

Ivo José Both



Centro Universitário Internacional-Uninter
ivoboth1@gmail.com

Neusa Aparecida Radeck



Centro Universitário Internacional-Uninter
nradeck@hotmail.com

CRIANÇAS EM AVALIAÇÃO E (RE)ORGANIZAÇÃO DE ESCOLA

RESUMO

Em pesquisa com crianças buscou-se conhecer o ponto de vista de meninos e meninas sobre a sua escola. Trata-se de compartilhar experiência prática onde por meio de fotografias, desenhos e narrativas as informações são organizadas, as percepções sobre as relações educativas delineadas e duas delas mobilizam processo reflexivo. As informações são compartilhadas pelas crianças em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular e com autores, buscando sugestões de como avaliar e (re)organizar as escolas para a primeira infância. Resultados apontam ser proveitoso potencializar iniciativas das crianças com propósito de auxílio ao processo avaliativo e organizacional da escola.

Palavras-chave: Participação infantil. Avaliação da escola. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil.

CHILDREN IN SCHOOL EVALUATION AND (RE) ORGANIZATION

ABSTRACT

In research with children, we sought to know the point of view of boys and girls about their school. It is about sharing practical experience where, through photographs, drawings and narratives, perceptions about the educational relationships are outlined and two of them mobilize a reflective process. The information is shared by children in dialogue with the National Common Curricular Base and with authors, seeking suggestions on how to evaluate and (re) organize early childhood schools. Results indicate that it is useful to enhance children's initiatives in order to help the school's organizational and evaluation process.

Keywords: Child participation. School evaluation. Common Curricular National Base for early childhood education

Submetido em: 25/08/2020

Aceito em: 26/01/2021

Publicado em: 30/11/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p331-347>



1 Introdução

Quando se recorre a estudos relacionados à primeira infância, é praticamente inevitável a discussão sobre a participação das crianças quanto ao direito de se posicionar e opinar sobre questões que possam ser pertinentes ao universo infantil. Nessas possibilidades de participação infantil inclui-se a gestão da sua escola conforme afere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

A participação infantil é tema que vem sendo defendido por organizações não governamentais, por documentos que englobam a legislação educacional, por autores como Sarmiento (2005) e Barbosa (2013), portanto, um assunto também com potencial para discussões pautadas na prática educativa, como é o caso deste artigo.

Entusiasmados com esse panorama, nos lançamos em uma pesquisa com crianças, em busca de compreender o que constitui uma escola significativa para 42 meninos e meninas entre 4 e 6 anos, em duas escolas de Curitiba/PR. A partir do levantamento das percepções infantis sobre a escola, organizamos uma proposição de diálogo no sentido de qualificar as relações educativas nas instituições para a primeira infância, considerando a participação infantil. Assim, apresenta-se uma sugestão de processo de avaliação e (re) organização da escola em parceria com as crianças, ou seja, uma proposta de “mobilização dos saberes de que as crianças são portadoras, tendo em vista a criação do espaço escolar como espaço dialógico no atendimento da diversidade de linguagens e formas, modos e estilos de expressão”. (SARMENTO, 2005, p. 35).

A partir dessa citação de Sarmiento (2005) que revela, entre outras coisas, um conceito de criança com potencialidades na organização de um espaço educativo coletivo e plural, nos lançamos a buscar fundamentos teóricos que nos auxiliam na tessitura do artigo.

1.1 Conceituando

Pensamos na escola como lugar de movimento das crianças e também dos adultos. De um movimento de parceria entre adultos e crianças na construção de relações educativas significativas nas instituições, para a primeira infância. Em suma, pensamos na escola como um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano. (BARBOSA, 2013). Uma escola na qual sejam valorizadas as relações que se

estabelecem entre as crianças, entre elas e os adultos gerando contextos qualitativos para se viver a infância.

Destarte, pensamos em escolas que compreendam que:

[...] crianças são competentes e têm capacidade de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2005, p. 373).

Se as instituições educativas estão repletas de crianças competentes, conforme afirma Sarmiento (2005), que nelas passam grande parte de sua infância, precisamos estabelecer com elas parcerias para a avaliação e (re)organização desses espaços conforme sugere a BNCC ao enfatizar a possibilidade de “participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana [...] elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando”. (BRASIL, 2017, p. 34).

