

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BRUNA RIBEIRO

A escuta como matéria-prima das Pedagogias Participativas:
a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta

SÃO PAULO

2021

BRUNA RIBEIRO

A escuta como matéria-prima das Pedagogias Participativas:
a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa

SÃO PAULO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Re RIBEIRO, BRUNA
A escuta como matéria-prima das Pedagogias Participativas - a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta / BRUNA RIBEIRO; orientadora Sandra Maria Zákia Lian Sousa. -- São Paulo, 2021.
343 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Pedagogias Participativas. 2. Pedagogia da Escuta. 3. Investigação Praxiológica. 4. Educação Infantil. 5. Pedagogia da Estesia. I. Zákia Lian Sousa, Sandra Maria, orient. II. Título. |

Nome: RIBEIRO, Bruna

Título: A escuta como matéria-prima das Pedagogias Participativas: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Às crianças vítimas da pandemia, às que perderam os pais, às que perderam a vida, às que foram violentadas, às que ficaram sem escola, sem parque, sem atenção... Às crianças que ficaram em um país sem governo, sem ciência e sem vacina. A vocês minha humilde homenagem.

E ao meu filho Theo, que serviu de antídoto contra tudo isso, me lembrando sobre o que é essencial nessa vida e que “tudo o que foi feito por gente, pode ser refeito por gente”.

AGRADECIMENTOS

*“Gracias a la vida, que me há dado tanto”
Mercedes Sosa*

Um longo caminho foi percorrido até que eu pudesse redigir essas notas finais de agradecimento e celebração pelos inúmeros encontros que a Vida me proporcionou com pessoas queridas que tanto me ensinaram e me apoiaram no percurso de escrita desta tese e no percurso pessoal e profissional que a antecedeu.

A começar pela minha orientadora, Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa, profissional e pessoa que tanto admiro, pela extrema sensibilidade e respeito ao acolher as mudanças em minha tese, me apoiando e me conduzindo com sabedoria, rigor, competência; me orientando, incentivando, mas também me proporcionando espaços de experimentação e liberdade. Que mais pessoas possam viver experiências tão ricas no doutorado como a que me foi possibilitada por minha orientadora. A você, Sandra querida, minha gratidão por confiar em mim e em minha busca!

À Profa. Dra. Maria Machado Malta Campos, minha para sempre orientadora e mestra querida. Que alegria poder ter aprendido tanto com você nesses últimos 13 anos, compartilhar de sua experiência, pontos de vista; seu senso apurado e modo de ver a educação infantil e a vida ampliam e melhoram o meu olhar. Minha gratidão e admiração eterna!

À Profa. Dra. Marina Célia Moraes Dias, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e pelos aprendizados na rica experiência de termos trabalhado juntas. Obrigada por sempre me incentivar!

À Profa. Sonia Larrubia Valverde, incansável profissional e lutadora pelos direitos das crianças, sem sua atuação na cidade de São Paulo, essa tese nem teria nascido. Sonia, agradeço por tudo que faz pelas crianças e pela educação infantil neste nosso desafiador município de São Paulo e por ter tido a honra de trabalhar e aprender com você em minha atuação como assessora. Agradeço a confiança e amizade!

À Profa. Júlia Oliveira-Formosinho, por me acolher em minha estadia em Portugal e no grupo de estudos da Pós-Graduação de Infância, na Universidade Católica do Porto (UCP), Portugal. O profundo conhecimento, as provocações, as ricas observações de Júlia e a forma generosa com que possibilitou meu acesso às preciosas experiências da Pedagogia-em Participação marcaram profunda, e para sempre, minha trajetória pessoal e profissional, me inspirando em uma atuação comprometida com a transformação do cotidiano.

Ao Prof. João Formosinho, por também me acolher em Portugal e no grupo de estudos

da Pós-Graduação de Infância, na Universidade Católica do Porto (UCP), por suas aulas riquíssimas e um conhecimento profundo compartilhado de forma generosa e sempre inspiradora.

Ao Prof. Alfredo Hoyuelos Planillo, pelo aceite em ser meu supervisor em estágio doutoral realizado em Pamplona (Espanha), pela forma como abriu as portas das escolas infantis do município para minha pesquisa de campo, por compartilhar sua rica experiência que une rigorosidade e sensibilidade em igual medida. Obrigada por me inspirar e mostrar que é possível a educação que acredito em um sistema público de ensino.

Aos professores da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em especial, à Profa. Dra. Monica Apezatto Pinazza e à Profa. Dra. Adriana Bauer. Minha gratidão e admiração!

Às equipes técnicas dos municípios e profissionais de educação infantil das escolas infantis visitadas em Portugal e Espanha pela disponibilidade ao diálogo e trocas profícuas.

Ao Prof. Ms. Sergio dos Santos Clemente, pela tradução dos textos em língua estrangeira e pelo seu apoio e incentivo de sempre.

Às integrantes do GT *Achadouros das Infâncias*, da SME, pela honra de ter coordenado este grupo, formado por mulheres profissionais tão potentes e comprometidas. A garra, o envolvimento, a busca e o esforço empregado por vocês cotidianamente em prol de uma educação mais digna me renovam a força e ânimo para seguir em frente nessa luta, por muitas vezes inglória, que travamos. A vocês, minha admiração, gratidão e a certeza de que profissionais como vocês são imprescindíveis e necessárias!

À coordenação da Educação Infantil da SME e equipe por me permitirem coletar dados na rede, em especial à Fernanda Diz Almeida da Silva, profissional ética e comprometida, que possibilitou e lutou pela criação e permanência do GT. A você minha sincera admiração pela coerência e luta silenciosa em prol das crianças.

Às crianças da rede de educação infantil paulistana que tanto têm me ensinado e me auxiliado a ver o que antes estava oculto.

Além das pessoas diretamente envolvidas, gostaria de agradecer, ainda, àqueles e àquelas que, de alguma forma, foram fundamentais na trilha e nos aprendizados que me conduziram até aqui.

O trabalho como assessora na SME, ao longo de quase oito anos, me possibilitou atuar ao lado de profissionais que tanto admiro e aprendo, como Suely Amaral, Maria Carmem S. Barbosa e Maria da Graça S. Horn (*in memorian*). Que privilégio é estar ao lado de mulheres tão sabidas!!!

À Profa. Rita Coelho, que tanto me inspira, gratidão pela oportunidade de ter feito parte do grupo de especialistas da educação infantil na discussão da BNCC-EI e por poder contar sempre com seu olhar apurado.

À Move por me possibilitar aprendizados tão ricos (e muitas vezes doídos) a respeito da situação das crianças no Brasil. Em especial à Daniel Brandão e equipe de colaboradores por possibilitarem imersões tão intensas em distintas realidades brasileiras.

À Profa. Dra. Telma Vitória (*in memorian*), que infelizmente não pôde acompanhar o fechamento deste ciclo, que ela tanto incentivou. A você Telma querida, minha gratidão e a lembrança de você sempre animada e com um sorriso no rosto diante de uma ideia nova.

À minha para sempre querida professora e amiga, Profa. Dra. Celia R. B. Serrão, que foi fundamental nos primeiros passos que me conduziram ao caminho em prol da(s) Infância(s) e a profa. Dra. Ani Martins, que foi fundamental para que eu conseguisse realizar os trâmites legais para entrada no doutorado.

À Maria Lucia Alcântara Machado, por ter me possibilitado tantos ricos aprendizados em meus tempos de atuação no Instituto Girassol de Educação Infantil e Pesquisa.

À Claudia Pimenta e Malu Flores, pelas trocas, aprendizados e pelos momentos prazerosos (porque ninguém é de ferro). À Thalita S. Riva pelas conversas e trocas sempre ricas e regadas a muitas risadas e, em especial, à querida Marcia C. Marçal, pela amizade e parceria ao longo de tantos anos, por ser presença amiga nos momentos desafiadores e por ser o sinônimo perfeito da frase mais dita por ela: “tamo junto”. Obrigada por realmente estar!

E nada em minha vida profissional e acadêmica seria possível sem ter uma rede de apoio por trás, que foi (e é) essencial em minha vida.

Ao Marcus Vinícius Batalha das Neves, meu companheiro de vida e de sonhos. Não poderia imaginar como tudo isso seria possível sem você ao meu lado. Seu apoio, incentivo, ajuda em todos os momentos foram (e são) fundamentais. Nas horas em que tudo parecia nublado e impossível, lá estava você a me mostrar um caminho... Gratidão por me apoiar tanto, por acreditar em mim e nos meus sonhos e ser o suporte que torna tudo possível.

À Maria Augusta M. Ribeiro, mãe e responsável por eu ter conseguido chegar até aqui. Não há palavras capazes de expressar e traduzir minha gratidão e honra por ser sua filha. Gratidão por tudo que me proporcionou (e proporciona), por ser quem é e me possibilitar ser quem eu sou.

A Theo Ribeiro Batalha das Neves, meu filho Theo, que nasceu quase junto desta tese. A você filho, minha mais pura e doce gratidão, por ser luz no caminho, por ser vida, por representar tudo aquilo que há de mais puro e belo no mundo. Você simboliza tudo aquilo que

dá sentido à minha existência, você é a força que me faz acreditar que o mundo pode ser melhor.
E ele será, filho, ele será...

E por que não?

À Luna e à Penélope (in memoriam), companheiras peludas e inseparáveis durante todo o processo de escrita da tese, uma em meu pé, outra em cima da mesa. Nem sempre nossa convivência foi pacífica, principalmente quando teimavam em querer brincar, quando eu precisava escrever, mas vocês, assim como as crianças, têm me ensinado que a vida precisa de pausas... para poder ir mais longe.

“Gracias a la vida, que me há dado tanto”

Esta tese contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da concessão de Bolsa de Estudos no país, durante todo o período de vigência do estudo, e de auxílio PROAP (Programa de Apoio à Pós-Graduação da CAPES) para realização de pesquisa de campo em Pamplona/Espanha, no âmbito do Programa de Intercâmbio de Pós-Graduação.

RIBEIRO, B. **A escuta como matéria-prima das Pedagogias Participativas: A construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RESUMO

A presente tese busca reafirmar a pedagogia como campo teórico investigativo, situando-a como campo epistemológico (SAVIANI, 2012), e está comprometida com a produção de saberes praxiológicos por meio do delineamento de uma *Matriz* (ou *Mosaico*) que contemple saberes necessários para consecução de uma pedagogia da e que escuta no cotidiano da educação infantil. Desta forma, pretende contribuir com os profissionais que atuam na rede de educação infantil paulistana na implementação de uma pedagogia de cariz participativa, em consonância com a perspectiva educativa explicitada nos documentos curriculares (SÃO PAULO, 2019; 2015) e avaliativos (SÃO PAULO, 2016) do município de São Paulo. Para composição de uma *Matriz de Saberes* que fosse proveniente de uma polifonia de vozes e diferentes contributos e aportes teóricos, optou-se metodologicamente pela realização de uma investigação praxiológica (FORMOSINHO, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2012), apoiada em uma abordagem polivocal de métodos múltiplos - *Mosaic Approach* (CLARK, 2017; CLARK; MOSS, 2011). Tendo como inspiração o paradigma da complexidade (MORIN, 2000; 2005; MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003), o Mosaico foi composto visando não somente a mera junção de suas peças, mas buscando conjugar distintos elementos de forma a compor um Todo que é mais do que a soma das partes. Um todo global e original que emerge do encontro e confronto de saberes distintos e complexos. Assim, a investigação possibilitou situar a escuta como um elemento essencial para a efetivação de uma pedagogia participativa, embasada em uma imagem de criança potente, capaz e com agência e que tem como *lócus* privilegiado de existência o cotidiano, demandando, assim, a assunção de uma pedagogia da cotidianidade. Além disso, o estudo identificou saberes organizados em três eixos distintos, que evidenciam o quanto a escuta não se reduz à mera metodologia ou recurso didático, nem se configura como ação trivial ou espontânea. A escuta necessita de uma gramática pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b) que a sustente e da apreensão de saberes específicos e profissionais que explicitem seus fundamentos, evidenciando o papel do adulto nessa perspectiva, e alertando sobre mitos e obstáculos a serem superados, a fim de que a escuta não se degenere em processos de pseudoescuta e simulacros da participação. O estudo aponta, ainda, para a perspectiva de construção de uma “*Pedagogia da Estesia*” que celebre e promova a comunhão com o mundo, em oposição a um projeto de sociedade e educação para a passividade e anestesiamento dos sujeitos.

