

crianças, pandemia e escola: recomeçar é um ato político¹

flávia maria de menezes²

colégio pedro II, *campus* são cristóvão I, rio de janeiro, brasil

orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-7755-9919>

marcia de oliveira gomes gil³

universidade do estado do rio de janeiro, rio de janeiro, brasil

orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-8515-9007>

resumo

O presente artigo é um convite a envolver-se com a Pedagogia da Pergunta, de Paulo Freire, como possibilidade para retomar a *cotidianeidade* escolar com as crianças, compreendendo este acontecimento como um ato político. Partindo de uma conversa instigante que Paulo Freire teve com Antônio Faundez (1985), narrada na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta*, este texto pretende provocar pensamentos e instigar o leitor com seus argumentos e suas ideias, para que pensemos juntos, pesquisadoras(es), professoras(as), educadoras(es), alternativas que sejam acolhedoras, responsivas e amorosas com as experiências dos meninos e meninas neste tempo de “quase-exílio” da pandemia da covid-19. “Quase-exiladas” da escola, dos direitos, dos encontros, das trocas, torna-se necessário recomeçar de onde estão, verdadeiramente, as crianças. Recomeçar de suas aventuras, de suas dores, de suas perdas, das suas vivências e experiências reais. Permitir que estas produzam perguntas necessárias às suas curiosidades, ao saber-fazer docente e aos planos escolares, como temperos singulares em um prato especial que será preparado e servido por todos e todas, sem exceção. Neste caminho, o diálogo com Freire e Faundez encontrou Cussiánovich e Márquez (2002), assim como Silva, da Luz e Carvalho (2021), e outros pensamentos que contribuíram para tornar o debate mais potente, aberto e convidativo.

palavras-chave: crianças; pandemia; cotidianeidade; curiosidade necessária.

children, pandemic and school: starting over is a political act

abstract

This article is an invitation to consider Paulo Freire's *Pedagogy of the Question* as a text that leads the reader to consider the possibilities offered by the post-Covid 19 resumption of daily school life with children as a political act. Based on a conversation that Freire had with Antônio Faundez in 1985, this text encourages researchers and educators to consider ways of returning to school life in ways that are welcoming, responsive and loving in the wake of the experience of “almost-exile” undergone during the covid-19 pandemic. It becomes

¹ Este artigo tem origem em uma conversa com professoras da Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí, no Estado do Rio de Janeiro, em 14 de setembro de 2021, às 15h, pela Plataforma Google Meet, pela ocasião da comemoração do Centenário do grande Paulo Freire, em 19 de setembro. A SME de Itaguaí organizou uma Jornada comemorativa e uma das autoras foi convidada para fazer a conversa do dia 14. Momentos que precisam ser eternizados. Obrigada SME/Itaguaí pela oportunidade de esperar com vocês.

² E-mail: flaviamaria37@yahoo.com.br

³ E-mail: marciagil1303@gmail.com

necessary to think school life again from where the children truly are, restarting in full awareness of the adventures, the pains, the losses they have undergone, encouraging them to ask the questions that the pandemic experience has produced them, and to recognize the new forms of consciousness it has inaugurated. This paper explores the implications of the ideas found in the Freire-Faundez dialogue for this moment of reconstruction.

keywords: children; pandemic; quotidian; necessary curiosity.

niños, pandemia y escuela: recomenzar es un acto político

resumen

El presente artículo es una invitación a involucrarse con la Pedagogía de la Pregunta, de Paulo Freire, como posibilidad para retomar la *cotidianeidad* escolar con los niños, entendiendo este acontecimiento como un acto político. A partir de una estimulante conversación que Paulo Freire mantuvo con Antônio Faundez (1985), narrada en la obra *Por una Pedagogía de la Pregunta*, este texto pretende provocar pensamientos e instigar al lector con sus argumentos y sus ideas, para que pensemos juntos, investigadoras(es), profesoras(es), educadoras(es), alternativas que sean acogedoras, receptivas y amorosas con las experiencias de los niños y niñas en esta época de “casi exilio” de la pandemia covid-19. “Casi exiliados” de la escuela, de los derechos, de los encuentros, de los intercambios, se hace necesario recomenzar desde donde realmente están los niños. Recomenzar desde sus aventuras, desde sus dolores, desde sus pérdidas, desde sus experiencias y vivencias reales. Permitir que éstas produzcan preguntas necesarias a sus curiosidades, al saber-hacer docente y a los planes escolares, como especias singulares en un plato especial que será preparado y servido por todos y todas, sin excepción. En este camino, el diálogo con Freire y Faundez se encontró con Cussiánovich y Márquez (2002), así como a Silva, da Luz y Carvalho (2021), y otros pensamientos que contribuyeron a hacer el debate más potente, abierto y acogedor.

palabras clave: niños; pandemia; cotidianeidad; curiosidad necesaria.

crianças, pandemia e escola: recomeçar é um ato político

*Nos subúrbios de Havana, chamam o amigo de minha terra ou
meu sangue.*

*Em Caracas, o amigo é minha pada ou minha chave: pada, por
causa de padaria, a fonte do bom pão para as fomes da alma; e
chave por causa de...*

