mero elemento instrumental (Sarmiento, 2005) da escolarização. De imediato me vejo diante da exigência de reconfiguração da concepção hegemônica de infância, caracterizada, conforme denuncia Sarmiento (idem), por ausências e negações- da fala, da razão e do trabalho - que definem um lugar social subalterno para a criança.

Essa reconfiguração se dá ao buscar romper com o autoritarismo adultocêntrico no cotidiano escolar e entrar em diálogo com as crianças, as reconhecendo como sujeitos históricos, sociais, culturais e políticos com deveres e direitos, especialmente, com o direito de participação. Em sala de aula procuro mobilizar as crianças a expressarem os seus saberes e criar propostas que garantam sua participação, inclusive nos processos de deliberação sobre questões que as afetam diretamente. O direito de participação é exercido na organização, no desenvolvimento e na avaliação dos nossos processos de aprendizagemensino. Impulsionada pelo movimento de ação-reflexão-ação, vou formulando uma questão que acaba por se tornar um dos fios articuladores de meu trabalho em sala de aula: que movimentos viabilizam a participação infantil, na vida escolar, como processo político no qual se inscrevem a ação pedagógica e a prática da pesquisa? Compreendo ação pedagógica e prática da pesquisa como ações distintas, no entanto, muitas vezes se misturam quando nos encontramos na ação pedagógica em estado de pesquisa. São diversos os movimentos que mobilizam tais ações e articulações entre elas. São múltiplas as possibilidades. Narro uma de muitas, porém sem perder de vista a sua conexão com o todo.

Desde 2022, tenho vivenciado com crianças em processo de alfabetização, em uma escola pública municipal, experiências de participação e diálogo constante entre professora e crianças e crianças e crianças. No início do período letivo de 2023 conversamos sobre o tema do nosso projeto coletivoⁱⁱ do ano. Surgiram por parte das crianças diferentes sugestões. Fizemos, então, uma votação para escolha do tema e, após discutimos sobre o resultado e realizamos nova votação, – porque algumas crianças não ficaram satisfeitas com o resultado - votamos novamente e ficou acordado que o tema de estudo e pesquisa do novo ano letivo seria “Plantas”.

Logo após esse processo fizemos, como de costume, o nosso índice do conhecimento coletivo sobre o tema, contendo o que as crianças sabiam sobre as plantas e o que queriam saber mais. As crianças disseram muitas coisas sobre as plantas, a ponto de uma ter dito: - “Professora, nós sabemos tantas coisas sobre as plantas que nem está mais cabendo aí no quadro”. Surgiram também muitas curiosidades sobre as plantas e uma criança falou: -“Nós sabemos muitas coisas, mas também têm muitas coisas que ainda não sabemos sobre elas”. A partir da construção do índice do conhecimento coletivo sobre a temática sugerida e escolhida pelas crianças organizei o planejamento do nosso trabalho pedagógico e juntos fomos desenvolvendo e avaliando o processo.

Na sala de aula, venho elaborando a sistematização de experiências (Bickel, 2006; Jara 2006) como método, no trabalho pedagógico e na condução da pesquisa com crianças. Esta escolha resulta da possibilidade de integrá-la ao

A participação infantil como processo político-pedagógico nas ações escolares cotidianas e em práticas de pesquisa

cotidiano escolar e de sua convergência com os princípios orientadores da ação docente, que tomam a experiência infantil como seu núcleo e sustentam processos coletivos e dialógicos de transformação da dinâmica escolar e de seus resultados.

A narrativa do vivido em aula expõe movimentos aos quais se integram a pesquisa em discussão. As crianças, ao serem assumidas como sujeitos históricos, sociais, culturais, políticos e, simultaneamente, seres da natureza (Tiriba, 2010), requerem de nós, educadoras e pesquisadoras, mudanças epistemológicas e metodológicas que impactem a concepção do ato pedagógico. Em nosso fazer docente e investigativo focalizamos essas mudanças para incorporar as crianças aos processos pedagógicos de que fazem parte, incluindo a pesquisa.

Nessa perspectiva, o rompimento com a pesquisa tradicional e com as práticas pedagógicas domesticadoras encontra seus princípios na convocação freireana à educação como prática de liberdade (Freire, 2006). Sua proposta de superação da pedagogia hegemônica – a educação bancária - nos oferece uma perspectiva epistemológica, política e teórica que se distancia do modelo moderno-colonial de escola e orienta modos outros para vivê-la com as crianças das classes populares.