Palavras-chave: Pedagogias Participativas; Pedagogia da Escuta; Investigação Praxiológica; Educação Infantil; Pedagogia da Estesia.

RIBEIRO, B. Listening as the raw material of Participatory Pedagogies: The construction of the praxiological knowledge of a pedagogy that listens. Thesis (Doctorate). College of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2021.

ABSTRACT

This thesis seeks to reaffirm pedagogy as a theoretical investigative field, placing it as an epistemological field (SAVIANI, 2012), and is committed to the production of praxiological knowledge through the design of a Matrix (or Mosaic) that includes knowledge necessary for achievement of a pedagogy of and that listens in the daily life of early childhood education. In this way, it intends to contribute to professionals working in the São Paulo early childhood education network in the implementation of a pedagogy of a participatory nature, in line with the educational perspective explained in the curricular (SÃO PAULO, 2019; 2015) and evaluative (SÃO PAULO, 2016) documents) of the city of São Paulo. In order to compose a Knowledge Matrix that came from a polyphony of voices and different theoretical contributions, it was methodologically chosen to carry out a praxiological investigation (FORMOSINHO, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2012), supported by an approach multimethod polyvocal - Mosaic Approach (CLARK, 2017; CLARK; MOSS, 2011). Inspired by the paradigm of complexity (MORIN, 2000; 2005; MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003), the Mosaic was composed aiming not only at the mere joining of its pieces, but also seeking to combine different elements in order to compose a Whole that is more than the sum of the parts. A global and original whole that emerges from the encounter and confrontation of distinct and complex knowledge. Thus, the investigation made it possible to situate listening as an essential element for the realization of a participatory pedagogy, based on an image of a powerful, capable and agency child, whose privileged locus of existence is the daily life, thus demanding the assumption of a pedagogy of everyday life. In addition, the study identified knowledge organized into three distinct axes, which show how listening is not reduced to a mere methodology or didactic resource, nor is it configured as a trivial or spontaneous action. Listening needs a pedagogical grammar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b) that supports it and the apprehension of specific and professional knowledge that explains its fundamentals, highlighting the role of the adult in this perspective, and warning about myths and obstacles to be overcome, in order that listening does not degenerate into pseudo-listening processes and simulacrum of participation. The study also points to the perspective of building a “Pedagogy of Anesthesia” that celebrates and promotes communion with the world, as opposed to a project of society and education for the passivity and anesthetization of subjects.

Keywords: Participatory Pedagogies; Listening Pedagogy; Praxiological Research; Child education; Aesthesia's Pedagogy.

RIBEIRO, B. **La escucha como materia prima de las Pedagogías Participativas: La construcción del conocimiento praxiológico de una pedagogía que escucha.** Tesis (Doctorado). Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2021.

RESUMEN

Esta tesis busca reafirmar la pedagogía como campo teórico de investigación, ubicándola como campo epistemológico (SAVIANI, 2012), y apuesta por la producción de conocimiento praxiológico a través del diseño de una Matriz (o Mosaico) que incluye los conocimientos necesarios para el logro de una pedagogía de y que escucha en el día a día de la educación infantil. De esta manera, se pretende contribuir a los profesionales que trabajan en la red de educación infantil de São Paulo en la implementación de una pedagogía de carácter participativo, en línea con la perspectiva educativa explicada en el currículo (SÃO PAULO, 2019; 2015) y evaluativo (SÃO PAULO, 2016) de la ciudad de São Paulo. Con el fin de componer una Matriz de Conocimiento que partió de una polifonía de voces y diferentes aportes teóricos, se optó metodológicamente para realizar una investigación praxiológica (FORMOSINHO, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2012), sustentada en un enfoque multimétodo polyvocal - *Mosaic Approach* (CLARK, 2017; CLARK; MOSS, 2011). Inspirado en el paradigma de la complejidad (MORIN, 2000; 2005; MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003), el Mosaico se compuso buscando no solo la mera unión de sus piezas, sino también buscando combinar diferentes elementos para componer un Todo, que es más que la suma de las partes. Un Todo global y original que surge del encuentro y confrontación de saberes distintos y complejos. Así, la investigación permitió situar la escucha como un elemento esencial para la realización de una pedagogía participativa, basada en la imagen de un niño poderoso, capaz y de agencia, cuyo lugar privilegiado de existencia es la vida cotidiana, exigiendo así la asunción de una pedagogía de la vida cotidiana. Además, el estudio identificó conocimientos organizados en tres ejes diferenciados, que muestran cómo la escucha no se reduce a una mera metodología o recurso didáctico, ni se configura como una acción trivial o espontánea. La escucha necesita una gramática pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b) que la sustente y la aprehensión de conocimientos específicos y profesionales que expliquen sus fundamentos, resaltando el papel del adulto en esta perspectiva, y alertando sobre mitos y obstáculos a superar, con el fin de que la escucha no degenera en procesos de pseudo-escucha y simulacros de participación. El estudio también apunta a la perspectiva de construir una “Pedagogía de la Estesia” que celebre y promueva la comunión con el mundo, frente a un proyecto de sociedad y educación para la pasividad y anestesia de los sujetos.

Palabras-claves: Pedagogías participativas; Pedagogía de la escucha; Investigación Praxiológica; Educación Infantil; Pedagogía de la estética

Lista de Quadros

Quadro 1 - Comparando pedagogias transmissivas e participativas: principais objetivos da educação e concepções do ensino e aprendizagem	Erro! Indicador não definido.
Quadro 2 - Comparando pedagogias transmissivas e participativas: organização do conhecimento.....	41
Quadro 3 - Comparando pedagogias transmissivas e participativas: organização do processo educativo.....	42
Quadro 4 - Distribuição de dissertações e teses publicadas de 2013 a 2020 sobre escuta e participação de crianças na educação infantil, localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.....	61
Quadro 5 - Distribuição de temáticas das pesquisas acadêmicas analisadas	62
Quadro 6 - Distribuição de dissertações e teses publicadas de 2013 a 2020 sobre escuta e participação de crianças, localizadas no Banco Digital de Teses e Dissertações.....	63
Quadro 7 - Distribuição de temáticas das pesquisas acadêmicas analisadas	633
Quadro 8 - Distribuição geral de dissertações e teses publicadas de 2013 a 2020 sobre escuta e participação de crianças, segundo Banco de dados CAPES e BDTD.....	644
Quadro 9 - Caracterização geral das revistas investigadas	69
Quadro 10 - Levantamento <i>Revista Infancia</i> (2013-2020)	69
Quadro 11 - Levantamento <i>Revista Infancia en Europa</i> (2013 -2016).....	70
Quadro 12 - Levantamento <i>Revista Infancia Latinoamericana</i> (2013-2020).....	71
Quadro 13 - Comparativo de publicações identificadas na <i>Revista Infancia, Infancia en Europa e Infancia Latinoamericana</i> (2013-2020)	71
Quadro 14 - Categorias temáticas identificadas na análise dos artigos provenientes da <i>Revista Infancia, Infancia en Europa e Infancia Latinoamericana</i> (2013-2020)	72
Quadro 15 - Documentos paulistanos publicados entre 2013 e 2020 direcionados à educação infantil.....	73
Quadro 16 - Etapas da pesquisa, seus propósitos e trilhas metodológicas.....	94
Quadro 17 - O processo de investigação do cotidiano no GT.....	111
Quadro 18 - A escuta do contexto educativo: perguntas problematizadoras iniciais	112
Quadro 19 - Categorias oriundas da Carta de Intenção das crianças escutadas na rede de educação infantil paulistana.....	160
Quadro 20 - Comparativo dimensões de qualidade Indique-EI Paulistano e dimensões de qualidade segundo as crianças	170

Quadro 21 - Tempo pedagógico observado e suas respectivas mini-histórias.....	188
Quadro 22 - Agrupamento por idades no 1º ciclo das Escolas infantis Municipais de Pamplona	226
Quadro 23 - Tempo pedagógico observado e suas respectivas mini-histórias.....	231
Quadro 24 - Eixo 1 - Fundamentos da escuta	2700
Quadro 25 - Eixo 2 - Papel do adulto na escuta	2777
Quadro 26 - Eixo 3 – Pseudoescuta e mitos da escuta	2844

Lista de Figuras

Figura 1: A investigação praxiológica	84
Figura 2: Definição de práxis	84
Figura 3: Objetivo geral e objetivos específicos de cada etapa da pesquisa	86
Figura 4 - Os contributos das peças do Mosaico no presente estudo	95
Figura 5 - Dimensões de qualidade advindas das cartas de intenção das 96 crianças escutadas	170
Figura 6 - Os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação	181
Figura 7 - Áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação	182
Figura 8 - Planta Baixa da sala nove	187
Figura 9 - Planta baixa ilustrativa da sala dos Lactantes	230
Figura 10 - Núcleo duro holográfico identificado nas quatro etapas do estudo	260
Figura 11 - Base de dados que subsidiaram a construção da Matriz de Saberes (Mosaico).	262
Figura 12 - Explicitação dos passos para composição da Matriz de Saberes	263
Figura 13 - Matriz de Saberes necessários a uma pedagogia que escuta	265

Lista de Tabela

Tabela 1 - Porcentagem de presença das dimensões nos Planos de Ação.....	104
---	-----

Lista de siglas

AIP	Autoavaliação Institucional Participativa
AKF	Fundação Aga Khan
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
CIOS	Centro Infantil Olivais Sul
CEI	Centro de Educação Infantil
CEII	Centro de Educação Infantil Indígena
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COPEd	Coordenadoria Pedagógica
DIEI	Divisão de Educação Infantil
DIPED	Divisão Pedagógica
DREs	Diretorias Regionais de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EECERA	<i>European Early Childhood Research Association</i>
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEBs	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GE	Grupo de Estudo
GT	Grupo de Trabalho
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MEM	Movimento da Escola Moderna
ONU	Organização das Nações Unidas
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCP	Universidade Católica Portuguesa
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO I: A BANALIDADE DO MAL OU POR QUE PRECISAMOS FALAR DE UMA PEDAGOGIA DA E PARA A PARTICIPAÇÃO	27
1.1 A anestesia social como contexto favorável à construção de muros	33
1.2 Mais um tijolo no muro? Notas sobre o papel da educação na sociedade contemporânea	37
1.3 Em busca de alternativas... Pedagogias participativas como lugar do humano.....	40
1.4 Do monólogo ao diálogo: O papel da escuta nas pedagogias participativas	45
1.5 Aportes legais sobre escuta e participação infantil	48
1.6 A escuta e a participação de bebês e crianças pequenas na literatura nacional e estrangeira.....	51
1.6.1 Contributos da Pedagogia da(s) Infância(s)	52
1.6.2 Contributos de pesquisas e estudos nacionais	60
1.6.3 Contributos de estudos e experiências estrangeiras de escuta e participação	68
1.6.4 Contributos dos documentos de São Paulo	73
CAPÍTULO II: O ANSEIO E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS: O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO	78
2.1 Em busca de metodologias transgressoras a favor da escuta de adultos, bebês e crianças pequenas: a investigação praxiológica.....	80
2.2 O processo de investigação no presente estudo: uma investigação praxiológica apoiada em uma abordagem polivocal de métodos múltiplos (<i>Mosaic Approach</i>)	87
2.3 As peças do Mosaico no presente estudo: um caminho permeado por diferentes vozes	92
CAPÍTULO III: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA QUE ESCUTA	97
3.1 Rememorando um breve passado de escuta e participação	98
3.2 Buscando uma aproximação com Mario de Andrade: ações da gestão municipal da educação infantil paulistana no período de 2013 a 2019	101
3.3 A constituição de um Grupo de Trabalho sobre escuta na educação infantil	107
3.4 O que a investigação do cotidiano revelou	110
3.5 O que a escuta de crianças revelou	121
3.5.1 Mini Histórias.....	123
3.5.2 Carta de intenções das crianças: A busca pela harmonização das vozes de adultos e crianças.....	158
CAPÍTULO IV: CONTEXTOS DE ESCUTA E PARTICIPAÇÃO NO CAMPO INTERNACIONAL: EXPERIÊNCIAS CONSOLIDADAS	175
4.1 A escolha dos parceiros de diálogo.....	175
4.2 A Associação Criança e sua perspectiva educativa	178
4.3 A Pedagogia-em-Participação: uma pedagogia democrática, dialógica e participativa	179