*– Chave, por causa de chave – me conta Mario Benedetti.
E me conta que quando morava em Buenos Aires, nos tempos do
horror, ele usava cinco chaves alheias em seu chuveiro: cinco
chaves, de cinco casas, de cinco amigos: as chaves que o salvaram.*

“Celebração da amizade”

Eduardo Galeano

Galeano nos convoca a pensar que como humanos jamais poderíamos nos sentir sozinhos. Humanos estão sempre juntos, em boas ou más companhias, mas juntos. O grande Paulo Freire nos presenteou com a ideia da camaradagem, que é polissêmica à camaradagem soviética, mas com um tempero latino, talvez um pouco mais quente, mais trópica, talvez regada à pimenta e dendê, um pouco mais afro-brasileira. Uma camaradagem que se expressa de uma forma muito peculiar, como, por exemplo, quando criamos *memes*⁴ que nos permitem rir um pouco e sofrer um pouco menos as dores da alma, e este riso meio que desmascara o arrogante, o fascista. A gente vai rindo e no riso vai desconcertando, vai desconstruindo e, com isso, ganhando força.

A camaradagem nos aproxima para festejar o Centenário de Paulo Freire⁵, ainda que em plena pandemia. Caminhamos para uma retomada da vida, principalmente a vida vivida nas escolas, com a estudantada. Caminhamos para recomeçar, não de onde paramos, uma vez que não houve parada, mas sim suspensão. Em um determinado momento fomos suspensos e, a partir daí, cada um e cada uma tomou um rumo distinto. Aquele encontro cotidiano com a criançada, aquele *zum zum zum* se dispersou. Cada um e cada uma foram para onde podiam e

⁴ Segundo consulta na *Internet*, *meme* é um termo da língua grega que significa “imitação”, mas ganhou popularidade entre os internautas, e dizemos especialmente dos internautas brasileiros em suas participações nas redes sociais. Os *memes* são caricaturas que provocam uma manifestação intensa ou “viralização”, como dizemos na linguagem da *Internet*.

⁵ Paulo Freire nasceu no dia 19 de setembro do ano de 1921, na cidade de Recife, em Pernambuco.

crianças, pandemia e escola: recomeçar é um ato político

nós, adultos e adultas, ficamos na espreita, meio sem saber se cuidávamos delas ou de nós.

Recomeçar precisa ser um ato político. Por isso, estas palavras, neste cenário. Em um determinado momento do exílio que afetou a vida e a carreira de Paulo Freire, ele se encontrou com um camarada chileno, que também viveu exilado⁶. Os dois iniciaram uma conversa sobre esta experiência e o ato de educar, ofício que Paulo Freire exerceu no tempo em que esteve no exílio. Ofício pelo qual precisou exilar-se. E por que esta conversa neste momento do texto? Parece-nos que o exílio e a pandemia têm uma espécie de parentesco, pois ambos impõem que nos afastemos, que nos isolem. Ambos nos forçam a suspender a batalha para ganhar fôlego, pois as armas do inimigo podem nos enfraquecer e, com isso, enfraquecer a luta. Diríamos um “quase-exílio”⁷, já que nos isolamos em nossas casas e não saímos do país. Contudo, as famílias de baixa renda não puderam, por muitas vezes, manter suas crianças em casa. Assim, essas crianças estiveram quase-exiladas nas favelas, nas ruas dos bairros onde moram, nos campos e descampados, nas aldeias, nas beiras de rios, enfim, nos mais diversos territórios periféricos em que grande parte das famílias de baixa renda mora.

Portanto, achamos extremamente profícua uma conversa envolvendo Paulo Freire, pandemia, adultos e crianças e camaradagem. E com qual ideia? Com qual motivação? Pensamos que recomeçar na escola após a pandemia da covid-19 precisa se configurar como um ato político, ainda que esteja sendo redundante, já que Paulo Freire precisou ir para o exílio por defender que a educação é um ato político.

⁶ Este diálogo entre Freire e Faundez se realizou em Genebra, em agosto de 1984.

⁷ Pegar o sentido de exílio emprestado para o isolamento social estabelecido em função da pandemia da covid-19 foi uma ideia que tivemos inspiradas na ideia do exílio político. O exílio é uma espécie de expulsão da pátria, mas, também, uma forma de proteção da própria vida e não foi possível para todos e todas, pois alguns apanharam, outros foram presos e muitos foram assassinados. O que levou muitos brasileiros ao exílio por conta dos tempos da ditadura militar foram exatamente as ideias, os atos. O exílio tem um sentido político, uma marca da opressão que a ditadura fez sobre as liberdades. Como as crianças não saíram de suas pátrias, entendemos que ficaram “quase-exiladas”, mas politicamente colocadas: quase-exílio com hospedagem camarada para aquelas crianças cujas famílias têm condição econômica favorável e quase-exílio sem camaradagem para as crianças das famílias de baixa renda.

