

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PRISCILA ABEL ARCURI

**A participação é um convite e a escuta um desafio.  
Estudo sobre a participação e escuta de crianças em contextos  
educativos diversos**

São Paulo

2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PRISCILA ABEL ARCURI

**A participação é um convite e a escuta um desafio.  
Estudo sobre a participação e escuta de crianças em contextos  
educativos diversos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Sociologia da Educação. Orientadora: Profa. Dra. Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento.

**Versão corrigida**

São Paulo

2017

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.**

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

377.342  
A675p

Arcuri, Priscila Abel

A participação é um convite e a escuta um desafio. Estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos / Priscila Abel Arcuri; orientadora Maria Letícia Nascimento – São Paulo: s.n., 2017.

98 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Participação das crianças. 2. Escuta das crianças. 3. Educação democrática. 1. Nascimento, Maria Letícia, orient.

---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Priscila Abel Arcuri. A participação é um convite e a escuta um desafio. Estudo sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

Banca examinadora:

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para a sua própria  
produção ou a sua construção.”

Paulo Freire, 2011, Pedagogia da Autonomia

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Maria Letícia Nascimento, pelo acolhimento, confiança e pela contribuição conceitual da educação, como orientadora e professora de pós-graduação.

À Profa. Dra. Helena Singer, que acompanhou, como docente e como parceira de trabalho, parte da experiência brasileira relatada, assim como a evolução das reflexões acerca da educação e infância, e pelo aceite e arguição na banca examinadora da defesa.

À Profa. Dra. Celia Serrão, pelo aceite participar da banca examinadora da defesa e pela leitura cuidadosa desta dissertação.

Às Profas. Dras. Monica Pinazza e Márcia Gobbi pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

À Profa. Marília Dourado, da Redsolare Brasil, que tornou possível minha experiência na cidade de Reggio Emilia e me apoiou ao longo de todo o trabalho.

À Claudia Guidici, presidente da Reggio Children, que abriu as portas das escolas italianas para que a experiência aqui relatada fosse possível.

À Carla Rinaldi, ex-presidente da Reggio Children e docente da Universidade de Modena, que autorizou a utilização dos dados apresentados nos relatos da experiência italiana.

Ao Marcelo de Souza Ribeiro, responsável pelo Serviço de Pós-Graduação da FEUSP, pelo empenho em resolver problemas relativos à dissertação.

À Tarcila, amiga e companheira, que me auxiliou na revisão textual.

À toda a minha família, principalmente à minha mãe, de quem sempre tive apoio, confiança e auxílio.

A todos e todas os/as amigos/as que me acompanharam e ajudaram a me fortalecer em todo o processo.

## RESUMO

ARCURI, P. A. **A participação é um convite e a escuta um desafio**. Estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos. 2017. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

As concepções de infância e criança, assim como o lugar social ofertado a elas, vem sendo modificadas ao longo dos anos. Entre o momento em que a infância nem era nomeada ao momento em que se torna objeto de políticas específicas, este estudo busca estabelecer um diálogo e ampliar o debate a respeito da participação e escuta das crianças em contextos educativos, procurando problematizar o que é possível esperar da participação das crianças nestes contextos. Dessa forma, recupera e analisa relatos de experiências em dois projetos educativos diversos, um na cidade de São Paulo, Brasil, em uma instituição embasada na educação democrática, e outro na cidade italiana de Reggio Emilia, que tem como base conceitual a pedagogia da escuta. Observou-se que apesar de já existirem alguns contextos educativos que concebem as crianças como sujeitos competentes e capazes e buscam garantir sua participação e escuta, a existência destes contextos ainda é vista como um desafio, tanto prático como teórico.

**Palavras-chave:** Participação das crianças. Escuta das crianças. Educação Democrática. Reggio Emilia.

## ABSTRACT

ARCURI, P. A. **Participation is an invitation and hearing is a challenge**. Studies on children's participation and listening in diverse educational contexts. 2017. 98p. Dissertation (Master Education) – Faculty of Education, University of São Paulo.

The conceptions of childhood and child, as well as the social place offered to them, have been modified over the years. Between the time when childhood was not named until the moment when it becomes the object of specific policies, this study seeks to establish a dialogue and broaden the debate about participation and listening to children in educational contexts, trying to problematize what can be expected by children's participation in these contexts. In this way, it retrieves and analyzes reports of experiences in two different educational projects, one in the city of São Paulo, Brazil, at an institution based on democratic education, and another in the Italian city of Reggio Emilia, whose conceptual basis is listening pedagogy. It was observed that although there are already some educational contexts that conceive children as competent and capable subjects and seek to guarantee their participation and listening, the existence of these contexts is still seen as a challenge, both practical and theoretical.

**Keywords:** Children's participation. Listening to children's voices. Democratic Education. Reggio Emilia.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – INFÂNCIA: ENTRE A PROTEÇÃO E A PARTICIPAÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 As concepções de criança e infância ao longo da história.....</b>	<b>19</b>
1.1.1 Crítica pós moderna às concepções tradicionais de criança e infância na educação.....	24
1.1.2 Infância como fenômeno social: a sociologia da infância.....	29
<b>1.2. A proteção e a participação: algumas tensões.....</b>	<b>32</b>
1.2.1 Proteção: do ponto de vista tradicional a seu sentido expandido.....	33
1.2.2 Espaços de participação.....	37
1.2.3. Participação infantil.....	40
<b>1.3 Educação democrática e pedagogia da escuta.....</b>	<b>41</b>
1.3.1. A pedagogia da escuta.....	43
<b>CAPÍTULO 2 – RELATOS DE PARTICIPAÇÃO E ESCUTA.....</b>	<b>48</b>
<b>2.1 A Educação Integral e o Bairro-escola.....</b>	<b>50</b>
2.1.1. Associação Cidade Escola Aprendiz e o projeto Escola na Praça: breve caracterização.....	52
2.1.2 O Bairro-escola e a modificação da proposta.....	54
2.1.3. Para além do Bairro-escola, uma proposta de educação democrática.....	55
2.1.4 Da teoria à prática: como foi implementada essa nova visão educacional no dia a dia do projeto.....	57
2.1.4.1 A construção da cultura da escuta.....	57
2.1.5. Escutando as crianças: as participações transformadoras.....	60
2.1.5.1. Experiências transformadoras em assembleias.....	60
2.1.5.2 A participação que pauta o estudo. A questão norteadora como forma de construção de conhecimento.....	61
<b>2.2. A experiência em Reggio Emilia, norte da Italia.....</b>	<b>62</b>
2.2.1. A abordagem Reggio Emilia.....	63
2.2.2 A experiência em Reggio Emilia.....	65
2.2.2.1. Assembleia.....	68

2.2.2.2. Ateliê.....	70
2.2.2.3. Documentação.....	73
2.2.2.4. Projetos desenvolvidos pelas crianças.....	75
2.2.2.5. O papel da comunidade no projeto.....	78
2.2.2.6. O lugar do professor nas relações educativas.....	81
<b>2.3. Análise das informações sobre as experiências de participação e escutas vivenciadas.....</b>	<b>83</b>
2.3.1 Projeto Cidade Escola Aprendiz: o delicado balanço entre não interferência e mediação.....	83
2.3.2 As formas de participação e escuta em Reggio Emilia.....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>

## INTRODUÇÃO

Ainda hoje lembro do primeiro estágio que fiz em escola pelo programa de psicologia escolar da faculdade. Éramos uma dupla de estudantes e fomos a uma escola acompanhadas por uma professora do curso, representante do programa, conversar com a diretora. A ideia era trabalhar com a equipe de professores que, segundo a diretora, era uma equipe desmotivada.

Na primeira conversa que tive com os professores, encontrei olhares de desesperança com qualquer possível mudança no que estava posto. Isso não quer dizer que estavam satisfeitos com o quadro, mas, ao contrário, havia muito descontentamento. No entanto, o desencorajamento não estava no modo como se davam as práticas educativas em si, mas sim num suposto desinteresse de crianças e jovens em aprender. Eu custava a acreditar que isso seria possível: crianças e jovens são naturalmente curiosos, e talvez fosse necessário repensar como se davam as relações entre eles e a equipe educativa, em ambiente escolar, para entender como a suposta apatia em relação ao saber os teria atingido.

A partir daí, procurei por formas alternativas, em relação às estruturas das instituições escolares, entrei em contato e passei a estudar escolas democráticas. Naquela época, conversando com uma amiga pedagoga sobre minha experiência e frustração com a forma como as instituições escolares estavam organizadas, fui apresentada à Lumiar<sup>1</sup> e o os pressupostos que guiavam as escolas democráticas. Conheci a escola e fiquei sabendo que lá havia um instituto de estudos e pesquisas, que oferecia um curso de formação em educação democrática. Fiz dois módulos do curso, o que totalizou um ano, nos quais tive oportunidade de conhecer alguns

---

<sup>1</sup> Idealizada e criada pelo empresário Ricardo Semler, a Escola Lumiar nasceu em 2003, em São Paulo, tendo sido foi a primeira experiência privada em educação democrática no Brasil. As práticas pedagógicas e as atividades cotidianas da escola são decididas e geridas de forma participativa, envolvendo funcionários, pais e alunos. O Instituto Lumiar, presente desde o início, tem a atribuição de pensar a proposta pedagógica da escola e de garantir que a prática pedagógica não se afaste da proposta. Ver <http://www.fundacaoralstonsemmler.org.br/bilingue/lumiar.php> e <https://lumiar.co/escola-lumiar-sao-paulo/>

teóricos importantes para essa linha de trabalho pedagógico como Janusz Korczak, Alexander Neill, Ivan Illich, Silvio Gallo, entre outros.

Uma segunda experiência profissional marcante foi como contratada em uma escola particular, no ensino fundamental. Naquele contexto, as questões mais fortes, sempre presentes nas falas dos professores, eram a indisciplina, a falta de respeito e, novamente, a ideia de que os alunos não têm interesse em aprender. Ficou ainda mais evidente para mim que o ambiente escolar é mais do que um lugar para disponibilização de conteúdo, que precisa ser encarado como espaço de relações entre pessoas. Nesse sentido, não é possível prever tudo e garantir tudo sem levar em consideração a resposta do outro.

Em minha busca por referências em educação participativa, encontrei relatos sobre a experiência italiana da cidade de Reggio Emilia<sup>2</sup>. O pressuposto central da abordagem pedagógica é o de que as crianças são portadoras de seus próprios conhecimentos e códigos, e, assim, o papel do adulto é reconhecer isso, aprender a escutar e promover o desenvolvimento das múltiplas potencialidades das crianças<sup>3</sup>.

Quando assumi a coordenação do Escola na Praça, da Associação Cidades Escola Aprendiz, em 2008, procurei colocar em prática o que havia lido até então, tentando coadunar essa proposta com o que indicavam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o programa Mais Educação<sup>4</sup>. A trajetória no projeto, relatada no Capítulo 2, até chegar à ideia de

---

<sup>2</sup> A experiência educativa de Reggio Emilia começou a ser construída pelo pedagogo Loris Malaguzzi após o fim da Segunda Guerra Mundial, com a criação de uma escola para crianças pequenas, a 25 Aprile.

<sup>3</sup> Os pressupostos pedagógicos de Reggio Emilia serão apresentados no Capítulo 2.

<sup>4</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível

“trilhas educativas”, foi meu primeiro contato prático com um trabalho educativo abordado de maneira diferenciada e mais democrática.

Finalmente, em julho de 2014, com o objetivo de aprofundar minha pesquisa em educação, entrei no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Após cumprir boa parte das disciplinas, surgiu a oportunidade de passar seis meses em Reggio Emilia, acompanhando atividades em sala de aula, reuniões com pais, reuniões com a coordenação (pedagogistas), reuniões com a direção (diretora educacional do município), reuniões com os responsáveis pela política pública da cidade (representantes da secretaria de educação), entre outras participações em eventos da cidade ligados a seu projeto educativo<sup>5</sup>.

Ao voltar, entrei em contato com a discussão sobre a infância, por meio das ideias do campo da Sociologia da Infância, que reconhece que as crianças são atores sociais, o que modifica o entendimento dos processos pelos quais se apropriam dos mundos sociais nos quais vivem (QVORTRUP, 2011; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; CHRISTENSEN; PROUT, 2005). Nessa direção, pensar em ouvir as crianças significa reconhecer seu papel social, como parte integrante do contexto no qual vivem. Participar, por sua vez, indica fazer parte desse contexto. Dessa forma, semelhanças entre os princípios da educação democrática, a pedagogia desenvolvida em Reggio Emilia e os conceitos da sociologia da infância definiram melhor o percurso da pesquisa que pretendia realizar e que se transformou no trabalho que apresento aqui.

O que pretendi, com esta pesquisa, foi estabelecer um diálogo e ampliar o debate a respeito da participação e escuta das crianças em contextos educativos,

---

em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

<sup>5</sup> O que foi observado nesse período na cidade italiana será relatado no Capítulo 2.

procurando problematizar o que é possível esperar da participação das crianças nestes contextos. Para isso, apresento o relato de duas experiências educativas de participação e escuta das crianças, uma no Brasil e outra na Itália: observadora no projeto Escola na Praça desenvolvido pela Associação Cidade Escola Aprendiz, no primeiro relato, e na escola Bruno Munari, na creche Nido Gianni Rodari e com o Centro Internacional Loris Malaguzzi, no segundo.

No campo da educação, mestrados baseados em relatos de experiências têm sido realizados com uma certa frequência<sup>6</sup> e se inserem no campo da pesquisa qualitativa, que, de acordo com Van Zanten (2004), leva em conta a interação entre o sujeito da pesquisa e o que ele investiga, sua linguagem é narrativa e as discussões, mais do que buscar respostas definitivas ou verdadeiras, visam elucidar os significados que os envolvidos, pesquisador e pesquisado(s), dão aos acontecimentos narrados. São exemplos de estudos qualitativos os estudos de caso e a pesquisa participante.

Segundo André (2013, p.97),

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para escrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária.

De acordo com ela, a vantagem de um estudo de caso é o fato de este tipo de abordagem oferecer um retrato mais contextualizado dos dados, possibilitando a descrição de ações e comportamentos, da criação de significados e das relações

---

<sup>6</sup> O acesso ao catálogo de teses e dissertações da CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>) aponta, para o descritor *relato de experiência*, delimitado por mestrado e pelo campo da Educação, 34147 resultados.

estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, esta pesquisa constitui um estudo de caso.

A Dissertação foi organizada em dois capítulos, além da introdução e das considerações finais. No Capítulo 1, *Infância: entre a proteção e a participação*, são apresentadas e discutidas as concepções de criança e infância ao longo da história, de maneira a trazer a perspectiva da infância como fenômeno social e as crianças como sujeitos de direito, atores sociais e produtores de cultura. É nessa direção que se apresenta uma breve discussão sobre os direitos da infância, proteção, provisão e participação, buscando estabelecer os limites e possibilidades de sua vivência pelas crianças. Em seguida, destaca-se a participação e sua relação com a escuta das crianças e com uma educação democrática.

No Capítulo 2, *Relatos de participação e escuta*, são contextualizadas e relatadas as duas experiências de participação e escuta, organizadas em: caminho percorrido na vivência como coordenadora do projeto Escola na Praça, da Associação Cidade Escola Aprendiz, desde a proposta de *Bairro-escola* até a construção das *Trilhas educativas*, seguido pelo relato da experiência em uma escola da infância e em uma creche em Reggio Emilia e finalmente uma breve análise dessas experiências à luz dos referenciais teóricos apresentados.

Por fim, são apresentadas algumas considerações sobre a contribuição deste trabalho para a discussão a respeito da educação democrática e da participação das crianças, bem como sobre os limites encontrados, indicando possibilidade de pesquisas futuras. Não se pretendeu fechar questão sobre o tema abordado, mas, ao contrário, dar uma pequena contribuição a um debate ainda em aberto sobre as



formas de garantir uma educação democrática, mais acolhedora, que leve em consideração a infância como período da vida humana que tem seu próprio estatuto de cidadania e que deve ser considerado em si mesmo e não em relação a padrões exclusivamente adultos.

## **CAPÍTULO 1**

### **Infância: entre a proteção e a participação**

*A vida das crianças é vivida através de infâncias construídas para elas, a partir das compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser. (MAYALL, 1996, p.1)*

Este capítulo discute concepções de infância produzidas em diferentes momentos da história, a partir da Modernidade, buscando compreender as diferentes relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças, nas quais revelam-se aspectos de invisibilização e subordinação destas, além do “confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p.184). Na década de 1990, como decorrência da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) e de pesquisas realizadas pelo campo da sociologia da infância, a infância vai ser compreendida como categoria social permanente e as crianças reconhecidas como atores sociais e não como destinatários de medidas protetoras dos adultos, como se verá ao longo do capítulo.

### **1.1. As concepções de criança e infância ao longo da história**

As imagens de criança e infância são variadas e são decorrência das relações existentes na sociedade, o que significa que o que é ser criança vai variar entre comunidades e em diferentes culturas. Além disso, pode variar no tempo, tendo cada época uma definição institucionalizada e dominante de infância (SARMENTO, 2007). Essas imagens determinam a importância dada aos pequenos, os comportamentos e ações, e os sentimentos desenvolvidos em relação a eles. Também vão influenciar as atitudes pedagógicas e seus objetivos (GIMENO

SACRISTÁN, 2005). Nesse sentido, de acordo com Buckingham (apud GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.26),

[...] a história da infância não é propriamente uma história das crianças, mas das representações que elaboramos destas, já que dispomos de poucas provas sobre como viviam, como eram tratadas e como se pensava sobre elas. Conforme aconteceu com outros grupos, as crianças não foram vistas como merecedoras de uma presença no relato que é a história, como marca da memória do passado.

De acordo com Phillipe Ariès (1986), o “sentimento de infância” que temos hoje não era presente na Idade Média. O que não significa que as crianças fossem maltratadas ou negligenciadas, mas sim que não havia uma “consciência da particularidade infantil” que distinguiria a criança, ou mesmo o jovem, do adulto. O autor refere o aparecimento de “um novo sentimento de infância” a partir do século XVI, quando:

A criança muito pequenina, demasiado frágil ainda para se misturar à vida dos adultos, [...] [e] por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação”. [...] De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em “paparicá-las”. (ARIÈS, 1986, p.100-1)

Esse sentimento de infância, manifestado pelo que o autor chama de “paparicação”, não está circunscrito às classes altas. Diz Ariès (1986) que é possível encontrar nos textos de moralistas franceses, certa crítica ao “paparico” também entre os pobres, que resultava em crianças mal-educadas. Essa crítica, somada à de eclesiásticos e de homens da lei, preocupados com disciplina e a padronização dos costumes, fará surgir, no século XVII, um segundo sentimento de infância (ARIÈS, 1986), a “moralização”.