A transformação pretendida dialoga com o trabalho de Freinet (2001), por seu compromisso com uma escola do povo e sua proposição de renovação pedagógica a partir da intuição e do bom senso de confiar nas crianças. Igualmente relevante, para a mudança desejada, é o pensamento decolonial (Mignolo, 2003), por reconfigurar a reflexão sobre os processos de subalternização ao expressar a dependência epistêmica, demarcada pelo eurocentrismo, como parte de relações de poder opressivas resultantes do colonialismo. A circunscrição de uma conceituação do conhecimento a um espaço geopolítico, sem considerar conhecimentos originados em outros espaços geopolíticos, se traduz em subalternização.

Uma primeira leitura do vivido em sala de aula nos permite observar na decisão de tornar a pesquisa parte do processo de *aprendizagem ensino* um passo importante para evidenciar a relevância da pesquisa com as crianças para o movimento de problematização da educação adultocêntrica. Uma pesquisa que assume as crianças como sujeitos históricos, sociais, culturais, políticos e como seres da natureza (Tiriba, 2010).

A sala de aula como espaço de encontro com as crianças

Compreender que a professora e as crianças são sujeitos em diálogo impacta a concepção do ato pedagógico e requer delineamentos políticos e epistemológicos e percursos metodológicos que redefinem processos pedagógicos de que fazem parte, incluindo a pesquisa.

O processo dialógico pretendido incorpora a pesquisa ao cotidiano da sala de aula e nos desafia a redesenhar práticas para compatibilizá-las com o grupo participante da pesquisa, constituído por crianças. Neste caso, 21 crianças: 11 meninas e 10 meninos, com faixa etária entre 7 e 9 anos, das quais 17 residem em favelas próximas à escola ou em bairros vizinhos e 4 não residem em favelas. Todas as crianças aceitaram participar da pesquisa e têm autorização de seus/as responsáveis para isso. Cada criança do grupo de referência é singular, com suas potencialidades, interesses e diferenças de saberes e ainda não saberes. O grupo, em geral, é muito interessado e participativo.

Essa descrição, por si só, demarca o encontro entre a professora e as crianças no processo de escolarização. Contudo, fazer da partilha de um espaço comum uma experiência coletiva e dialógica não tem se mostrado uma proposição simples, para quem vem se aventurando nas transformações cotidianas visando a uma escola mais democrática e popular. Prescritando o discurso pedagógico hegemônico nos encontramos com sua polissemia, cujas franjas frequentemente ocultam muitas de suas contradições, dentre as quais o lugar da infância numa escola que se propõe para todos.

Não são poucos os obstáculos ao diálogo com as crianças dentro de processos escolares regidos pela pedagogia constituída historicamente como um meio para conduzir as crianças em direção a sua integração ao modelo de sociedade hegemônico e normatizar as infâncias, de acordo com uma elaboração adultocêntrica do lugar social da criança (Delgado, 2003). Objetivos convergentes com a proposta de universalização da instituição escola, forjada pela modernidade e central na produção e enraizamento da concepção eurocêntrica de educação.

O pensamento moderno, na análise de Narodowsky (2008), produz a percepção da criança como ser inacabado, carente e individualizado, portanto, um ser a quem se deve amar, cuidar e isolar. Demarca-se a incompletude da infância como debilidade do corpo infantil para inscrevê-lo no movimento de segregação que demandará um conjunto de ações conexas entre si para proceder à reinserção da infância na sociedade. Elabora-se um modelo do ser

criança por meio de um discurso articulado por múltiplas e complexas relações na conformação da infância como objeto de estudo e da ação educativa, o que resulta na definição, mesmo que implícita, das características dos encontros com as crianças na escola.

A pedagogia se edifica como processo normatizador por excelência. Responsável pela produção de saberes na escola prioriza a transmissão da cultura e a disciplinação dos corpos, como parte de um projeto de infância como tempo de modelagem da criança. Tal proposição objetiva capacitar a criança para o exercício da cidadania, quando alcançada sua condição de adulto, e prepará-la para sua inserção no mundo do trabalho (Foucault, 1987; Sacristán e Gómez, 2008; Sarmiento, 2005).

O projeto instituído na modernidade se assenta em bases materiais estabelecidas pela dominação colonial que conduziu a expansão europeia sobre o que denominou como “Novo Mundo”, constituindo-se o binômio modernidade/colonialidade (Mignolo; 2003)ⁱⁱⁱ. Em que pesem as tensões presentes na composição e efetivação desse projeto, mantém-se a vigência da colonialidade, mesmo com o fim do colonialismo, em modos de exercício do poder e produção do saber pautados pela episteme eurocêntrica, com seus desdobramentos nas condições materiais e subjetivas dos sujeitos produzidos como subalternizados.