4.3.1	Os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação.....	180
4.4	Os tempos pedagógicos na Pedagogia-em-Participação.....	183
4.4.1	O espaço físico e os ambientes da sala nove (crianças de 3 a 6 anos)	185
4.5	Um cotidiano repleto de histórias protagonizadas por adultos e crianças	188
4.6	A participação como direito à dignidade humana: entrevista com Júlia Oliveira-Formosinho	217
4.7	Múltiplas vozes em busca de uma sinfonia comum: A rede de escolas infantis municipais de Pamplona e a busca de uma identidade coletiva.....	224
4.8	O Organismo Autônomo Escolas infantis Municipais de Pamplona.....	226
4.9	Os tempos pedagógicos na educação de 0-3 de Pamplona	228
4.9.1	O espaço físico e os ambientes da sala dos Lactantes (crianças de 4 a 10 meses). 229	
4.10	Um olhar para a cotidianidade a partir das mini-histórias	230
4.11	A escuta como compromisso: entrevista com Alfredo Hoyuelos Planillo	250
CAPÍTULO V: Construindo o Mosaico: quando o Todo é maior do que a soma das partes		259
5.1	Matriz de Saberes sobre escuta e participação na educação infantil	263
5.1.1	Saberes necessários a uma pedagogia que escuta: a dimensão da cotidianidade ...	266
5.1.1.1	O extraordinário no ordinário: em busca de uma pedagogia da cotidianidade ...	267
5.1.2	Saberes necessários a uma pedagogia que escuta: Fundamentos da escuta.....	269
5.1.3	Saberes necessários a uma pedagogia que escuta: Papel do adulto	276
5.1.4	Saberes necessários a uma pedagogia que escuta: a pseudoescuta	283
5.2	A escuta como matéria prima da Pedagogia da(s) Infância(s).....	290
CONSIDERAÇÕES FINAIS		292
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		298
REFERÊNCIAS DAS IMAGENS		312
ANEXOS		313

INTRODUÇÃO

O presente estudo, desenvolvido no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo, na área de concentração Estado, Sociedade e Educação, busca reafirmar a pedagogia como campo teórico investigativo, situando-a como campo epistemológico (SAVIANI, 2012), e está comprometido com a produção de saberes pedagógicos, ainda que em diálogo e integração com outros campos de conhecimento, através do que Morin denomina contrabando de saberes (PESSIS-PASTERNAK, 1993).

A tese tem como objetivo delinear uma *Matriz de Saberes* a respeito da escuta na educação infantil, por meio de uma polifonia de vozes, buscando coconstruir saberes praxiológicos que auxiliem os profissionais que atuam na educação infantil paulistana a implementar no cotidiano uma pedagogia de cariz participativa, em consonância com a perspectiva educativa explicitada nos documentos do município, em especial o *Currículo da Cidade - Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019), *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2016) e *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SÃO PAULO, 2015a).

Desde 2013, diversos documentos foram publicados pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME-SP) visando explicitar o projeto educativo almejado para a infância paulistana. A análise¹ dos documentos publicados no período de 2013 a 2020 nos leva a situar a escuta como um dos elementos fundamentais do currículo da etapa da educação infantil do município.

Considerar a escuta como um dos elementos fundantes e articulador das demais dimensões pedagógicas da educação infantil significa, entretanto, uma profunda mudança de paradigmas que demanda a assunção de uma pedagogia de matriz participativa e a desconstrução da pedagogia transmissiva e burocrática (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Atuar em prol das pedagogias participativas significa assumir a escuta, o diálogo e a participação, enfim, as relações, como condições vitais para esse modo de pensar/fazer educação, compreendendo, ainda, que essa perspectiva pedagógica está indissociavelmente atrelada a um projeto de sociedade democrática “sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 10).

¹ Ver capítulo 1, item 1.6, desta tese.

Concomitante à percepção de que a apreensão do significado da escuta e participação na educação infantil é essencial para a implementação do projeto educativo paulistano e de que traduzir esse projeto no cotidiano das unidades educacionais significa instituir os direitos das crianças no dia a dia, foi possível constatar também um grande desafio, por parte das² profissionais da rede, na compreensão da amplitude do significado de escuta e participação.

De acordo com dados coletados e discutidos por Campos e Ribeiro (2017) e Ribeiro (2019), a questão da participação, escuta e autoria de bebês e crianças pequenas aparece ainda negligenciada e/ou compreendidas através de uma concepção estreita e simplista por grande parte das unidades educacionais investigadas³ pelas autoras, sendo que, na maior parte das vezes, estas se restringem a atividades e momentos pontuais e específicos do dia ou do ano (como rodas de conversa, fóruns infantis...). Não se identificou, nos estudos mencionados, a escuta e participação entendidas como atitude cotidiana e permanente, o que demanda a criação de contextos favoráveis à sua vivência.

A análise dos dados coletados por Campos e Ribeiro (2017) e estudo posterior (RIBEIRO, 2019) indicam, conforme já preconizado por Oliveira-Formosinho (2016a, p.19), que a escuta se situa em um limbo pedagógico em que se fica preso a uma “retórica nominalista”, onde há “a manipulação nominal de conceitos sem qualquer influência no cotidiano praxeológico⁴, a adoção do nome sem o respetivo conteúdo praxeológico”.

Nesse sentido, parecia imperativo que o processo de implementação curricular em curso no município, desde 2013⁵ e, mais especificamente a partir de 2019, com a publicação do *Currículo da Cidade - Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019), deveria contemplar espaços formativos, no âmbito da SME, que possibilitassem a construção de saberes praxiológicos sobre escuta, de forma a diminuir a distância entre o proposto nos documentos oficiais e o vivenciado no cotidiano das unidades de educação infantil da rede.

Esse processo de desconstrução de práticas arraigadas e construção de saberes praxiológicos encontrou um ambiente fértil e propício para ser explorado quando assumi, no período de 2017 a 2018, a coordenação de um Grupo de Estudos (GE), no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, onde já atuava como assessora desde 2013. O Grupo era formado por 60 profissionais das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) do município

² A referência aos profissionais, homens e mulheres, que atuam na educação infantil paulistana será sempre feita utilizando-se o gênero feminino devido à maioria das profissionais serem do sexo feminino.

³ Ver maiores detalhes no capítulo 3 desta tese.

⁴ A grafia da palavra foi mantida no original escrito em português de Portugal.

⁵ Em especial, a partir de 2016 com a publicação do documento *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SÃO PAULO, 2015a).

que, voluntariamente, se inscreveram para participar dos encontros formativos que tinham por objetivo discutir as dimensões de qualidade do documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2016) e suas implicações no cotidiano pedagógico das unidades educacionais. Ao se debruçarem sobre o documento, buscando aprofundar suas concepções e a intencionalidade educativa, as participantes do GE concluíram que a questão da escuta e participação era inerente a todas as nove dimensões do documento e não estavam presentes apenas na Dimensão dois (Participação, Escuta e Autoria de bebês e crianças). Essa constatação levou o grupo a querer aprofundar seus estudos e reflexões relativos a essa temática, de forma a melhor compreender o que se entendia por pedagogia da escuta.

Diante do desafio da compreensão do significado mais amplo de escuta, identificado em estudos realizados na rede, somado à demanda das participantes do GE para criação de um espaço para reflexão sobre a temática, a coordenação da Divisão de Educação Infantil (DIEI) do município consentiu que a assessora criasse, em 2019, um Grupo de Trabalho (GT) sobre escuta na educação infantil, denominado *Achadouros da(s) Infância(s)*. Ficou acordado que este grupo seria responsável, sob a coordenação da assessora (e pesquisadora no presente estudo), pela elaboração de um documento sobre escuta que seria publicado e distribuído para todos os profissionais da rede até o fim da gestão, em 2020⁶.

Parecia-nos evidente que tanto uma pesquisa como a construção de um documento que tem como fim explicitar questões relativas à escuta e participação no cotidiano precisaria de um processo coerente e que levasse em consideração uma polifonia de vozes e experiências distintas em sua construção.

Assim, esta tese se insere no bojo de um processo formativo-investigativo que tem como questão principal compreender “*quais os saberes necessários para consecução de uma pedagogia que escuta no cotidiano pedagógico das unidades de educação infantil paulistana*”.

Esta questão se inscreve e tem sua gênese em uma intervenção situada e contextualizada, compreendida como os processos vivenciados no interior de um Grupo de Trabalho sobre escuta e participação da educação infantil ligado à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, somada aos anseios de investigação desse processo com vistas à produção de saberes praxiológicos que contribuam com o cotidiano pedagógico das unidades de educação infantil paulistana.

Almejamos, por meio desta tese, fornecer também uma contribuição original ao campo de estudos da Pedagogia da(s) Infância(s) no Brasil, advindos da produção de saberes

⁶ O prazo foi alterado pela SME-SP para o 2º semestre de 2021.

praxiológicos que situam a escuta como essencial a um modo de pensar/fazer pedagogia e não apenas como um recurso didático ou metodológico.

A pesquisa corrobora, ainda, estudos que afirmam que ouvir crianças pode subsidiar ações e políticas mais assertivas e adequadas para as infâncias, além de contribuir para a constituição de processos participativos e democráticos no âmbito da educação infantil.

Tendo em vista a composição de uma *Matriz* que expresse os saberes necessários a uma pedagogia da e que escuta, é que optamos, metodologicamente, por seguir o caminho da investigação praxiológica (FORMOSINHO, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a), apoiada em uma abordagem polivocal de métodos múltiplos (*Mosaic Approach*) e tendo como inspiração o paradigma da complexidade (MORIN, 1994; 2003; MORIN; PIATTELLI-PALMARINI, 1983).

A investigação praxiológica e os insumos provenientes da abordagem Mosaico (CLARK, 2017; CLARK; MOSS, 2011) nos permitiram compor um desenho metodológico que possibilitou que os saberes produzidos na comunidade profissional investigada (Grupo de Trabalho *Achadouros da(s) Infância(s)*) dialogassem com aportes teóricos a respeito da escuta e participação infantil, bem como com experiências já consolidadas nesse campo.