Vale lembrar que é também na passagem do século XVI para o XVII que aparecem os primeiros manuais de etiqueta, para acompanhar as novas concepções de comportamento que se disseminavam. Tais manuais juntam-se a outra produção pedagógica, não só direcionada a adultos, mas também para jovens e crianças. As transformações dos costumes, somadas às preocupações dos clérigos com a moralização dos fiéis, resultaram na visão da infância como idade de “inocência”, portanto frágil e suscetível. A criança, a quem, então, são atribuídas particularidades, precisa ser protegida e educada (ARIÈS, 1986).

Para Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p.184),

De acordo com a prolixa, abrangente, por vezes contrastante historiografia da infância, um elemento entre vários tem vindo a produzir uma realidade social caracterizadora da situação da infância, a partir do dealbar da modernidade: o afastamento do mundo da infância do mundo dos adultos, a separação de áreas de actividade, reservadas para a acção exclusiva dos adultos e interditas, por consequência, à acção das crianças, e a colocação, sob uma forma directa (especialmente no espaço familiar) ou sob forma institucional (especialmente no caso da escola), das crianças sob protecção adulta (e.g. Ariés, 1973; Bechi & Júlia, 1986; Heywood, 1993; Garnier, 1995).

A escola, assim, se torna o “lugar” das crianças, com a dupla tarefa de discipliná-las e prepará-las para a vida adulta. O valor que o Iluminismo concede ao conhecimento e à cultura para a melhoria da vida humana refletirá também nas práticas pedagógicas, ou seja, num mundo iluminista, que pressupõe uma realidade ordenada e previsível, controlada pela ciência, concebe-se a infância como uma etapa preparatória, e, portanto, um período de formação do homem de amanhã.

Dentre os pensadores iluministas responsáveis pela expansão da ideia de infância, destacam-se John Locke e Jean-Jacques Rousseau. Tanto Locke quanto Rousseau apontaram características particulares presentes na infância, assim como

atribuíram significado à atenção e intervenção dos adultos no processo de formação das crianças, que se mantém presentes nas concepções contemporâneas de educação.

Para o primeiro pensador, a criança nasce sem nenhum repertório, como uma “tabula rasa”, e, a princípio, é somente um *vir a ser*. A figura de um educador seria, portanto, primordial, já que o intelecto humano não pode se formar a partir do nada, e seu grande desafio seria “fazer com que ela [a criança] fique ‘pronta para aprender’ e ‘pronta para escola’ na idade do ensino obrigatório” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.65).

Rousseau debruçou-se mais longamente sobre a questão da educação em *Emílio ou Da Educação* (1796), obra que continua sendo, de certa forma, referência nos estudos de educação até hoje. Também aqui a ideia de fragilidade e incompletude aparece: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo” (ROUSSEAU, 2014, p.10).

Esse reconhecimento do estado de inutilidade original resultará na ideia de que, como “território virgem”, seria possível cultivar na criança qualidades, abrindo-lhe possibilidades e construindo seu caráter (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 31). Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), a visão de infância de Rousseau remete à ideia de inocência, de “anos dourados”, que se não bem direcionada por uma boa educação será corrompida. Segundo os autores,

Essa imagem de criança gera nos adultos um desejo de protegê-las do mundo corrupto que as cerca – violento, opressivo, comercializado e explorador – construindo um tipo de ambiente em que a criança pequena receba proteção, coesão e segurança. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.66)

A visão de infância como “anos dourados” e de que a criança é “naturalmente boa” e “inocente” será potencializada pelos românticos, que passam a encará-la como “criaturas de profunda sabedoria, sensibilidade estética mais apurada e uma consciência mais profunda das verdades morais duradouras” (HEYWOOD, 2004, p.39). Tal concepção abriu a possibilidade de troca entre educador e educando e, já em fins do século XIX, o educador Bronson Alcott (apud HEYWOOD, 2004, p.39) proclamou: “a infância me salvará!”. No entanto, o que continuava predominando era a ideia de que o papel do educador era disciplinar e direcionar a criança.

O período final do século XIX e o início do século XX serão marcados pela produção de estudos sobre a criança, que contribuiram para a composição da visão contemporânea. Mudanças sociais como a queda da mortalidade e o surgimento da legislação que proibiu o trabalho infantil foram aumentando a preocupação com o cuidado e com a proteção dos pequenos (HEYWOOD, 2004, p.42-44).

Parece interessante considerar que, tanto no senso comum, quanto nas ciências, a infância “significa a experiência primária na biografia existencial de cada indivíduo”<sup>7</sup> (JENKS, 2004, p.79), comum a todos, que foram ou têm crianças, experiência esta que contribui para a naturalização/normalização da infância, presente tanto nas ciências sociais quanto na psicologia (JAMES; JENKS; PROUT, 1998). Esta última desenvolve uma concepção de infância com base em duas teses principais: a criança deve ser considerada mais como um fenômeno natural do que social e a natureza infantil passa por um inevitável processo de maturação (JAMES; JENKS; PROUT, 1998, p.17). A normalização da infância na sociologia, por sua vez, é chamada de socialização, que parte da definição da infância como período em que o indivíduo ainda não existe e aponta como tarefa do adulto conformar as crianças

---

<sup>7</sup> As traduções feitas do inglês e do italiano para o português são de responsabilidade da autora da dissertação e/ou de sua orientadora e podem ser conferidas nos originais, cujas referências completas se encontram no final do trabalho.

às regras e normas sociais, pois a eficácia da socialização mantém a estabilidade e a ordem social (JAMES; JENKS; PROUT, 1998).

Essas abordagens orbitam em torno da ideia de criança como ente incompleto, que precisará de orientação, controle e/ou proteção. O resultado é que, invariavelmente, essa posição levará à não escuta do que cada criança tem a dizer sobre o mundo e as experiências que vive.

Embora a proposta de Rousseau possa ser questionada em alguns de seus aspectos e seja datada em outros, sua advertência, no prefácio a *Emílio*, segue tendo grande valia para pensar o fazer do educador no século XXI: “Não se conhece a infância: com as ideias falsas que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. [...] *Começai portanto estudando melhor vossos alunos, pois muito certamente não o conheceis [...]*” (ROUSSEAU, 2014, p.6, grifo nosso).

### **1.1.1. Crítica pós-moderna às concepções tradicionais de criança e a infância na educação**

Em *Qualidade da educação na primeira infância*, Dahlberg, Moss e Pence (2003) alertam para os jargões comumente utilizados em instituições de ensino e de atendimento às crianças, que classificam como visão moderna da infância e criança<sup>8</sup>. Um desses jargões é a expressão de educação/pedagogia/metodologia “centrada na criança”: para eles, “ela incorpora uma compreensão modernista particular da criança como sendo um sujeito unificado, reificado e essencializado” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.63). A expressão foi muito utilizada em

---

<sup>8</sup> Considera-se importante frisar que a temática Modernidade/ Pós-Modernidade não será objeto de discussão neste texto. Do ponto de vista da infância, sugere-se ver SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004, p.9-34.



diversas linhas da educação, o que interferiu e modificou diversas atuações na área, sobretudo em instituições de ensino.

Propostas construtivistas, em dado momento histórico, empenharam-se em construir uma visão “centrada na criança” para combater uma educação “massificada” – ou seja, uma proposta pedagógica e de fazeres pedagógicos que generalizavam o sujeito, acreditando que o aprendizado se dava de uma única forma e que esta serviria para todas as crianças – sem se darem conta de que também eles cometiam o mesmo erro.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) ressaltam que essa visão de criança como um *vir a ser* acaba por ignorar o que de fato ela é, transformando-a num ser a-histórico, sem desejo, sem percepções próprias do mundo, um não-sujeito até que se torne um adulto. Existe também certo apelo mercadológico nessa visão, uma vez que a criança não é produtiva para sociedade como tal, e só o será quando adulto. Nesse sentido, não valeria a pena ouvi-las, apenas prepará-las para o que seria, do ponto de vista do capital, interessante que se tornassem. Ou seja,

Além de reproduzir conhecimentos e habilidades, essa base envolve a reprodução dos valores dominantes do capitalismo atual, incluindo individualismo, competitividade, flexibilidade e a importância do trabalho remunerado e do consumo. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.65)

A respeito dos efeitos da visão moderna de infância sobre os fazeres da educação, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.75) referem que encarar a criança pequena como um “vaso vazio” leva a uma ideia de pedagogia ou de educação como forma de preenchimento desse vazio com um corpo “predeterminado e inquestionável de conhecimento, com um significado pré-fabricado”:

Nesta pedagogia, o pedagogo tem uma voz privilegiada de autoridade, e o compromisso com os ideais de autonomia e verdade põe fim ao questionamento real. Em vez disso, uma prática pedagógica típica é o padrão de pergunta-resposta em que o pedagogo faz perguntas às crianças – mas perguntas que não são perguntas reais, pois o pedagogo já sabe as respostas “verdadeiras” e só escuta tais respostas. (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p.75)

Para combater essa concepção que mantém as crianças em um lugar passivo e sem voz, os autores sugerem novas teorias, mais produtivas, que constroem uma imagem muito diferente de criança. Estas novas visões deixam de encarar as crianças como adultos incompletos, não prontos ou menores, passando a vê-las como sujeitos capazes de construir não apenas conceitos sobre si mesmas, como também teorias sobre o mundo que as cerca. Dessa forma,

A infância é entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade – uma instituição social – importante em seu próprio direito como um estágio do curso da vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.70)

Ou, como aponta Trevisan (2010),

a criança do século XX torna-se, assim, “historicamente visível” (Hendrick, 2005; Heywood, 2001) traduzindo a sua realidade em ações diretas nos mundos em que se movimenta, e deixando de ser vista apenas como o elemento passivo na sociedade que habita. Terão sido estas constatações, e a ideia de que a criança não absorve passivamente, mas também transforma, que permitiram o aparecimento de novos quadros teóricos nos estudos da infância. (p.3)

A perspectiva pós-moderna propõe negar a existência de uma criança ou de uma infância *universais*, em um estado essencial, à espera de ser “descoberta, definida e entendida” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.63, grifo nosso), e construir os conceitos de criança e infância em diálogo com os pequenos, uma construção “produtiva” que vai determinar, também, as instituições e as metodologias de aprendizagem (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Por isso, a perspectiva pós-moderna questiona a ideia e a esperança do Iluminismo de que haja conhecimento objetivo, ou inocente, com cuja acumulação podemos chegar mais perto da verdade que nos dirá como o mundo é, quem somos e como devemos agir no mundo de maneiras universais e verdadeiras. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.78)

Ainda em relação às diferenças entre a perspectiva moderna e a pós-moderna, os autores comparam o construtivismo, ou socioconstrutivismo, e o que eles nomeiam de “construcionismo social”<sup>9</sup>:

[...] segundo a perspectiva construtivista, o conhecimento parece ser visto como algo absoluto e imutável, como fatos a serem transmitidos à criança e, por isso, como separados delas, independente da experiência e da existência em um vazio cultural, institucional e histórico. O construtivismo evita a natureza socialmente construída do conhecimento, e suas regras de razão arrolam um mundo fixado de sujeitos da escola que as crianças internalizam através de estratégias flexíveis de resolução de problemas [...].

Em contraste a isso, um pedagogo que trabalha com uma perspectiva construcionista social daria à criança a possibilidade de produzir construções alternativas antes de encontrar construções cientificamente aceitas. A criança pode, então, situar as construções em relação às construções científicas, fazer escolhas e construir significados [...]. Isto é entendido como um processo de aprendizagem, não apenas para a criança, mas também para o pedagogo, se ele for capaz de deparar-se com as ideias e teorias da criança com respeito, curiosidade e admiração. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.78)

É possível compreender que esta é uma perspectiva que se dispõe a verdadeiramente escutar a criança, a coloca no lugar de ser ativo, capaz e criativo. Além disso, também aprofunda a reflexão e a construção de conhecimento acerca do conceito de infância e criança, pois

A ética pós-moderna pretende que cada um de nós, desde a infância, assuma a responsabilidade de tomar decisões difíceis. Somos nossos próprios agentes morais, assumindo a

---

<sup>9</sup> Sobre o construcionismo social, ver GERGEN, K. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. Revista INTERthesis, Florianópolis, v.6, n.1, p. 299-325, jan./jul. 2009.

responsabilidade de realizar – construir – escolhas morais. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.79)

É importante ressaltar que responsabilizar as crianças como agentes morais desde pequenas é algo bastante ousado e, provavelmente, polêmico. Sobretudo se for considerado que muito do que se pratica nas escolas hoje em dia ainda está imerso em concepções que encaram a criança como ser frágil que precisa sempre da proteção<sup>10</sup> de um adulto para viver. Colocar essa concepção em cheque pode causar perplexidade, e aqueles que advogam em favor de tal questionamento têm consciência de que isto não é tarefa fácil.

Por isso, viver nas condições pós-modernas exige muito do processo da pedagogia. O desafio é proporcionar um espaço em que novas possibilidades possam ser exploradas e entendidas por meio da ampliação de modos de conhecimento reflexivos e críticos, capacitando as crianças para trabalhar com criatividade a fim de perceber as possibilidades e lidar com a ansiedade. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.79)

Dessa forma, assim como é um desafio a construção de novos conhecimentos e conceitos sobre a criança e a infância, é também um desafio pensar em contextos práticos em que essas mudanças conceituais possam ocorrer. Isto desde o espaço físico, o ambiente educacional, que deve ser preparado em função desse novo conceito, até o preparo dos educadores para atuar e se relacionar com as crianças nessa nova perspectiva.

Nesse contexto, a questão de levar a sério a diferença, tratando-a [a criança] mais como uma oportunidade do que como uma ameaça, e encontrando maneiras de relacioná-la aos outros, sem torná-la igual, assume grande importância. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.80)

---

<sup>10</sup> Aqui proteção tem o sentido de controle, como se discutirá mais adiante.

Em síntese, podemos dizer que algumas imagens da infância, como apresentado anteriormente, podem resultar numa visão empobrecida, que representa e reproduz uma criança “fraca e passiva, incapaz e subdesenvolvida, dependente e isolada” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.69-82), e que ideias próximas do construcionismo social baseiam-se em relacionamento respeitoso, encontros e diálogos entre adultos e crianças, ambos pensando e construindo o conhecimento em parceria.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.70-1) ainda citam algumas características fundamentais em relação à mudança na forma de pensar a criança e a infância por essa nova perspectiva:

- ✓ Infância, apesar de um fato biológico, é determinada socialmente e elaborada para e *pelas crianças*, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais.
- ✓ O que é ser criança está sempre circunscrito no tempo, no espaço e na cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças.
- ✓ *As crianças contribuem para a própria aprendizagem, como agentes que constroem a partir do conhecimento experimental.*
- ✓ Os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito.
- ✓ *As crianças têm voz própria e devem ser ouvidas*, suas opiniões devem ser consideradas com seriedade, sendo importante envolvê-las na tomada de decisões democráticas.
- ✓ As crianças contribuem para os recursos e para a produção social, não sendo elas simplesmente um custo e uma carga.
- ✓ É preciso ter consciência dos jogos de poder entre adultos e crianças, e reconhecer e valorizar a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder. (Grifos nossos)

### **1.1.2. Infância como fenômeno social: a sociologia da infância**

Desde a década de 1990, os estudos sociais da infância, em paralelo aos direitos das crianças, ganharam vulto, parte pela publicação da Convenção dos

Direitos da Criança, da ONU, em 1989, parte por pesquisas realizadas pelo campo que se delineava, a sociologia da infância. Esta surge como reação às concepções universalistas, dominantes na Medicina, na Psicologia e na Pedagogia, trazendo a concepção de criança como ator social e de infância como categoria social geracional na sociedade.

Sarmiento (2008, p.17-18) lembra que, embora de as crianças fossem tema do pensamento sociológico, inclusive como objeto de estudos clássicos, como nas teorias da socialização de Durkheim e Parsons, “a análise da infância ‘em si mesma’, isto é, como categoria sociológica do tipo geracional é muito recente”.

Essa nova ordem discursiva sobre a infância na Sociologia parte da crítica a visão da criança como “destinatário passivo” da socialização adulta para inseri-la dentro de um complexo contexto de interações sociais, no qual são, ao mesmo tempo, receptores e transmissores de saberes, normas e valores:

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (SARMENTO, 2008, p.6)

Um dos pioneiros na pesquisa sociológica da infância é Jens Qvortup, que coordenou a investigação *infância como fenômeno social*, na década de 1990, em vários países europeus. Seu texto *Nove teses sobre ‘infância como um fenômeno social’, de 1993*, que tem sido germinal para todos os que começam a investigar o assunto.

Nesse texto, discute as relações entre as crianças e as sociedades nas quais vivem, destacando que as crianças e a infância são ignoradas nas análises econômicas e políticas, embora sejam co-construtoras da sociedade. Diz ele que

[...] assim como são parte da sociedade, todos os eventos, grandes e pequenos, terão procedimentos relacionados às crianças, e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e debates acerca de qualquer questão social maior. (QVORTRUP, 2011, p.202)

Argumenta, no artigo, que a maioria dos cientistas aborda a infância a excluindo do mundo adulto, o que, visto de modo positivo, protege as crianças deste mundo, e, pelo negativo, essa proteção é ilusória e duvidosa. E explica que

Ilusório porque as crianças fazem parte desse mundo amplo em muitos, muitos aspectos; duvidoso, e talvez mesmo contraproducente, no sentido de esconder as crianças num tipo de “limbo analítico”, o que impediu pesquisadores e outros de atentarem às macroforças, que são potencialmente da mais alta importância para as condições de vida das crianças. (QVORTRUP, 2011, p.202)

Em sintonia com essas ideias, na Inglaterra, em 1990, James e Prout publicaram *Constructing and Reconstructing Childhood*, livro que tem como objeto estudos e teorias que definem as crianças, com ênfase na agência, e que apresenta as crianças como parte da sociedade aqui e agora, e não no futuro, ao tornarem-se adultos. O livro traz capítulos de diferentes pesquisadores que utilizam essa abordagem e, segundo Moran-Ellis (2010), isso demonstra a mudança nos estudos sociológicos das crianças e da infância.