As crianças, as famílias, as professoras e os professores, e tantos outros brasileiros e brasileiras, estiveram quase-exilados por quase dois anos e começam, agora, a retomar sua rotina. É claro que devemos ressaltar que sobre as crianças com as quais falamos neste texto, sobre suas famílias, muitas perderam suas rotinas. Perderam trabalho, perderam pessoas importantes, perderam renda, perderam abrigo, perderam o prumo. Falo de crianças específicas. Falo daquelas que povoam as escolas públicas. Crianças das famílias de baixa renda. Algumas vivendo e sendo mantidas por trabalhos informais, precarizados. Vidas ceifadas pelos duros golpes à democracia brasileira, que já vinham acontecendo antes da pandemia acometer o país, em março do ano de 2020, atingindo sobremaneira essas famílias mais fragilizadas. Pandemia que não escolheu a quem atingir, mas deu à desigualdade uma espécie de elixir do poder de trazer para si mais e mais pessoas: mulheres e homens que morreram mais, que tiveram mais sequelas, que perderam mais (pessoas, trabalho, condição social). Assim, a pobreza se avolumou no país, bem como a desigualdade, a invisibilidade, o descaso, a distância.

Portanto, voltando a Paulo Freire e seu diálogo com Antonio Faundez, em um determinado momento os dois aproximam as ideias *exílio* e *cotidianeidade*, para pensar o ato de conhecer e a curiosidade, questões humanas que nunca se apagam. Independente da condição em que se encontram as pessoas, o ato de conhecer e a curiosidade possibilitam que estejamos vivos. Pensamos que quando potencializados permitem que as pessoas cresçam e apareçam neste mundo cruel da desigualdade social em que vivemos. Então, sobre a conversa de Freire e Faundez:

Paulo, eu queria fazer-lhe uma pergunta com relação ao exílio. Tem-se a impressão de que o exílio é simplesmente uma ruptura emocional no plano das *idéias*; mas o exílio também significa – e você com certeza concorda comigo – uma cotidianeidade. De modo que eu pediria que nos contasse um pouco, aos exilados e não-exilados, como é que você viveu essa cotidianeidade nesse contexto diverso do contexto de origem. (Freire; Faundez, 1985, p.13. Grifo nosso.)

Antônio Faundez pede a Paulo Freire que esclareça para os leitores que exílio não representa uma ruptura, mas, ao contrário, cria outra possibilidade de produção de ideias, uma nova *cotidianeidade*, distante do contexto de origem.

Portanto, um atravessamento de contextos. Um exilado é também um hóspede especial em um país. Talvez por isso a necessidade em contribuir politicamente com esse contexto que o abrigou.

Paulo Freire, em resposta a Antonio Faundez, fala da “cotidianeidade emprestada”, diz ao companheiro que uma das melhores experiências foi compreender que as culturas não são melhores e nem piores umas das outras, mas diferentes entre si, cada uma com seus “mistérios”. As culturas *não são*, como queremos dizer sempre, mas *estão sendo* cotidianamente e na condição da estrutura de classes (Freire; Faundez, p. 14-15). Essa observação de Freire é providencial neste debate que propomos. No momento em que a frequência à escola foi suspensa⁸, houve também a suspensão de uma atividade essencial no cotidiano de muitas crianças e famílias brasileiras. Com a escola ficaram suspensas a merenda diária e o direito à educação garantidos por lei a todo cidadão e cidadã brasileiros.

Sobre falar das crianças e famílias de baixa renda, a pandemia da covid-19 criou uma série de novas “condições de estrutura de classes”, como coloca Paulo Freire. Ainda que a situação de pobreza e miséria viesse ganhando proporções desde o golpe de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, reeleita democraticamente pela população em 2014, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2016, mostram que até 2015 a frequência à escola, com exceção das creches, se dava em torno de 80% a 90% entre crianças e adolescentes na faixa etária de 4 aos 17 anos, que constitui a escolaridade obrigatória no Brasil⁹. Cabe uma ressalva para dizer que, com relação à creche, que inclui crianças de 0 a 3 anos, a frequência neste período, segundo o IBGE, se dava em torno de 25%; e no ensino fundamental, que abrange a faixa etária dos 6 aos 14 anos, ela se dava em torno de 98%, também de acordo com o levantamento do referido Instituto.

⁸ No Brasil a suspensão das atividades escolares aconteceu em março de 2020, por intermédio da PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020, do Ministério da Educação, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020).

⁹ De acordo com a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, que modifica o Artigo 208 da Constituição Federal para estabelecer a educação básica obrigatória abrangendo a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade.

Nesse contexto, embora os percentuais de frequência possam demonstrar variações em função da diversidade territorial¹⁰ característica nos cenários sociais brasileiros, é possível dizer que havia, até 2015, um percentual significativo de crianças e adolescentes que podiam contar com acesso ao acolhimento de profissionais, à educação e à merenda escolar, também à interação com outras crianças e culturas. Ainda que pudéssemos discorrer muitas linhas para conversar sobre a qualidade ou não qualidade deste acesso, optamos em considerar a escola como uma presença positiva na vida das crianças e adolescentes mais pobres.

Assim, não vamos nos esquivar em dizer que passamos por três acontecimentos que afetaram contundentemente os direitos à cidadania mais digna, especialmente para as populações mais afetadas pela pobreza (diríamos miséria social ou descaso social), o que inclui um considerável contingente de crianças e famílias brasileiras. O primeiro se deu com o impeachment, em 2016, seguido da homologação da Proposta de Emenda à Constituição PEC nº 55¹¹. Esta PEC é de autoria do governo do presidente Michel Temer, que assumiu a presidência após o impeachment da presidenta Dilma, e congelou por vinte anos os gastos públicos com serviços essenciais, como a educação e a saúde, o que representou o sucateamento em serviços de fundamental importância para a qualidade de vida da população mais empobrecida; e, por fim, a pandemia da covid-19, que representou uma devastação na vida dessas pessoas, que já vinham perdendo seus direitos e sendo muito mal acolhidas pelo poder público.