Desta forma, organizamos a presente pesquisa em quatro etapas, com os seguintes objetivos específicos:

- **Etapa 1:** Mapear e sistematizar contribuições da literatura nacional e estrangeira referentes à escuta e participação das crianças no cotidiano da educação infantil, por meio do levantamento e análise de contributos da Pedagogia da(s) Infância(s), de pesquisas e estudos nacionais e estrangeiros, além dos subsídios presentes nos documentos de educação infantil da rede paulistana.
- **Etapa 2:** Investigar, em diálogo com profissionais que atuam na rede municipal de educação infantil paulistana, os processos de escuta no cotidiano, refletindo sobre potencialidades e desafios referentes a vivências participativas e de escuta na educação infantil.
- **Etapa 3:** Compreender a natureza da contribuição das crianças da rede municipal de educação infantil paulistana a partir da escuta de suas vozes.
- **Etapa 4:** Compreender *in loco* como a escuta e a participação infantil ocorrem no cotidiano de contextos educativos participativos já consolidados, a partir da observação de duas experiências estrangeiras reconhecidas por sua trajetória alinhada aos pressupostos das pedagogias participativas.

Em consonância com a trilha metodológica adotada, o estudo está organizado em cinco capítulos, além da introdução e considerações finais. O capítulo 1, denominado “**A banalidade do mal ou por que precisamos falar de uma pedagogia da e para a participação**”, situa o contexto macro que leva à necessidade de posicionamento e atuação em uma perspectiva pedagógica participativa, desconstruindo as pedagogias transmissivas e burocráticas, discorrendo sobre a diferença entre esses dois paradigmas e as implicações éticas, políticas, sociais e profissionais advindas dessa opção, que demandam, por parte do adulto, a aprendizagem da escuta e a valorização do protagonismo infantil. Apresenta, ainda, aportes legais e da literatura nacional e estrangeira a respeito da escuta e participação das crianças.

O capítulo 2, “**O anseio e o desafio da construção de saberes pedagógicos: o caminho metodológico percorrido**”, situa a tese no campo epistemológico e teórico investigativo da pedagogia, visando à construção de saberes pedagógicos, por meio de uma investigação praxiológica (FORMOSINHO, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a), apoiada em uma abordagem polivocal que recorre a múltiplos procedimentos metodológicos (*Mosaic Approach*).

Os resultados advindos da investigação praxiológica serão abordados no capítulo 3, “**A rede municipal de educação infantil paulistana: em busca de uma pedagogia que escuta**”, no qual apresentamos a rede de educação infantil paulistana e situamos historicamente a escuta e a participação infantil enquanto ideário norteador de políticas públicas para as infâncias. Explicitamos, então, iniciativas que caminharam no sentido de alcance desse propósito, encaminhadas no âmbito da presente pesquisa, por meio de produções conjuntas entre a pesquisadora e um Grupo de Trabalho da referida rede municipal, que se dedicou a estudos relativos à escuta de crianças na educação infantil.

O capítulo 4, “**Contextos de escuta e participação no campo internacional: parceiros com experiências consolidadas**”, discorre sobre os dados coletados *in loco* em dois contextos distintos que se enquadram na perspectiva teórica das pedagogias participativas, nos quais foi possível investigar como a escuta e a participação infantil ocorrem no cotidiano de contextos educativos participativos.

Por fim, o capítulo 5, “**Construindo o Mosaico: quando o Todo é maior do que a soma das partes**”, apresenta e discorre sobre a composição da *Matriz de Saberes* a respeito da escuta e participação na educação infantil, fruto da investigação praxiológica e da articulação de saberes complexos e provenientes de uma polifonia de vozes. A Matriz de Saberes tem por objetivo auxiliar na transformação do cotidiano, de modo a torná-lo mais dialógico e participativo por meio da reflexão e construção de uma pedagogia da cotidianidade, que tem como cerne a escuta.

Assim, este estudo pretende construir, em diálogo com múltiplos atores, um conjunto de saberes praxiológicos sobre uma pedagogia da e que escuta, forjados através de um denso estudo teórico aliado aos saberes do cotidiano de profissionais e crianças, que auxiliem na compreensão do currículo da cidade de São Paulo e, principalmente, que contribuam para sua efetivação no cotidiano.

Almejamos, ainda, que esta tese possa servir de subsídio para novos estudos referentes à temática, além de contribuir com espaços de formação inicial e continuada de profissionais e embasar ações no âmbito da gestão da educação infantil municipal, de forma a inspirar práticas pedagógicas participativas e dialógicas na educação infantil.

CAPÍTULO I: A BANALIDADE DO MAL OU POR QUE PRECISAMOS FALAR DE UMA PEDAGOGIA DA E PARA A PARTICIPAÇÃO

Os conflitos no Terceiro Mundo, o crescimento renovado do Totalitarismo não são meros incidentes históricos, assim como tampouco o foi (...) o fascismo em sua época. O pensamento crítico, que não se detém nem mesmo diante do progresso, exige hoje que se tome partido pelos últimos resíduos de liberdade, pelas tendências ainda existentes a uma humanidade real, ainda que pareçam impotentes em face da grande marcha da história (Adorno; Horkheimer, 1985, p.9).

A epígrafe acima, proferida por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985), dois dos principais expoentes da denominada *Escola de Frankfurt*⁷, chama a atenção para o fato de que os episódios de barbárie ocorridos na história da humanidade não foram fruto do mero acaso ou de apenas uma “personalidade autoritária” e sim fruto de um conjunto de condições históricas, econômicas, políticas e sociais que permitiram que a barbárie se instalasse e fosse legitimada por milhões de pessoas que apoiaram sua própria opressão e escravidão.

Por barbárie, Adorno entende o fato de que mesmo “estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização”, encontrando-se ainda “tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza” (ADORNO, 1995, p.155).

Que elementos propiciaram que milhões de pessoas se alinhassem e apoiassem governos fascistas⁸ e totalitários no decorrer da história da humanidade? Por que é importante refletir sobre isso no atual momento histórico? E, afinal de contas, o que a educação tem a ver com tudo isso?

Refletir sobre essas questões e, principalmente, atuar no sentido de extinguir as condições que levam à barbárie, se torna imperativo frente ao atual⁹ contexto brasileiro e

⁷A Escola de Frankfurt foi fundada em 1923 na Universidade de Frankfurt, na Alemanha, e desenvolveu estudos que ficaram conhecidos como Teoria Crítica. O termo foi extraído, originalmente, do título de uma coletânea de Max Horkheimer, sendo que a expressão é empregada para designar o conjunto das concepções da “Escola de Frankfurt” cujos pensadores objetivavam, através de uma posição crítica radical, desvelar as engrenagens da ideologia da sociedade industrial. Essa teoria se opõe à teoria tradicional e toma a própria sociedade como objeto e rejeita a ideia de produção cultural independente da ordem social em vigor. Além de Theodor Adorno e Max Horkheimer, seus principais expoentes, a Escola de Frankfurt teve valiosas contribuições de Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Jüger Habermas, entre outros.

⁸ O termo fascismo é aqui utilizado na perspectiva reichiana (1988), que não utiliza o termo apenas para se referir ao regime italiano e sim aos regimes totalitários da história da humanidade, incluindo o nazismo.

⁹ Durante a conclusão da tese, o Brasil e o mundo se viu obrigado a lidar com uma pandemia causada pela COVID-

mundial, marcado por inúmeros retrocessos nos direitos humanos, convocando todos e todas, conforme enfatizado por Adorno; Horkheimer (1985), a tomarem partido pelos últimos resíduos de liberdade e pela possibilidade de uma verdadeira humanidade. Conforme afirma Adorno:

O perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados. Quem ainda insiste em afirmar que o acontecido nem foi tão grave assim já está defendendo o que ocorreu, e sem dúvida seria capaz de assistir ou colaborar se tudo acontecesse de novo (ADORNO, 1995, p.125).

Partindo do pressuposto de que um povo que não conhece e aprende com sua história possivelmente irá repeti-la, buscamos, neste capítulo, recuperar estudos de autores que se dedicaram a pensar e refletir sobre episódios de barbárie, autoritarismo e manipulação das massas no decorrer da história para, a partir desses referenciais, lançar um olhar para o contexto atual buscando melhor compreendê-lo e, conseqüentemente, ter subsídios para nele atuar em nossa práxis profissional na educação infantil.

Com esse intuito, optamos por utilizar como interlocutores privilegiados para essa reflexão os textos de Adorno, em especial: Educação após Auschwitz (1995); Educação-para quê? (1995); Educação contra a barbárie (1995); Educação e emancipação (1995). Também serão de valioso auxílio para nossa reflexão os conceitos de esclarecimento, mistificação das massas e indústria cultural, debatidos na obra *Dialética do Esclarecimento-fragmentos filosóficos*, de Adorno e Horkheimer (1985). Os estudos de Reich, sobretudo os discutidos na obra *Psicologia de Massas do fascismo* (1988), nos auxiliarão a compreender os elementos personificados pela figura autoritária e que encontra eco no que o autor denominou de “estrutura de caráter do homem médio”. Estrutura essa forjada historicamente através de repressões de diferentes matizes: econômica, social, religiosa e sexual. Ainda recorreremos aos estudos de Arendt (1989, 1995, 1999) sobre a banalidade do mal, a burocratização do cotidiano e seus efeitos sobre o pensar e autonomia dos indivíduos.

Iniciaremos retomando as reflexões contidas na obra *Dialética do Esclarecimento - Fragmentos Filosóficos*, de Adorno e Horkheimer (1985), que tinha por objetivo investigar por que a humanidade em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano através do processo de Esclarecimento¹⁰, estava se afundando em uma nova espécie de barbárie.

19. Esse episódio vem colocando em xeque a estrutura que mantém o sistema capitalista e as prioridades dos governantes, acirrando e tornando vital um posicionamento contra a barbárie.

¹⁰ Nota do tradutor: “A tradução de *Aufklärung* por esclarecimento e não iluminismo se deve a uma questão de fidelidade, uma vez que o termo utilizado no livro além de traduzir o significado histórico-filosófico (época ou

O termo “esclarecimento” era utilizado pelos autores para designar o processo de “desencantamento do mundo”, este entendido como “o processo pelo qual, ao longo da história, os homens se libertam das potências míticas da natureza, ou seja, o processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.8).

No entanto, o que os autores evidenciaram é que, quando esse processo de esclarecimento produz o pensamento cegamente pragmatizado, ele acaba perdendo seu caráter superador e se converte em mistificação das massas. Nesse sentido, o conhecimento que deveria ter um caráter emancipador, atrelado ao progresso da humanidade, passa a ser uma estratégia de controle social. A racionalização técnica passou a ser a racionalidade da própria dominação, “o esclarecimento é totalitário” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.22).

Essas reflexões deram origem ao termo “Indústria Cultural” que foi empregado pela primeira vez em 1947, na obra já mencionada. A Indústria Cultural pode ser entendida como um sistema político e econômico que tem por finalidade produzir bens de cultura como mercadorias e como estratégia de controle social e manutenção do *status quo*. A obtenção de mais lucro passa a ser a estrela guia que conduz a sociedade. Os indivíduos passam a também ser tratados como mercadorias e são instigados a cada vez mais “fazer parte” e, para tal, devem abrir mão de sua singularidade, individualidade e autonomia para poderem se “encaixar” em uma massa uniforme e padronizada.

Só que a lógica da Indústria Cultural é a lógica da exclusão, o que significa que quanto mais forte for o apelo para “fazer parte”, o que significa consumir bens de toda ordem (inclusive o consumo de ideias e opiniões prontas), mais forte será a escravidão do indivíduo, pois a Indústria Cultural não sublima e sim reprime, uma vez que expõe o objeto de desejo mas o torna inatingível, colocando assim o indivíduo no lugar de eterno consumidor, como objeto da Indústria Cultural.