De acordo com a pesquisadora,

Na década de 1990, várias publicações (por exemplo, Brannen e O'Brien, 1995a, Corsaro, 1997, Hutchby e Moran-Ellis, 1998b, James et al., 1998, Mayall, 1994, 1996, Qvortrup et al., 1994, Waksler, 1991), apresentaram um corpo de trabalhos que situou a infância no construcionismo social e enquadrou as crianças como atores sociais (Goffman, 1959). Este posicionamento interacionista simbólico apoiou abordagens empíricas, para entender a vida das crianças com base em suas próprias experiências, em seus próprios significados e interpretações, e em seus próprios termos. Isso se relacionou com questões sociológicas mais amplas, como por exemplo, a relação entre estrutura e agência, embora, talvez, tenha

sido dada pouca atenção a questões estruturais na sociologia da infância até muito recentemente. (MORAN-ELLIS, 2010, p.188)

O principal destaque dos estudos da infância, segundo Honig (2009), não foi o fato de alguns pesquisadores identificarem as crianças como tema sociológico, mas, sim, sua busca em saber quais são as características pelas quais as crianças são crianças, ao invés de assumir, como a maior parte dos estudiosos da época, que todos sabem o que são as crianças.

Os autores tratados nesse segmento permitem reconhecer que foi estabelecido um novo paradigma nos estudos das crianças e da infância, desnaturalizando o que era considerado natural e reconhecendo as crianças como membros da sociedade.

## **1.2. A proteção e a participação: algumas tensões**

*“A participação é um convite.”  
Aurora 5 anos*

Quando se fala da participação das crianças, invariavelmente a discussão sobre proteção à infância aparece atrelada. Vale trazer aqui alguns trechos da Convenção dos Direitos da Criança (CDC), da ONU, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Embora nos artigos 13 e 31, o texto reforce o direito das crianças a liberdade de expressão, a lazer e a cultura, reforçando a ideia de participação – “[...] direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística. [...] direito de participar plenamente da vida cultural e artística [...] em condições de igualdade” (CONVENÇÃO..., 1989, p.22) –, há trechos que reforçam a ideia de proteção fazendo referência a uma “imaturidade” e a uma “fragilidade” que



em muito se assemelham às concepções tradicionais de infância e criança anteriormente citadas.

Tendo presente que, como indicado na Declaração dos Direitos da Criança, adoptada em 20 de Novembro de 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, *“a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma protecção e cuidados especiais, nomeadamente de protecção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento”* [...] Artigo 12 1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, *de acordo com a sua idade e maturidade.* (CONVENÇÃO, 1989, p.4 e 10, grifo nosso)

Percebe-se que o equilíbrio entre o protecção e participação é delicado e se constitui como um dos grandes desafios dos estudos da infância. Trata-se de tentar entender como garantir a participação justa e “em condições de igualdade” de jovens e crianças na vida cultural e política da sociedade, sem com isso negligenciar a necessidade que têm de protecção (QVORTRUP, 2015, p.13).

### **1.2.1. Protecção: de um ponto de vista tradicional a seu sentido expandido**

Assim como há concepções limitantes de infância, que encaram crianças como adultos incompletos, existem visões do que seja protecção à infância também limitadas à ideia de incompletude e incapacidade. Protecção, nessa perspectiva, leva em conta um suposto bem-estar da criança, calculado a partir do mundo adulto, como se este fosse o padrão inequívoco e desejável. Por trás desse ímpeto de protecção à infância pode se esconder, por vezes, o interesse de manutenção do *status quo* do mundo adulto. Isto é,

[quando] o verdadeiro objetivo da protecção é a manutenção dos valores da sociedade adulta [...] controle não é uma negação da protecção, mas sim sua versão autoritária e paternalista. Ao defender

uma versão extrema de proteção, estamos, ao mesmo tempo, comprometendo a capacidade da criança de utilizar suas habilidades e competências e reforçando, nos adultos, uma falta de confiança nas qualidades da criança. (QVORTRUP, 2015, p.11)

O resultado disso é que, com a desculpa de protegê-las, adultos acabam interferindo sobre os direitos de jovens e crianças do uso de seu tempo e de criação e manipulação de seu espaço:

Os espaços de ação deste grupo etário estão cada vez mais – de formas qualitativamente novas – limitados. Os mundos de vida das crianças são deslocados para espaços protegidos, isolados do ambiente natural, separados dos lugares de ação de outras faixas etárias. (ZINNECKER apud QVORTRUP, 2015, p.19)

Jens Qvortrup (2015) apresenta um exemplo de interesse de manutenção dos interesses dos adultos acobertada pela proteção às crianças em relação ao tráfego nas grandes cidades. Ruas e avenidas, em grandes centros urbanos, podem ser considerados como “espaços não protegidos” para a infância. Uma concepção de proteção tradicional à infância tende a restringir seu acesso a esses espaços, pois obviamente estes podem representar um risco a sua integridade física. De acordo com o sociólogo, não se está protegendo a integridade física de jovens e crianças ao limitar seu acesso a tais espaços, mas sim protegendo um espaço considerado imprescindível para a vida social e econômica do mundo adulto. A possibilidade de ação e de vivência na infância é restringida pelas fronteiras do mundo adulto apartado.

Tal cerceamento pode, no longo prazo, trazer consequências que serão o oposto do que se pretendia: “restrições impostas sobre o direito de ir e vir, restrições sobre seus desejos de explorar seu entorno e terem que se submeter a um toque de recolher (horários em que ‘podem’ ou não circular)” podem criar adultos apáticos e obcecados por segurança (QVORTRUP, 2015, p.22-4). “Acostumados à disciplina e

à submissão enquanto adolescentes, eles se tornam adultos comedidos, conservadores, submissos, cordatos e preocupados com segurança” (COHEN apud QVORTRUP, 2015, p.22).

O que vemos desde a Modernidade é o confinamento da infância e o prevalecimento de um mundo feito por e para adultos, construído sobre a premissa do melhor funcionamento, de acordo com padrões de ergonomia, conforto e, principalmente, produtividade do mundo adulto. Esse mundo é interpretado, porque muitas vezes o é, como arriscado para crianças e jovens, que são proibidos ou impedidos de nele atuar. Proteger a infância, mudando da perspectiva de imaturidade e fragilidade para de cidadão de direitos, requer, na verdade, a transformação dos espaços para que possam receber, retoma-se e reforça-se aqui o “em condições de igualdade” do texto da CDC, adultos e crianças.

Vale refletir sobre o que dizem Sarmiento e Pinto (1997) sobre os direitos das crianças na CDC:

A tradicional distinção entre direitos de *protecção* (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos, etc.), de *provisão* (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação, etc.) e de *participação* (na decisão relativa à sua própria vida e à direcção das instituições em que actua), constitui uma estimulante operação analítica. Ela permite, quando aplicada à investigação do estado de realização dos direitos, comprovar, por exemplo, que entre os *três p*, aquele sobre o qual menos progressos se verificaram na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância (e, em particular, nas escolas — cf. Jeffs, 1995) é o da participação. (p.19, grifos no original)

Além da constatação de que a participação é a categoria dos direitos que menos avançou, os autores destacam que a organização dos direitos em provisão, protecção e participação na CDC pode gerar uma hierarquia entre os direitos. De acordo com Sarmiento e Pinto (1997),

a *interdependência* dos diferentes direitos é a condição da sua própria realização. Não se vê, por exemplo, como garantir a participação das crianças nas políticas de escola e na definição das respectivas lógicas de acção, se se não garante a provisão educacional aferida por critérios de qualidade, em que o principal é, precisamente, a garantia do direito de participação em condições reais de igualdade e não discriminação. (p.19, grifo nosso)

Cabe lembrar que a escola foi introduzida pela modernidade apartando as crianças do espaço público, ou seja, as crianças foram afastadas do convívio coletivo, exceto pelo contexto escolar, e impossibilitadas da presença plena na vida em sociedade. Entretanto, na década de 1990, foram realizadas algumas iniciativas, no sentido de tornar as cidades e seus equipamentos mais receptivos às crianças.

Dentre elas, destaca-se *A Carta das Cidades Educadoras*, de 1990. Em seu Preâmbulo, o texto deixa claro que uma cidade educadora deve se envolver com questões que vão além de suas funções econômicas, assumindo sua responsabilidade na formação de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e jovens. Também relembra que a CDC reforçou o estatuto de cidadãos de pleno direito aos pequenos e, portanto,

[...] a proteção das crianças e dos jovens na cidade já não consiste só em privilegiar a sua condição, mas também em encontrar o lugar que verdadeiramente os coloca ao lado dos adultos, considerando-se uma virtude de cidadania a satisfação mútua que deve presidir à coexistência entre gerações. (CARTA..., 1990, s.n.)

Para que a cidade educadora possa de fato realizar esta proposta a Carta, em seu sétimo artigo, deixa claro:

A satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma *oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações*. O município, no processo de tomada de decisões, deverá ter em conta o impacto das mesmas. (CARTA, 1990, s.n., grifo nosso)

Trata-se, portanto de ampliar a questão da proteção para além da ideia de proteger a criança “para seu próprio bem” e defender a ideia de participação, ampliando as esferas e os espaços de desenvolvimento de suas capacidades e competências. É preciso ter cuidado e não fazer uma caricatura da participação, associando-a a ideia de que a “criança pode fazer tudo e qualquer coisa”, que levaria a negligência com sua segurança. Mais uma vez, o sociólogo Jens Qvortrup (2015, p.13) nos ajuda a encontrar esse delicado equilíbrio:

Inicialmente, gostaria de deixar claro que acredito que as crianças precisam de proteção. A ideia em voga e quase politicamente correta de ver as crianças como iguais aos adultos em todos os sentidos ignora, de forma perigosa, o fato de que o nosso mundo é basicamente feito por adultos e baseado em premissas adequadas a objetivos nos quais as crianças e os jovens são, geralmente, impedidos de participar. Abrir toda a gama de possibilidades para as crianças nada mais é que um desserviço a elas enquanto as estruturas não forem adaptadas às suas capacidades e competências [...]. Isso não quer dizer que não há nada que possa ser feito para transformar o mundo, as cidades, as instituições e os espaços públicos em lugares seguros para adultos e crianças.

Qvortrup (2015) menciona uma proteção em sentido positivo, da qual a criança e o jovem se beneficiam, mas estabelecida por parâmetros definidos não somente pelos adultos, mas incorporando as crianças nessas decisões. São exemplos desse tipo de proteção a oferta de melhores condições físicas, de saúde e de educação, por exemplo.

### **1.2.2 Espaços de participação**

Em 1996, outro passo importante foi dado na direção de estabelecer parâmetros e projetos de ambientes favoráveis ao pleno desenvolvimento das crianças. No âmbito da Segunda Conferência das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (Habitat II), foi levantado o tema de cidades mais

humanas, e de que um bom indicador para isso seria o bem-estar das crianças. Surgiu, assim, o conceito de Cidade Amiga da Criança, que, segundo a resolução saída dessa conferência, é aquela que garante, entre outros, os seguintes direitos às crianças:

- ✓ Influenciar nas decisões sobre a cidade.
- ✓ Expressar suas opiniões sobre a cidade que desejam.
- ✓ Participar na família, na comunidade e na vida social.
- ✓ Andar de maneira segura nas ruas sozinhos.
- ✓ Encontrar amigos e brincar.
- ✓ Participar em eventos culturais e sociais.
- ✓ Ser um cidadão em sua cidade com acesso a todos os serviços, sem distinção de religião, renda, gênero ou necessidades especiais. (COMITÉ..., 2015, p.9)

Destacam-se aqui os aspectos que mais interessam ao estudo e que mostram que ações no sentido transformar as cidades em lugares propícios para o pleno desenvolvimento da cidadania das crianças. Os parâmetros de Cidade Amiga das Crianças, estabelecidos e repercutidos pelo Unicef, são referência para uma série de ações no mundo, não só no âmbito de prefeituras, mas também em experiências escolares.

Algumas experiências europeias em busca de formas de propiciar o envolvimento de crianças na transformação de ambientes urbanos já foram desenvolvidas, como políticas de consulta aos pequenos e programas socioeducativos voltados à primeira infância; construção de espaços recreativos que simulem a participação em atividades típicas de centros urbanos; e (re)qualificação dos espaços públicos para receber com segurança jovens e crianças pequenas. Alguns exemplos concretos são: os grupos de crianças chamadas a opinar acerca do projeto arquitetônico de uma nova escola em Barcelona, na Espanha; na Itália, crianças que são educadas para o desenvolvimento de sua autonomia para percorrer, a pé e sem os pais, o trajeto da casa à escola; na Colômbia, experiências

recentes como o plano de requalificação urbana de Medellín demonstram a viabilidade de envolver crianças em processos participativos relacionados com a produção de espaços públicos. (DIAS, 2015, p.129)

Em suma, a participação das crianças na vida cultural e social das cidades depende da criação de espaços urbanos que possibilitem o encontro geracional em pé de igualdade, o encontro da diversidade de renda, de tipos urbanos e de credos religiosos; lugares que sejam seguros e propiciem a ação dos pequenos com liberdade. É necessário habilitar os espaços públicos para o jogo e a brincadeira, de forma que a fantasia e a criatividade possam se manifestar.

Na (re)qualificação dos espaços urbanos, espaços lúdicos devem ser planejados e organizados não em função dos pais ou do interesse pessoal dos adultos, mas segundo os desejos, subjetividades e necessidades daqueles que utilizarão os espaços: as crianças. Os espaços urbanos devem ser ambientes acessíveis a todas as infâncias, potencializadores de aprendizagem a partir da liberdade, criatividade, imaginação, fantasia, autonomia e responsabilidade, através da brincadeira e da interação com a diversidade cultural e social. Confrontadas e incorporadas à sua realidade, essas experiências promovem o enriquecimento de sua vivência. (DIAS, 2015, p.130-1)

A discussão sobre as cidades e as crianças reforça a ideia de sujeitos de direitos e convida a uma reflexão sobre a participação como elemento fundamental da cidadania das crianças. Segundo Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007),

A cidadania da infância, neste contexto, assume um significado que ultrapassa as concepções tradicionais, na medida em que implica o exercício de direitos nos mundos de vida, sem obrigatoriamente estar subordinada aos dispositivos da democracia representativa (ainda que estes não sejam, por esse facto, menos importantes). Tão pouco, o reconhecimento dos direitos de cidadania – onde a dimensão da participação das crianças assume um relevo crescente – implica, por esse facto, uma restrição nas exigências de protecção das crianças pelos adultos, nomeadamente pelas famílias e o Estado. É no balanço entre estas duas posições – a protecção e a participação – que se exprime o melhor interesse das crianças (Archard, 2003). (p.190)

De novo, destaca-se a interdependência entre os direitos na constituição da cidadania da infância.

### 1.2.3 Participação infantil

Participação pode ter diferentes significados. De acordo com Tomás (2007, p.48), “Há uma certa unanimidade na afirmação da participação como um processo fundamental do sistema democrático e tornou-se comum a apropriação do nome participação e participação das crianças para qualquer forma de *participação*”.

A pesquisadora recorre a Lansdown (2005, p.16-18) para identificar três níveis de participação das crianças, não excludentes entre si:

*processos consultivos*, o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças. Caracterizam-se por ser processos iniciados por adultos, dirigidos e administrados por adultos e privados de toda a possibilidade de que as crianças controlem os resultados; *processos participativos*, caracterizam-se por serem iniciados por adultos, implicarem a colaboração das crianças e atribuírem às crianças o poder de exercer influência ou expressar dúvidas sobre o processo e os seus resultados; e *processos autónomos*, processos nos quais as crianças têm o poder de empreender a acção. Caracterizam-se pela identificação por parte das crianças dos temas a tratar; os adultos actuam como facilitadores e há controlo do processo por parte das crianças. (TOMÁS, 2007, p.50, grifos no original)

Observa-se que, embora complexo, o conceito vem sendo banalizado, principalmente porque tem estado bastante presente nos discursos sobre a infância, incluindo aí a própria legislação corrente, mas revela-se quase obscuro no cotidiano das crianças, seja nas pesquisas “participativas”, nos espaços escolares, e, como já se explicitou antes, na sociedade em geral.