Portanto, a suspensão da frequência às aulas colocou as crianças em modo de exiladas, mas um exílio sem hospedagem, sem acolhimento para as crianças filhas e filhos das famílias de baixa renda. A suspensão das atividades escolares, que deveria representar uma medida de segurança sanitária para toda população, significou para muitas crianças e adolescentes a entrada no território da invisibilidade social, como se, de um dia para o outro, tornassem totalmente

¹⁰ Sugerimos uma leitura mais apurada na referida pesquisa, uma vez que uma análise mais aprofundada não caberia nas pretensões para a escrita deste artigo. O material encontra-se disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>, cujo acesso se deu em 10/10/2021.

¹¹ Antiga PEC 241 ou “PEC da maldade” como ficou popularmente conhecida.

invisíveis. Sabemos que muitos perderam suas casas porque seus responsáveis deixaram de ser provedores; perderam pessoas queridas; ficaram órfãos por completo; foram abandonados; enfim, o que queremos colocar é que tomamos conhecimento do que ia acontecendo, mas as notícias não têm rosto, não têm nome ou sobrenome, não têm endereço certo. Então, não sabemos o que aconteceu e nem como cada criança e cada adolescente viveram esses acontecimentos.

Pesquisadores(as) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) fizeram uma pesquisa interessante com crianças sobre suas impressões e experiências nesses tempos de pandemia no Brasil. Com o apoio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI) e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), eles conversaram com crianças residentes em distintas localidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte, capital mineira, realizando um processo de escuta às crianças sobre seus pontos de vista e condições de vida durante a pandemia. Uma forma de aproximação com as realidades realmente vividas por elas, realidades com nome, endereço e alma.

Participaram da pesquisa 2021 crianças entre 8 e 12 anos, residentes em localidades diversas da cidade de BH, e com condições sociais também diversas. A pesquisa faz um estudo do perfil social, cultural e econômico, o que vale uma leitura no material produzido ao longo dos oito meses em que este estudo aconteceu¹². Os pesquisadores e pesquisadoras utilizaram ferramentas para comunicação à distância, como telefones celulares e aplicativos de mensagens. Houve a participação dos adultos no sentido da responsabilidade legal, a autorização para a realização dos procedimentos e da entrevista, assim como algum apoio em caso de a criança manifestar necessidade de ajuda na resposta.

Naquele momento em que a pesquisa foi desenvolvida (ao longo do ano de 2020), a maior parte das crianças entrevistada afirmou cumprir o isolamento social por questões de submissão às determinações adultas, ou seja, os adultos responsáveis, a maioria pais e mães, não permitiam que saíssem de casa. Com isso,

¹² Disponível em <https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br/publicacoes/>. Acesso em 11/10/2021.

a pesquisa relata que muitas se queixaram, no momento da conversa, da necessidade de sair para brincar e interagir com outras crianças além daquelas com quem compartilham a casa.

A pesquisa revelou o quanto as crianças têm percepção dos sentimentos adultos e o quanto também demonstram compreensão daquilo que sentem com relação aos impactos da vida cotidiana sob as suas experiências. Sentiam saudades dos amigos e de parentes que não podiam encontrar, apesar de muitas manterem contato à distância. Algumas manifestaram tristeza por estarem sozinhas ou por não poderem encontrar amigos, principalmente em datas comemorativas, como o aniversário, por exemplo.

Assim como a saudade, as crianças entrevistadas também demonstraram suas percepções sobre o medo, pois manifestaram o medo pela perda de algum adulto, principalmente da mãe e do pai; o medo de adoecer e, também, o medo de morrer, mostrando que estavam atentas e participativas com relação aos acontecimentos da pandemia, noticiados cotidianamente nas mídias. Além do medo, a pesquisa revelou o quanto elas têm percepções e expectativas futuras. Revelaram suas preocupações, como se a pandemia teria fim; se mataria a todos e todas; se iria faltar comida; se os pais perderiam o emprego ou se já haviam perdido; como fariam para pagar as contas, entre outras preocupações.

Assim como manifestaram sentimentos sombrios, que revelaram suas percepções sobre os impactos negativos da pandemia na vida de cada uma delas e de seus familiares, as crianças mostraram satisfação pelo que consideraram novidade em sua rotina, como os pais estarem participando das atividades escolares; pelas referidas atividades estarem acontecendo de modo virtual; pela presença dos pais em casa; por elas poderem acordar e dormir em horários mais relaxados, ou seja, uma rotina mais relaxada sem controle de tempo. Contudo, também foi unânime (mais de 80% das crianças entrevistadas) a preocupação e o desejo que tudo “voltasse ao normal”, quando questionadas sobre a frequência à escola (Silva; Luz; Carvalho, 2021, p. 63)¹³.