Assim, uma das possibilidades é conhecer a escola pelo ponto de vista infantil e num processo de decisões democráticas entre adultos e crianças, alinhar estratégias para garantir avanços qualitativos nas propostas educativas com “a convicção de que a qualidade é compartilhamento de ideias, de intenções, de projetos, de práticas entre todos aqueles para os quais uma instituição constitui “uma aposta.” (BONDIOLI, 2013, p. 32).

Nesse sentido, o ganho pedagógico possivelmente será para todos os envolvidos com o processo de avaliação e (re)organização das instituições educativas ao “se considerar as percepções infantis sobre diferentes aspectos do cotidiano”. (RADECK; BOTH, 2019, p. 110).

Nesse ponto do texto queremos deixar claro que a avaliação da escola é entendida aqui,

[...] como ação imprescindível em qualquer momento da vida do ser humano. Dessa forma, ela se põe com naturalidade a serviço da educação, aproximando experiências de aprendizagem, desenvolvimento humano, melhoria de qualidade de vida, bem-querer, elevação de autoestima e valorização de iniciativas entre as pessoas. (BOTH, 2007, p. 24).

Nesse caso, estamos falando das iniciativas de crianças e de adultos que integram a escola dentro de um processo de parceria social, em que as diferentes experiências merecem ser consideradas. Desse modo, “essas experiências ajudam a inventar novos espaços de pertencimento, de reconhecimento de necessidades e desejos, de explicitação da diversidade de suas culturas”. (TIRIBA, 2010, p.11). Ou seja, evidencia a

expressão de pontos de vista de grupos geracionais com especificidades que podem ser complementares.

Para conhecer o ponto de vista da geração infância, apostamos nas possibilidades das pesquisas com crianças.

Nesse tipo de pesquisa, consideramos pertinente valorizar alguns aspectos como as questões éticas e metodológicas, bem como, o entendimento de que nesse tipo de investigação é necessário “reconhecer essas crianças como capazes e competentes para participarem de pesquisas que as envolvam”. (MAFRA, 2015, p. 118). Assim, alguns cuidados são essenciais para que as crianças realmente assumam e efetivem esse papel, entre eles, os cuidados éticos, dos quais trataremos mais especificamente ao apresentarmos os aspectos metodológicos que dão amparo a esta pesquisa.

2 Trilha metodológica

A pesquisa tem início com a pretensão primeira de conhecer as perspectivas das crianças sobre a sua escola em um movimento de “olhar com olhos de criança” (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 215), de nos colocarmos realmente como suas parceiras em uma investigação prática e organizada cuidadosamente para respeitar questões metodológicas e éticas pertinentes às pesquisas com crianças.

Sobre os cuidados éticos podemos recorrer a Fernandes (2016) que diz que “há um conjunto de aspetos a ter em conta para dotar de critério e rigor” (FERNANDES, 2016, p. 765) o processo prático da pesquisa. Desse conjunto de aspectos ressaltamos que as crianças, nossas parceiras na pesquisa de campo, escolheram seus próprios nomes de pesquisadores, como um modo de preservação, mas também como possibilidade de garantirem-se como autores de suas falas, desenhos, fotografias. Portanto, neste artigo, os nomes que acompanham os relatos ou falas das crianças são nomes fictícios escolhidos por elas e aparecem com a formatação em itálico para facilitar a leitura.

Com relação às questões metodológicas, estas envolvem propostas onde as crianças realmente possam expressar seus pontos de vista, atentando-se para “possíveis estratégias metodológicas que valorizam as crianças e apontam formas diferentes de fazer ciência, envolvendo-as nesse processo.” (DELGADO; MULLER, 2005, p.175).

Diante disso, ao entendemos que as crianças se expressam de diferentes modos, torna-se necessário pensar em diversificar os instrumentos ou encaminhamentos a fim de potencializar a expressão infantil, dentro das pesquisas com crianças. No caso da

pesquisa de campo que nos auxilia na construção deste artigo apontamos principalmente as visitas monitoradas (GARANHANI; MARTINS; ALESSI, 2015), o desenho e as fotografias (GOBBI, 2009, 2011) como possibilidades para ouvir o que as crianças têm a nos dizer.

Esse artigo trata, portanto, de relatar aspectos que exararam da pesquisa intitulada: percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola: é possível melhorá-la a partir de suas opiniões?