O não reconhecimento das crianças como sujeitos competentes socialmente, sustentado pela ideia de infância principalmente como período de dependência do adulto e pela hierarquia de poder posta nessa relação, muitas vezes faz com que a



palavra participação seja somente um discurso vazio. Nesse sentido, segundo Tomás (2007)

Quando falamos de participação é fundamental o conceito de *reconhecimento recíproco* (Fraser, 2002, p.16), que se traduz numa relação social de não subordinação, não havendo, assim, impedimento à participação. Segundo esta autora, para que haja participação é necessária uma distribuição de recursos materiais que garanta a independência e a “voz” dos participantes” e que os “padrões institucionalizados de valor cultural expressem igual respeito por todos os participantes e garantam iguais oportunidades para alcançar a consideração social” (p. 13). (p.64, grifos no original)

Entre várias possibilidades<sup>11</sup>, este estudo focaliza a participação infantil em contexto escolar, como se verá nos relatos, no próximo capítulo. Participação nesse âmbito não é uma mera estratégia pedagógica ou um modismo, mas reconhecer

a decisão das crianças sobre aspectos que dizem respeito às opções que se colocam no quotidiano escolar – sobre o conteúdo das atividades educativas, sobre os meios a utilizar, sobre os tempos e os modos do seu exercício, etc. – [o que] possui uma iniludível dimensão política e põe em relevo a necessidade que as crianças têm de dirimir entre valores e opções distintas. (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p.197)

Experiências no campo da educação democrática ou da pedagogia da escuta, como se verá, reforçam a ideia de que “A participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos.” (TOMÁS, 2007, p. 56)

### 1.3. Educação democrática e pedagogia da escuta

A respeito da educação democrática, cabe apontar sua relação direta com a participação infantil. Para Trilla e Novella (2011), “as crianças têm que participar de

<sup>11</sup> Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) identificam três âmbitos de participação infantil: os movimentos sociais que envolvem crianças, a intervenção no espaço local e a ação político-educacional numa escola pública.

todos os âmbitos que lhes afetam, não só porque como cidadãos têm direito a isso, mas porque contar com sua participação melhorará o funcionamento daqueles em que ela se produz” (p.27), pois consideram que a qualidade de um processo, âmbito ou instituição é otimizada pela participação ativa, buscando na teoria política as bases dessa relação. Segundo eles,

De início - e associando democracia e participação, pois algum tipo da segunda é consubstancial à primeira -, deve-se dizer que uma justificativa genérica do pressuposto do qual partimos pode ser encontrado no próprio fundamento da democracia. Os sistemas políticos democráticos baseiam-se, obviamente, na certeza de que uma sociedade governada assim será ou funcionará melhor do que uma sociedade governada por qualquer sistema antidemocrático.(TRILLA; NOVELLA, 2011, p.28)

Como eles, Fielding e Moss (2010) consideram a democracia como um valor fundamental, ponto central do conceito de uma nova educação pública. Para apresentar a ideia de educação democrática,

nos apoiamos nos ombros dos gigantes, que proclamaram e praticaram a centralidade da democracia para a educação pública: educadores como Alex Bloom, diretor da escola secundária St.George-in-the-East, na Londres pós-guerra; Loris Malaguzzi e seus colegas nas escolas municipais de Reggio Emilia; John Dewey e Paulo Freire; além de outros. (p.4-5)

Os pesquisadores exploram, então, a conceituação de democracia em diferentes autores:

Democracia como "um modo pessoal na vida individual ... [significando] a posse e o uso contínuo de certas atitudes, formando caráter pessoal e determinando desejo e propósito em todas as relações da vida" (Dewey, 1939: 229). Democracia como uma forma de subjetividade expressa como uma qualidade da interação humana (Biesta, 2007). Democracia como uma ética relacional que pode e deve penetrar todos os aspectos da vida cotidiana, uma forma de "pensar em si mesmo em relação aos outros e ao mundo" (Rinaldi, 2006: 156), uma relação de solidariedade, afeto mútuo e cuidado de um com o outro, de companheirismo democrático. Um relacionamento, também, que reconhece e acolhe a pluralidade de valores e perspectivas, respeitando a alteridade dos outros, não

buscando tornar o Outro em Si Mesmo. Democracia, em suma, como Gray (2009) denominou *modus vivendi*, inscrito com um alto grau de pluralismo de valores, embora considerado como "adesão compartilhada aos princípios ético-políticos da democracia" (Mouffe, 1999:755) - e em contraste com uma democracia de consenso racional, que presume uma resposta correta para qualquer questão. (FIELDING; MOSS, 2010, p.5)

Em defesa de uma escola democrática, apontam a importância de um espaço físico que favoreça o pluralismo e as relações democráticas; que promova a flexibilização dos papéis sociais, para que estes não adquiriram vida própria e possam reduzir as possibilidades de todos em função dos interesses dos que estão no poder; que tenha o diálogo intergeracional como uma de suas práticas; que considere as vozes das crianças, reconhecendo-as como respondentes ativas, criativas, reconhecendo-as como autoras. E referem Reggio Emilia como exemplo de cidade que apoia ativamente a educação democrática em sua própria rede de escolas municipais e afirma sua responsabilidade pública e propósito democrático.

Fielding e Moss (2010) reconhecem as escolas municipais de Reggio Emilia como lugar de experimentação democrática há 50 anos, fundamentada em uma questão política - qual é a nossa imagem da criança? - , cuja resposta foi forjada coletivamente. Os autores recuperam a fala de Loris Malaguzzi sobre a questão:

Um dos pontos fortes [da nossa escola] sempre foi o de partir de uma declaração muito aberta e explícita da nossa imagem da criança, onde a imagem é entendida como uma interpretação forte e otimista da criança. Uma criança nascida com muitos recursos e potenciais extraordinários que nunca deixaram de nos surpreender, com uma capacidade autônoma para construir pensamentos, ideias, perguntas e tentativas de respostas. (FIELDING; MOSS, 2010, p.12)

### **1.3.1. A pedagogia da escuta**

A escuta é mais do que o simples ato de ouvir a fala do outro. Implica, também, "reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as

peças usam para se expressar e se comunicar” (RINALDI, 2016, p.236). Escutar, no sentido de tentar de fato estabelecer uma relação de troca profícua e profunda com o outro,

[...] *demanda tempo*. Quando você realmente escuta, você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo inteiro que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios.

[gera] *curiosidade, desejo, dúvida e incerteza*. Não se trata de insegurança, e sim da tranquilização que toda “verdade” só é se tivermos consciência de seus limites e de sua possível falsificação.

[...] *produz perguntas, não respostas*.

[...] envolve dar uma *interpretação*, um sentido à mensagem, e valorizar aqueles que são escutados pelos outros.

[...] *Exige uma profunda consciência* e suspensão dos nossos julgamentos e preconceitos. *Exige abertura à mudança*. Exige que *valorizemos o desconhecido* e superemos os sentidos de vazio e precariedade quando nossas certezas são questionadas. (RINALDI, 2016, p.236, grifos nossos)

Quando somos capazes de correr riscos e receber o outro, evitando filtros, expectativas e preconceitos, dando valor a suas visões de mundo e sendo capazes de aceitar novas e diversas teorias, conseguimos “escutar”. Colocar em cheque nossas convicções, aceitando o inesperado e a incerteza, ser capaz de ter nossas verdades questionadas e colocá-las em suspensão, aceitar a frustração de sermos desmentidos, todas são capacidades inerentes de quem está pronto para a escuta.

Assim,

Somente quando tenho dúvidas é que consigo receber os outros e ter a coragem de pensar que o que eu acredito não é a verdade, apenas o meu próprio ponto de vista. Preciso do ponto de vista dos outros para confirmar ou mudar meu ponto de vista. [...] A paz é um forma de lembrar que o meu ponto de vista não é o melhor e que preciso escutar e compreender os pontos de vista dos outros. (RINALDI, 2016 p.237)

Essa é a escuta demandada para uma renovação das abordagens pedagógicas, de maneira a respeitar a criança e a infância como fenômeno social com estatuto próprio, reconhecendo as vozes das crianças e seus modos de fazer e

estar no mundo. Como diz Rinaldi (2016, p.237): “Aqui, encontramos as raízes da participação na escola [...]. Devemos ter a coragem de compartilhar e de concordar ou discordar”. Completa, afirmando que

“Um contexto de escuta” é criado quando os indivíduos sentem-se legitimados para representar suas teorias e oferecer sua interpretação de uma questão específica. [...] É aqui que a escola entra: em primeiro lugar, ela deve ser “um contexto de múltipla escuta”, envolvendo professores e crianças, individualmente e em grupo, que devem escutar a si mesmos e aos outros. Esse conceito de múltipla escuta sobrepõe-se à relação tradicional de ensino-aprendizagem. O foco muda para a aprendizagem-autoaprendizagem da criança e a aprendizagem alcançada pela turma de crianças junto com os adultos. (RINALDI, 2016, p.238, grifos no original)

A escuta sempre foi objetivo e característica primordial da experiência pedagógica em Reggio Emilia. É por meio dela que educadores podem “ajudar as crianças a encontrar significado no que fazem, no que encontram e no que vivenciam” (p.235), e, ajudando-as nessa tarefa, os adultos ajudam a si mesmos.

Tanto para os adultos como para as crianças, compreensão significa conseguir desenvolver uma teoria interpretativa, uma narrativa que dá significado ao mundo ao seu redor. [...] Expressar as nossas teorias com os outros transforma um mundo que não é intrinsecamente nosso em algo a ser compartilhado. Compartilhar teorias é uma resposta à incerteza. É por isso que qualquer teoria, para existir, precisa ser expressada, comunicada, ouvida. Aí jaz a base da “pedagogia da relação e da escuta” que distingue o trabalho em Reggio Emilia. (RINALDI, 2016, p.235, grifos no original)

Desse ponto de vista, o tempo da escuta é o melhor presente dado às crianças e aos adultos na escola. Para Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016),

A auscultação das crianças implica desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite o permanente dimensionamento das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige ainda que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada,

passando a constituir uma relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência (p.39)

Pode-se ver as crianças como “pesquisadoras” natas, movidas por curiosidade genuína, que se manifesta no hábito constante de perguntar o porquê das coisas. Quando uma criança pergunta “por quê?” não quer apenas uma resposta, mas a “encontrar uma coleção de respostas possíveis”, inclusive validação para as suas. Nesse sentido,

As teorias que as crianças podem elaborar precisam ser compartilhadas com os outros e comunicadas usando todas as linguagens que conhecemos para que existam. Essa é uma das raízes da pedagogia da escuta e uma das raízes da documentação como escuta visível, iniciando-se a partir da ideia de que as crianças podem elaborar teorias como explicações sobre a vida. Essa atitude deve ser preservada como essencial para o nosso desenvolvimento como seres humanos. (RINALDI, 2016, p.240)

Dessa forma, as crianças se reconhecem competentes; aprendem a valorizar o conhecimento, porque o desenvolveram juntas e o compartilharam; sentem-se parte da comunidade, melhor inseridas no contexto escolar e valorizadas e respeitadas no ambiente familiar. O que a experiência de Reggio Emilia ensina é acolher a infância, tomando as crianças como referência concreta. Nessa linha, Rinaldi (2016) aponta que

A criança pequena é o primeiro grande pesquisador. As crianças nascem pesquisando e, portanto, buscam o sentido da vida, o sentido do “eu” em relação aos outros e ao mundo. [...] Se soubermos como escutá-las, as crianças podem nos devolver o prazer do espanto, do assombro, da dúvida e do “por quê”. As crianças podem nos dar a força da dúvida e a coragem do erro, do desconhecido. (p.246)

A construção de novos pressupostos para a educação da infância, a partir do novo paradigma da infância, do reconhecimento das crianças como sujeitos de direito e atores sociais, num contexto democrático, tem exigido buscar novos

aprofundamentos e interlocuções, além de convidar a uma releitura de experiências pedagógicas já vividas em contextos educativos, o que acontecerá no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2**

### **Relatos de participação e escuta**



Neste capítulo, são apresentados dois relatos de contextos educativos diferentes que indicam momentos de escuta e participação das crianças no processo educativo. O primeiro se refere à experiência, entre 2009 e 2011, em uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Uma das propostas desta instituição era um projeto de uma escola na praça, que atendia, no contraturno escolar, crianças de 7 à 14 anos, que estudavam meio período nas escolas públicas da zona oeste da cidade de São Paulo. Particpei diretamente dessa experiência como membro da equipe pedagógica, e o relato desse projeto descreverá as vivências realizadas até se chegar a uma proposta de participação das crianças.

O segundo relato é resultado de uma estadia com duração de quatro meses, entre fevereiro e junho de 2015, na cidade de Reggio Emilia, na Itália. O objetivo foi conhecer como se dava na prática a relação dos adultos com as crianças da educação infantil (0 a 6 anos de idade), de forma a considerar a participação destas no processo educacional, e as estratégias educacionais utilizadas para colocar em prática a pedagogia da escuta. Desde os anos 1950, vigora na cidade italiana um projeto educacional diferente que parte de uma concepção de infância competente e da ideia de que as crianças são capazes de construir, junto com os adultos, sua aprendizagem. Este relato tem caráter mais de observação e será dividido em tópicos que procuram destacar os vários aspectos nos quais se baseia a proposta educativa da região.

As duas narrativas procuram mostrar contextos educativos democráticos, em que há escuta e participação das crianças nas propostas educativas apresentadas a elas.

## 2.1 A Educação Integral e o Bairro-escola

Antes de iniciar o relato de experiência realizada no projeto Escola na Praça da Associação Cidade Escola Aprendiz, considero importante fazer uma breve retomada teórica para contextualizar as referências utilizadas pela instituição em questão, o que justifica, inclusive, a pertinência do relato ao presente trabalho.

A Associação Cidade Escola Aprendiz possui como referência conceitual a educação democrática, integral, concretizada pelo projeto Bairro-escola. Ou seja, defende que a relação educativa deve considerar as crianças e jovens como um todo, em todos os seus aspectos, cognitivos, emocionais, corporais, cotidianos, entre outros. Esta concepção possibilita olhar para as crianças e jovens no aqui e agora e não como um vir a ser, em conformidade com os princípios apresentados no capítulo anterior.

Um olhar integrado e integrador para as crianças e jovens demanda perceber os espaços e as relações a que estão submetidos e que fazem parte. Nesse sentido, não basta olhar para a escola, mas considerar os espaços nos quais circulam, suas relações com as famílias, amigos, enfim, os contextos nos quais agem e se reconhecem.

Esta concepção de educação integral, escolhida pela Associação Cidade Escola Aprendiz, permite compreender o desenvolvimento de uma tecnologia social (SINGER, 2015) denominada Bairro-escola<sup>12</sup>. Se as relações e aprendizagens não ocorrem somente na escola, justifica-se olhar para toda a cidade e para o bairro, que se torna o lugar da aprendizagem integral e integradora das crianças e jovens.

---

<sup>12</sup> Inspirada nos ideais de Dewey, a Escola-Parque de Anísio Teixeira, pautada por uma pedagogia de projetos que não compartimentasse o conhecimento, o mundo. O Bairro-escola é uma releitura do projeto de Teixeira. Ver em [http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Bairro-Escola-Nova-geografia\\_pdf.pdf](http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Bairro-Escola-Nova-geografia_pdf.pdf) Ver ainda Gadotti, 2009

Nas palavras de Singer (2015),

O Bairro-escola, desenvolvido pela Associação Cidade Escola Aprendiz, apresenta especificidade nos elementos que o conformam: a existência de um fórum público e democrático voltado para o planejamento e a avaliação do território, de maneira contínua; escolas com projetos político-pedagógicos alinhados com os princípios da Educação Integral; uma rede de proteção social articulada; e diversificação das oportunidades educativas. (p.5)

Completa:

O UNICEF reconheceu o Bairro-escola como modelo a ser aplicado mundialmente. Cidades se inspiraram nesta tecnologia e criaram o cargo do educador comunitário, profissional responsável pela gestão de redes locais, outros criaram programas Bairro-escola com diferentes nomes. Até o governo federal anunciava um programa de indução de políticas públicas de educação integral inspirado no Bairro-escola<sup>13</sup>. (SINGER, 2017, p. 50)

O desenvolvimento de projetos sustentados pela concepção de educação integral promove a participação dos envolvidos, integrando-os e qualificando sua participação na direção da educação integral. Em relação a esta, Gadotti (2013) indica que

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, já defendia a educação integral como “direito biológico” de cada indivíduo e como dever do Estado, que deveria garanti-lo. A educação integral não pode se constituir apenas num “projeto especial” de tempo integral, mas numa política pública, para todos, entendendo-a como um princípio orientador do projeto eco-político-pedagógico de todas as escolas o que implica conectividade, intersetorialidade, intertransculturalidade, intertransdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade. Enfim, educação integral é uma concepção geral da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral. (p.3-4)

Completa:

---

<sup>13</sup> Ver Nota de rodapé número 4.

A educação se dá em tempo integral, na escola, na fam[ília, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre. (GADOTTI, 2009, p.22)

Na linha da educação integral, Brandão (2012) afirma que

[...] trata-se de, em primeiro lugar, libertar a própria educação de seu pedagogismo utilitário que, ele sim, aprisiona a cada dia mais a própria escola entre momentos de um ensino centrado em uma progressiva árida funcionalidade (p. 69).

Dirigida principalmente à uma reorientação da escola pública, a ligação entre a concepção de educação integral e a proposta de tempo integral demanda também um olhar integral para as crianças e as comunidades, isto é,

Para iniciar um processo de implementação do tempo integral nas escolas é necessário, antes de mais nada, mapear o potencial educativo da comunidade e integrá-lo à sala de aula, combinando urbanismo e educação, por meio de uma verdadeira 'pedagogia do lugar', uma pedagogia da cidade, da cidade educadora e do município que educa. (GADOTTI, 2009, p. 39-40)

Dessa maneira, o projeto Escola na Praça insere-se numa perspectiva de cidade educadora, além de constituir uma interpretação coerente do conceito de educação democrática, tornando-se uma forma concreta da educação integral, ou seja,

[...] não se pode falar em cidade educadora sem educação integral. Não há educação integral sem a integração das diversas educações da cidade, como a educação cidadã para o trânsito e a educação socioambiental que aproveita ao máximo o potencial das ruas, das praças, parques e outros equipamentos da cidade em benefício da formação integral dos nossos alunos e alunas. (GADOTTI, 2009, p.43)

### **2.1.1. Associação Cidade Escola Aprendiz e o projeto Escola na Praça: breve caracterização**

A Associação Cidade Escola Aprendiz foi fundada em 1997, na cidade de São Paulo. É uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que desenvolveu uma proposta de aprendizagem compartilhada, chamada Bairro-escola, por meio da qual procurou aproximar e articular escolas, comunidades, organizações sociais, empresas e poder público com o objetivo de “promover condições para o desenvolvimento integral de indivíduos e territórios, com especial atenção às crianças, adolescentes e jovens” (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, s.d.). Em 1998, ganha sede própria na Vila Madalena, bairro na zona oeste de São Paulo, realizando projetos de comunicação para iniciativas do terceiro setor. (APRENDIZ, 2017, p.11)

Por volta dos anos de 2000 e 2001, a Associação começou a desenhar um projeto voltado para o público infantil, e voluntários de diversas áreas, a maioria moradores ou trabalhadores do bairro, começaram a oferecer oficinas às crianças. Com isso, aulas de teatro, coral, capoeira, acompanhamento escolar e iniciação ao uso do computador passaram a ser ministradas às crianças, no espaço do projeto, nos horários opostos ao período escolar.

Em 2002, a instituição conseguiu um financiamento para estruturar as atividades que estavam sendo desenvolvidas com as crianças e as famílias. Surgiu então o projeto social Escola na Praça, desenvolvido no bairro de Pinheiros, na cidade de São Paulo. A iniciativa atendia um público de crianças de 7 a 14 anos, estudantes de escolas públicas, municipais e estaduais, localizadas na região onde se realizava o projeto.

O diferencial desse projeto, e que inspira seu nome, era o fato de estar localizado em uma praça pública localizada na rua Belmiro Braga, Vila Madalena. A casa em que aconteciam as atividades, sede do Aprendiz, tinha uma porta aberta com acesso direto à praça, espaço que a equipe do projeto utilizava para

desenvolver as atividades propostas. Numa aproximação com a escola, a praça seria a “sala de aula”. Inicialmente, o projeto tinha como proposta pedagógica oferecer a crianças e adolescentes oficinas tendo as artes como centro das ações educativas, e a proposta era oferecer, ao longo da semana, atividades ministradas por educadores especialistas em diferentes linguagens.