A existência das classes populares se entrelaça à produção moderno-colonial do mundo. Por conseguinte, seu impacto sobre a vida dessa fração do povo brasileiro é imenso. O histórico e perverso processo de exclusão de amplos setores da população de seus direitos fundamentais tem óbvios desdobramentos na estruturação do projeto oficial de educação e na vida escolar das crianças. Nesse contexto, as crianças são duplamente subalternizadas: por sua condição de classe e de geração, efeitos do eurocentrismo ao qual também se vincula o adultocentrismo. Tendo como principal marcador o geracional, a infância é produzida como objeto de estudo e de intervenção, tratada como experiência uniforme, numa perspectiva biológica e psicologizante (Sarmiento, 2005).

A estruturação de categorias totalizantes, de natureza positivista, ancora a pedagogia na colonialidade – do ser, do saber e do poder (Mignolo, 2003), simbolizada pela instituição da figura do sujeito-cidadão, calcada na política e na episteme do homem europeu, como expressão universal da noção de humanidade. A ciência moderna, inscrita na dinâmica colonial de fixação geopolítica centro/periferia e naturalização da relação inferioridade cultural/subalternização, produz generalizações que desenham os tempos, espaços, sujeitos,

processos, conteúdos e relações válidos e desejáveis no desenvolvimento infantil e na condução do trabalho escolar. Engendram, assim, práticas de classificação e exclusão, com suas justificativas.

Interpelar o projeto predominante de escolarização da infância, que ofusca a singularidade do ser criança e viver a infância, não é desconhecer a vasta produção teórica inscrita na perspectiva crítica, no âmbito da educação, que se consolida a partir de diversas vertentes de pensamento, ao longo do século XX. De parte dela nos valem, inclusive, por considerá-la fundamental para a percepção da pluralidade que tece as infâncias como modos de existir em diferentes contextos históricos, sociais, políticos e culturais; bem como para compreender a complexidade do projeto moderno de educação escolar, simultaneamente constituído por processos excludentes de padronização e por promessas de inclusão e emancipação.

Sem embargo, suas distintas abordagens são insuficientes por sua conformidade à episteme eurocêntrica, não incorporando concepções, questões e conhecimentos próprios do Sul global, relacionadas a outras epistemologias (Mignolo, 2003)^{iv}. Para os povos que vivem sob a égide da colonialidade, como é o caso dos latino-americanos, é urgente consolidar, na escola pública, a educação libertadora. A crítica à colonialidade pautada nos estudos decoloniais (idem) reforça nossa opção por assumir a educação popular - pensamento latino-americano - como central na composição da escola como espaço de encontro, em que as crianças podem se experimentar como sujeitos do mundo e no mundo, em diálogo e em constante transformação.

O encontro com as crianças nos confronta às infâncias, intensamente plurais, que chegam à escola. Com elas se evidenciam os despropósitos das concepções hegemônicas que as subalternizam. Com elas encontramos indagações e possibilidades outras para viabilizar *espaçotempos* dialógicos, com a expressão, pelas próprias crianças, dos saberes infantis.

Participação infantil como processo político pedagógico

A participação das crianças é negada pela educação bancária (Freire, 2006), por seu trabalho na conformação das crianças, como se sabe. A experiência que nós, autoras deste artigo, temos vivenciado é a busca de libertação do adultocentrismo que na pesquisa com crianças e no *saberfazer* docente associam, muitas vezes, as crianças a seres passivos que precisam ser controlados.

Paulo Freire, em uma determinada ocasião, chamou-nos atenção para a “inexperiência democrática” (Freire, 1967) do povo brasileiro. Embora estejamos em um outro momento histórico, político e cultural do Brasil, podemos perceber suas marcas em nossa sociedade, inclusive no cotidiano escolar. Como educador popular, para Freire a participação e o diálogo eram princípios caros em sua pedagogia. Por isso mesmo, compreendia que a “experiência democrática” somente se daria quando participássemos de fato dos assuntos que nos interessam e decidíssemos sobre questões que nos afetam diretamente.

Sem pretender uma transposição linear entre as dimensões macro e micro social, consideramos significativa a reflexão sobre as estruturas sociais para identificar princípios presentes na composição dos atos escolares. A democracia liberal, na qual estamos inseridos, nunca proporcionou ou proporcionará a participação direta das classes populares nas questões que realmente as interessam, para que se mantenha, com a classe dominante, o controle do poder, do saber, do ser (Quijano, 2005; Mignolo, 2001; 2020). O mesmo se observa quando não há participação ativa dos/as educandos/as na tomada de decisões nos processos pedagógicos, resultando na “escola sem crianças”, entendida como o equivalente a “inexperiência democrática” ou a “democracia sem povo”.

A perspectiva decolonial questiona o conceito eurocêntrico de democracia, modelo político ocidental imposto a outras culturas, portanto, impregnada de uma lógica colonial, assim como contesta as formas hegemônicas de poder, baseadas em estruturas de exclusão e opressão. Para Mignolo (2001) a democracia vai além de um sistema representativo de governo, envolve a construção de sociedades justas, com espaços de participação política e social, e se relaciona à luta contra a colonialidade/colonialismo, o racismo, o sexismo e outras formas de opressão. O autor argumenta ser imprescindível descolonizar o pensamento e buscar caminhos alternativos para a democracia, considerando as realidades e os conhecimentos locais.