Essa pergunta ao final do título busca possíveis respostas em parceria com 42 crianças, entre 4 e 6 anos, de uma instituição de educação infantil pública e outra privada, ambas pertencentes ao município de Curitiba/PR.

No intenso processo de coleta e de análise preliminar de dados, o *tablet* foi utilizado pelas crianças para documentar o seu ponto de vista por meio de registros fotográficos do que elas mais gostavam e do que elas achavam que precisava melhorar na escola. De modo geral, as crianças fotografaram questões como o parque, elementos da natureza e brinquedos representando elementos de que mais gostavam na escola e outros elementos que não lhes agradavam como: degraus e objetos que podiam causar acidentes ou ainda brinquedos com algo para manutenção.

Em continuidade e como estratégia metodológica, as fotografias de autoria das crianças foram ampliadas por meio do projetor multimídia e as crianças foram provocadas a conversar sobre elas. Nesse ponto da pesquisa, pode-se evidenciar a defesa por pontos de vista, as negociações, os convencimentos, as frustrações por ter que abrir mão de algo, questões visíveis nos áudios gravados e nos registros de diário de campo. Assim, as crianças foram enaltecendo alguns elementos e descartando outros, num processo de cunho democrático, contribuindo com uma análise primeira de dados. Uma das questões mobilizou as discussões: ter ou não uma piscina em uma das escolas, defendida por um grupo de crianças e refutada por outro.

Ao observarmos esse processo na pesquisa com as crianças compartilhamos da ideia de que:

[...] será no exercício compartilhado da vida coletiva que as crianças, efetivamente, irão socializar-se, aprender a conviver, confrontar, discutir, procurar soluções com seus pares e o apoio dos adultos. A democracia, mais que uma forma de governo ou um modo de vida social, é uma estruturação simbólica do ser em comum, de uma vida coletiva, aprendida no cotidiano. (BARBOSA, 2013, p. 219).

Nas contribuições das crianças, as semelhanças e as peculiaridades latentes na vida coletiva foram revelando o contexto educativo habitado pelas crianças “nas horas,

dias, semanas, meses e anos que passam na escola” (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 158), mas também foram revelando um contexto que querem vivenciar.

Além desses destaques que apareceram nas fotografias, as crianças também se expressaram por meio do desenho. Assim, nas suas produções gráficas foram reforçando o que estava explícito nas imagens fotográficas, com a incrível possibilidade de incluir elementos novos como sugestões para melhoria da escola. Como exemplo, compartilhamos o desenho de autoria da *Eduarda* com ideias para o parque, conforme mostra a imagem 1.

Imagem 1 – Desenho do Parque pela *Eduarda*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Nesse desenho de autoria da *Eduarda*, destacamos que, para ela, no alto dos seus cinco anos de idade, o parque ficaria melhor acrescentando uma árvore, o balanço consertado e uma bola. Sobre esse último elemento diz que “*seria legal levar bola para o parque para poder brincar com as amigas*”. O que nos respalda a dizer que “as crianças não só constata[m] [...], mas também propõem soluções simples e viáveis” (QUINTEIRO, 2009, p. 42) uma vez que a *Eduarda* tinha identificado, por meio do registro fotográfico, algumas questões que para ela não eram legais como o balanço quebrado e a falta de sombra. A *Eduarda* exemplifica aqui uma intensa e valorosa participação na constituição de dados para a pesquisa.

Nesse intenso processo de parceria com as crianças, passeando por suas escolas, fotografando, desenhando, analisando e conversando, identificamos por meio da análise de conteúdos (BARDIN, 2016, p. 07) categorias relativas ao tema percepção das crianças que entendemos como relações educativas para as quais estavam nos fazendo voltar o olhar durante toda a pesquisa de campo.

Assim, de acordo com a pesquisa delineada em parceria com os meninos e meninas e a análise de conteúdos (BARDIN, 2016) encontramos informações que revelam que as crianças querem uma escola onde as relações educativas: (a) ampliem as

possibilidades de movimento; (b) sejam permeadas pelo contato com a natureza; (c) privilegiem o cuidado/segurança; (d) possibilitem o faz de conta; (e) contribuam com a construção de relacionamentos saudáveis; (f) atentem-se para a funcionalidade e estética de espaços e objetos; (g) incluam recursos tecnológicos como o *tablet*.