O atendimento sistemático das crianças do bairro gerou grande envolvimento da equipe do projeto em todas as questões que abrangiam a vida das crianças e de suas famílias. Como esses meninos e meninas estudavam nas escolas públicas da região, a equipe da Escola na Praça passou a buscar os profissionais dessas escolas para pensar coletiva e colaborativamente encaminhamentos que respondessem às demandas de assistência social e saúde que as crianças traziam. Com isso, foi se constituindo, no bairro, uma rede de assistência a essas crianças e famílias. Nessa época, a relação com as escolas se dava em função da construção dessa rede.

### **2.1.2 O Bairro-escola e a modificação da proposta**

Na proposta de aprendizagem Bairro-escola, desenvolvida pela Associação Cidade Escola Aprendiz, defendia-se a ideia de que, para garantir uma educação de qualidade, é preciso articular o trabalho realizado pela escola com outros agentes da comunidade, como as famílias, o posto de saúde, o conselho tutelar, as ONGs, os centros culturais, os centros esportivos, as associações de moradores, entre outros.

Nesse contexto, o projeto Escola na Praça assumiu o desafio de construir o Bairro-escola Pinheiros, o que impulsionou os profissionais envolvidos com o projeto a procurarem parcerias com as instituições existentes no bairro. Em diálogo com a proposta educativa da época, essas articulações priorizavam a linguagem artística

como instrumento pedagógico e, assim, parceiros que pudessem contribuir de alguma forma com as oficinas dessas linguagens eram o foco da articulação. Foi quando surgiram parcerias com escolas de música, circo e artes plásticas.

Após algum tempo de realização do projeto, com o fortalecimento das parcerias do bairro, as discussões pedagógicas começaram a se aprimorar, apresentando novos desafios à equipe. Alguns educadores começaram a perceber que poderiam ir além de seu conhecimento específico e do modelo de oficina como aula, apresentando a possibilidade de desenvolver atividades interdisciplinares em função de um projeto temático único. As linguagens artísticas se misturavam e os temas começaram a explorar mais de uma área específica.

Com a mudança da proposta pedagógica, a relação com a comunidade também começou a se modificar. As parcerias da Escola na Praça na construção do Bairro-escola passaram a ir além dos ateliês de artes e escolas de uma única linguagem e começaram a incluir museus, bibliotecas, livrarias, entre outras instituições do bairro.

### **2.1.3. Para além do Bairro-escola, uma proposta de educação democrática**

Por volta de 2008, alguns profissionais que trabalharam e auxiliaram na fundação da Escola Lumiar<sup>14</sup>, considerada a primeira escola democrática de São Paulo, passaram a integrar o corpo profissional da Cidade Escola Aprendiz. Junto a esse grupo, estava também Helena Singer, uma das principais idealizadoras da escola, que passou a fazer a direção pedagógica da Associação Cidade Escola Aprendiz. A entrada dessa equipe na Associação iniciou uma discussão conceitual sobre escolas democráticas.

---

<sup>14</sup> Ver Nota de rodapé número 1.

Singer (2013), ao definir escola democrática, fala que, para que uma proposta seja considerada democrática, deve haver “algum nível de participação dos alunos, dos pais, dos professores e dos funcionários na gestão da escola”, pois uma das características principais das escolas democráticas é a participação.

Essa reflexão, trazida pela nova diretora, impactou a proposta pedagógica do projeto Escola na Praça e da Associação Cidade Escola Aprendiz. Como resultado dessa integração de saberes – do conceito de Bairro-escola e dos princípios de uma educação democrática –, a Associação Cidade Escola Aprendiz começou a trabalhar com base no que chama de tecnologia de *trilhas educativas*. Trilhas educativas são caminhos pedagógicos, percursos de aprendizagem nos quais campos diversos do conhecimento se organizam como contextos temáticos. Nelas, os espaços da comunidade são tomados como espaços educativos e passam a ser aprimorados a partir de propostas pedagógicas orientadas pela educação integral (SARDENBERG, 2010).

A ideia era mostrar, por meio da experiência prática das trilhas, a possibilidade de se trabalhar, com as crianças, uma construção de conhecimentos com todos os saberes de forma integral e não compartimentada, como é mais comumente encontrado. Além da integração dos saberes, a nova forma de articulação com as escolas e de realização de parcerias com os professores das redes públicas tinha ainda o objetivo de mostrar que existem vários lugares e momentos em que se dá a aprendizagem, e que o conhecimento pode ser transmitido por diversos atores em diversos contextos. Com isso, o professor sai da escola para ensinar em outros contextos e buscar outras fontes de estudo e pesquisa a serem utilizadas em seu trabalho, e os saberes populares, artísticos e



comunitários, antes à margem do contexto escolar e por ele desvalorizados, passam a auxiliar na construção de um currículo para a educação integral.

Na nova proposta, a relação com as escolas em que as crianças e os adolescentes do projeto estudam passou a ser não mais apenas em função da construção da rede de atendimento para a garantia de seus direitos. Ao contrário, para além da assistência, a articulação passou a pautar-se em diálogos a respeito de currículo e da formação dos alunos.

#### **2.1.4 Da teoria à prática: como foi implementada essa nova visão educacional no dia a dia do projeto**

Com as pautas de educação democrática, Bairro-escola e tecnologia de trilhas educativas, a partir de 2008 foi iniciada uma discussão com a equipe do projeto Escola na Praça sobre como fazer com que aquele espaço se tornasse mais democrático e participativo e como conseguir construir o Bairro-escola utilizando-se da tecnologia das trilhas educativas. Algumas ações para executar essa nova proposta pedagógica começaram a ser traçadas a partir de 2009, e é nesse contexto que passei a atuar como profissional contratada para coordenar essas novas ações.

##### **2.1.4.1 A construção da cultura da escuta**

Ao perceber que não havia a cultura de conversar com as crianças, e que elas mesmas não estavam acostumadas a ter voz, foi encaminhado o planejamento de uma mudança cultural, ou seja, na perspectiva da escola democrática, uma das ações dessa mudança foi a implementação de uma assembleia. No início, acontecia uma vez por semana e, com o passar do tempo, tornou-se uma prática diária.

Além de dar voz as crianças por meio da assembleia, o projeto tinha também o desafio de construir o Bairro-escola Pinheiros, na direção da educação integral, utilizando a tecnologia das trilhas educativas. Assim, a ideia era escutar as crianças com dois objetivos mais específicos: o primeiro, fazê-las participar da gestão do projeto como um todo, suas regras, organizações, entre outros aspectos; o segundo era escutá-las para saber quais interesses de estudos elas tinham, quais curiosidades tinham sobre o mundo e, assim, desenvolver as trilhas educativas que percorreriam no caminho de busca desses conhecimentos.

Para proporcionar condições para esses dois tipos de escuta, foi criada uma segunda iniciativa, intitulada “Dia do eu quero”, na qual os educadores ofereciam propostas diferentes e as crianças se inscreviam naquela que queriam fazer, em um processo de escolha. Nas primeiras semanas, essa proposta foi um sucesso: as crianças perguntavam durante toda a semana quando teriam outro “Dia do eu quero”, oferecido todas as sextas-feiras. Após algumas semanas, as crianças compreenderam que a escolha incluía não escolher nenhuma das oficinas e ficar no espaço do projeto fazendo o que quisessem. O problema é que muitas vezes esse “fazer o que quisessem” acabava em não fazer nada, ou brigar, ou jogar bola no galpão que acolhia o projeto, que era cheio de lustres no teto.

Para dar conta desse problema, a equipe novamente se reuniu para pensar no que estava acontecendo e repensar o que modificar para atingir o objetivo de fazer com que as crianças entendessem que poderiam escolher o que fazer, desde que fosse um fazer investigativo, de conhecimento. Assim, criou-se outra estratégia chamada “clubes de interesse”. Nesses clubes, que tinham um adulto responsável para cada um, a ideia era conversar sobre o tema escolhido, com a expectativa de que surgissem outras questões relacionadas a temas, que pudessem iniciar

projetos. A proposta foi anunciada em assembleia com as crianças e, desse modo, foram levantados temas para os clubes e quem gostaria de participar de qual deles.

Na experiência com os clubes, a equipe observou que as crianças se inscreveram neles por entender que seriam oficinas práticas e não de discussão de temas. Um exemplo claro disso foi o clube do futebol, mediado por um educador formado em educação física: quando o educador perguntava às crianças qual era o interesse delas sobre o tema, a resposta era unânime: “jogar!” “Vamos logo para a quadra jogar, professor”.

Após certo tempo, a cultura da assembleia tornou-se cotidiana e as experiências com o “dia do eu quero” e os “clubes de interesses” deram boas sugestões de como trabalhar com a participação e a curiosidade das crianças. Com esses dados em mãos, um novo projeto foi estruturado, com nova proposta pedagógica, novo perfil de educador, nova utilização do espaço e o desafio de uma nova relação com as crianças, com um novo espaço de participação.

A função do educador foi redesenhada para ser um mediador entre o interesse das crianças e as fontes de pesquisa, para a construção do conhecimento acerca desse interesse. Também foram estipuladas duplas de trabalho para documentar os projetos, auxiliar as crianças, ter mais de um ponto de vista para pensar no andamento do grupo e poder dividir o grande grupo em pequenos grupos de trabalho.

Além disso, a rotina foi modificada para três momentos distintos: o de “entrada”, chamado espaço aberto, em que as crianças tinham livre escolha e circulação pelos espaços do projeto, sem mediação dos adultos, e podiam brincar, utilizar o computador, conversar, fazer lição, entre outras atividades; o do lanche; e o último espaço, que foi chamado, no início, de momento do projeto. Este era iniciado

todos os dias por uma assembleia. Via de regra, nessa nova configuração, o trabalho funcionava da seguinte forma: as crianças chegavam, participavam do espaço aberto, brincando livremente, depois tomavam um lanche, iam para assembleia discutir questões de gestão do projeto, o que e como seriam as pesquisas, pesquisavam, tomavam um segundo lanche e iam embora.

Na nova configuração do projeto, pôde-se contemplar a construção do Bairro-escola, as concepções da educação democrática e da educação integral e a estrutura necessária para o desenvolvimento da tecnologia de trilhas educativas.

O projeto funcionou com essa configuração por três anos, de 2010 a 2012, quando foi desativado por falta de financiamento. Durante esse período, muitos momentos de participação na gestão do projeto foram registrados em atas de assembleias e diversas trilhas educativas foram desenvolvidas. A seguir, apresenta-se uma situação de cada um desses episódios para ilustrar a participação das crianças no projeto.

### **2.1.5. Escutando as crianças: as participações transformadoras**

#### **2.1.5.1. Experiências transformadoras em assembleias**

As pautas tratadas em assembleia podiam ser levadas por qualquer pessoa do projeto, sendo ela adulto ou criança. No início da assembleia, escolhia-se, por meio de votação, a pauta a ser discutida no dia. Será relatada aqui uma participação das crianças, em assembleia, que modificou o cotidiano do projeto.

As crianças que frequentavam o projeto no período da tarde, que tinham entre 11 e 14 anos, sempre se queixavam do horário do lanche oferecido, composto por um sanduiche, um suco, uma fruta e bolachas. A ideia inicial era oferecer o lanche no meio da tarde, como um intervalo entre uma atividade e outra. Essa organização

inicial era reprovada pelas crianças, pois umas diziam que chegavam com muita fome da escola, que oferecia almoço, mas muitos não o comiam. Outras crianças moravam muito longe e preferiam que o lanche fosse servido mais tarde, após o término das atividades, para não ficarem com muita fome até chegar em casa.

A questão foi levada para assembleia pelas crianças, discutiram-se todos os pontos, todos tiveram direito à fala e, ao final, surgiu uma proposta aprovada por unanimidade: o lanche foi dividido em dois momentos, um no início da tarde, logo após a escola, com um sanduiche e um suco, e, o segundo, após todas as atividades estarem encerradas, antes deles irem embora, com uma fruta e uma bolacha.

Essa nova regra, levada, discutida e sugerida pelas crianças, vigorou até o final do projeto, quando acabou o financiamento, em 2012.

#### **2.1.5.2. A participação que pauta o estudo. A questão norteadora como forma de construção de conhecimento**

A cada início de semestre, no espaço de assembleia do projeto Escola na Praça, os educadores faziam uma lista com os interesses de estudo das crianças. A ideia era sempre instigar um interesse temático para virar uma questão a ser respondida por um grupo de crianças ao longo de um período de tempo. Essa seria a questão norteadora do estudo que seria desenvolvido por meio da tecnologia de trilhas educativas. Nessa linha, o relato que se segue refere uma das trilhas, trabalhadas com crianças de 4 a 10 anos de idade. Pode ser denominada “Por que o rio é verde?”

A partir do interesse das crianças em conhecer a origem do rio que corria por debaixo da praça que frequentam diariamente, surgiu a ideia de realizar uma trilha

educativa em que se pudesse investigar mais sobre o tema e aprofundar a pesquisa. Para isso, o grupo foi à Subprefeitura<sup>15</sup> olhar o mapa do rio a ser pesquisado, acompanhou o curso da água, levantou informações históricas junto à população e, no final, envolveu-se em um projeto, já aprovado pela Secretaria do Verde do Meio Ambiente, de reforma do entorno do rio para a construção de um parque linear<sup>16</sup>.

Durante a construção dessa trilha educativa, as crianças visitaram também outros parques lineares e aprofundaram-se na questão da poluição das águas, pesquisando em livros e visitando um espaço de exposição pertencente à Companhia de Saneamento do Estado de São Paulo, Sabesp. No final do semestre, encerrando essa trilha do conhecimento, as crianças construíram uma maquete simulando um parque linear com as águas do rio limpas e o entorno cheio de vegetação

## **2.2. A experiência em Reggio Emilia, norte da Itália**

Existem diversas fontes e referências, sobretudo nas obras produzidas pela equipe pedagógica de Reggio Emilia e nos livros de produção norte-americanas (por exemplo EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016), que contam a história da cidade de Reggio Emilia no que diz respeito ao processo de construção da proposta pedagógica que hoje se encontra lá. A escolha foi por um dos livros publicados pela

---

<sup>15</sup> A Administração do município de São Paulo, por sua extensão, é dividida em Prefeituras Regionais. À época do desenvolvimento do projeto, as regionais eram denominadas Subprefeituras.

<sup>16</sup> Os Parques Lineares foram as soluções encontradas pela Prefeitura do Município de São Paulo, desde 2002. Eles ocupam as áreas de preservação permanente (a faixa ou linha, por isso o termo “lineares”) e evitam a degradação dos leitos de água e da mata nativa do local, coíbem o despejo de lixo e esgoto. Os parques transformaram a paisagem das áreas degradadas em locais com opções de lazer, de atividades físicas e de contato com a natureza para os moradores de suas regiões. Informação disponível em <http://www.areasverdesdascidades.com.br/2016/11/conheca-4-parques-lineares-em-sao-paulo.html>

Reggio Children, instituição que organiza e mantém a proposta atualmente, que apresenta um pouco da história da educação na Itália e em Reggio Emilia.

Por volta de 1950, muitos educadores críticos e pais na Itália se conscientizaram da necessidade de uma maior e melhor oferta de educação infantil. Eles também sabiam que o Partido Democrático Cristão dominante não tinha intenção de alterar o estado da educação infantil. Novas ideias sobre a educação estavam entrando na Itália, como o movimento “escola popular”, vindo da França, e os escritos traduzidos de educadores progressistas, como Celestin Freinet e John Dewey. Um debate fervoroso alimentava a determinação do povo de mudar a educação de todos os níveis. O texto “Carta a um professor”, de Lorenzo Milani e dos alunos da Escola Barbiana, de 1967, um manifesto da luta pela reforma educacional, e uma série de manifestações ao redor do mundo, nos anos seguintes, constituíram possibilidades de reflexão sobre a proposta desenvolvida. Assim,

[...] O período de 10 anos, entre 1968 e 1977, viu a aprovação de muitos elementos-chave da legislação social italiana. [...] Apesar da promessa da lei de 1968 ter sido em boa parte cumprida, em termos da disposição da educação gratuita para crianças de 3 a 6 anos, ainda há desigualdade entre as regiões da Itália em qualidade e quantidade de serviços para as crianças e de formação para os professores [...]. Além disso, a qualidade da educação fornecida varia muito. Diversos sistemas municipais são conhecidos por seus excelentes sistemas (por exemplo, Reggio Emilia, Pistoia, Modena, Parma, Milão, Bologna, Genova, Trento e San Miniato). (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 2016, p.39-40)

### **2.2.1. A abordagem Reggio Emilia**

A abordagem de Reggio Emilia não se refere apenas a uma obra teórica, conceitual e acadêmica, mas refere-se a uma política pública de educação infantil implementada na cidade italiana.

De acordo com Loris Malaguzzi, o primeiro diretor das escolas de Reggio, as crianças têm muitos recursos e potenciais extraordinários, assim como uma capacidade autônoma para construir pensamentos, ideias, perguntas e tentativas de respostas (FIELDING; MOSS, 2010, p.12). Sobre a imagem da criança, Carla Rinaldi (2012), ex-presidente da Reggio Children, afirma que:

A imagem da criança é, acima de tudo, uma convenção cultural (e, portanto, social e política) que torna possível reconhecer nelas (ou não) certas qualidades e potenciais, e interpretar expectativas e contextos que dão valor a qualidades e potenciais ou, ao contrário, os negam. Aquilo que pensamos sobre as crianças se torna, então, um fator determinante na definição de sua identidade ética e social, de seus direitos e dos contextos educacionais que lhes são oferecidos. (RINALDI, 2012, p.156)

Ela reforça a ideia de criança competente, crítica e produtora de culturas, e é nessa perspectiva que as ações pedagógicas são propostas, isto é, as trajetórias e os processos de aprendizagem das crianças passam pelo relacionamento com os contextos culturais e escolares, e o ambiente formador onde essa relação ocorre valoriza esses processos. Completa, afirmando que

A competência e a motivação das crianças podem ser tanto acentuadas quanto inibidas, dependendo do grau de consciência e da forma motivacional do contexto circundante. *Diversos estudos demonstram a importância do papel dos adultos no desenvolvimento das crianças pequenas, não apenas por meio de ações diretas e almeçadas, mas também indiretamente, quando os adultos criam contextos educacionais que estimulam as crianças a utilizar suas aptidões e competências.* (RINALDI, 2012, p. 157, grifos nossos)

Na abordagem reggiana, então, dois aspectos ganham bastante importância, os espaços e as relações. O espaço educativo deve dar atenção aos relacionamentos entre as pessoas, adultos e crianças, colocando a comunicação de igual para igual em primeiro plano, de forma que seja possível não só falar com, mas



ouvir as crianças, deixando-as exercitar a capacidade de dar significado ao que é dito, sem julgar os significados. Além disso,

[os espaços educacionais], para serem de verdade lugares de produção, aprendizado, cultura e experimentação sociopolítica, devem ser concebidos e construídos como lugares de ação, mais do que palavras, uma verdadeira “oficina artesanal” [...]. É agindo e fazendo que as crianças se tornam capazes de compreender a trilha de seu aprendizado e a organização de sua experiência, de seu conhecimento e do significado dos seus relacionamentos com os outros. Ao refletir sobre as próprias ações, as pessoas ajudam a construir a diferenciação que molda o sujeito inteligente, o objeto conhecido e as ferramentas do saber. (RINALDI, 2012, p.158-9)

Sobre as relações, três principais personagens que são responsáveis pela construção do conhecimento: criança, seus familiares e os educadores. Assim, os *nidi* e as *scuole dell'infanzia*<sup>17</sup> devem ser vistos não como um sistema isolado, mas “como um sistema de sistemas, um sistema de relacionamentos e comunicação entre crianças, educadores e pais” (RINALDI, 2012, p.158-9).