Entendemos ser preciso instaurar um processo com esse mesmo sentido, em relação à compreensão do ser criança e das suas possibilidades de participação em diferentes espaços públicos, como a escola. O questionamento da prática pedagógica, orientada pela concepção eurocêntrica e adultocêntrica de infância, que padroniza as crianças e as destitui de autonomia, se faz necessário e possível. Por ser uma instituição social, a escola se articula à dinâmica da sociedade, cujas tensões cruzam o cotidiano escolar e o configuram, também,

como *espaçotempo* favorável ao desenvolvimento pedagógico e político das crianças. Esta possibilidade emerge quando a escola reconhece as crianças como sujeitos com deveres e direitos, atuantes no mundo, e favorece sua integração a experiências democráticas.

Ao interpelar o lugar subalterno da infância, derivado da compreensão da criança como desprovida de condições para manifestar logicamente o seu pensamento, e da subordinação do cuidado à tutela, reivindicamos a potência infantil. Não a mera presença, mas a participação em seu sentido ético-político: o direito de dialogar na tomada de decisões sobre questões que lhes afetam diretamente, levando-se em consideração as características próprias de cada criança, idade e estágio de desenvolvimento.

Para Sarmiento (2005), a participação dos/as estudantes tem um significado múltiplo: é simultaneamente um dispositivo pedagógico, uma necessidade simbólica e um processo político. Como dispositivo pedagógico, se integra aos processos de *aprendizagem ensino* e coloca em prática, no contexto escolar, princípios democráticos. Como necessidade simbólica, requer a criação do ambiente escolar como espaço dialógico, onde as crianças expressam os saberes infantis, incorporados da sua cultura, de diferentes modos, e onde as trocas de conhecimento se viabilizam tendo a voz da criança como substância do ato educativo. Como processo político, permite às crianças a construção da consciência de que a estrutura social não é inabalável, pois mudanças são factíveis quando se participa das relações de poder e na tomada de decisões.

Em diálogo com a compreensão da infância como experiência (Kohan, 2015) e da criança como sujeito político, sem desconsiderar os processos de subalternização presentes na escola, encontramos possibilidades de problematizá-los para tecer outras propostas político-pedagógicas, dando centralidade à participação infantil. Algo construído no exercício dos direitos e deveres de cidadania, pois, como dizia Freinet (2001, p. 84): “a democracia de amanhã se prepara na democracia da escola”

A reflexão sobre os processos de subalternização aprofunda a compreensão de condicionantes epistemológicos, históricos e metodológicos que enquadram a vida escolar das crianças e intensifica a aprendizagem de perspectivas outras que sublinham o reconhecimento da História como possibilidades e não como determinação, como nos ensinou Freire (2001). Esses processos são fios que enredam o *saberfazer* docente a movimentos de transformação da relação com as crianças, no processo pedagógico

comprometido com o projeto decolonial de transformação da condição de subalternidade. O pensamento libertador de Paulo Freire (1967, 2001) inspira estudos decoloniais e nos inspira ao formulamos, a partir de sua pedagogia, a proposta de trabalho docente e investigativo, que pretende romper com a educação adultocêntrica e antidialógica, orientado por três princípios: a educação como ato político; a pergunta como mobilizadora da leitura do mundo e a problematização, voltada neste texto ao conhecimento sobre o trabalho pedagógico e ao movimento proposto às crianças no cotidiano escolar.

Com essa proposição de educação, a proposta vivenciada por Célestin Freinet (2001) também nos inspira. Para o educador popular francês, a educação deve ser realizada não *para* as crianças (educação das infâncias, com pensamento pedagógico adultocêntrico), mas *com* as crianças (educação a partir do pensamento infantil), por meio de experiências participativas e contextualizadas. Uma escola do povo, radicalmente democrática. Em que o encontro com as crianças mobiliza a transformação pedagógica pelo diálogo no qual a valorização da alteridade e promoção do desenvolvimento integral, das diferentes aprendizagens e da interação na construção de conhecimentos resulte em autonomia e empoderamento das crianças das classes populares.