Assim, com elas, as crianças e por meio da organização rigorosa de dados identificamos “o que dá qualidade a um contexto educativo, quais condições ajudam a defini-la e garanti-la”. (BONDIOLI, 2013, p. 25). Ou seja, o que faz sentido e interfere qualitativamente, ou não, nas vivências cotidianas do grupo de crianças, nossas parceiras na investigação.

Dessas sete relações educativas indicadas pelas crianças e ressaltadas pela análise de conteúdos (BARDIN, 2016) queremos trazer para discussão, neste artigo, as relações educativas (a) permeadas pelo contato com a natureza e as que (b) possibilitam o movimento. Essa opção se dá, principalmente, pelo posicionamento das crianças com relação a elas durante a nossa parceria na pesquisa de campo, a defesa em documento com a BNCC (2017) e pautando-se “na percepção de que a criança está cada vez mais emparedada e institucionalizada, e de que lhe faltam tempo e liberdade para interagir com espaços mais amplos e com a natureza”. (BARROS, 2018, p.12).

Em uma tentativa de enlace dessas informações das crianças com a legislação educacional, nos esforçamos na proposição de diálogos que favoreçam a melhoria das escolas de educação infantil.

3 Proposição de diálogo

Ao trazermos uma proposição de diálogo entre o que as crianças vêm compartilhando conosco (organizado metodologicamente) e a legislação educacional por intermédio da BNCC,

[...] entende-se o trabalho pedagógico na educação infantil num movimento dialógico, ou seja, no diálogo entre a expressão das crianças e o mundo da cultura mais ampla, ou entre as manifestações das crianças e o universo de significados dos adultos. (GUIMARÃES, 2018, p. 32).

Ou seja, uma parceria deveras interessante quando se pensa que adultos e crianças têm pontos de vista por vezes próprios relativos à geração à qual pertencem, no entanto, que podem ser complementares, quando dialógicos.

No processo da pesquisa, vamos identificando importantes contribuições das crianças para auxiliar na avaliação e na (re) organização da escola. No caso deste artigo,

em específico, consideram-se as relações educativas permeadas pelo contato com a natureza e as que possibilitam o movimento do corpo, como veremos adiante e conforme aparecem na BNCC, como direito de explorar. Sobre esse direito de aprendizagem e desenvolvimento, encontramos incentivo ao se propor:

[...] explorar **movimentos**, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, **elementos da natureza**, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2017, p. 34, grifos nossos).

Desse modo, considerar as diferentes formas de explorar movimentos e elementos da natureza, reverberam as perspectivas das crianças, mas também atendem à garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento citados na BNCC. Vejamos como isso efervesceu na pesquisa prática com as crianças, iniciando com as considerações sobre as perspectivas infantis sobre o movimento amplo do corpo na escola.

3.1 Relações educativas que priorizem o movimento corporal

É indispensável indicar que as propostas que priorizem o movimento do corpo estão entre as prioridades dos meninos e meninas das duas instituições que nos receberam como pesquisadores. Também é uma temática atual mobilizada pelas discussões de autores como Tiriba (2017), Barbosa (2016), Barros (2018), Carvalho e Fochi (2016) que sustentam nosso posicionamento em defesa de propostas que atendam a urgência que as crianças demonstraram na pesquisa pelas vivências corporais.

Dentro dessa constatação, a quadra de um dos espaços educativos foi o espaço mais fotografado pelas crianças. Entre as considerações porque é *“o lugar mais legal da escola e porque lá dá para jogar futebol, fazer educação física, capoeira, jogar vôlei, brincar de corrida ‘de a pé’, fazer corrida de moto, jogar bola”*, segundo os personagens *Heidan; Verônica; Bruno*, todos com cinco anos e nossos parceiros na pesquisa de campo.

Já na outra instituição, o pátio externo e o bosque são espaços que as crianças fotografaram, desenharam e trouxeram em suas narrativas porque lá elas podem correr, subir, escalar, brincar de pega-pega, como elas ressaltam.

Quando falamos em relações educativas que possibilitem o movimento, podemos dizer que a discussão pode ser mobilizada inicialmente por *Heidan*. Ele é um defensor do movimento dentro da escola, traz em seu discurso, inclusive algumas indignações como:

“nós quase não vamos ao parquinho”. Mas é nas discussões sobre o espaço da quadra, sobre o futebol, que *Heidan* se destaca enquanto representante de outras crianças. Fez registros fotográficos como a apresentada na imagem 2 e fez considerações importantes que registraremos adiante.