### **2.2.2 A experiência em Reggio Emilia**

Iniciei os estudos acerca da abordagem de Reggio Emilia em 2008, ano também em que realizei a primeira visita à cidade. Em 2012, passei a integrar a equipe da RedSolare Brasil, instituição parceira da Reggio Children, instituto mantenedor da abordagem italiana. A partir de então passei a frequentar os grupos de estudos anuais, com duração de uma semana, que ocorriam na cidade italiana.

No ano de 2015, surgiu uma oportunidade pessoal e profissional de viver por alguns meses na cidade de Reggio Emilia, podendo assim conhecer a proposta por meio da vivência prática das ações ali realizadas. Durante um período de quatro meses na cidade, pude aprofundar estudos no Centro de Documentação do Centro

---

<sup>17</sup> Que seriam nossas creches e pré-escolas.

Internacional Loris Malaguzzi; realizar estágio participativo de vinte dias na Scuola Dell'Infanzia Bruno Munari, com observações em sala de aula, participação em reuniões de professores, de pais, com a pedagoga<sup>18</sup> e participação em eventos abertos à comunidade; participar de grupo de estudos internacional, com a presença de representantes de mais de quarenta países; realizar estágio de observação participativa na creche Nido Gianni Rodari, com as mesmas características do estágio na Scuola; participar do grupo de estudos para América Latina sobre a abordagem de Reggio Emilia; participação no evento Reggionarra<sup>19</sup>

Antes de iniciar os relatos da experiência, apresento a escola e a creche visitadas, começando pela Scuola Dell'Infanzia Bruno Munari<sup>20</sup>, que leva o nome de um famoso artista plástico e designer italiano que chegou, inclusive, a escrever livros infantis. Essa escola tem uma característica particular pois está localizada em um prédio residencial dentro de um condomínio, em um bairro um pouco afastado do centro histórico da cidade. Os dois primeiros andares de um dos prédios do condomínio foram adaptados para o funcionamento da escola.

A escola atende 78 crianças, 26 na sessão dos pequenos (3 anos), 26 na sessão dos médios (4 anos) e 26 na sessão dos grandes (5 anos). A equipe é composta por 6 professoras, 1 professora meio período, 1 atelierista, 1 auxiliar período integral, 1 auxiliar meio período, 3 auxiliares de operação meio período, 1 pedagoga.

As crianças estão divididas em três sessões, compostas por 26 crianças e duas professoras, com exceção da sessão dos médios que, por acolher uma criança

---

<sup>18</sup> Em Reggio Emilia, há uma equipe responsável pela orientação pedagógica das escolas e creches auxiliando os professores nos projetos em sala de aula. As profissionais dessa equipe são chamadas "pedagogistas", não havendo função semelhante no Brasil para que seja possível traduzir essa palavra para o português.

<sup>19</sup> Mais informações sobre a proposta do evento disponíveis em: <<http://www.reggionarra.it/>>. Acesso em: 1 out. 2017.

<sup>20</sup> Via Vasco de Gama, 10. Reggio Emilia, Italia.

com direitos especiais, tem uma professora a mais. O horário de funcionamento é das 8h às 16h, com a possibilidade de recebimento de crianças às 7h30, para os que requisitarem esse serviço. O calendário escolar vai de setembro à junho.

A escola possui dois andares. No andar térreo encontra-se a sessão dos pequenos, a cozinha, a praça e o ateliê. No segundo andar encontram-se as sessões dos médios e dos grandes, a sala de almoço, também utilizada para atividades de ambas as sessões, e um escritório para os adultos.

O Nido Gianni Rodari<sup>21</sup> foi inaugurado em 11 de maio 2002, com a presença do prefeito da cidade. A escola foi projetada por uma equipe multidisciplinar com o propósito de considerar os valores da abordagem reggiana. A arquitetura final é de responsabilidade de Tullio Zini.

É composto por 59 crianças, 16 na sessão dos pequenos (8-16 meses), 19 na sessão dos médios (17-23 meses) e 24 na sessão dos grandes (a partir de 24 meses). A equipe tem 9 professoras, 1 cozinheira, 2 ajudantes de cozinha, 3 auxiliares de operação meio período, 1 pedagoga. O horário de funcionamento é das 8h às 16h, com a possibilidade de recebimento de crianças às 7h30, para os que requisitarem esse serviço. O calendário escolar vai de setembro à junho.

A creche está disposta em dois andares. No andar térreo encontram-se as sessões, a praça, a cozinha e os espaços de almoço. No segundo andar encontram-se os mezaninos para o momento do sono e as salas de trabalhos dos professores.

O relato das vivências será organizado em subitens que destacam alguns dos valores da abordagem de Reggio Emilia. Considerando que a experiência na cidade italiana tinha como objetivo geral constatar, na prática, as leituras sobre essa abordagem, o formato da apresentação possibilitará organizar as observações

---

<sup>21</sup> Rua Cecati Reggio Emilia.

realizadas. Entre os subitens, recebe destaque a participação das crianças e a escuta das mesmas em contextos educativos observados nesta experiência

### **2.2.2.1. Assembleia**

Um espaço de participação e escuta já instituído e que faz parte da cultura cotidiana de todas as escolas de infância e creches de Reggio Emilia é a assembleia. Nesse espaço, estão sempre presentes todas as crianças da turma com as professoras responsáveis e, se for o caso, possíveis convidados, como eu.

A respeito do funcionamento das assembleias nas creches e nas escolas de infância da cidade, pôde-se observar o que foi descrito por Strozzi (2014, p.76), diretora da rede de escolas e creches de Reggio Emilia:

Na assembleia, pode-se escolher entre as atividades propostas naquela manhã e decidir se e como dividir-se em grupos. É possível crianças proporem também experiências não previstas. Não é fácil falar um de cada vez, ser claro, ser interessante. A professora sustenta a comunicação, quando sente que esta se encontra muito frágil.

Na *sessão dos pequenos*, as primeiras observações que pude fazer foram as do momento coletivo de assembleia e, depois, as de organização em pequenos grupos para jogos e pesquisas. A rotina das sessões nas escolas de Reggio Emilia costuma ser a seguinte: as crianças chegam com as famílias até por volta de 9h. Com o grupo completo, sentam em roda com as educadoras para o momento da fruta, oferecida pela escola no começo da manhã, e depois fazem a assembleia para organizar a rotina do dia. Todos os dias, há uma dupla de ajudantes, crianças

escolhidas, pelo que pôde ser observado nas diversas sessões, sem um critério definido, mas a partir da dinâmica do grupo.

Na assembleia, primeiro momento de atividade do grupo na jornada da escola, logo após todas as crianças sentarem em roda, as educadoras as lembravam quem eram os ajudantes do dia, e estes iam até a cozinha pegar a travessa de fruta, o lanche matutino, e perguntar para a cozinheira o cardápio do dia para compartilhar com os colegas da sessão. Voltando para o grupo, os ajudantes anunciavam o que teriam para o almoço e para o lanche do final da tarde, e passavam na roda oferecendo fruta aos colegas.

Após o momento coletivo, as crianças escolhiam o que queriam fazer no dia: havia alguns jogos um pouco mais livres e alguns espaços com uma organização que conversava com a pesquisa que estava sendo desenvolvida no grupo. No momento da assembleia, as educadoras apresentavam as possibilidades de atividade do dia para que as crianças escolhessem, e, para algumas, especificamente, lembravam processos que estavam em andamento e as convidavam a continuar: “Maria, lembra que você estava fazendo aquela pesquisa sobre as folhas com a pena digital ontem? Quer continuar a fazer isso hoje?”.

A experiência de observação feita no *grupo dos pequenos* da creche Nido Gianni Rodari também teve início no primeiro momento do dia, a assembleia. Nessa reunião inicial, as professoras conversavam com as crianças por meio de um diálogo de diferentes linguagens, uma vez que muitas crianças ainda não falavam; era o momento em que nomeavam quem não estava presente, explicitavam os motivos da ausência, comentavam sobre novidades a respeito da jornada das crianças presentes, observavam e contavam para o grupo se alguém diferente havia trazido alguma criança naquele dia, mostravam a todos algum objeto trazido para escola,

apontavam se alguém estava com uma roupa ou acessório que se destacava, entre outras situações.

Na *turma dos médios*, a cultura da assembleia já estava mais estabelecida. As crianças sentavam juntas, elegiam os ajudantes do dia, que auxiliavam na distribuição das frutas e, depois, na contagem do número de crianças presentes, para indicar para a cozinha quantas almoçariam e quantas estariam para a merenda do fim do dia.

#### **2.2.2.2. Ateliê**

Antes de relatar um pouco dos trabalhos observados nos ateliês durante a experiência vivida nas escolas de Reggio Emilia, considero importante falar brevemente a respeito do conceito de ateliê adotado pela equipe italiana, para tornar o relato mais compreensível. O trabalho desenvolvido nos ateliês das escolas e creches de Reggio Emilia não tem como foco somente a exploração de diferentes linguagens artísticas, como comumente vemos no Brasil, pois lá são considerados como locais de experimentação e pesquisa para as crianças. O trabalho é de pensamento e ação conjuntos. Malaguzzi (1999, p.85), ao falar sobre o trabalho realizado nos ateliês e sua importância para a proposta da abordagem, conta que

O ateliê, um espaço rico em materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional, contribuiu muito para nosso trabalho sobre a documentação. Esse trabalho informou bastante – mas pouco a pouco – nosso modo de estar com as crianças. [...] Deixe-me salienta, contudo, que o ateliê jamais pretendeu ser um espaço separado e privilegiado, como se apenas ali as linguagens de arte expressiva pudessem ser produzidas.

Na verdade, era um local onde as diferentes linguagens das crianças podiam ser exploradas por elas e estudadas por nós em uma atmosfera favorável e tranquila. [...] O importante é ajuda-las a encontrar seus próprios estilos de trocar com os colegas tanto seus talentos quanto suas descobertas.

Um exemplo de trabalho de ateliê dentro do próprio espaço da sessão ocorreu na escola de infância Bruno Munari. No momento em que as crianças foram se dividir nos espaços, havia uma área preparada com uma caneta digital<sup>22</sup>. Nela se projetava uma imagem ampliada de uma planta que estava sendo estudada pelas crianças no computador. As crianças, convidadas por essa imagem, desafiavam-se a criar formas semelhantes ou apenas continuar o que estavam observando. Isto podia ser feito com diversos materiais que estavam ali disponíveis. Havia argila, linhas de diferentes tecidos, pequenas pedras, entre outros materiais.

Foi interessante observar a escolha que as crianças fizeram, tanto dos materiais que iriam utilizar na atividade, como da estrutura de criação elaborada. Algumas escolheram a argila e tentavam reproduzir, com esse material, o tronco da planta observada. Outras fizeram fileiras ou círculos com pedras de diferentes cores, que também estavam disponíveis na mesa.

Essa observação das crianças interagindo com o ambiente preparado com a pena digital faz lembrar as palavras de Veia Vecchi (1999, p.130), uma das atelieristas mais antigas das escolas, quando explica que

O ateliê serve a duas funções. Em primeiro lugar, oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. O ateliê tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas.

Na creche Gianni Rodari, foi possível acompanhar, junto ao grupo das crianças médias, uma parte do projeto, que estava sendo desenvolvido desde o início do ano letivo, a respeito da temática: a natureza e o digital. A primeira cena

---

<sup>22</sup> A caneta digital é uma espécie de *webcam*, mas em formato de caneta, conseguindo assim, captar imagens em detalhes.

que pôde ser observada foi das crianças sendo convidadas a interagir com o espaço que estava organizado, o qual comportava uma projeção digital de dimensões enormes (cerca de três a quatro metros) de margaridas reais em uma das paredes brancas da sessão.

Em uma brincadeira entre o real, o digital, o tecnológico e o imaginário, as crianças encantavam-se em meio à floresta de margaridas gigantes. Coletavam as flores, “levavam” para o escorregador, “guardavam” para presentear um amigo, “colocavam-nas” para dormir, tudo por meio de um jogo aberto e colaborativo entre crianças e crianças e crianças e professores.

Fui convidada por uma das professoras da sessão para auxiliar na documentação dessa vivência de ateliê. Essa experiência, tanto a observação do jogo de experimentações das crianças, como o desafio de registrar esse jogo para documentar o que ocorria, remete novamente a Vecchi (1999, p.131), quando esclarece a respeito da estreita relação entre ateliê e documentação pedagógica realizada nas escolas de Reggio Emilia:

Outra função importante do ateliê era a de oferecer uma oficina para documentação. A documentação era vista, então, como uma possibilidade democrática de informar o público sobre os conteúdos da escola. [...] O trabalho educacional com crianças e a documentação tornaram-se mais e mais interconectados e mutuamente apoiadores. [...] Toda a documentação – as descrições escritas, as transcrições das palavras das crianças, as fotografias e atualmente as gravações em vídeo – torna-se uma fonte indispensável de materiais que usamos todos os dias, para sermos capazes de “ler” e refletir, tanto individual quanto coletivamente, sobre a experiência que estamos vivendo, sobre o projeto que estamos explorando. Isso nos permite construir teorias e hipóteses que não são arbitrárias e artificialmente impostas às crianças. Ainda assim, esse método de trabalho toma muito tempo e não é fácil.



### 2.2.2.3. Documentação

Na experiência de quatro meses vivida na cidade de Reggio Emilia, em relação ao tema da documentação, o mais rico contato foi no próprio centro de documentação pedagógica que há dentro do Centro Internacional Loris Malaguzzi<sup>23</sup>. O centro serve como uma espécie de biblioteca para a documentação produzida em todos os anos, em todas as escolas de Reggio Emilia. A documentação é organizada por escola e por ano. Há vídeos, livros, fotos e diversos materiais, nos mais variados formatos, para consulta pública gratuita e, sobretudo, para consulta das próprias professoras das escolas, para se inspirarem com os trabalhos já realizados.

Dediquei uma semana da experiência na cidade para conhecer o centro e as diferentes documentações ali arquivadas. Nesse processo, foi possível observar, em termos de organização, para além do já descrito, a quantidade e a variedade da documentação, a importância estética dada para a apresentação desse material, a utilização de fotos do processo, de frases das crianças que ajudam a recontar o desenvolvimento da pesquisa, entre outros materiais.

Notei também que, no meio da documentação, que reflete sempre a construção de conhecimento das crianças, é comum o surgimento de outras questões que reorientam a pesquisa, como o levantamento de hipóteses sobre o que está acontecendo, na tentativa de responder dúvidas que surgem no meio do processo. Isso pode levar a pesquisa para outras direções, e as professoras relançam questões, sempre estimulando o aprofundamento da pesquisa e a manutenção da curiosidade infantil sobre o conhecimento.

---

<sup>23</sup> O Centro Internacional Loris Malaguzzi foi criado para centralizar todas as atividades de estudo e pesquisa relacionadas à abordagem. Para conhecer mais, há um vídeo institucional que explica sua criação, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MnffkLbg1ns>>. Acesso: 1 out. 2017.

Ressalta-se que, ao final de uma pesquisa, dar visibilidade a toda a produção das crianças é algo essencial, que valoriza a produção e embeleza o espaço da escola, e esta é uma das funções da documentação.

A respeito das observações realizadas nas escolas, quanto à forma como as professoras documentavam o que estava ocorrendo nas sessões, percebi que a documentação era sempre feita com o auxílio de materiais de registro. Um caderno e uma máquina fotográfica eram os materiais básicos em mãos e estavam sempre acessíveis às professoras. As cenas de descobertas eram fotografadas e se escrevia sobre o contexto e as falas das crianças que explicitavam as dúvidas e as descobertas daquele momento de pesquisa.

Acompanhando o dia a dia das professoras, verifiquei também que, para facilitar a *progettazione*<sup>24</sup> contínua e a documentação, as professoras uniam todos os dados coletados no formato digital e sem muita distância de quando eles tinham sido observados, ou seja, esse armazenamento de dados coletados era quase que diário.

Falou-se aqui de *progettazione*, pois foi possível perceber que documentar e *progettare* são coisas que andam sempre juntas no trabalho das professoras e dos professores em Reggio Emilia. Além disso, ambas ocorrem simultaneamente com a exploração do grupo, e as crianças podem, inclusive, fazer parte desse processo: podem ajudar a fotografar, passar para o computador, pensar na próxima etapa, por exemplo.

Segundo Gandini (2002, p.151-2):

---

<sup>24</sup> A tradução literal do italiano para o português seria “planejamento”, porém, na abordagem de Reggio Emilia, há uma diferença conceitual entre planejar e *progettare*. A ideia é que, ao falar de *progettazione* ao invés de planejamento, há hipóteses sobre os interesses que as crianças estão demonstrando, mas, também, uma grande flexibilidade para mudança de percurso, conforme este interesse for para outra direção. Sendo assim, será utilizada a palavra em italiano, pois não há uma semelhante na língua portuguesa que possa explicar o conceito.

A documentação aqui não é considerada como uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Pelo contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal. [...] Os observadores são “observadores participante”, que estão interessados em registrar cuidadosamente as várias partes das informações. Eles pretendem construir um entendimento que possa ser compartilhado acerca das maneiras como as crianças interagem com o ambiente, como elas se relacionam com os adultos e com outras crianças e como constroem o próprio conhecimento.

Toda essa documentação acaba tornando-se uma fonte indispensável de materiais de que nos utilizamos diariamente a fim de poder ‘ler’ e refletir criticamente, de forma individual e coletiva, sobre a experiência que estamos vivendo e os projetos que estamos explorando. Isso nos permite construir teorias e hipóteses que não são arbitrárias ou artificialmente impostas às crianças.