¹³ É importante colocar que a referida pesquisa abrangeu mais as famílias urbanas de BH, moradoras nos bairros da cidade. Muitas crianças com condições de vida e cultura, de apoio familiar e moradia

Esta passagem pela pesquisa *Infância e Pandemia na Região Metropolitana de Belo Horizonte* nos ajuda a pensar sobre a participação das crianças naquilo que é pensado e produzido sobre elas, ou seja, nas pesquisas e na produção de teorias que envolvem assuntos que as dizem respeito. Este trabalho desenvolvido pelos pesquisadores e pesquisadoras da UFMG nos mostra que as crianças, quando ouvidas, demonstram interesses e necessidade em colocar suas impressões e opiniões sobre os assuntos que lhes é relativo, ainda que sejam questões relacionadas à vida adulta, como empregabilidade, segurança alimentar, obrigatoriedade escolar, entre outros assuntos que foram trazidos pela pesquisa em questão. É possível não apenas considerar o quanto as crianças estão envolvidas com essas questões e o quanto esses acontecimentos lhes afetam, mas também o quanto a escuta nos permite a percepção desses *afetamentos* em suas manifestações e em seus discursos.

No Brasil, as crianças e os adolescentes, pessoas na idade entre 0 e 18 anos¹⁴, são compreendidos como cidadãos de direitos plenos e reconhecidos em lei, conforme estabelecem a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996, o que compreende o direito à educação, saúde, lazer, família, liberdade, experiência comunitária, participação na vida familiar e comunitária, participação na vida política, formação humana integral, direito à manifestar opinião, a ter religião, à opção de gênero, direito a não sofrer discriminação de qualquer âmbito: gênero, raça, condição socioeconômica, religião etc.

Portanto, quando pensamos na motivação da equipe responsável pela pesquisa em questão, em coletar dados com as crianças sobre a pandemia e, a partir daí, sugerir ações para o poder público, as escolas e seus professores e professoras,

mais favoráveis. Das 2021 crianças entrevistadas, cerca de 30% declararam um perfil social relativo às famílias de baixa renda, mais fragilizadas nessa situação de pandemia. Por isso, como o nosso objetivo no diálogo com esta pesquisa era trazer para o debate situações que afirmam o protagonismo das crianças e a importância da participação delas na vida social e na tomada de decisões nas questões que lhes dizem respeito, sugerimos aos leitores que façam suas próprias leituras neste trabalho realizado pela UFMG.

¹⁴ Segundo o Artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/1990, “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL,1990).

as famílias e a sociedade em geral, temos a percepção de que esses pesquisadores e pesquisadoras parecem ter provocado um desvio no percurso das práticas que geralmente são realizadas nas ações para formulações de políticas públicas, currículos, práticas pedagógicas, práticas educativas, comunitárias e outras que dizem respeito às crianças, pois o que se observa, normalmente, é a ausência de um processo que envolva a participação mais efetiva das crianças nas ações, nos acontecimentos, nas decisões que lhes são pertinentes.

Para Cussiánovich e Márquez (2002), decidir sobre o que diz respeito às crianças e o que melhor responde às suas expectativas e necessidades é uma tarefa adulta, o que conseqüentemente acaba influenciando as ideias e concepções que os adultos têm sobre as culturas infantis. Ou seja, não partem das crianças os sentimentos, as noções e opiniões acerca de suas culturas, daquilo que elas produzem fruto de suas experiências na vida e com a vida, ainda que essas experiências tenham a participação dos adultos, mas sim traduções e interpretações que os adultos fazem daquilo que observam e/ou participam nas suas experiências com as crianças (Cussiánovich; Márquez, 2002, p. 12).

Podemos considerar, com isso, que existem disputas que envolvem o imaginário social com relação às concepções e ideias sobre as culturas infantis: aqueles(as) que elaboram as políticas públicas; aqueles(as) que as executam e as acompanham; os(as) educadores(as) nas escolas; as famílias e outros setores da sociedade, que elaboram suas ideias sobre o que consideram como infantil ou não infantil. Entretanto, são disputas nos diversos campos sociais que implicam diretamente na vida das crianças, nas suas atividades, no exercício pleno de seus direitos, como determina o ordenamento legal, mas que são elaboradas e decididas à revelia da vontade e dos reais interesses e necessidades delas.

Os referidos autores produziram um estudo sobre os paradigmas que sustentam as ideias e práticas “protagônicas” das crianças, a partir dos documentos elaborados ao longo de dezoito anos de trabalho da instituição sueca *Saven the Children* nos países sul-americanos. O estudo enfatizou os 13 anos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989, que influenciou a mudança de paradigma sobre os pensamentos e concepções sobre crianças e sua participação na

vida social em diversos países. Ressaltamos, em particular, a elaboração e homologação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 1990, aqui no Brasil.

É sabido que a Convenção pactuou com as nações parceiras o sentido de proteção integral à infância e à adolescência, ressaltando a importância deste pacto para os países com índices elevados de população vivendo em condições de desigualdade e fragilidade social, até porque são as crianças e os adolescentes os mais atingidos nessas situações. Cussiánovich e Márquez (2002) consideram que, embora a Convenção tenha significado um acontecimento de grande relevância para a afirmação da infância e da adolescência nos países latino-americanos, o sentido de proteção integral defendido na Convenção teve traduções distintas nas diferentes realidades e culturas de cada um dos países envolvidos no trabalho realizado pela *Saven the Children*.