Imagem 2 – Foto da quadra de autoria de *Heidan*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Durante a pesquisa *Heidan* diz que “*para a quadra ficar melhor tinha que ter os gols (traves) e pintar a quadra com as cores: azul, branca, vermelha, verde e amarela*”. Em consulta posterior, descobrimos que essas são as cores sugeridas pelo FNDE para as quadras poliesportivas, com exceção da vermelha, que é muito próxima da cor laranja, portanto, *Heidan* também contribuiu com a nossa ampliação de conhecimentos, de modo específico. Aqui nos lembramos de Filho e Prado (2011) enaltecendo “a produção das culturas infantis, noção que faz as crianças, sem distinção, participes da história, em um processo não somente reprodutivo, mas como sujeitos ativos em uma apreensão criativa”. (FILHO; PRADO, 2011, p. 03).

Nas narrativas de *Heidan* caracterizadas por serem intensas, vivas e urgentes vai se revelando quanto o movimento do corpo é necessário para ele no cotidiano da escola, como também para grande parte das crianças, nossas parceiras na pesquisa de campo.

As crianças da outra instituição, também sentem falta de uma quadra para a prática do futebol e sugerem: “*pintada no chão e com duas traves para jogar futebol*”. Nos seus registros fotográficos pediram para fotografar a bola, pois com ela podem organizar times com os amigos para jogar futebol, como elas se justificam.

Além da quadra, o parque também é outro ponto de semelhança entre as opiniões das crianças, citado nas duas instituições, reivindicando espaços para testar as possibilidades corporais. Nesse espaço os dois grupos de crianças sonham com aventuras pedindo escorregadores “*bem altos que vão até o céu*” e segundo elas, mais do

que um. O que as crianças procuram evidenciar em nossas prosas é a necessidade que sentem em movimentar-se livremente. Assim:

a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo. (BRASIL, 2017, p. 41).

Essa citação imprime na teoria o que as crianças foram nos revelando na pesquisa e que foram se evidenciando quando aplicamos as estratégias científicas de categorização de dados.

Elas, as crianças, de certa forma, ‘gritam’ por mais liberdade de exploração e vivências corporais e por isso talvez “elas só se constituirão integralmente se forem sujeitos de seus corpos e de seus movimentos nos espaços onde vivem e convivem”. (TIRIBA, 2017, p. 80).

A partir desse apontamento das crianças buscamos o apoio legal na BNCC, vislumbrando que as contribuições da legislação para pensarmos nas relações educativas que priorizem o movimento incluem: “explorar e vivenciar um amplo repertório de movimento, gesto, olhares sons e mímicas com o corpo” (BRASIL, 2017, p. 41) e, também, “apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras”. (BRASIL, 2017, p. 47).

A partir dessas contribuições, tanto das crianças como da legislação, nos mobilizamos a proposições de diálogos com a avaliação e (re) organização da escola. Isso porque entendemos assim como Savio (2013) que:

[...] é preciso também que, uma vez captada, a perspectiva infantil sobre o contexto educativo seja considerada, para todos os efeitos, como uma avaliação da qualidade daquele contexto, isto é, que seja utilizada como referência para projetar e realizar ações de melhoria. (SAVIO, 2013, p. 247).

Assim, a primeira questão que trazemos, motivados prioritariamente pela necessidade que as crianças indicaram de lugares para o movimento amplo com o corpo, configura-se em pensar: em que espaços e com que frequência as crianças correm, pulam, sobem e descem? Ou seja, quais são os espaços da escola que possibilitam as diferentes explorações e descobertas corporais? E tão urgente quanto identificar esses espaços e qualificá-los é pensar: com que frequência as crianças estão utilizando esses espaços?

Buscar respostas para essas perguntas pode ser um modo de avaliar se o espaço da instituição beneficia práticas de movimento compatíveis e fidedignas com as

necessidades das crianças. Desse modo, ao reorganizar a escola a partir dessas questões reflexivas, pode-se encontrar subsídios pedagógicos para que o direito de explorar seja garantido, também por meio de “diversas vivências e explorações de seu modo de movimentar-se.” (CURITIBA, 2009, p. 16).