E como objeto, basta ao indivíduo obedientemente seguir um roteiro pronto, que lhe é dado ao nascer e que diz como ele deve agir no trabalho, na família, na sociedade e, inclusive, nos momentos de lazer e diversão, pois segundo os autores, na Indústria Cultural “o próprio ócio do homem é utilizado com o intuito de mecanizá-lo, de tal modo que, sob o capitalismo, a diversão e o lazer tornam-se um prolongamento do trabalho; divertir-se, nessa perspectiva, significa estar de acordo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.25).

filosofia das luzes), traduz também o significado mais amplo utilizado pelos autores na obra. Nesse sentido, as duas palavras designam, em alemão e português, o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais, etc.)” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.7).

Nesse sentido, a noção de autonomia, liberdade e escolha do indivíduo é, sob os ditames da Indústria Cultural, mera ilusão, pois segundo os autores as supostas discussões sobre vantagens e desvantagens servem apenas para perpetuar a ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha. Não é permitido ao indivíduo nem ao menos o pressentimento da possibilidade da resistência, pois ele é dia a dia encorajado a desacostumar-se de sua subjetividade.

Adorno e Horkheimer (1985) afirmam ainda que o monopólio da indústria cultural atingiu níveis tão mais sofisticados que outros engendrados na história da humanidade que a tirania não se fixa apenas no corpo e sim vai direto à alma dos sujeitos:

O mestre não diz mais: você pensará como eu ou morrerá. Ele diz: você é livre de não pensar como eu: sua vida, seus bens, tudo você há de conservar, mas de hoje em diante você será um estrangeiro entre nós. Quem não se conforma é punido com uma impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do individualista (...). A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido (p.125).

Os autores concluem afirmando que “o segredo está hoje decifrado (...) a sociedade permanece irracional apesar de toda racionalização”. A liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como “a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa” (1985, p.117), transformando, assim, os consumidores na própria mercadoria. E, diária e obstinadamente, a massa prossegue insistindo na ideologia que a escraviza.

A questão de por que as massas se alinham a discursos e práticas contrárias aos seus próprios interesses de classe foi um dos temas também explorados por Reich na obra *Psicologia das massas do fascismo* (1988), que visava melhor compreender como foi possível o surgimento do fascismo, sendo ele não um pequeno movimento associado apenas a uma figura autoritária, como Hitler ou Mussolini, mas sim como um movimento de amplas massas, pois como afirma Milgram (1983, p.21), ao comentar sobre o fascismo: “Essa política desumana pode ter se originado na mente de uma só pessoa, mas só poderia ter sido executada em larga escala se um grande número de pessoas obedecesse às ordens”.

Segundo Reich (1988), o fascismo só foi possível porque suas proposições encontraram eco no que ele denominou “estrutura irracional de caráter do homem médio”, estrutura essa forjada no seio de uma estrutura familiar e societária patriarcal, cuja sexualidade é reprimida e a religião tem importante papel de coerção. Esses fatores geram uma “estrutura” na qual as necessidades biológicas primárias e impulsos têm sido reprimidos há milênios, resultando em

um ser oprimido e reprimido, que através da manipulação dos meios de comunicação, conforme já apontado por Adorno e Horkheimer, é levado a ver nos movimentos autoritários uma forma de catarse onde é levado à opressão alheia, na tentativa, inconsciente e frustrada, de se livrar de sua própria opressão. No entanto, sua escravidão só aumenta, aumentando também a violência perpetrada por esses indivíduos, que não o fazem por um “impulso malévol” e sim, muitas vezes, por automatismos e condicionamentos de toda ordem.

O estudo da natureza do mal foi uma questão amplamente estudada por Hannah Arendt que cunhou o termo “a banalidade do mal”. A autora, já reconhecida pela sua famosa obra *As origens do totalitarismo* (1989), foi, em 1961, designada para acompanhar o julgamento de Adolf Eichmann, em Jerusalém.

Eichmann era considerado um dos grandes arquitetos do holocausto, responsável pela logística perfeita que levava os judeus aos campos de concentração para serem mortos, totalizando mais de seis milhões de seres humanos assassinados nesses campos de extermínio, no entanto, ao acompanhar o julgamento, Arendt não viu o ser demoníaco, antissemita, que todos esperavam encontrar, pelo contrário, ela viu o absolutamente ordinário, viu o burocrata, o considerado bom funcionário: “Não encontrei ali um ser diabólico, nem a encarnação da perversidade. Deparei-me com um funcionário, um burocrata que se adaptou ao sistema e abriu mão de pensar (ARENDR, 1999, p.11).

Em seu julgamento, o réu, em sua defesa, só proferia frases em que afirmava que ele apenas “cumprira ordens”, “minha honra é minha lealdade”, “Era assim que as coisas eram, essa era a nova lei da terra, baseada nas ordens do *Fuhrer*” (ARENDR, 1999, p.121). Sobre isto, Arendt comenta: “Tanto quanto podia ver, seus atos eram os de um cidadão respeitador das leis. Ele cumpria o seu dever, como repetiu insistentemente à polícia e à corte; ele não só obedecia a ordens, ele também obedecia à lei” (ARENDR, 1999, p.122).

Segundo a autora, o uso constante de clichês, frases feitas, adesão a códigos de expressão e conduta convencionais e padronizados, como os utilizados por Eichmann, têm função socialmente reconhecida de nos proteger da exigência do pensamento feita por todos os fatos e acontecimentos em virtude de sua mera existência. Se respondêssemos todo tempo a esta exigência, logo estaríamos exaustos (ARENDR, 1999). Com essas ponderações, Arendt não pretendia justificar ou perdoar a ação do réu, que ela condenava veementemente, mas sim, como ela dizia, “*compreender e conciliar a chocante mediocridade desse homem com seus atos abomináveis*” (ARENDR, 1999, p.6).

Ao estudar o caso Eichmann, ela percebeu o quanto o pensamento técnico, a burocracia, a facilidade de cumprir ordens, que tanto pode facilitar a vida através da economia psíquica,

podem produzir a banalização do mal, porque a “*monstruosidade não está na pessoa, está no sistema. Há sistemas que banalizam o mal*” (ARENDDT,1999, p.8).

Por isso, ao afirmar que “*Eichmann não é um assassino convicto*”, uma vez que “*o mal encontrado nele é banal porque não tem explicação convincente, não tem motivação alguma, nem ideológica, nem patológica, nem demoníaca*” (ARENDDT, 1999, p. 5), a autora nos ensina a temível lição da banalidade do mal, nos alertando que talvez esses atos estejam mais próximos da vida cotidiana do que pensávamos ou gostaríamos, nos convocando a refletir sobre o fato de que não somos imunes, uma vez que todos nós somos capazes de cometer o mal ao abdicarmos de nossa capacidade de pensar. “Assim, devemos nos precaver contra as falhas dos nossos regimes políticos tanto quanto das possíveis falhas em nossos próprios pensamentos e julgamentos (ARENDDT,1999, p.8).

Eichmann, ao renunciar a si mesmo enquanto ser dotado da capacidade de pensar autonomamente, insistindo repetidas vezes que não havia feito nada por iniciativa própria, que jamais fizera algo de forma premeditada, seja para o bem ou para o mal e que apenas cumprira ordens, acaba por recusar-se a ser uma pessoa, pois segundo Arendt (1999, p.62) ele “*abdicou totalmente da característica que mais define o homem, como tal: a de ser capaz de pensar*”.

E é exatamente nesse fenômeno que reside, segundo a autora, o maior mal do mundo: o mal perpetrado por ninguém. O mal cometido “*por homens sem qualquer motivo, sem convicção, sem razão maligna ou intenções demoníacas, mas seres humanos que se recusam a serem pessoas*” (ARENDDT, 1999, p.63). A esse fenômeno, Arendt chamou de Totalitarismo.

Ainda, segundo a autora, essa recusa ao pensar leva a uma incapacidade de fazer juízos morais e permitiu que “*muitos homens comuns cometessem atos cruéis numa escala monumental jamais vista. A manifestação do ato de pensar não é simples conhecimento. Mas a capacidade de distinguir o bem e o mal. O belo e o feio*” (1999, p.63). Ao mostrar que um dos maiores assassinatos coletivos da história da humanidade não foi realizado por um ser pervertido nem sádico e sim por um ser “assustadoramente normal”, perfeitamente integrado ao sistema, a autora nos convida a refletirmos que “o problema de Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais (ARENDDT, 1999, p. 299).

Ao abdicarmos de nossa capacidade de pensar, de realizar o diálogo silencioso conosco, ao outorgar a outrem, seja ele uma pessoa, um sistema que pense por nós, que defina como regra, como norma, atos que eticamente consideraríamos inaceitáveis, estamos atuando em favor da perpetuação do mal, da barbárie.

Da análise das mais de 3000 páginas do julgamento, Arendt concluí que a

monstruosidade estava no sistema que banaliza o mal. No sistema que cria milhares de Eichmann que abdicam de sua capacidade de pensar, abdicam de sua autonomia, se transformando em coisas, em objetos subservientes, mas ainda assim, a autora vislumbrava uma esperança, vislumbrava que se retomássemos a nossa característica mais humana, se retomássemos nossa capacidade de pensar, essa capacidade poderia nos dar forças para “evitar as catástrofes nos momentos decisivos” (ARENDR, 1999, p.56).

E, por momentos decisivos, a autora entende os momentos em que nossa humanidade se vê ameaçada em sua dignidade, em sua liberdade, em seus direitos humanos fundamentais e o mal se esconde em sua banalidade cotidiana e avança arrancando de nós nossa humanidade. Assim, vamos pouco a pouco cedendo e quando nos damos conta não há mais nada para ser tirado porque nada mais restou.

[...] Na primeira noite eles se aproximam e roubam uma flor do nosso jardim. E não dizemos nada. Na segunda noite, já não se escondem; pisam as flores, matam nosso cão, e não dizemos nada. Até que um dia, o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa, rouba-nos a luz, e, conhecendo nosso medo, arranca-nos a voz da garganta. E já não podemos dizer nada. (Fragmento da poesia: No caminho com Maiakóvski, COSTA)¹¹.

Nessa perspectiva, Dowbor (2013) defende que “o próximo fanatismo político não usará bigode nem bota (...). Usará terno, gravata e multimídia. E seguramente procurará impor o totalitarismo, mas em nome da democracia, ou até dos direitos humanos”.

Sim, porque Hitler chegou ao poder pela via democrática. Isso nos faz pensar, não?

1.1 A anestesia social como contexto favorável à construção de muros

Adorno (1995, p.121) utilizava-se do dantesco episódio ocorrido no campo de concentração de Auschwitz, onde milhões de homens, mulheres e crianças foram brutalmente torturados e assassinados de maneira planejada, para nos lembrar até onde pode chegar a barbárie humana e nos alertar que “*o simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa*”.

No entanto, se por um lado podemos afirmar que o fascismo é uma tendência social cujo espectro continua a rondar a humanidade, sendo ele fruto de uma escolha, de uma época,

¹¹ COSTA, E. A. No caminho com Maiakóvski. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

de um governo, de uma mentalidade, ou seja, fruto de mecanismos que levaram e legitimaram à barbárie, por outro, disso se desprende também outra conclusão: que a liberdade e a democracia também não são consequências naturais; para que elas ocorram, há que se optar consciente e deliberadamente por elas, dirigindo todos as ações e esforços de um povo para sua consolidação.

Nesse sentido, tanto o totalitarismo como a democracia são caminhos frutos de escolhas humanas, sejam elas tomadas de forma consciente ou não. Escolher significa assumir a responsabilidade, se reconhecer como importante ator histórico e social. Assim, de acordo com Adorno *“uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”* (1995, p.142).