Os autores identificaram cinco “tendências conceituais e práticas de representações sociais sobre as crianças e seus direitos” presentes no imaginário social adulto latino-americano (Cussiánovich; Márquez, 2002, p. 13), sendo:

1. o paradigma da propriedade familiar, fruto de um sentimento de sacralização da família, que influencia fortemente as culturas e as formas de educar e interagir com as crianças. Nesta tendência, para os autores, os filhos e filhas são propriedade dos pais. Podemos considerar esta questão como relevante no sentimento de proteção que sustenta o ECA, no Brasil. Apesar da alteração no conceito de “pátrio poder” para “poder familiar”¹⁵, alargando o sentido de família e afirmando o direito da mulher em decidir sobre a educação de seus filhos(as), esta compreensão mais alargada do papel da família não considerou o direito das crianças de decidirem sobre aquilo que lhes compete.

2. A criança como “um vir a ser”, que para os autores se expressa na ampliação do tempo de controle sobre a vida e a participação das crianças, sua

¹⁵ A Lei 12.010 de 2009, que dispõe sobre a adoção de crianças e adolescentes no Brasil, alterou o Artigo 21 do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, substituindo a expressão *pátrio poder* pela expressão *poder familiar*.

autonomia e voz, porque os adultos monitoram suas experiências no sentido de “proteger” seu futuro; seria assim a tendência à eterna vigilância.

3. A responsabilização da criança pelos seus atos inimputáveis, ou seja, uma tendência à penalização da criança e do adolescente, que vai ao encontro de diversas manifestações de grupos sociais, entidades de representação jurídica e política para a antecipação da maioridade penal, como temos vivido no Brasil nos últimos anos.

4. A tendência da privatização da criança. Para Cussiánovich e Márquez, a infância é um nicho de grande potência e as crianças são as consumidoras cativas de um mercado voraz, que as envolve com a ilusão de que determinadas práticas, modos de ser, objetos, enfim, há um universo de consumíveis cuja apelação se dá no sentido de que são inerentes às culturas infantis.

5. As crianças são dispensáveis no contexto de tantas questões importantes inerentes à globalização. O mundo globalizado é um mundo adulto, branco e masculino. A participação é uma questão de poder e nesse sentido os adultos se colocam como procuradores dos desejos e necessidades das crianças. Para os autores, esta tendência se disfarça na e pela ideia da garantia dos direitos das crianças, já que elas mesmas são tidas como incapazes de decidir pelos seus direitos, pela sua vida (Cussiánovich; Márquez, 2002, p. 13-15).

O que inquieta nas questões colocadas por Cussiánovich e Márquez é que, de uma forma ou de outra, todas as tendências conduzem para a colonização das crianças e da infância no interesse de, com isso, ter o controle sob o chamado e almejado “bem-estar social”, desenvolvimento, progresso, futuro próspero, harmonia, seja qual for o sentido que motiva os atos de colonização, em qualquer instância da relação adulto-criança. Portanto, por trás de qualquer sentimento e/ou concepção de proteção integral há uma espécie de relação de “mais valia” dos adultos para com as crianças, que nos permite pensar o imaginário social exercendo forte influência e controle sob qualquer possibilidade de uma prática afirmativa do protagonismo delas, do seu direito à proteção integral, compreendendo esta proteção no campo semântico da participação: decidir, opinar, escolher, conhecer, contribuir, entre outros sentidos.

Nesse momento, retomamos Paulo Freire e a sua pedagogia da pergunta. O diálogo com os estudos de Cussiánovich e Márquez (2002) e Paulo Freire com Antônio Faundez (1985) nos possibilita tomar a pedagogia da pergunta como potente no enfrentamento à pedagogia colonizadora, controladora e cerceadora da liberdade de expressão e do protagonismo das crianças. Na verdade, as crianças são enformadas num espaço em que só lhes resta esperar que os adultos lhes tragam perguntas respondidas, ou seja, as soluções. E elas esperam pelas soluções porque estas estão na base da relação adulto-criança, já que uma relação alicerçada no controle, na tutela, no monitoramento constante, assim como na representatividade, na transferência de poderes decisórios como um acontecimento tido como natural nessa relação não pode se dar pela indagação, pelo questionamento, pela interrogação como um ato inerente à vida.

Assim, se somos essencialmente curiosos, se somos essencialmente cognoscentes, a pergunta nos é muito mais pertinente; a resposta, como diz Paulo Freire a Faundez, se dá no “jogo intelectual” entre quem conhece e o que é dado a conhecer, sempre sob o controle de alguém (Freire; Faundez, 1985, p. 26), ao contrário da pergunta que é livre e tem sua origem na experiência de cada pessoa, de forma única e irrepetível. Portanto, com Paulo Freire entendemos que uma pedagogia com base na resposta/solução é sempre “castradora da curiosidade necessária do educando”, assim como coloca a(o) professora(o) como uma/um curadora(o) dos interesses, desejos e necessidades dos/das estudantes, pois como curadora(o) assume o controle e a conveniência de toda a relação.

Pergunta e curiosidade são polissêmicas e fundamentalmente constituidoras de nossa condição humana. A curiosidade funda o ato de conhecer e preenche a experiência de sentidos, pois não é o ato de conhecer que mobiliza a experiência, mas sim a curiosidade. Para Paulo Freire, a inquietação, o desejo, a inconformação fundam a curiosidade. Essa premissa nos convoca para tomar a direção oposta, para o caminho do enfrentamento ao conformismo, à simetria, à harmonia, à enformação que permeiam o ato de conhecer na escola, sequestrando as perguntas das crianças para preencher este lugar com respostas e soluções.