Nesse sentido, promover o futebol do *Heidan* e de seus colegas ou garantir no planejamento do cotidiano o tempo para o parque é essencial, contribuindo com “o processo de desemparedamento e ressignificação dos espaços escolares (BARROS, 2018, p.15).

Atrelada a essas questões podemos nos arriscar a dizer que *Heidan* e os seus amigos da escola, certamente ficariam contentes em conhecer Lea Tiriba, entre outras coisas, por que essa autora também defende que “não faz sentido que as crianças permaneçam por longos períodos em espaços fechados.” (TIRIBA, 2010, p. 05).

As crianças, parceiras nesta pesquisa, e Tiriba (2010) também concordam sobre a urgência de nos mantermos conectados com a natureza que corresponde à próxima relação educativa definida no processo da investigação.

3.2 Relações educativas permeadas pelo contato com a natureza

Na pesquisa de campo e depois ressaltada na categorização de dados a relação com a natureza aparece muito forte, materializando-se nas diferentes formas de expressão infantil. Tem representatividade importante nas duas instituições, seja com a *Lira* sugerindo o plantio de árvores, explicando que “*quando as folhinhas caírem, a gente vai poder brincar e se divertir com elas*”. Ou quando a *Florzinha* insiste na necessidade de “*árvores ‘em pé’ no bosque, porque essas que têm estão deitadas e as em pé dá para subir*” ou ainda “*se plantar uma perto da outra dá para colocar rede para deitar*” (*Florzinha*).

Essas falas das crianças ilustram a afirmação de que elas, “as crianças se lançam à natureza porque, como todos os seres vivos, estar nela lhes assegura permanecerem sendo o que são, sendo o que as constitui”. (TIRIBA, 2017, p.75).

Florzinha e *Lira* são defensoras, cada uma em sua escola, da relação com a natureza, incluindo em suas narrativas as flores, árvores, e elementos como folhas para enriquecer as brincadeiras e como possibilidade para permanecer sendo o que são, o que as constitui.

As crianças também apontaram esses elementos na estética da instituição quando fotografaram as flores e indicaram sugestões como: “*precisa plantar mais florzinhas, diferentes e de todas as cores*” (Matinho) ou “*precisa mais dessas*” (Lira).

Lira, Florzinha, Matinho, Mariazinha representam outras crianças que também defendem o interesse que elas têm pela natureza e também, por isso, “é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e proporcionar o contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades.” (TIRIBA, 2010, p. 06).

Em defesa disso, as próprias crianças se encarregam das primeiras proposições: brincar com elementos da natureza, plantar árvores e flores de diferentes espécies, cuidar delas ou tão somente descansar em meio à natureza deitado numa rede. Uma dessas proposições está ressaltada no desenho da *Mariazinha*, reforçado pela intenção do registro escrito feito por ela como mostra a imagem 3.

Imagem 3 – Desenho da Mariazinha



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Ressaltamos o encanto pedagógico inegável dessas contribuições dos meninos e meninas, indicadas nas falas, mas também nas fotografias e nos desenhos, já que a própria legislação (BRASIL, 2017, p. 34) traz para destaque que a criança tem o direito de explorar “[...] **elementos da natureza**, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades”. (grifo nosso).

Além disso, ainda encontramos na BNCC que são necessárias “experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e conhecer e compreender as relações com a natureza”. (BRASIL, 2017, p. 39). Também a necessidade de propostas de investigação dos “fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza [...]”. (BRASIL, 2017, p. 42).

Em um entrelaçamento entre as informações compartilhadas pelas crianças, evidenciada pela sistemática de categorização de dados, desses indicativos da BNCC e pensando em como utilizar essas informações para avaliar e (re) organizar a escola trazemos alguns pontos reflexivos.

Assim, partindo do que as crianças nos trouxeram, propomos como referência para projetar e realizar ações de melhoria as seguintes questões: a escola tem garantido o direito da *Lira* de trazer os elementos da natureza para enriquecer enredos de faz de conta? As crianças estão encontrando possibilidades para cuidar do planeta por meio das sugestões delas mesmas de plantar e cuidar de flores, por exemplo? Estão tendo “árvores em pé” para brincar ou descansar, como elas mesmas colocam?