#### **2.2.2.4. Projetos desenvolvidos pelas crianças**

Durante toda a experiência vivenciada em Reggio Emilia, tanto dentro das escolas, como em contato com as diversas documentações do Centro Internacional Loris Malaguzzi, a primeira constatação é de que existem muitas formas para se iniciar o processo de um projeto.

Antes de relatar os projetos observados, cabe contextualizar o que os profissionais de Reggio Emilia entendem por começo de projeto, conceito delineado por Rinaldi (apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.119): “Um projeto, que vemos como uma espécie de aventura e pesquisa, pode iniciar de uma sugestão de um adulto, da ideia de uma criança ou a partir de um evento, como uma nevasca ou qualquer coisa inesperada”.

Na Escola de Infância Bruno Munari, observei vários exemplos de pesquisas/projetos de construção de conhecimento. Uma das pesquisas que estava sendo desenvolvida, *na sessão dos pequenos*, e que pôde ser observada no período do estágio foi em relação a passagem do tempo. O acesso a essa pesquisa aconteceu apenas pela documentação que estava sendo preparada por uma das

educadoras para o encontro de sessão<sup>25</sup> e a partir de seu relato sobre o desenvolvimento do projeto.

A educadora narrou que, em uma manhã, o relógio de parede, que normalmente fica na parede da sessão<sup>26</sup>, no espaço onde acontece a assembleia, não estava lá. Isso chamou a atenção das crianças e levantou perguntas do tipo: “Então minha mãe não vem me buscar hoje?” Segundo a educadora, a partir desse episódio com o relógio, começou-se a pensar para que serve um relógio e porque dividimos a jornada com a ajuda das horas, em um tempo cronológico. No desenvolvimento dessa inquietação, foi iniciada uma pesquisa das crianças, com o auxílio das educadoras, sobre todos os momentos da rotina das crianças<sup>27</sup>.

Essa educadora descreveu o projeto em uma reunião de pais e depois, novamente, em uma reunião com a pedagoga da escola, quando surgiu a ideia de fazer um pequeno filme, planejado, encenado e filmado pelas próprias crianças<sup>28</sup>.

Já na sessão das *crianças grandes*, dois principais projetos puderam ser verificados: um a respeito de transformações, e outro acerca das diferentes culturas do mundo. Neste segundo, pude participar com contribuições a respeito da cultura do Brasil. No primeiro dia de participação na sessão das crianças grandes, surgiu curiosidade quanto a informações a respeito do Brasil. Peguei o globo mundial, vimos a distância entre os países Brasil e Itália e a diferença do tamanho territorial.

Nos dias que se seguiram, preparei uma apresentação com uma série de fotos de algumas atividades culturais típicas do Brasil. Mostrei diferentes características climáticas por meio de fotos de cidades e florestas, alguns dos

---

<sup>25</sup> Encontro de sessão é o nome adotado pela equipe pedagógica da escola para se referir a um encontro com a comunidade dos pais, mães e responsáveis.

<sup>26</sup> Sessão é o termo adotado pela escola para se referir ao espaço de encontro entre as crianças e os educadores de cada um dos grupos.

<sup>27</sup> Este é um exemplo de como funciona a *progettazione*, ou seja, pensar em atividades em que as crianças possam se envolver.

<sup>28</sup> Quando visitei a escola, no final da minha estada na cidade, a atelierista estava ajudando as educadoras a editar o filme.

pássaros brasileiros e, por fim, apresentei uma festa típica do país, a festa junina. Providenciei música típica da festa, vestimentas utilizadas para participar dela, e uma aula de dança para as crianças encerrou essa atividade do dia. As crianças participaram de tudo, fizeram perguntas sobre as fotos, por exemplo, se São Paulo não era uma maquete, lembrando que Reggio Emilia é uma cidade de 170 mil habitantes e São Paulo, uma de 12 milhões, e todas quiseram aprender a dançar.

No projeto sobre transformações, apresentado na mesma sessão, as crianças tiravam fotos de si mesmas, passavam para o computador, recortavam as silhuetas no *Photoshop*, imprimiam e, sobre a impressão, era colocada uma folha de retroprojetor possibilitando à criança fazer um desenho “transformador” sobre a foto tirada. Segundo relato das professoras da sessão, a ideia era brincar com possibilidades de transformação. A pergunta feita pelas educadoras, que norteava a atividade era: “No que você gostaria de ser transformar?”.

Algumas crianças se transformaram em animais, algumas em super-heróis e outras em objetos, como três estudantes que tiraram uma foto bem unidos e, depois, transformaram-se em um galão de água.

Na Creche Gianni Rodari, no estágio realizado na sessão das *crianças grandes*, aconteceu uma privilegiada coincidência. No início da experiência em Reggio Emilia, acompanhei uma reunião de interconselho<sup>29</sup> com a temática da sustentabilidade que aconteceu no próprio espaço do Nido Rodari. Na reunião, conversava-se sobre atitudes e sugestões práticas para tornar o mundo, a cidade e a escola mais sustentáveis, incluindo, sobretudo, a importância educativa de se abordar o tema e envolver as crianças nessa construção de um futuro diferente para

---

<sup>29</sup> As reuniões de interconselho são reuniões em que se unem representantes dos conselhos de escolas de uma mesma região da cidade com a diretora de todas as escolas para discutir os projetos que estão sendo elaborados nas escolas e pensar ações em conjunto. A reunião citada será descrita no próximo item, que diz respeito à relação da escola com a comunidade.

o mundo. Posteriormente, retornando ao mesmo espaço em que essa reunião ocorreu para acompanhar as atividades da sessão das crianças grandes, pude ver o resultado da conversa sobre a temática da sustentabilidade na própria rotina da sessão.

Após um questionamento sobre a quantidade de copos plásticos descartados diariamente para beber água, as professoras acordaram com as crianças que começariam a utilizar garrafinhas plásticas individuais, que pudessem ser reutilizadas todas as vezes que sentissem sede, evitando, assim, o grande desperdício de plástico que ocorria todos os dias na escola.

Nesse contexto, no momento das atividades de pequenos grupos do dia, pude presenciar um dos resultados dessa decisão de pesquisa na vida prática das crianças. No dia, no espaço de ateliê da sessão, as crianças envolvidas com o projeto decoravam e customizavam suas garrafas reutilizáveis trazidas ao Nido em comum acordo com as famílias, que logo aderiram a ideia do grupo.

#### **2.2.2.5. O papel da comunidade no projeto**

Um dos grandes valores para o funcionamento das escolas de Reggio Emilia é manter uma relação bem estreita com toda a comunidade escolar. A ideia é que todos participem do que ocorre nas escolas e possam construir um projeto pedagógico coletivo. Para explicar um pouco sobre essa relação, Giudici (2014, p.131) aponta: “Portanto, é importante para a relação entre os diferentes níveis comunicativos e participativos: encontros diários, reunião de pais, entretenimentos, encontros de trabalho, encontros de conselhos, debates e seminários”.

Este conceito de participação, ampliado para os três principais atores do processo educativo, pôde ser observado na vivência realizada na escola de infância

Bruno Munari, onde pude observar uma relação com a comunidade para além da que ocorre diariamente na rotina da escola, sobretudo, em dois diferentes momentos: na participação da festa de abertura do parque da escola e na festa de final de ano letivo, que foi um piquenique no parque Cervi, um parque público da cidade, próximo à escola.

Soube que havia algum tempo que essa escola estava trabalhando em um projeto de abertura de um parque para a comunidade local. A escola está localizada em um prédio de condomínio, em bairro na periferia da cidade de Reggio Emilia, onde não havia parque para as crianças brincarem. Desse modo, a escola desenvolveu um projeto para o parque, com auxílio de uma equipe de arquitetos, e propôs sua abertura para todas as crianças da comunidade do entorno. Com o processo finalizado, foi realizada uma festa simbolizando a abertura do parque, que contém diversas atrações para as crianças e toda a comunidade, entre elas uma horta orgânica.

As professoras e a pedagoga da escola relataram que a proximidade estabelecida com as famílias, em eventos como este, incentiva a participação na vida escolar dos filhos. Quando as pessoas são convidadas a participar de eventos da escola, elas passam a compreender o cotidiano e as necessidades daquela instituição e podem até mesmo contribuir com seus saberes.

Outro evento importante da escola que vivenciei teve a participação das famílias: foi a festa de final de ano. No ano de 2015, esta festa foi realizada no próprio parque Cervi. O evento começou com uma pedalada no parque, seguida por um piquenique e por jogos como cabo de aço, corrida do saco e corda. Todos estes jogos com a participação das crianças, educadores e famílias

Além desses eventos de participação coletiva, abertos à comunidade, acompanhei uma reunião com pais da *sessão dos pequenos*. Nessa reunião, houve um momento em que foi possível compartilhar impressões sobre as crianças, circunstância em que os pais entraram em contato com o desenvolvimento dos filhos no espaço escolar e com as atividades ocorridas no tempo/espaço da escola. Foi também uma oportunidade de trocas sobre a proposta pedagógica.

No Nido Gianni Rodari, pude observar a participação da comunidade em uma feira de trocas, inserida na temática sustentabilidade, discussão iniciada na reunião de interconselho e verificada no projeto da *sessão das crianças grandes*. Dando continuidade à conversa e às ações a respeito da importância de se promover um mundo sustentável, desenvolveu-se a ideia da feira de trocas, com o intuito de incentivar as pessoas a trocarem objetos não mais utilizados por outros, que possam interessar. Essa atividade disparou também uma reflexão sobre o consumo excessivo de bens, presente na sociedade atual como um todo, assim como sobre a cultura de descartar aquilo que não se usa mais ou que está com algum simples defeito, ao invés de consertar ou doar.

A reunião do Interconselho do Nido contou com a participação de quatro escolas de localidades próximas, representadas por membros dos conselhos de cada uma delas, da diretora da rede e de uma representante da secretaria de educação. O tema principal discutido foi a questão da sustentabilidade e, fazendo um paralelo com o trabalho pedagógico, falou-se em sustentabilidade na educação e na autonomia das crianças. Na conversa, a pedagoga da Nido Rodari convidou os pais a pensarem na questão da sustentabilidade e nas escolhas feitas no cotidiano de cada família em relação a isso. Falou da questão no presente e no futuro, relacionou-a com os atos de consumo exacerbado e alertou que a redução desse



valor também pode ajudar a família a ter uma vida mais econômica e, portanto, mais sustentável.

Para exemplificar a resposta dos pais a essas colocações, apresentam-se alguns relatos. Um pai traz uma página de trocas no *Facebook* na qual muitas mães trocam roupas das crianças que não cabem mais. Há também trocas de alimentos para os que cultivam pequenas coisas em casa. Uma mãe, que era ex-aluna do Nido, relata uma lembrança de sua infância, uma feira de trocas na escola. Falou-se também de mobilidade sustentável, de voltar a usar as pernas e bicicletas para se locomover pela cidade. Houve, ainda, uma sugestão de troca de descobertas dos quarteirões com as famílias: em vez de combinar de sair com as crianças para ir ao shopping, pode-se combinar de ir conhecer o quarteirão da moradia um do outro.

Foi como resultado dessa reunião que surgiram os projetos de utilizar as garrafinhas de água e a feira de trocas na escola.

#### **2.2.2.6. O lugar do professor nas relações educativas**

Utilizarei uma parte do relato da experiência vivida em Reggio Emilia, agora na fala de uma das atelierista, para começar a reflexão acerca desse importante tema. Mas, antes do relato da atelierista, vou recuperar o valor atribuído ao papel do professor. Edwards, Gandini e Forman (2016, p.158) avaliam que: “[...] o papel do professor se foca na provocação de ocasiões de descoberta por meio de um tipo de escuta atenta e inspirada e na estimulação do diálogo, da (co)ação e da (co)construção de conhecimentos das crianças”.

No sentido do que ponderam os autores mencionados, a atelierista Francesca Mastroni explica um pouco sobre o funcionamento da escola primária do Centro Internacional Loris Malaguzzi: ela conta que a escola é um contexto de

aprendizagem que gera aprendizagem e gera dinâmicas de aprendizagens. Um grupo de aprendizagem se constrói em torno de estratégias para enfrentar o que se quer investigar. O professor, por sua vez, é ativo nessa participação do grupo, relança questões para as crianças, e sua postura deve partir da premissa de que as crianças têm a vontade de serem respeitadas nas suas hipóteses. Ele deve ter em mente também que há um contexto em que elas podem mudar de ideia a qualquer hora.

O trabalho em grupo começa a partir de uma coleta de perguntas que possam indicar o começo de uma pesquisa. Cada pequeno grupo elege uma pergunta para realizar uma pesquisa mais aprofundada e que pode gerar também outras perguntas, que devem ser igualmente valorizadas, pois podem se tornar material de pesquisa para outros pequenos grupos. Os registros dos passos da pesquisa são de diferentes natureza e podem ser: escritos, documentários, sínteses, resenhas, por exemplo. Nesse sentido, escolher, selecionar, organizar e compor informações são ações essenciais para o funcionamento da escola, principalmente por não haver um livro didático adotado para orientar as pesquisas. Acredita-se que a busca em fontes diversas de pesquisa enriquecem o aprendizado e ajudam a fixar o conteúdo estudado.

Cada educador pode encontrar sua metodologia de trabalho. Algumas crianças trazem de casa ideias para a pesquisa e, muitas vezes, uma questão, uma ideia, parte do que o espaço da escola provoca. A equipe trabalha em grupo e, geralmente, o projeto não se constrói de forma linear. Após o momento de aprofundamento da pesquisa, o grupo se reúne para selecionar as informações interessantes descobertas, construindo assim um mapa conceitual, com o caminho do pensamento e da pesquisa com as informações encontradas.

## **2.3. Análise das informações sobre as experiências de participação e escutas vivenciadas**

### **2.3.1 Projeto Escola na Praça: o delicado balanço entre não interferência e mediação**

Da experiência relatada sobre o projeto Escola na Praça, da Associação Cidade Escola Aprendiz, merece destaque o fato de a proposta ter evoluído conforme as atividades iam sendo realizadas, testadas e contestadas pelo envolvidos. O que começou como oferta de atividades extracurriculares de teatro, música, esportes, ministradas por professores especialistas, passou a ser um projeto mais articulado com as escolas do entorno, alinhando as atividades oferecidas na Associação às propostas pedagógicas das instituições educativas frequentadas pelos alunos participantes do projeto. Essa maior articulação possibilitou o diálogo mais integrado, e os educadores do projeto Escola na Praça viram que poderiam ir além do modelo de oficinas específicas e criar projetos interdisciplinares unificados a partir de conteúdos trabalhados na escola.

Em 2008, surgiu a oportunidade do projeto dar um salto em termos de participação das crianças nos processos envolvidos na proposta do Escola na Praça. Juntaram-se ao grupo inicial, educadores vindo da escola Lumiar, que trouxeram para dentro do projeto não só as concepções teóricas de participação e escuta, mas possibilidades práticas de exercê-las. Foi dessa união que surgiu o “trilhas educativas” (caminhos pedagógicos, percursos de aprendizagem nos quais campos diversos do conhecimento se organizam como contextos temáticos). A partir

daí, várias experiências práticas foram sendo realizadas, colocadas à prova e repensadas.

Uma das primeiras experiências foi o estabelecimento de assembleias, nas quais as crianças poderiam opinar tanto sobre o conteúdo do que seria trabalho como sobre a forma como as atividades se realizariam. De início, semanalmente, depois como atividade diária. Entretanto, apenas propor assembleias, sem que se preparasse as crianças para de fato participarem, sem receio das tomadas de decisão não é de fato efetivo. Como vimos ao longo do Capítulo 1, são muitas as condições, físicas e de interação geracional, que precisam ser reordenadas para possibilitar a livre manifestação das crianças; inclusive, o reposicionamento do adulto como mediador do processo.

Vimos também como, para garantir o estatuto de cidadania à infância, é preciso tomar consciência dos jogos de poder que se estabelecem entre adultos e crianças, e identificar a forma como estas conseguem resistir a eles, ou evitar confronto, tomando atitudes que acreditam ser as esperadas. Para tentar superar essas dificuldades, uma das estratégias pensadas no contexto do projeto Escola na Praça para conseguir maior interação das crianças foi criar o “Dia do eu quero”: eram oferecidas atividades diversificadas às crianças, para que escolhessem livremente de qual pretendiam participar.

Nas primeiras semanas, o engajamento foi um sucesso, mas assim que as crianças perceberam que o jogo de poder tinha, naquele contexto, outro peso, e que poderiam escolher o que quisessem sem ter de atender às expectativas dos adultos, inclusive não se engajar em nenhuma das atividades oferecidas, tendo como alternativa usar o espaço livremente, o foco foi perdido. Este é um exemplo muito claro do delicado equilíbrio que precisa ser encontrado no papel do adulto educador

como mediador de processos de ensino e aprendizagem. Vale lembrar aqui o que Cruz (2008) tem a dizer sobre esse desafio: tornar a criança protagonista não significa anular o adulto e desconsiderar os conhecimentos que este têm sobre desenvolvimento infantil.

Outra iniciativa foi então criada: os chamados “clubes de interesse”, moderados por um educador, nos quais as crianças poderiam-se engajar em atividades relacionadas a um projeto temático. O envolvimento dos jovens, contudo, estava mais ligada às atividades físicas relacionadas aos clubes do que ao desejo de discussão de temas.

Foram essas experiências e seus pequenos imprevistos que fizeram o papel do educador como mediador ser repensado, e o tempo das atividades melhor distribuído, para que as crianças pudessem ter o tempo livre para fazer o que quisessem, mas também tivessem seu interesse direcionado a projetos temáticos, nos quais a discussão e a investigação eram atividades estimuladas.

A experiência do projeto Escola na Praça dá exemplos concretos e interessantes de como buscar integrar as crianças nos processos de aprendizagem; e os pequenos insucessos serviram e servem de oportunidade de redirecionamento das estratégias. No entanto, muito ainda pode ser realizado.

### **2.3.2 As formas de participação e escuta em Reggio Emilia**

Uma das primeiras coisas que valem ser destacadas na experiência de Reggio Emilia são as assembleias e a dinâmica que nelas se estabelece. Cabe lembrar que esses encontros fazem parte de uma rotina diária e costumam acontecer assim que as crianças chegam à escola. Uma diferença em relação às

assembleias que presenciamos no Brasil, no contexto do projeto Cidade Aprendiz, é que, em Reggio Emilia, participam desse momento também familiares.