Com Freire pensamos a escola como o território da produção de curiosidades necessárias com as crianças.

Professora – Vamos plantar caroços de feijão?

Paulo – Aquele que a gente come?

Professora – Sim.

Paulo – Mas não é com semente que o feijão nasce?

Professora – O que é a semente?

Alex – Semente é o caroço.

Paulo – E vai nascer feijão?

Professora – Vamos plantar?

Esta situação foi vivida por uma das autoras deste artigo, em um trabalho com crianças com idades entre 7 e 8 anos, no 2º ano do Ensino Fundamental. Ressaltamos que os nomes são fictícios. A ideia que a professora tinha era que eles pensassem sobre os seres vivos, naquilo que os aproximam como seres viventes no planeta e naquilo que os diferenciam enquanto espécies que compartilham juntas a vida neste planeta. Então, ela propôs o cultivo do feijão em diferentes condições: no algodão exposto à luz, na terra exposto à luz, e na terra dentro de uma caixa de papelão sem exposição ao ar e à luz, somente regando regularmente, na medida da necessidade. Cada grupo de crianças ficou responsável por uma forma de cultivo e diariamente faziam a observação para acompanhar como cada pé de feijão iria se desenvolver.

Em princípio as crianças ficaram incrédulas com relação ao feijão plantado dentro da caixa de papelão, e diziam a todo o momento que os caroços não brotariam neste ambiente. Depois do terceiro ou quarto dia, este vaso começou a brotar contrariando as expectativas delas. Até aquele momento, o grupo responsável pelo ambiente da caixa de papelão se mostrava aborrecido, porque todas as crianças apostaram que nada aconteceria em um ambiente inóspito como aquele, já que a vida se desabrochava nos outros dois ambientes. Entretanto, tudo mudou no instante em que os caroços de feijão começaram a brotar dentro da caixa. Houve o afastamento de 5 dias da escola em função de um feriado prolongado e, ao retornarem, todas as crianças estavam intrigadas em saber sobre o desenvolvimento do feijão que foi plantado dentro da caixa.

Renata – O feijão brotou?

Professora – Você já olhou a caixa?

Renata – Caramba! Ele está rodando na caixa!!!!

E todas as crianças correram para ver o que havia acontecido.

Professora – E aí, crianças?

José – Ele está querendo sair da caixa!

Renata – Coitado! Vamos ajudar o feijão a sair?

Professora – Como?

Renata – Fura a caixa.

Paulo – Mas vai entrar luz e assim muda a regra. Esse feijão tinha que tentar viver sem luz, lembra? Não foi isso que você disse?

Professora – Sim

Renata – A gente faz um furo pequeno.

E assim foi feito. As crianças pegaram uma caneta esferográfica e fizeram um furo redondo, de mais ou menos 1 centímetro de diâmetro. No dia seguinte, a situação tornou-se quase insustentável:

Hélio – Gente!!!! Estão vendo? Olha o furo que fizemos! O pé de feijão está tentando sair por ali!!!

Renata – Tia, o feijão enxerga?

Professora – Você acha que o feijão enxerga?

Renata – Eu não acho, mas ele achou a saída.

A pergunta da Renata poderia ser respondida com uma palavra, ou seja, negando o fato de que uma planta possa enxergar. Entretanto, esta pergunta é a questão que separa a vida e a escola como territórios de saber. Na medida em que a menina constata que o feijão saiu pelo buraco que foi feito na caixa, imediatamente ela associa esta busca pela luz com a nossa capacidade de usar o sentido da visão. Porém, enxergar vai além de um ato biológico, já que envolve linguagens, sentidos, trocas culturais e muitas outras experiências que nos fazem humanos distintos de outros seres vivos no planeta. Questões que trazem em si um nível de complexidade além da possibilidade que Renata tem em percebê-las em suas experiências fora da escola, mas certamente essas experiências fora da escola poderiam perfeitamente ser responsáveis pela ideia de “enxergar” que Renata produziu.

O que queremos dizer com isso é que a curiosidade humana não é propriedade da escola, assim como o ato de conhecer; logo, a escola não tem como controlá-los a não ser através da castração: “Não, Renata, o feijão não enxerga. As plantas não têm olhos, mas são sensíveis à luz. Abra o livro na página tal, etc. etc.



etc.” Todavia, com Paulo Freire há uma forma de compreensão da curiosidade no contexto da escola: a curiosidade necessária, aquela que diferencia as crianças dos adultos no sentido do papel que cada um ocupa neste território do saber.

Em uma experiência aprendente, as crianças precisam contar com o acolhimento e a ajuda necessária dos adultos, possibilitando que suas curiosidades as inquietem e as desloquem, alargando seus horizontes. Uma pedagogia da pergunta não tem fórmula. Não há como padronizar uma forma de ser desta prática, pois trata-se de uma posição diante da vida; do reconhecimento da criança como pessoa que sabe e que tem o direito de saber mais, saber além.

concluindo do começo

Recomeçar, então, é um ato político. Significa a compreensão da oportunidade em criar outros caminhos dentro do mesmo, já que nada fica para trás. Só que, nesse momento, nós e as crianças estamos inundados de perguntas. Nossa posição, assim, é aquela que vai registrar as curiosidades e torná-las necessárias a todas as crianças, com o devido respeito às experiências peculiares vividas no tempo da pandemia.