A partir dos pontos reflexivos estabelecidos para as duas relações educativas (movimento e natureza) nos propomos a evidenciar na tentativa de ajudar a pensar em ampliação de possibilidades tanto para a avaliação quanto para a (re) organização da escola fazemos referência a Barros (2018) que fala da importância de ouvir as crianças sobre os lugares onde querem brincar e também da importância da formação profissional pensando em “territórios educativos naturais.” (BARROS, 2018, p. 34). Ou seja, une as duas relações educativas que estamos discutindo por hora: o movimento e a natureza. O referido autor destaca também que:

[...] devemos ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares e procurar incorporar seus desejos e suas percepções, qualificando-os e tornando-os melhores para elas e para os demais membros da comunidade escolar. Nesse caminho, os pátios e toda a escola podem ser espaços de alegria, que instigam a descoberta e a experimentação e propiciam a construção de conhecimentos e o desenvolvimento humano. (BARROS, 2018, p. 42).

A tentativa neste artigo foi a de dar visibilidade ao que as crianças nos contaram sobre o espaço educativo com o qual interagem cotidianamente, onde o movimento e o contato com a natureza lhes proporcionam alegria, bem-estar e fonte de possibilidades prazerosas de viverem suas infâncias.

No entanto, em nosso movimento de estudo, percebemos que, de modo geral, as crianças dão respaldo ao que está expresso como direito de aprendizagem e desenvolvimento na BNCC, mas, possivelmente, na contra mão da organização de grande parte dos espaços educativos para a primeira infância. Sobre isso, Barros (2018), fala de estudos nos quais se tenta entender “as relações entre o visível estado de desequilíbrio ambiental e o aprisionamento das crianças nas instituições de cuidado e escolarização”. (BARROS, 2018, p. 40).

Ou seja, escolas com pouco investimento em relações educativas que priorizem o movimento e as permeadas pelo contato com a natureza. Também por isso, ressaltamos a importância da prática pedagógica reflexiva, por parte dos adultos, tendo como ponto de partida as perguntas formuladas a partir do olhar atento às percepções infantis.

Nesse viés, ressalta-se um movimento pela vivência qualitativa da infância nos espaços educativos, quiçá a escola passe a se constituir em espaço para que as relações educativas sejam vivenciadas de modo significativo pelas crianças.

4 Considerações

Dessa experiência de ouvir as crianças e a partir disso fazer proposições de diálogos com o que avaliar e (re)organizar na escola, nos deparamos com o grande potencial de participação das crianças. Às vezes com contribuições bastante pertinentes a características da geração infância, com foco na ludicidade, nos contextos de faz de conta, por exemplo. No entanto, em outros momentos com questões práticas, um olhar mais estético, identificando elementos que as incomodam, mas também imprimindo sugestões de melhorias. Dessas constatações, elucidamos que as crianças “não recebem apenas uma cultura construída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem”. (SARMENTO, 2005, p. 21).

Assim, se a resposta à pergunta se “é possível melhorar a escola a partir da opinião das crianças?”, ainda não se delineou em forma de registro explícito até aqui, aproveitamos esse ponto do texto para fazê-lo.

À medida que nos aventuramos na pesquisa prática com as crianças, na organização metodológica das informações infantis e também na busca de ampliação teórica, percebemos que as percepções das crianças contribuem com a melhoria da escola de diferentes maneiras. Entre as possibilidades encontradas indicamos: constituindo-se em processos democráticos que dão visibilidade à prática cotidiana, aqui, com destaque inicial ao ponto de vista infantil apoiando aspectos para avaliação e (re)organização da escola e também indicando aspectos para a formação profissional docente. Portanto, a partir do percurso de parceria com as crianças enfatizamos que SIM, é possível melhorar a escola a partir da opinião das crianças.

Assim, queremos deixar claro, que mesmo sendo um estudo que prioriza o entendimento do ponto de vista infantil, o papel do adulto dentro das instituições para a

primeira infância não pode ser negligenciado ou minimizado. Dessa forma, conhecendo as percepções das crianças, os profissionais da escola precisam pensar reflexivamente sobre o que fazer com elas para qualificar as ações dentro da instituição.

No entanto, esse processo exige adultos qualificados profissionalmente e também comprometidos nesta parceria com as crianças, em que “o professor pense na sua prática e que considere o contexto no qual a sua prática está inserida.” (WUNSCH, 2008, p. 21). Ou seja, refletindo sobre um contexto real, vivido e sentido diariamente, com reflexões propostas pela prática cotidiana.