No entanto, a emancipação passa, segundo o autor, pelo ato de reconhecer e despertar uma consciência geral acerca dos mecanismos que levam à barbárie, caso contrário estaríamos fadados a repetir Auschwitz.

Nesse intuito, Reich, conforme já mencionado, se ocupou de dissecar os discursos proferidos por Hitler, buscando identificar os mecanismos e estratégias engendradas para convencimento das massas.

Embora não seja o foco de nosso trabalho aprofundar essas complexas questões, ainda assim pensamos ser oportuno, no atual momento histórico, recuperar esse valioso estudo e sistematizar alguns de seus elementos, pois nos parece que ele pode auxiliar na compreensão do atual contexto brasileiro.

Para tal, identificamos, selecionamos e sistematizamos seis tópicos debatidos por Reich, na obra *Psicologia das Massas do Fascismo*. Dessa análise foi possível identificar que alguns “tijolos” foram fundamentais para o sucesso do intento de Hitler em separar a suposta raça ariana superior dos meros mortais do restante do mundo, em especial dos judeus que, segundo ele, estavam “contaminando a nação”.

O “muro” construído por Hitler e o nazismo visava separar os eleitos e rechaçar aqueles que não faziam parte da suposta raça superior. Esse muro foi construído por muitas mãos, por muitos Eichmanns, mas seus tijolos foram sabiamente pensados, planejados e difundidos com ampla propaganda para mobilizar a população. No Brasil, também podemos identificar muitos muros sendo levantados sob o nome de “valorização da família”, “respeito às religiões” “combate a ideologia de gênero”¹², entre muitos outros.

¹² Trechos retirados do discurso de posse do atual presidente da República, proferido em 01/01/2019. Disponível na íntegra em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/leia-a-integra-do-discurso-de-bolsonaro-na->

Mas ao que a análise a seguir indica, os “tijolos” utilizados por Hitler e os utilizados por líderes e governantes na atualidade são assustadoramente semelhantes. Vejamos:

- **1º tijolo: Apelo ao emocional, ao místico**

Os discursos nos comícios nacional-socialistas distinguiam-se pela habilidade em manejar as emoções dos indivíduos nas massas e de evitar ao máximo uma argumentação objetiva (REICH,1988). Hitler acentuou diversas vezes em sua obra¹³ que a tática certa consistia em prescindir da argumentação, apontando às massas apenas o grandioso objetivo final (HITLER, 1943 apud REICH, 1988, p.48). Este “objetivo final” devia ser apresentado como representante, em última instância, de uma “Vontade Maior”, de uma instância superior e divina e por isso mesmo todas as ações estariam “abençoadas e protegidas” não havendo o que temer.

- **2º tijolo: Criar um inimigo externo**

Uma das estratégias militares mais influentes de Hitler foi utilizar-se dos ressentimentos históricos de um povo e suas mazelas para justificar sua soberania sobre os demais povos. Para conseguir essa “união” era necessário criar inimigos externos no qual todos deviam se unir para exterminá-lo da face da terra. E isso só seria conseguido mediante a obediência e lealdade total à nação e seu dirigente máximo que tomariam as medidas necessárias para a segurança da nação. Essa ação levou à 2ª Grande Guerra Mundial.

- **3º tijolo: Investir no militarismo em nome da segurança do país**

Uma das estratégias do fascismo é o militarismo, ou seja, os altos investimentos na produção de armas e equipamentos de guerra, além do recrutamento massivo de pessoas para compor as forças armadas, incluindo mulheres e os jovens que desde muito cedo são treinados e preparados fisicamente para uma possível guerra.

- **4º tijolo: Apelo ao sentimento nacionalista das massas (autoconfiança nacionalista)**

De acordo com Reich (1988), o *fuhrer* nacionalista é a personificação da nação. E só se estabelece uma ligação pessoal com esse *fuhrer* se ele realmente encarnar a nação em conformidade com o sentimento nacional das massas. Essa tendência à identificação constitui a base psicológica do narcisismo nacional, isto é, a autoconfiança que cada homem individualmente retira da “grandeza da nação”. (...) Devido a esta identificação, sente-se defensor da “herança nacional” da “nação”, o que não impede que, ao mesmo tempo e também em consequência desta identificação, despreze as “massas”, opondo-se a elas como indivíduo.

[cerimonia-de-posse-no-congresso.shtml](#)

¹³ Hitler, Adolf. Minha Luta (Mein Kampf). Tradução inglesa de Ralph Manheim, Houghton Mifflin Co., Boston, 1943.

(REICH, 1988, p.67). A sua situação material miserável é escamoteada pela exaltação da ideia de pertencer a uma raça dominante e de ter um *fuhrer* (ou um mito) brilhante, levando à cega submissão.

- **5º título: Assumir o papel de o ‘Grande Pai’ de uma nação órfã**

A personalidade autoritária que é a personificação da nação, conforme já mencionado acima, torna-se tanto mais poderosa se ela souber como despertar os laços afetivos da família, nos indivíduos das massas, pois assim a pessoa será também a figura do pai autoritário. Essa figura atrai todas as atitudes emocionais que foram em um dado momento devidas ao pai, severo, mas também protetor e poderoso (poderoso na visão da criança). Reich (1988) relaciona a necessidade infantil de proteção do pai, transpondo isto para a realidade social, que gera a necessidade das massas populares da proteção de alguém que torna o ditador “capaz de conseguir tudo” (p.48) Mas ainda mais importante é a identificação dos indivíduos das massas com o “*fuhrer*”. Segundo o autor, quanto mais desamparado o indivíduo de massa se tornou, em consequência da sua educação, mais acentuada é a sua identificação com o *fuhrer*, isto é, mais a necessidade infantil de proteção é disfarçada sob a forma de um sentimento em relação ao *fuhrer*.

- **6º título: Organização de propaganda e censura aos meios de comunicação**

Joseph Goebbels, ministro da propaganda de Adolf Hitler, foi o autor da célebre frase: “Uma mentira repetida mil vezes, torna-se verdade”. Na atualidade, o departamento da Universidade de Oxford (*Oxford Dictionaries*), responsável pela elaboração de dicionários e pela escolha do termo do ano, ao que parece tornou a frase de Goebbels um conceito oficial, ao definir e eleger como palavra do ano de 2016, o termo “pós-verdade”¹⁴ (*post-truth*). O adjetivo:

se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais. A palavra é usada por quem avalia que a verdade está perdendo importância no debate político. Por exemplo: o boato amplamente divulgado de que o Papa Francisco apoiava a candidatura de Donald Trump não vale menos do que as fontes confiáveis que negaram esta história” (NEXO, 2016).

Em tempos de redes sociais, o conceito de pós-verdade explicita que a disseminação em

¹⁴ Segundo a Oxford Dictionaries, o termo “pós-verdade” com a definição atual foi usado pela primeira vez em 1992 pelo dramaturgo sérvio-americano Steve Tesich. Ele tem sido empregado com alguma constância há cerca de uma década, mas houve um pico de uso da palavra, que cresceu 2.000% em 2016 (Fonte: nexojornal, 2016). Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/16/O-que-%C3%A9-%E2%80%98p%C3%B3s-verdade%E2%80%99-a-palavra-do-ano-segundo-a-Universidade-de-Oxford>. Acesso em 30 de março/2017.

massa de uma “mentira” pode surtir mais efeito e convencer mais que os próprios fatos. O presidente¹⁵ da *Oxford Dictionaries*, em entrevista ao jornal americano *Washington Post* (2016), afirmou ainda, que “não ficaria surpreso se ‘pós-verdade’ se tornasse uma das palavras definidoras dos nossos tempos”.

Diante do exposto até aqui, vimos que alguns tijolos parecem se constituir na matéria prima fundamental para a criação de uma sociedade anestesiada: o apelo ao místico, se colocando como o porta voz de uma vontade divina, maior que o próprio indivíduo; criando inimigos a serem combatidos, romantizando o militarismo, fazendo ressurgir o nacionalismo, controlando e produzindo notícias, independente dos fatos (e também se recusando a dialogar com meios de comunicação que pensam diferente), ou seja, fomentando indivíduos dóceis e submissos que temem a liberdade e, por isso mesmo, outorgam o poder de decisão de suas vidas e da nação à figura de um “pai autoritário”.

E eis que o muro avança!

1.2 Mais um tijolo no muro? Notas sobre o papel da educação na sociedade contemporânea

Mas, o que a educação tem a ver com tudo isso?

Uma das possíveis respostas para essa pergunta e a qual defendemos aqui, é que no sentido mais amplo tudo o que diz respeito à humanidade, diz respeito à educação, pois educar, esse ato humano por excelência, está relacionado à manutenção de nossa humanidade. Está relacionado a um pacto feito através de inúmeras gerações e hoje garantido constitucionalmente, de que as novas gerações devem ter acesso ao legado humano para continuarem seu processo de evolução e aprendizado. E como aprender, se não partindo da aprendizagem legada a nós pela história? Como progredir se tivermos que, a cada nova geração, começar tudo de novo?

Por isso, a educação diz respeito a todos e todas, homens, mulheres e crianças. Ter direito à educação é ter direito à história que nos constitui como tal, que nos trouxe até o presente momento. É ter direito aos fatos para podermos decidir por nós mesmos.

Um dos significados etimológicos da palavra educação¹⁶ é traduzido como “conduzir

¹⁵ Casper Grathwohl.

¹⁶ Proveniente do latim *educere*.

para fora”, ou seja, conduzir as pessoas para fora de si, para o mundo e as suas relações. Perceber que não estamos sós, que para existir precisamos aprender a coexistir, a viver em sociedade, uns com os outros e não uns contra os outros. Sair de dentro de nós significa parar de “ler o mundo” unicamente a partir de nosso ponto de vista, significa nos abrimos para novas possibilidades, para aprender com o outro, para ver mais longe a partir da troca com múltiplas formas de ver e estar no mundo.

O fascismo e o totalitarismo, em todas as épocas, se traduziram pela recusa em aceitar o outro como humano, em vê-lo como um igual; significaram o retrocesso máximo ao estado egocêntrico, onde se toma um posicionamento como a única verdade aceita, devendo eliminar o diferente.

Ora, tudo isso não foi fruto do mero acaso e sim de um poderoso processo educacional, seja ele ocorrido no interior de instituições de ensino ou não. Mas, como nos lembra, Jessé Souza, em seu necessário livro “A elite do atraso”: “Afinal, tudo o que foi feito por gente, pode ser refeito por gente” (SOUZA, 2019, p.246).

Nesse sentido, Adorno insistentemente defendia que todos os esforços da educação deveriam ser redirecionados “*frente a meta de que Auschwitz não se repita*” (1995, p.119). Na visão do autor, isso seria algo tão básico, primordial e necessário, que todos os outros objetivos educacionais deveriam ser reordenados.

Em sua visão, a educação deveria atuar no sentido da emancipação humana, informando acerca do jogo de forças localizados por trás da superfície das formas políticas. Desenvolver a consciência crítica se faz necessário pois, uma vez “*que colocamos o direito do Estado acima do de seus integrantes, o terror já passa a estar potencialmente presente*” (1995, p.137).

Adorno já alertava, em sua época, que o clima mais favorável ao ressurgimento do fascismo é o retorno do nacionalismo: “*Ele é tão raivoso justamente porque nesta época de comunicações internacionais e de blocos supranacionais já não é mais tão convicto, obrigando-se ao exagero desmesurado para convencer a si e aos outros que ainda tem substância*” (1995, p.136). Sobre isto, o autor cita, ainda, inúmeros casos de genocídio que tiveram como base a ressurreição de um nacionalismo supostamente inofensivo (1995).