Nossas experiências são únicas, dentro de elementos comuns, mas também são diferentes. Nesse sentido, creio que essas diferenças estão dadas pela personalidade de cada um de nós, pela diversidade de nossa formação, de nossas maneiras particulares de responder tanto intelectual como politicamente. Se mantemos esse diálogo, é porque somos iguais e diferentes a um só tempo. Acredito, Paulo, que afirmações como essa esquecem justamente o que temos exigido ao longo de nosso diálogo: a necessidade das perguntas essenciais (Freire; Faundez, 1985, p. 60).

Algumas ideias freireanas são basilares para o professor e a professora que aceitarem o desafio de educar com a pedagogia da pergunta. Começamos pela horizontalidade, que é a base para uma relação com o poder positivo; poder potente, que possibilita o reconhecimento de que a minha posição no mundo é absolutamente comprometida com o lugar em que cada um dos meus outros se encontram. Precisamos trocar impressões com as crianças de que somos seres que se afetam em todos os sentidos. Não há como ajudá-las na experiência aprendente se não nos propomos em conhecer a origem de sua curiosidade, o seu ângulo de

visão que lhe proporcionou um ponto de vista específico. A horizontalidade implica em assumir que não existe a resposta certa, mas sim ciência, e que os saberes da ciência são humildes, pois estão sempre à disposição de perguntas.

Pensamos a horizontalidade como uma categoria da dialogia no pensamento freireano. Para além de compreender a escuta ao outro, Paulo Freire nos diz da humildade, do acolhimento nessa escuta. Da abertura ao outro, o que implica a consciência de que, como educadores e educadoras, somos encarnados nas e pelas vozes dos educandos, sem as quais não existiríamos em sentido; sem as quais, qual seria a nossa posição? Quais seriam as nossas decisões? Quais seriam os caminhos pelos quais faríamos docência? Não há docência na docência sem a presença das vozes dos estudantes, muito menos doçura e nem amorosidade. Todas essas questões, amorosidade, docência, doçura e muitas outras que povoam os escritos de Paulo Freire são categorias de pensamento; são atos traduzidos por ele em docência, práticas professoreiras que fazem da escola (principalmente a escola pública) o lugar de esperar politicamente, especialmente em tempos sombrios.

E por fim (para nós) falamos da cotidianidade. Incluímos, aqui, a ressalva de que Paulo Freire nos presenteou com ideias que se atravessam e não têm sentido sem que sejam compreendidas umas pelas outras, como laços que nos enlaçam e nos deslocam. A cotidianidade é, em nós, o sentido da práxis freireana. Sentido de que professores e professoras não são depositários de teorias e nem utilitários para que essas teorias sejam colocadas à prova nas suas ações. A cotidianidade é a nossa possibilidade em produzir singularmente as ideias sobre as ideias. A cotidianidade é o território para a materialização das nossas compreensões. Cada dia em que vivenciamos a experiência docente com as crianças, ao darmos aquela olhadela para trás, vamos percebendo o caminho que criamos com a cotidianidade, como um tecido que se produz fio a fio, mas somente os fios separadamente não podem ser ditos como tecido.

Portanto, retomar a escola só é possível pela cotidianidade e ambientando o espaço escolar de experiências que possibilitem a produção criativa de perguntas essenciais para a curiosidade necessária da meninada. Essa conversa nunca se pretendeu concluir com sugestões para a produção desses ambientes potentes e



criadores de curiosidades. Não temos essa condição; seria muita arrogância achar que temos a capacidade de criar curiosidades nas crianças, mas podemos criar ambientes aprendentes, e isso só é possível se forem repletos de “curiosisses”, que podem ser caroços de feijão plantados na terra e enclausurados em caixas de papelão ou qualquer outra engenhoca que abra brechas para instigar as crianças e, a partir daí, deixar que falem, que se sintam intrigadas e, assim, perguntem, pois, como nos diz Paulo Freire:

Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desprezita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor pergunta. (Freire; Faundez, 1985, p. 25)

referências

- BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Brasília: MEC, 2020.
- BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.
- BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. *Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/1990*. Brasília, 1990.
- BRASIL, Presidência da República Casa Civil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996*. Brasília, 1996.
- CUSSIÁNOVICH, Alejandro; MÁRQUEZ, Ana María. *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes. Documento de discusión elaborado para Save the Children Suecia*. 209 f. Save the Children Suecia. Abril, 2002.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985. PDF
- IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em 10/10/2021.
- SILVA, Cintia de Assis Ricardo da. Por uma pedagogia da pergunta -Paulo Freire, Antonio Faundez e o convite ao diálogo e à democracia em tempos desafiadores. Resenha. *Revista Fluminense de Educação Física*, Edição Comemorativa, vol 02, ano 02, junho 2021.
- SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; CARVALHO, Levindo Diniz. *Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises*. 91 f. Belo Horizonte: UFMG/FAE/NEPEI, 2021.

recebido em: 28.10.2021

aprovado em: 23.02.2022