Pode-se dizer que “todo esse movimento coloca em questão o que sabemos, problematiza nossa prática, amplia olhares, fortalece ideias mais qualificadas acerca de uma boa instituição de Educação Infantil e de boas práticas.” (BRASÍLIA, 2015, p. 32). Destarte, a formação profissional docente, possivelmente, necessita ser discutida quando se pensa em uma escola que compreenda como fundamental a participação infantil no processo de gestão, aliando-se a ações de avaliação democrática e reorganização qualitativa e coletiva da escola.

Assim, a “qualidade é um processo participativo, no sentido de que a sua realização comporta a ação sinérgica de vários protagonistas da cena educativa.” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 34). No caso deste artigo, o ponto de vista infantil é entendido como um componente de destaque em potencial, para a organização de escolas para a primeira infância, de modo que este espaço coletivo seja especialmente significativo para as crianças.

De modo geral, o que propomos é que as crianças sejam ouvidas, seus pontos de vista respeitados, portanto considerados e que, a partir disso, haja um esforço pedagógico reflexivo por parte dos adultos da escola para investir na melhoria das escolas para a primeira infância.

Ao compartilharmos essa experiência de como as crianças nos ajudaram a propor indicativos para avaliar e reorganizar a escola, pensamos nela como possibilidade de um caminho em potencial para contribuir com espaços educativos com mais sentido para a infância. Como propõe Tiriba (2017) uma educação infantil como direito e alegria, com tempos para viver a infância como ressalta Barbosa (2013) e em contato com a natureza e com possibilidades para o movimento do corpo como pedem as crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>>. Acesso em: 11 mai. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto. Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS. Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**. A escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: 2. edição. 2018.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e Qualidade em educação da infância**: percurso de compartilhamento reflexivo em contextos educativos; tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: a filosofia do conhecimento. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em: 11 set. 2018.

BRASÍLIA. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. -- Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015, 104p.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. **O muro serve para separar os grandes dos pequenos** : narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Textura**, v. 18 n.36, jan./abr.2016.

FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorin; EAS, Romilda Teodora. Pesquisas com crianças: contribuições para se repensar a prática pedagógica na educação infantil e os cursos de formação de professores. In ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marinélma Camargo. **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. (org.) Curitiba: PUCRess, 2015.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GARRANHANI, Marinélma Camargo; MARTINS, Rita de Cássia; ALESSI, Viviane Maria. Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In. ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marinélma Camargo. **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. (org.) Curitiba: PUCRess, 2015.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

GOBBI, Márcia. **Num click**: meninos e meninas nas fotografias. In: Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Autores associados, 2011.

GUIMARÃES, Daniela. **Ética e cuidado, cultura e humanização**: eixos do trabalho com as crianças pequenas na educação infantil. In Educação infantil: construção de sentidos e formação. Dados eletrônicos. – [Curitiba]: NEPIE/UFPR, 2018.

MAFRA, Aline Helena. **Metodologias de pesquisa com crianças**: desafios e perspectivas. Revista Zero-a-seis. Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos de Educação na Pequena Infância. v. 17, n. 31 p. 107-119 | Florianópolis | jan-jun 2015.

RADECK, Neusa Aparecida; BOTH, Ivo José, UNINTER. **Percepções de crianças sobre o seu cotidiano escolar**. In: Anais XIV ENFOC. Curitiba (PR) UNINTER, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/uninterenfoc2018/133212-percepcoes-de-criancas-sobre-o-seu-cotidiano-escolar>. Acesso em: 08/03/2019 22:50

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA Anamaria Santana da. “Com olhos de criança”: a Metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças**: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> Acesso em 20 de out. de 2018.

Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678/1593>> Acesso em: 11/05/2019.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um estudo em construção. In FARIA, Ana Lucia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias, (org.)- **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

TIRIBA, Léa. **Criança e Natureza**. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, Nov. 2010.

TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito e alegria. Laplage em **Revista (Sorocaba)**, v.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.72-86 ISSN:2446

WUNSCH, Luana Priscila. **O que fiz bem, o que fiz mal**: desenvolvimento de competências reflexivas na formação inicial dos professores, 2008.