Soma-se a isso a pressão geral do dominante sobre tudo o que é particular, seja o homem individualmente ou as instituições singulares, e tem-se “*uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência*” (ADORNO, 1995, p.122).

O problema é que, conforme defende o escritor suíço, Alain de Botton, “*Vivemos em um mundo saturado de divergências*”, sendo que na atualidade:

as pessoas estão em desacordo sobre tudo, basicamente, desde quando se deve pedir um táxi ou sair para jantar e até se deveria existir um califado; sobre que tipo de órbita a Estação Espacial Internacional deveria assumir, sobre a forma correta de fazer lasanha ou até se a Hungria está na Europa central ou oriental e por quanto tempo uma criança deveria ser permitida a jogar Minecraft em uma tarde de sábado (BOTTON, 2015, s/p.).

E se as instituições educacionais não se detiverem em recuperar a arte do diálogo, do ouvir, do escutar, da aprendizagem da participação, possivelmente a educação perpetrada por elas será apenas mais um tijolo no muro.

Mais um tijolo no muro a reforçar a intolerância, a submissão, o misoginismo, o racismo, o preconceito na sociedade. Mas se algo a Teoria Crítica nos ensinou é que não só podemos, mas também devemos olhar o mundo a partir da perspectiva do que ele não é, mas pode ser... do melhor que ele pode vir a ser, pois “*descrever como é, é descrever apenas uma parte, porque é preciso enxergar na realidade também os elementos que impedem que se alcance essa melhor configuração do mundo*” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p 10).

Olhar para o que foi para compreender o que é e também o que pode ser, compreendendo os elementos que impediram que as potencialidades fossem realizadas. E para isso a educação precisa escolher um caminho... Escolher se irá atuar como apenas mais um tijolo no muro ou, se pelo contrário, irá atuar construindo pontes, derrubando os muros construídos através da ausência de um pensar crítico, do diálogo, da escuta e da participação autêntica.

E nós, educadores e educadoras, comprometidos com a não repetição da barbárie, de que lado do muro estamos? Colocando tijolos ou tentando desconstruí-los?

A atual situação do país, do planeta, clama por nos posicionarmos; não cabe mais “ficarmos em cima do muro”, ou estamos do lado da paz, ou não estamos, ou estamos do lado da emancipação humana ou não estamos. E estar do lado dos valores que nos fazem humanos, estar a favor dos direitos humanos significa, nesse momento, não permitir que eles sejam privilégio de poucos.

Evitar a barbárie significa sair da anestesia a qual voluntariamente¹⁷ nos entregamos, não ficando omissos e indiferentes ao mal, à violência; significa não nos refugiarmos no conforto de nossa suposta “segurança”, afirmando “mas isso nada tem a ver comigo”, tal qual Eichmann, o tenente nazista, pois, em última instância, a indiferença com o outro é a indiferença

¹⁷ Importante esclarecer que ao afirmar que “nos entregamos voluntariamente” não estamos negando os condicionantes do sistema que nos levam a tal ação. Não se trata de defender a tese do brasileiro cordial, ambíguo e sentimental, uma vez que concordamos com a análise de Souza (2019), que situa a escravidão no âmago para entender o Brasil, somado a elite do dinheiro que exerce sua força invisível e manipula a sociedade, com respaldo da mídia e do judiciário, sustentando assim, ocultamente, as engrenagens do poder.

com a nossa própria humanidade.

Quando a barbárie vence, a humanidade como um todo perde.

1.3 Em busca de alternativas... Pedagogias participativas como lugar do humano

Ao investigarmos pedagogias que pudessem nos trazer possibilidades de um projeto de educação na contramão de uma educação para a passividade, silenciamento e anestesiamiento coletivo, buscando por pedagogias dialógicas que se pautem na escuta, no diálogo e nas relações, nos foi útil e será por nós utilizado nesta tese a distinção conceitual, empregada por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), relativa a dois modos distintos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação, sendo que “*a pedagogia da transmissão se centra no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento, participando nos processos de aprendizagem*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2013, p.8).

Esses dois modos de fazer pedagogia expressam visões distintas acerca da educação e do processo educativo e seguem caminhos opostos em relação à visão de mundo, valores, metas e objetivos, métodos e princípios operacionais, organização do conhecimento e currículo, avaliação, papel e imagem do professor e do educando.

Os três quadros a seguir sintetizam as principais diferenças entre esses dois paradigmas pedagógicos, de acordo com os estudos de FORMOSINHO e OLIVEIRA-FORMOSINHO (2019).

Quadro 1: Comparando pedagogias transmissivas e participativas: principais objetivos da educação e concepções do ensino e aprendizagem

	PEDAGOGIAS TRANSMISSIVAS	PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS
Principal objetivo da educação	<ul style="list-style-type: none">• Transmissão do conhecimento à geração seguinte.• Fornecimento rigoroso de conhecimento estruturado em formato acadêmico.	<ul style="list-style-type: none">• Envolvimento dos estudantes na sua própria educação.• Desenvolvimento de pessoas responsáveis e cidadãos cívicos.• Reforma social e transformação cultural.
Imagem da criança	<ul style="list-style-type: none">• Papel passivo de repetição do conteúdo transmitido (memorizar e reproduzir)	<ul style="list-style-type: none">• Papel ativo de participação no processo de aprendizagem.

Imagem de professor	<ul style="list-style-type: none"> • Papel passivo de mero transmissor, “enchendo” os estudantes com os conteúdos a serem transmitidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel ativo de promover experiências de aprendizagem significativas, envolvendo os estudantes.
Papel educativo da participação	<ul style="list-style-type: none"> • A participação do estudante no processo educativo é minimizada ou ignorada. 	<ul style="list-style-type: none"> • A participação do estudante no processo de aprendizagem é um componente intrínseco do processo educativo.
Concepção de escola	<ul style="list-style-type: none"> • Isolada. • Fechada à interação com os pais e com a comunidade local. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecológica e contextualizada. • Aberta ao envolvimento com os pais e com a comunidade local.
Prevalência em escola de massas	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia convencional que é majoritária na escola de massas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogias alternativas que são minoritárias na escola de massas.

Fonte: FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p.17.

Quadro 2: Comparando pedagogias transmissivas e participativas: organização do conhecimento

	PEDAGOGIAS TRANSMISSIVAS	PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS
Princípio epistemológico	<ul style="list-style-type: none"> • Reduccionismo, simplificação 	<ul style="list-style-type: none"> • Abrangência, respeito pela complexidade • Análise da relação entre o todo e as partes
Organização do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Compartimentado, fragmentado, separado 	<ul style="list-style-type: none"> • Holístico, integrado, conectado
Caráter principal do currículo e ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Caráter abstrato do currículo e do ensino • O currículo e o ensino são direcionados a um estudante abstrato, de capacidade média, meio cultural familiar médio, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caráter concreto do currículo e do ensino • O currículo e o ensino são situados em um tempo e em um espaço • Contextualizados para uma comunidade concreta e para estudantes concretos
Premissas sobre contextos dos estudantes: uniformidade e diversidade	<ul style="list-style-type: none"> • Presume uniformidade social e acadêmica dos estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Presume diversidade social e acadêmica dos estudantes (tanto diferenças culturais como diferenças individuais)
Conceito de equidade humana	<ul style="list-style-type: none"> • Equidade como uniformidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Equidade como respeito por identidades plurais

Fonte: FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p.18.

Quadro 3: Comparando pedagogias transmissivas e participativas: organização do processo educativo

	PEDAGOGIAS TRANSMISSIVAS	PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS
Organização do processo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Fechado, isolado 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecológico, contextualizado, situado em um tempo e em um espaço
Conceito de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Transmissão de conteúdos e competências 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de experiências de aprendizagem significativas envolvendo os estudantes
Conceito de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem faz-se ouvindo e reproduzindo 	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem faz-se fazendo, experimentando e descobrindo
Atividade do estudante	<ul style="list-style-type: none"> • O estudante senta-se, ouve e reproduz 	<ul style="list-style-type: none"> • O estudante participa ativamente no processo de aprendizagem
Atividade do professor	<ul style="list-style-type: none"> • O professor transmite conteúdos e competências 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor cria situações de aprendizagem e apoia o estudante no processo de aprendizagem
Organização dos espaços de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Configura uma pedagogia ideal baseada na “gestão científica da educação” • Configura uma “linha de montagem educacional” 	<ul style="list-style-type: none"> • Configura contextos e processos que facilitam o fazer, experimentar e descobrir
Conceito de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado em resultados • Centrado na comparação do desempenho individual com o desempenho médio • Repetição do conteúdo transmitido 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado tanto em processos quanto em resultados • Centrado tanto na aprendizagem individual como na do grupo • Reflexão sobre as aquisições e realizações

Fonte: FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p.19.

Como podemos constatar pelas informações dos três quadros anteriores, as pedagogias transmissivas, ao se centrarem apenas na lógica dos conteúdos que pretendem veicular, “resolvem a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.17). Segundo a autora, esse processo de simplificação centrado na regulação e no controle de práticas isoladas, promove a definição artificial de fronteiras e respostas tipificadas e por isso mesmo é o modo pedagógico que mais se alinha ao modo organizacional baseado na burocracia, “pois esta é baseada na simplificação do juízo que fundamenta a ação, na pré-decisão no centro da ação a ser desenvolvida pela periferia” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18).

Esta tradição burocrática, ainda fortemente arraigada na cultura escolar brasileira, pode ser denominada, de acordo com estudos de Formosinho e Araújo (2007), de “pedagogia de autor anônimo” do século XX.

Sobre esta pedagogia de autor anônimo, Formosinho (2018, p.19) elucida que ela pode ser assim denominada pois:

não é possível identificar um autor como personagem individual para esta pedagogia burocrática. O pedagogo anônimo “ganha corpo” numa pluralidade de atores/autores sociais que, tendo interiorizado o saber construído pelos autores/atores da história coletiva, o “materializam” (em decretos, normas, regulamentos, instruções, projetos educativos e projetos curriculares de escola, de turma etc.). Assim, a legitimam e autorizam e, por isso, lhe dão poder.

Essa pedagogia anônima desconsidera a complexidade e a diversidade do processo educativo, a agência das crianças e dos profissionais, produzindo um “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (FORMOSINHO, 2007), que tal qual uma roupa de tamanho único, que supostamente deveria servir a todos, acaba não servindo a ninguém.

Assim, optar e atuar no sentido de uma pedagogia participativa, pressupõe a desconstrução da pedagogia transmissiva e burocrática (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) instalada no cotidiano pedagógico das instituições educacionais e a construção de uma pedagogia que tenha na experiência e interações seus grandes objetivos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

De forma resumida e nos apoiando nos estudos de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p.17), podemos dizer que as pedagogias participativas “são abrangentes e respeitam a complexidade do conhecimento, tendo como objetivo uma apresentação de conteúdos de forma holística, integrada e conectada”. Essa perspectiva pedagógica parte do princípio da diversidade dos educandos e por isso seus currículos são planejados levando em consideração a diversidade humana, as condições concretas, as características, interesses e necessidades dos diferentes sujeitos. Em relação ao princípio operacional, a educação participativa é baseada, de acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p.19), “em um processo ecológico e contextualizado, situado em um tempo e um espaço concretos”, o que demanda a criação de situações de aprendizagem e apoio aos educandos, sendo que a avaliação é realizada pelo processo da documentação da aprendizagem.