Os delineamentos teórico-epistemológicos assumidos indicam percursos metodológicos. A elaboração dos projetos coletivos vem se mostrando um processo interessante para fomentar a participação das crianças na condução do processo pedagógico. Porém, as dimensões política, reflexiva e dialógica da participação se potencializam com a integração de procedimentos de pesquisa aos processos cotidianos. A sistematização de experiência (Bikel, 2006; Jara, 2006) oferece movimentos compatíveis com as ações infantis e converge com princípios freireanos e freinetianos que orientam o trabalho. Nos apropriamos, fundamentalmente, da dimensão pedagógica do método, que envolve o conhecimento da realidade para refletir e aprender com ela, para transformá-la, por meio de mecanismos de levantamento, organização e análise de informações relevantes para a elaboração de conhecimentos sobre o objeto de estudo e sobre o vivido ao realizar o estudo.

Resumidamente, assim o processo pode ser descrito pela professora:

Em consonância com essa proposição metodológica, venho elaborando um plano de sistematização que, em suas diferentes etapas, dialoga com as crianças de modo a permitir: a vivência das experiências com as crianças; seu registro por meio de instrumentos que envolvam a participação infantil; a organização colaborativa de todo o material produzido; a recuperação reflexiva do vivido e

a elaboração de conclusões que indicam o aprendido com a experiência. Esse processo é articulado à avaliação escolar das crianças, com as crianças. Elas participam da pesquisa em todas as suas fases escolares.

O enraizamento da proposta na realidade das crianças, por meio de experiências participativas e contextualizadas, sublinha o reconhecimento dos sujeitos subalternizados como produtores de conhecimento. Esses movimentos dão substância à participação infantil como processo significativo na reconfiguração do ato pedagógico como ato dialógico.

A participação infantil no processo político-pedagógico como tema de pesquisa

A experiência da participação infantil na sala de aula se conecta intensamente à pesquisa sobre esse processo. Esse entrelaçamento se viabiliza com nossa opção pela pesquisa referenciada nos estudos com o cotidiano escolar. Ferraço (2003), ao refletir sobre esses estudos, ressalta seu enredamento aos fazeres dos sujeitos e à necessidade de reconhecimento, na pesquisa, da autoria de quem vive esse cotidiano. Nessa perspectiva, a formulação e o desenvolvimento da pesquisa decorrem da aproximação com a prática, tendo como intenção contribuir com a solução “dos problemas da vida”, numa relação sujeito-sujeito, articulada pelo movimento *prácticateoriaprática* (Garcia, 2003).

Sendo essa uma pesquisa na escola pública em contexto periférico, requer uma abordagem epistemológica exterior à matriz eurocêntrica, com outro delineamento epistemológico e metodológico que sustente o projeto de educação libertadora. A educação popular, como um paradigma latino-americano para a educação (Mejía, 2020) é a referência para desmobilizar a concepção bancária de educação (Freire, 2006). O pensamento decolonial indica movimentos de ruptura quando forja um espaço epistêmico que faz o Sul emergir como lócus de enunciação, constituído por modos de pensar e conhecimentos relacionados às diferenças coloniais. A pesquisa com o cotidiano (Garcia, 2003) e a sistematização de experiências (Bickel, 2006; Jara, 2006) se produzem nesse movimento em relação intensa com a história, os saberes e os problemas da escola pública popular e com projetos relevantes para sujeitos subalternizados.

Nesse sentido, tomamos a produção de experiências pedagógicas participativas a partir da Pedagogia Freinet e seu entrelaçamento com a incorporação da sistematização de experiências (Jara, 2006) como tema de pesquisa. O diálogo com a experiência se viabiliza pelo acompanhamento minucioso do trabalho pedagógico. Os registros docentes, envolvendo materiais diversos produzidos por crianças e professora, compõem vasto acervo

que permite realizar a pesquisa com crianças e estudá-la. Inicialmente, os registros gerados nas experiências se transformam em fontes de informação. Posteriormente, foram introduzidos procedimentos específicos para envolver as crianças também na sistematização dessa experiência: rodas de conversas avaliativas sobre o processo vivido, organização coletiva das fontes de informação, histórias das experiências narradas coletivamente. Transversalmente, vêm ocorrendo movimentos pertinentes para refletirmos sobre a sistematização de experiências com crianças, como sujeitos que atuam no mundo com as suas diferentes aprendizagens.

A esses movimentos nos referimos agora.

A problematização (Freire, 1985) das categorias totalizantes, engendradas pelo arcabouço teórico de natureza positivista, traz à reflexão a infância como categoria social e o delineamento das crianças como sujeitos políticos (Sarmiento, 2005) em interação com a substituição do tempo cronológico, pela intensidade de viver as possibilidades que as infâncias provocam, com a proposição do devir-criança: mudança, aventura, existência (Kohan, 2015).

Esses deslocamentos elucidam os múltiplos contextos que tecem as infâncias como formas plurais de existir, com incidência sobre a percepção das crianças como integrantes da sociedade, com possibilidade de atuação e ressignificação dos contextos em que se inserem, operando transformações na cultura ao interpretá-la e ressignificá-la de modos distintos dos modos adultos (Sarmiento, 2005). Tal redefinição conceitual impacta a formulação do projeto político-pedagógico da escola.