Outro aspecto interessante é a designação de tarefas operacionais a algumas crianças, que se revezam nesse lugar de responsabilidade. Essa designação de tarefas não apenas ilustrativas, mas essenciais à rotina, como buscar o lanche de todos no refeitório, ou informar aos demais qual será o cardápio das refeições do dia, e a participação de pais e educadores nas assembleias, estimulando o encontro geracional em pé de igualdade, são estratégias que avançam na busca de uma maior e mais efetiva participação das crianças em processos decisivos em relação ao que testemunhamos no Brasil.

De acordo com Rinaldi, é preciso que os três atores envolvidos da educação dos jovens estejam em diálogo: as crianças, seus familiares e os educadores. E a experiência cotidiana nas escolas visitadas mostrou essa interação.

Na sessão dos pequenos da escola Bruno Munari, nesse primeiro momento coletivo, foi observado o valor dado ao respeito e ao cuidado com o outro, que se expressa por meio de pequenas ações como respeitar a vez do outro falar, tanto das crianças, como dos adultos, ou até mesmo o direito de escolha sobre a fruta que se quer comer no dia, gentilmente oferecida pelos ajudantes da jornada. O respeito à voz do outro é um valor sempre lembrado pelas professoras. Assim, a escuta não é praticada só pelos adultos em relação às crianças, mas também entre elas; bem como as crianças são estimuladas a respeitar igualmente os momentos de fala de adultos.

Outro aspecto importante das assembleias que testemunhei nas escolas de Reggio Emilia, mais marcadamente nas creches, foi o esforço de educadoras em se

comunicar com os pequenos, procurando entender e usar as diferentes formas de linguagem com as quais as crianças costumam se comunicar.

Rinaldi também destaca a importância de “reconhecer as muitas linguagens” e de usar “todas as linguagens que conhecemos” para que a comunicação seja a mais completa possível. Esses esforços foram identificados nas atividades práticas em Reggio Emilia.

Foi possível, portanto, na experiência da cidade italiana, encontrar vários aspectos levantados pela teoria como vantajosas para uma participação das crianças em processos decisórios. Ao possibilitarem o encontro entre pais, educadores e filhos/alunos em ambientes que não reproduzem as relações típicas de poder entre adultos e crianças, as escolas reggianas promovem o que na literatura encontramos como encontros intergeracionais de troca de vivências em pé de igualdade. Também pudemos observar um equilíbrio interessante entre cuidado e liberdade de expressar e fazer das crianças, uma vez que os espaços são planejados para permitir sua livre manifestação e movimentação, sem que sua integridade física seja colocada em risco. O cuidado e o respeito são cultivados também entre as crianças.

Embora o espaço do projeto Escola na Praça também possibilitasse a ação das crianças em segurança, a vivência na cidade italiana mostrou-se mais ampla no que diz respeito à consolidação, de maneira mais efetiva, da participação das crianças em processos de aprendizagem, considerando que a formação das crianças e suas aprendizagens são consequências das relações que elas estabelecem com a realidade social, bem como a participação na própria vida social da cidade que habitam mostrou-se mais efetiva do que na experiência brasileira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



O primeiro ponto destacado nesta dissertação foi que a participação das crianças em processos decisórios, de maneira democrática, está garantida em vários documentos legais e diretrizes de políticas de Estado, como é o caso da Convenção sobre os Direitos das Crianças, de 1989, que, em seus artigos 13 e 31, garante seu direito de participar plenamente da vida cultural e artística da cidade ou país onde vivem. No entanto, a distância entre o discurso e as práticas sociais muitas vezes dificulta, e mesmo impede, o pleno exercício desse direito.

A tensão entre participação e proteção revela que esta segunda categoria dos direitos proclamados na CDC tem sido tomada como controle, e, nesse sentido, cabe retomar o termo vulnerabilidade e a “diferenciação entre vulnerabilidade inerente a essa etapa da vida e a vulnerabilidade estrutural, decorrente da posição socialmente subordinada da infância”, como apontam Rosemberg e Mariano (2010).

Ao considerar espaços públicos e mobilidade das crianças, por exemplo, como arena de participação (HUTCHBY; MORAN-ELLIS, 1998), cabe reconhecer as diferenças econômicas, sociais, políticas, culturais, geográficas, entre outras, que vão definir o conceito de vulnerabilidade e, assim, a possibilidade de participação mais efetiva das crianças.

Foi possível identificar, durante o estudo, diferentes formas em que jovens e crianças são convidadas a participar: como cidadãos que opinam e interferem sobre os destinos do bairro e de sua cidade; como sujeitos de seu próprio processo de aprendizagem. Este último aspecto foi o foco da investigação, a partir do relato e análise de duas experiências educativas.

O princípio da educação democrática (MALAGUZZI, 1999; DEWEY, 1939; FREIRE, 2011; MOSS; FIELDING, 2010, entre outros) demanda a participação e, esta, a escuta. Escutar as crianças significa respeitar as diferentes formas que ela

usa para se comunicar, utilizando diferentes recursos - gestos, emoções, desenhos, brincadeiras - e reconhecer as diferentes formas com que dão sentido a suas experiências. E, para que de fato a escuta se efetive, a infância precisa ser entendida na interdependência com os adultos, ou seja, “o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem um sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco é mera reprodução” (ROCHA, LESSA, BUSS-SIMÃO, 2016, p.37).

Com o relato do projeto Escola na Praça, pode-se perceber como chegar a bom termo entre as necessidades pedagógicas e o direito a escuta, e que a participação das crianças é uma tarefa árdua, que, no projeto, exigiu um jogo de tentativas e erros. Começando com a ideia de que garantir aos jovens a participação com igualdade em processos de aprendizagem seria deixá-los totalmente à vontade para escolher o que quisessem fazer, até chegar a uma ideia de educador como mediador e instigador de interesses, o projeto logrou criar momentos de efetiva participação das crianças.

No entanto, a experiência brasileira não chega a ter a abrangência que testemunhei na experiência da cidade italiana de Reggio Emilia, principalmente no que diz respeito a alguns aspectos levantados pela literatura. Pude reconhecer, nas assembleias da escola e da creche visitadas em Reggio Emilia, três elementos interessantes que não foram explorados na experiência do projeto Escola na Praça da Associação Cidade Escola Aprendiz.

O primeiro é a delegação de responsabilidades às crianças, o que pode fortalecer os sentimentos de pertencimento, importância e responsabilidade. O segundo, a valorização da interação entre gerações, o que amplia o conceito de

participação, englobando todos os atores envolvidos no processo educativo: pais, educadores e crianças. A possibilidade de interação entre essas diferentes vozes instrumentaliza as crianças a lidar com a diversidade, a aprender com experiências e concepções alternativas as suas, além de experimentar a defesa de seus pontos de vista diante da alteridade. A experiência também instrumentaliza as crianças a saber respeitar o tempo e fala de outras crianças. Nesse contexto, existe um efetivo jogo de escuta e participação.

O terceiro elemento, muito valorizado na experiência italiana, e que não foi explorado na experiência brasileira, é a busca pela compreensão das diferentes linguagens pelas quais crianças e jovens são capazes de se comunicar – como vimos na discussão teórica.

Foi possível elencar exemplos de participação em processos educativos, mas, como no caso do projeto Escola na Praça da Associação Cidade Escola Aprendiz, pode-se questionar se, ao tentar evitar o desengajamento das crianças, ao criar projetos pedagógicos nos quais elas devem compulsoriamente se inscrever, isto não estaria, na realidade, limitando a capacidade e a efetiva participação? Essa prática colocaria as crianças em um lugar legítimo de saber, de potência, de desejo e de criatividade? Como seria possível engajá-las ou despertar-lhes o interesse em discussões temáticas, de maneira que esse desejo se manifestasse mais livremente? E se esse engajamento pudesse ser realizado, não seria melhor tentar escutá-las?

Como se revela na literatura, crianças estão mais abertas a novas e disruptivas teorias sobre o mundo e seus fenômenos. Estimular a curiosidade e a criação de teorias explicativas que podem ser colocadas a prova, sem recebê-las com pré-conceitos, pode ser vantajoso também para a ciência estabelecida.

Entretanto, são muitos ainda os desafios para a participação plena das crianças na vida social. O mundo é majoritariamente pensado para adultos e suas necessidades, e quebrar essa hegemonia, muitas vezes, parece impossível.

Políticas de criação de espaços urbanos e públicos em que crianças possam agir com liberdade, formação de educadores preparados para lidar de maneira menos vertical com as crianças, oferecendo possibilidade de se abrirem às novas visões de mundo trazidas pelas crianças são elementos importantes na perspectiva da participação infantil. Alguns passos estão sendo dados, como nos projetos Cidades Educadoras e Cidades Amigas das Crianças, mas há ainda muito a percorrer.

Em relação à dissertação, cabe considerar que os relatos, principalmente o primeiro deles, retomam experiências vividas anteriormente à ideia de fazer uma pós-graduação. Recuperá-las para a discussão aqui proposta, assim, acabou por definir limites para a pesquisa, ou seja, não havia como retornar ao campo com perguntas mais estruturadas para responder alguma questão mais pontual, surgida ao longo do estudo, assim como não foi possível obter o *feedback* dos sujeitos pesquisados, possibilitando a troca e a relativização dos significados dados ao vivido.

Mesmo assim, pode-se acreditar que o esforço realizado aqui abre portas para novas investigações. Espera-se que o estudo desperte o interesse de outros pesquisadores e educadores em não só conhecer outras experiências de participação de crianças em processos decisórios, mas também construir essas experiências.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul.-dez. 2013.

**APRENDIZ**: 20 anos de histórias e reinvenção. 2017 Disponível em [http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2017/11/aprendiz\\_20\\_anos\\_de\\_historias\\_e\\_reinvencao.pdf](http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2017/11/aprendiz_20_anos_de_historias_e_reinvencao.pdf) Acesso em setembro 2017

ARCHARD, David W. **Children, family and the state**. Aldershot: Ashgate, 2003.

ARIÈS, P. Os dois sentimentos de infância. In ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986, p.29-164.

ARIÈS, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime* (2ª ed.). Paris: Ed. Du Seuil, 1973

BECCHI, Egle; JULIA, Dominique (Dirs.). **Histoire de l'enfance en Occident** (2 volumes). Paris: Ed. du Seuil, 1998.

BIESTA, G. 'Why "What works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research', **Educational Theory**, 57 (1), 1–22, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 46-71.

BRANNEN, Julia; O'BRIEN, Margaret. **Children in Families**: Research and Policy. London: Falmer Press, 1995

**CARTA das cidades educadoras**. Declaração de Barcelona, 1990. Disponível em <http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/cartadascidadeseducadoras.pdf>. Acesso em 12 agosto 2017

**CIDADE escola aprendiz**. Apresentação. [S.l., entre 1997 e 2015]. Disponível em: <<http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/apresentacao/>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

COMITÉ Português para a UNICEF. **Construir cidades amigas das crianças**. Um quadro para a acção. 2015. Disponível em [http://www.unicef.pt/CAC\\_Quadro\\_para\\_Acao.pdf](http://www.unicef.pt/CAC_Quadro_para_Acao.pdf) Acesso 10 jan 2016

**CONVENÇÃO dos Direitos da Criança**. Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989. Disponível em. [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf) Acesso em 10 janeiro 2016

CORSARO, William A. **The Sociology of Childhood**. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1997

DALHBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

**DECLARAÇÃO de Istambul sobre Assentamentos Humanos.** Conferência das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos (Habitat II), 1996. Disponível em <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/moradia-adequada/declaracoes/declaracao-de-istambul-sobre-assentamentos-humanos>  
Acesso em 10 jan 2016

DEWEY, J. **Creative Democracy - The Task Before Us**, 1939. Disponível em (<http://www.faculty.fairfield.edu/faculty/hodgson/Courses/progress/Dewey.pdf>, Acesso em 5 novembro 2012).

**EDUCAÇÃO** integral com Helena Singer. Diálogos, episódio 179. São Paulo: CO.MO.VER, 2013. Formato digital. (54 min), som., color. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=k6oi\\_lTSC0s](https://www.youtube.com/watch?v=k6oi_lTSC0s)>. Acesso em: 13 fev. 2016.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FIELDING, Michael; MOSS, Peter. **Radical education and the common school: A democratic alternative.** January 2010. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/288302119\\_Radical\\_education\\_and\\_the\\_common\\_school\\_A\\_democratic\\_alternative](https://www.researchgate.net/publication/288302119_Radical_education_and_the_common_school_A_democratic_alternative) Acesso em dezembro de 2017.

FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica das Ciências Sociais**, 63, p. 7-20, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. Texto apresentado no **Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem.** Florianópolis, 2013. Disponível em [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf) Acesso em setembro 2017

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. -- (Educação Cidadã; 4)

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARNIER, Pascale. **Ce dont les enfants sont capables: Marcher, travailler, nager: XVIIIe--XIXe-XXe siècles.** Paris: Métailée, 1995.

- GIMENO SACRISTÁN, J. G. Como criamos o menor? As imagens da Infância. In GIMENO SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.25-100.
- GIUDICI, C. Essere genitori a Reggio Emilia: la partecipazione al progetto educativo come pratica di cittadinanza. **Bambini**, Reggio Emilia, n.3, mar. 2014.
- GOFFMAN, Erving. **The Presentation of Self in Everyday Life**. New York: Doubleday, 1959.
- GRAY, J. **Gray's Anatomy: John Gray's Selected Writings**. London: Allen Lane, 2009.
- HENDRICK, H. Children and social policies. In HENDRICK, H. (ed.). **Child Welfare and Social Policy: An essential reader**. Bristol: Policy Press, 2005, p.31-49
- HEYWOOD, Colin. Em busca de um marco da mudança. In HEYWOOD, Colin. **Uma história da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.33-48
- HEYWOOD, Colin. **A history of childhood: children and childhood in the west from medieval to modern times**. Cambridge: Polity Press, 2001.
- HONIG, M-S. How is the Child constituted in Childhood studies? In QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave, 2009, p.62-77
- HUTCHBY, I; MORAN-ELLIS, J. Situating Children's Social Competence. In HUTCHBY, I; MORAN-ELLIS, J. (ed.) **Children and social competence**. Arenas of action. London, The Falmer Press, 1998, p.7-26
- JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.
- JAMES, A; PROUT, A. **Constructing and Reconstructing Childhood**. Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: Routledge Falmer, 1990
- JEFFS, Tony. Children's educational rights in a new ERA?. In FRANKLIN, Bob (Ed.), **The Handbook of Children 's Rights**. Comparative Policy and Practice. London. Routledge, 1995, p. 25-39.
- JENKS, C. Constructing childhood sociologically. In KEHILY, Mary Jane (Ed.) **An Introduction to Childhood Studies**. Maidenhead · New York: Open University Press, 2004, p.77-95.
- LANSDOWN, G. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. **Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano**, 36, 2005.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na**



educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.59-104.

MAYALL, Berry. **Children, Health and the Social Order**. Buckingham: Open University Press, 1996

MAYALL, Berry. **Children's Childhoods: Observed and Experienced**. London: Routledge, 1994.

MORAN-ELLIS, Jo. Reflections on the Sociology of Childhood in the UK. **Current Sociology**, 58, p. 186-205, 2010.

MOUFFE, C. 'Deliberative democracy of agnostic pluralism?' **Social Research**, 66(3), 745-758, 1999.

PROJECT Zero; Reggio Children. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Tradução de Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem fronteiras**. Vol.15, n.1, p.11-30, Jan./Abr. 2015.

QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Proposições**. Campinas, vol. 22, nº. 01 (64), jan./abr/, 2011.

QVORTRUP, J. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set/dez 2010.

QVORTRUP, Jens. **Crescer na Europa**. Horizontes actuais dos estudos sobre infância e juventude. A infância na Europa: um novo campo de pesquisa social. Disponível em <  
[http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf) > Acesso em 07/10/2008.

QVORTRUP, Jens et al. (eds.) **Childhood Matters**. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot: Avebury, 1994

REGGIO CHILDREN. **Escolas e creches para a infância da Comuna de Reggio Emilia**: regimento. Tradução de Thais Helena Bonini. Reggio Emilia: Reggio Children, 2012.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016, p.235-247.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, C. **In dialogo con Reggio Emilia**. Reggio Emilia, ascoltare, ricercare e apprendere. Reggio Emilia: Reggio Children, 2009.

RINALDI, C. **In dialogue with Reggio Emilia**: Listening, Researching and Learning. London: Routledge, 2006.

ROCHA, E.; LESSA, J.; BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação, **Da Investigação às práticas**, 6 (1), p.31-49, 2016.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C.L.S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SARDENBERG, A. **Trilhas educativas: o diálogo entre território e escola**. In: SINGER, H. (org.) **Trilhas educativas**. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, 2012.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. **Perspectiva**, Florianópolis, v.26, n.1, p.341-77, jan.-jun. 2008.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs) **Infância (in)visível**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997, p.9-30

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº25, p.183-206, 2007.

SINGER, Helena. Bairro-escola e territórios educativos. In **APRENDIZ: 20 anos de histórias e reinvenção**. 2017, p.49-51. Disponível em [http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2017/11/aprendiz\\_20\\_anos\\_de\\_historias\\_e\\_reinvencao.pdf](http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2017/11/aprendiz_20_anos_de_historias_e_reinvencao.pdf) Acesso em setembro 2017

SINGER, Helena. Apresentação. In SINGER, H. (Org.) **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos; v. 1), p.5-10.

STROZZI, P. **Project Zero**. Reggio Children, 2014.

TOMÁS, Catarina. "Participação não tem Idade". **Participação das Crianças e Cidadania da Infância**. **Contexto & Educação**. Ano 22, nº 78, p.45-68, Jul./Dez./ 2007.

TREVISAN, Gabriela. A redescoberta da Infância e da Criança. **Saber & Educar**, n.15, v. 02 - Caderno Criança, Sujeito de Direitos, p.1-7, 2010. Disponível em [revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/109/78](http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/109/78) Acesso 20 jan 2015

TRILLA BERNET, Jaume; NOVELLA CÁMARA, Ana Maria. Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infância. **Revista de Educación**, 356, p. 23-43, Septiembre-diciembre 2011

WAKSLER, Frances Chaput (ed.). **Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings**. London: Falmer Press, 1991.

VAN ZANTEN, A. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

VECCHI, Vea. O papel do atelierista. In EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.129-141.