Em articulação com as práticas, esses estudos assentam a reflexão crítica sobre a presença das crianças na organização do trabalho pedagógico e lançam fios conceituais entrelaçados a sua recomposição pela participação infantil. Perspectiva afinada com a Pedagogia Freinet, centrada no trabalho, na cooperação, na autonomia e na livre expressão, para construir com as crianças uma educação antiautoritária, participativa e democrática, tecendo em sua experiência escolar a capacidade de autoavaliação e auto-organização, colaborando assim na formação de cidadãos/ãs conscientes e atuantes em suas comunidades em prol do bem comum.

Da sala de aula emerge uma problematização importante para essa reflexão:

Uma das crianças participantes da pesquisa pergunta a mim e às demais crianças: - “O que pode uma criança de sete anos fazer para mudar o mundo?” A pergunta, ato constitutivo da nossa humanidade (Freire, Faundez, 1985) expõe a beleza do que vivemos. Abraçamos esses princípios para fomentar a participação infantil, proposta recebida com alegria pelas crianças (Acervo da professora pesquisadora, 2023)

Contudo, a educação popular exige o aprofundamento da ruptura com a episteme eurocêntrica. Como prática libertadora, dialoga com a tradição crítica inscrita nessa epistemologia, a problematiza e aborda o conhecimento no espaço epistêmico configurado com a diferença colonial, em sintonia com problemas enunciados a partir da escola pública brasileira e seus sujeitos periféricos.

A experiência vivida confirma a relevância da sistematização da experiência ao giro epistemológico pretendido. Produz-se no processo de crítica à colonialidade e se enlaça ao reconhecimento das especificidades dos contextos subalternizados e à formulação de um projeto de sociedade que lhes seja favorável. Ancora-se na prática cotidiana, recupera e reflete sobre a ação profissional, assumida como fonte de conhecimento. Originados na prática, os conhecimentos voltam-se ao estímulo dos movimentos de transformação (Jara, 2006).

Observamos seu vigor na ressignificação do processo participativo ao possibilitar que a professora e as crianças registrem, rememorem, reflitam e transformem os processos pedagógicos. Vincular a participação à transformação semeia novas potências e anima o processo de tecelagem da educação libertadora na escola pública, inclusive pela recomposição da professora como sujeito que produz conhecimentos, tendo as crianças como parceiras, e pela recomposição do infantil como uma experiência (Kohan, 2015).

O movimento de abertura do pedagógico ao diálogo com outras epistemes, em associação à compreensão do cotidiano escolar como locus de produção e de enunciação do conhecimento, problematiza a colonialidade do saber. Paralelamente, fissura a colonialidade do ser pela experiência subjetiva de cada pessoa envolvida no trabalho, afirmação da humanidade a quem foi historicamente negada por sua condição de subalternizado (origem de classe, vinculação laboral e/ou condição infantil).

A documentação produzida e estudada ao longo da experiência evidencia transformações no processo pedagógico: rompimento com a desarticulação entre os conhecimentos escolares e a vida real; articulação entre os conhecimentos de diferentes

A participação infantil como processo político-pedagógico nas ações escolares cotidianas e em práticas de pesquisa

áreas de saber rompendo com a fragmentação disciplinar e com um modelo único de organização escolar com tempo e espaço fixados; descentralização do saber na figura da professora e protagonismo compartilhado; rompimento com o ensino individualizado e com a avaliação exclusivamente ao final, desarticulada do processo de *aprendizagem ensino* e centrada nos conteúdos assimilados, voltada para selecionar e classificar; dentre outras.

Sublinhamos a presença das crianças como sujeitos políticos, o que confronta a posição subalterna em que comumente são postas, na medida em que assumem sua palavra no exercício dialógico de partilha do planejamento, condução e avaliação do trabalho pedagógico.

A partilha do planejamento com as crianças, nesse trabalho, se dá em dois momentos^v:

a) na elaboração dos projetos coletivos;

Tabela 1 - Índice do conhecimento coletivo sobre o tema “Plantas”

O que sabemos?	O que queremos saber?
<ul style="list-style-type: none">* Existem plantas carnívoras, venenosas, comestíveis;* Não pode jogar água com sabão nas plantas porque elas morrem;* As plantas carnívoras comem insetos e é venenosa;* Existem plantas amarelas;* Têm plantas que dormem 24h;* As plantas precisam de água e sol para crescer;* As suculentas não podem receber muita água;* Tem plantas azul, roxa, de todas as cores.	<ul style="list-style-type: none">* Conhecer melhor as plantas venenosas;* As algas são plantas?* Quanto tempo as plantas ficam na Terra e quando elas surgiram?* Quanto tempo as plantas conseguem ficar sem sol e água?* Por que as plantas carnívoras têm dente?* Por que a maioria das plantas carnívoras comem mosca? Elas também precisam de água e sol?* A árvore é planta?* Por que a maioria das plantas são verdes?* A vitória-régia é uma planta?* Se a planta carnívora nos morder podemos morrer?

Fonte: Acervo da professora pesquisadora, 2023.

b) na organização semanal da criança de seu plano de trabalho individual, onde as crianças decidem quais ateliês realizarão durante a semana e a ordem de sua execução.

Figura 1 - Ficha de planejamento das crianças

PLANO DE TRABALHO DA CRIANÇA								
NOME: <u>ISABELLY GOUZAVICENTE</u>								
TURMA: 1º ANO C			PROFESSORA: ROBERTA			FREQÜÊNCIA: SEMANAL		DATA: <u>29/05/2023</u>
ATELIÊS/OFFINAS								
DIA DA SEMANA	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	MATEMÁTICA	TEXTO LIVRE	LEITURA	ARTES (PINTURA, DESENHO, RECORTE-COLAGEM)	MASSINHA	LEGO	BRINCADEIRAS LIVRES
SEGUNDA								
TERÇA								
QUARTA								
QUINTA								
SEXTA								

Fonte: Acervo da professora pesquisadora, 2023

Figura 2 - Alguns ateliês realizados pelas crianças



Fonte: Acervo da professora pesquisadora, 2023

A partilha da condução do trabalho pedagógico se dá por meio da participação ativa das crianças no desenvolvimento das atividades fazendo, falando, questionando, sugerindo, ouvindo, sentindo, etc. E a partilha na avaliação se dá ao longo do processo nas avaliações semanais; nas assembleias de classes mensais, nas rodas de conversas quinzenais pensando sobre: “O que aprendemos até aquele momento”? “E o que queremos aprender mais?” (ou

A participação infantil como processo político-pedagógico nas ações escolares cotidianas e em práticas de pesquisa

outras possibilidades de abordagens). Nos relatórios finais de cada projeto, nos quais resgatamos a memória coletiva sobre o que fizemos, o que estudamos e aprendemos. Na organização e reflexão sobre as pastas individuais construídas com as crianças, contendo os seus registros (desenhos livres, textos livres, atividades estruturadas e outras criações da criança) que consideram importantes para o seu desenvolvimento e aprendizagens. Na construção do Livro da Vida da turma, no qual é registrado diariamente o que é significativo para o grupo, podendo ser esse registro escrito, desenhado e/ou fotografado (Acervo da professora pesquisadora, 2023).

Tabela 2- Roda de conversa avaliativa

O que mais gostei de fazer no projeto coletivo “Plantas” até agora? E o que aprendi? (31/10/23)
Manuely: “Gostei de regar as plantas, do diário da sementinha e de fazer o livro da ‘Salada Espetacular’. Aprendi que não podemos cortar as plantas, senão podemos morrer porque elas nos dão oxigênio. E também a ler e escrever”
Sophia: “De plantar, do livro da ‘Salada Espetacular’ e do diário da sementinha.”
Luan: “De cuidar das plantinhas”.
Gabriel Cordeiro: “E u gostei do diário da sementinha, de plantar, do livro ‘Salada Espetacular’ e do livro da Lenda da mandioca. Aprendi que as plantas fazem fotossínteses e que não podemos cortá-las porque elas ajudam a nossa respiração. Também aprendi a escrever direito.”
Rebeca: “De saber mais sobre as plantas e do livro da ‘Salada Espetacular. Aprendi que devemos ter cuidado quando dormir com plantas no quarto.”
Helóisa: “Do livro da ‘Salada Espetacular.”
Ranya: “Plantar. Aprendi que as plantas fazem fotossíntese.”
Miguel Lima: “Plantar, livro da ‘Salada Espetacular’ e do livro da Lenda da mandioca. Aprendi que as plantas nos dão oxigênio.”
Sarah: “Plantar e diário da sementinha.”

Fonte: Acervo da professora pesquisadora, 2023

Ressaltamos, assim, a legitimação da escola como *lócus* de enunciação a partir da experiência docente na construção de outra escola dentro da que já existe. Isto porque, embora exista um projeto de construção de escola única, ditada pela lógica do capitalismo neoliberal globalizado, interferindo na dinâmica do cotidiano escolar de diversos modos, esse projeto não o determina. Pois diante das situações limites (Freire, 2017, p. 111) diárias enfrentadas sempre há possibilidades de novos inéditos viáveis (idem), construídos coletivamente. No cotidiano escolar muitos projetos estão em disputa, inclusive o projeto de construção de educação pública popular democrática, o que reafirma o quanto a escola pública é viva devido à potencialidade dos sujeitos que a praticam.

Com as crianças, outras experiências, outras conversas...

As crianças como sujeitos singulares, as infâncias como experiências de ser, estar, compreender e atuar no mundo no qual ingressam e que se abre em variadas possibilidades, e a docência como ato dialógico projetam a escola como *espaçotempo* de encontro em que se partilham a vida, o que se sabe e o que há para aprender sobre ela e formas de criar no mundo, com o mundo e o mundo. O encontro com as crianças nos desafia à tecelagem de pedagogias outras enquanto nos dão pistas e indicam veredas já traçadas nessa direção.

Localizamos este trabalho numa dessas veredas, alinhada à educação popular. A pesquisa com crianças, central no estudo, resulta no que vislumbramos como docência com crianças. No diálogo, a sintonia e o descompasso entre a proposição docente e os interesses das crianças transparecem e impelem à reconfiguração do trabalho para afinar a relação entre a proposta de ensino e os movimentos de aprendizagem. O diálogo recompõe as fronteiras como espaço de trânsito em que crianças e professora rompem com a fixidez das posições e se movem na composição do processo de *aprendizagemensino*. Experiência por nós vivida como educação libertadora.

Referências

ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano** (Série cultura, memória e currículo, v.1). São Paulo: Cortez, 2002.

BICKEL, Ana. La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. **La Piragua** Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes. El Salvador, n. 23, 2006. p. 17-28.

DELGADO, Ana Cristina Cool. **Infâncias e crianças**: o que nós adultos sabemos sobre elas? 2003. Disponível em:
http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1441/1/infancias_e_crianças.pdf
Acesso: 18 dez. 2023

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FREINET, Célestin. **A Educação do Trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

A participação infantil como processo político-pedagógico nas ações escolares cotidianas e em práticas de pesquisa

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JARA, Oscar. Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. **La Piragua** Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes, Costa Rica, n. 23, 2006. p. 07-16.

KOHAN, Walter Omar. Visões de Filosofia: Infância. **ALEA**, Rio de Janeiro, vol. 17/2, 2015, p. 216-226.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educación popular** – Raíces y travesías. De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Bogotá, Ediciones Aurora, 2020.

MIGNOLO, Walter. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista Lusófona de Educação**. n. 48, 2020. p.187-224.

NARODOWSKY, Mariano. **Infancia y poder**. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa- Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, 2005. p. 17-40.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO Perspectivas Atuais, 2010. Belo Horizonte. **Anais...** Portal MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso: 4 jan. 2023.

Notas

i Todas as experiências aqui narradas assim como as produções e imagens infantis tiveram a sua produção e publicação autorizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) sendo o seu parecer registrado com o número 5.790.300. O material aqui utilizado foi produzido em uma pesquisa com crianças, como parte de uma tese de doutorado em andamento, que tem como metodologia pesquisa da própria prática no cotidiano escolar, realizando sistematização de experiências.

ii A prática de organizar o trabalho pedagógico por meio de projetos coletivos é uma das minhas experiências docentes desde que entrei na rede municipal de Niterói. Inspirada na pedagogia Freinet (2001) venho ressignificando a proposta, a partir do envolvimento das crianças, combinado com a intencionalidade docente. A meu ver, esse é um processo de criação de currículo no cotidiano (Alves,

2002), proposta que visa articular teoria e prática, reconhecendo o cotidiano dos/as estudantes como um ponto de partida para a construção do conhecimento em um processo dinâmico de criação e negociação de significados.

iii Essa configuração expõe as relações de dominação dos europeus sobre os povos externos à Europa, operando sua desumanização com o apoio da teorização da noção de raça - central na naturalização e legitimação desse processo, cujos efeitos recaem sobre as relações de poder e resultam na constituição de uma nova intersubjetividade (Quijano, 2005)

iv Divisão do mundo empreendida como efeito da colonização.

v Nas tabelas 1 e 2 a escrita reproduz a fala das crianças, sem qualquer correção por parte da professora.

Sobre as autoras

Maria Teresa Esteban

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, com Mestrado em Educação pela mesma universidade e Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Realizou estudos de pós-doutorado na Universidad Nacional Autónoma de México e na Universidade do Minho (Portugal). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atua nos cursos de Graduação em Pedagogia e Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF e coordena o GEPAEP/UFF. E-mail: m_t_esteban@id.uff.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0130-149X>

Leticia Roberta Gomes Martins da Silva

Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da rede municipal de Educação de Niterói (Rio de Janeiro/Brasil); integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação, Educação Popular e Escola Pública (GEPAEP/UFF) e membro da Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet (REPEF).

E-mail: leticiarobertag@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3465-6003>

Recebido em: 13/05/2024

Aceito para publicação em: 09/10/2024