Nessa forma de conceber a pedagogia, tanto professores como educandos têm um papel ativo e participativo e a escola é entendida como uma organização comprometida, ecológica e

contextualizada, aberta ao envolvimento das famílias e da comunidade em geral (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

As pedagogias participativas assumem a escuta, o diálogo e a participação como condição indispensável ao ato pedagógico, como inerente a este modo de pensar/fazer pedagogia e não apenas como um mero recurso didático.

Isso significa que atuar nessa perspectiva demanda a aprendizagem, principalmente por parte dos adultos, da escuta em todas as suas dimensões: escuta dos espaços e materialidades, escuta das ações das crianças, escuta das múltiplas linguagens infantis, escuta das relações estabelecidas...

Exige, ainda, a incorporação do princípio da participação, da partilha, da negociação, o que demanda uma crença no humano, na capacidade que todos os seres têm de contribuir, evoluir, aprender ou ainda, nos dizeres de Freire (1987), na capacidade de realizar sua vocação ontológica “para ser mais”, em contraposição a um sistema que submete ao “ser menos”.

Vergara (2012) corrobora essa ideia, ao afirmar que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo são capazes e têm uma contribuição a dar, sejam os profissionais, as crianças, as famílias ou a comunidade.

Entendemos a educação como uma tarefa participativa por excelência, sendo necessária a existência de propósitos compartilhados, o que demanda a participação de todos, inclusive dos bebês e crianças pequenas. E somente partindo de uma imagem de criança capaz e potente, é que poderemos lhes outorgar o papel de coconstrutoras no processo educativo.

A relação adulto-criança, em que ambos constroem juntos o processo de aprendizagem, respeitando-se os interesses e motivações intrínsecas das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), é o cerne das pedagogias participativas.

Oliveira-Formosinho (2007) nos auxilia a melhor compreender as tarefas centrais de um modo participativo de fazer pedagogia, apresentando-as de um modo sintético e potente:

A primeira tarefa é a de construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente conhecimento. A segunda tarefa situa-se no coração relacional desse modo pedagógico, que o define como espaço de interação e escuta, a serviço da diferenciação pedagógica. A terceira tarefa é a de, dialogando com a história, escolher reflexivamente uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção do conhecimento sobre esse modo de fazer (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19).

Ainda, segundo a autora (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.18), a pedagogia da

participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão mais nobre, “que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores (...)”.

Assim, é possível afirmar que assumir a pedagogia da participação exige outra forma de conceber o papel do adulto, das crianças, do processo de ensino-aprendizagem, enfim, outra forma de conceber a pedagogia em si.

Se, por um lado, é evidente que não estamos defendendo aqui uma visão ingênua e romântica de uma educação que sozinha tem o poder de mudar a sociedade, por outro, o que propomos está alinhado a uma visão freiriana (FREIRE, 2000)¹⁸, que entende que tampouco a sociedade muda sem uma educação que trabalhe e atue no sentido dessa mudança.

Com base na conceituação dos dois paradigmas pedagógicos discutidos, podemos concluir que enquanto as pedagogias transmissivas atuam no sentido da manutenção do *status quo*, as pedagogias participativas atuam na perspectiva de garantir o lugar do humano.

Interessa-nos, entretanto, pensar no paradigma participativo à luz da educação dos bebês e crianças pequenas que frequentam a educação infantil.

1.4 Do monólogo ao diálogo: O papel da escuta nas pedagogias participativas

Korzac (1983), ainda nas primeiras décadas de 1900, fazendo uma crítica aos primórdios dos direitos das crianças, que apenas situavam a criança como um ser frágil e indefeso, objeto de assistencialismo, já alertava que por medo de ver a morte levar as crianças, nós as tirávamos da vida. Para não as deixar morrer, não as deixamos viver.

Guardada as devidas proporções, aqui cabe refletir sobre o quanto nossas formas de organização educacional não estão também, de certa forma, impedindo as crianças de viverem plenamente suas infâncias, impedindo-as de desenvolverem seu potencial, explorarem suas múltiplas linguagens, desenvolverem sua capacidade de argumentação, decisão e escolha, construindo assim sua autonomia e identidade.

Não será um desafio a ser assumido pelas escolas contemporâneas a manutenção da arte do diálogo? O diálogo, o pensamento crítico, a capacidade de discernir e optar eticamente, não são capacidades que surgem naturalmente no ser; somos humanamente dotados dessas

¹⁸ FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Em sua Terceira Carta Pedagógica, Freire, afirma: “*Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.*” (FREIRE, 2000, p.67).

capacidades, mas, também, como seres sociais que somos, precisamos que isso seja apreendido, ensinado, vivenciado. Precisamos exercitar o participar, o escolher, o discernir e o refletir para desenvolver essas nossas capacidades.

Nesse sentido, a escola, na sociedade contemporânea, possui o desafiador mandato de renunciar ao movimento monológico no qual a escola do século passado se constituiu e consolidar uma educação dialógica.

Nesse processo, a aprendizagem da escuta, do diálogo e da negociação são dispositivos indispensáveis para construção e consolidação desse novo paradigma. No entanto, não fomos educados para a escuta, para o diálogo; em geral *“não ouvimos o que o outro fala, mas, sim, o que gostaríamos de ouvir. Assim, imaginamos o que o outro estaria falando.... Não partimos de sua fala, mas de nossa fala interna. Reproduzimos, desse modo, o monólogo que nos ensinaram”* (FREIRE, 1996, p.45).

Para sair desse modo automático de “comunicação”, Kramer (2013, p.323), a partir de seus estudos sobre BUBER (2009)¹⁹, afirma que:

(...) o movimento básico do diálogo [...] consiste em um voltar-se para o outro, o que, embora possa parecer banal, tem a intenção de perceber a presença do outro. Para isso é preciso nos libertar da indiferença em relação ao outro, o que é um desafio do mundo contemporâneo.

Perceber, ver, olhar, se conectar com a criança, para só então conseguir escutá-la.

A escuta é, por excelência, a capacidade de entrarmos em conexão com o outro, nos abriremos para o outro, para outros modos de pensar, de ver, de se relacionar e de compreender o mundo.

Ao nascer, é como se ganhássemos “óculos culturais”, como afirmava Freire (1987), utilizando-se do conceito da antropóloga Ruth Benedict (1972)²⁰ e, a partir de então, passamos a ver o mundo por meio dessas lentes. Essas lentes mudam de pessoa para pessoa, pois estão diretamente relacionadas ao lugar onde nascemos (país, cidade, bairro), à época, à família a qual pertencemos, ao sistema econômico, político, social, cultural no qual estamos inseridos, às experiências as quais vivenciamos, ou seja, as condições objetivas de nosso contexto vão produzindo determinada forma de enxergar e nos relacionar com o mundo.

Esses óculos, ao mesmo tempo que nos formam, também nos deformam, pois passamos a enxergar e, principalmente, a julgar o outro a partir de nosso ponto de vista que, como nos

¹⁹ BUBER, M. Do diálogo e do dialógico. São Paulo: Perspectiva, 2009.

²⁰ BENEDICT, R. O Crisântemo e a Espada (1972): “A cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”.

lembra Boff, é apenas a vista de um ponto: “*cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto*” (BOFF, 1997, p.9).

O que significa que existem muitos outros pontos de vista que precisam ser contemplados, muitas histórias ainda ocultas a nosso olhar, pois nossas vistas carregam uma tradição, são condicionadas e podem gerar preconceitos, estereótipos e intolerâncias de toda ordem.

Assim, é urgente e necessário aprendermos a acolher outras formas de ver o mundo. Escutar o outro significa abrir espaço para buscarmos ler o mundo com outros olhos, sob novas perspectivas e lugares, escutarmos as várias histórias que compõem cada sujeito. Sobre isso, nos fala a escritora africana Chimamanda Adichie (2009), ao alertar para os perigos de uma história única:

[A história única] cria estereótipos e os estereótipos fazem uma história tornar-se a ÚNICA história [...] é preciso haver um “um equilíbrio de histórias”, contar nossas muitas histórias, história importam, muitas histórias importam, histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno, mas histórias também podem ser usadas para capacitar e humanizar, histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas também podem restituir essa dignidade perdida (ADICHIE, 2009, p.4-5).

Como dizia Malaguzzi (2011), as histórias são plurais e quando nós rejeitamos uma história única, quando percebemos que nunca há apenas uma história, nós recuperamos a pessoa como sujeito, tirando-a do lugar de objeto; recuperamos a autoria, a voz, que nada mais é que a capacidade que cada indivíduo tem de ser ele mesmo o autor de sua história.

Ter nossa própria história narrada apenas por outros, tira nosso lugar de protagonistas, de autores de nossa própria vida. Como anunciado pelo provérbio africano: “Enquanto os leões não tiverem seus historiadores, a história das caçadas continuará sendo narrada pelos caçadores”

E o que isso significa?

Entre outras coisas, significa que quem narra detêm o poder.

Historicamente muitos povos tiveram suas histórias negadas, subjugadas, devido à chamada “história oficial”, que mostra apenas “um lado da história”. Esses grupos tiveram sempre suas histórias ´narradas por outros... a história das mulheres narrada por homens, a história dos negros narrada pelos brancos, a história da escravidão narrada pelos colonizadores, a história das guerras narradas pelos “vencedores”... , o que nos provoca a questionar qual o lugar que as crianças ocuparam historicamente?

Quem narra a história das crianças? Onde estão suas pegadas na história?

As crianças têm sido historicamente submetidas ao poder geracional dos adultos,

portanto, a história da infância é marcada pela invisibilidade das crianças, de suas vozes, seus saberes... Uma história contada somente pela categoria dos adultos.

Os estudos da infância têm defendido que a infância seja reconhecida como categoria social geracional que compõe a estrutura social (NASCIMENTO, 2018) e, por isso mesmo, merece ser estudada por “seus próprios méritos” (QVORTRUP, 2011) e não somente dentro de outras categorias, como família e escola, onde historicamente foram estudadas e situadas em um lugar subalterno.

Concordamos com Castro (2007, p.16) quando defende que é necessário que a “história continue podendo ser contada do ponto de vista de cada um dos seus atores” e, enfatizamos a necessidade de que os bebês e as crianças pequenas sejam incluídos como protagonistas de suas histórias.

É necessário que o conceito contemporâneo de infância, que abarca as várias infâncias vividas pelas crianças, venha acompanhado da instituição de mecanismos e práticas que propiciem espaços que legitimem a voz da criança, tanto no âmbito macro das políticas públicas, como no âmbito das práticas cotidianas das unidades de educação infantil.

As pedagogias participativas têm um grande contributo para dar ao possibilitar uma gramática²¹ baseada no diálogo, na interação e na participação. E só podemos construir o diálogo a partir de uma escuta atenta, sensível e ativa das crianças.

Nesse sentido, defendemos que escutar as crianças significa muito mais que apenas ouvi-las, é uma forma de compreender a docência e o próprio papel da educação infantil e, por isso, trata-se de uma dimensão complexa, mas fundamental para a Pedagogia da(s) Infância(s).

Assim, defendemos que um dos papéis fundamentais das pedagogias participativas é a restauração do diálogo, em contraposição ao monólogo e ao silêncio, provenientes da pedagogia transmissiva. Diálogo essencial e sem o qual a função educativa carece e falha em sua função vital.

Escutar é derrubar o muro que separa os adultos das crianças.

1.5 Aportes legais sobre escuta e participação infantil

Um longo percurso histórico foi necessário para que a criança fosse elevada à condição de ator social, sendo reconhecido seu direito à participação e a ser ouvida e envolvida na tomada

²¹ Termo cunhado por Oliveira-Formosinho (2016).

de decisões em relação a assuntos que lhe afetam. No entanto, um grande abismo ainda separa o estatuto legal da realidade vivenciada diariamente pelas crianças em nosso país. A infância no imaginário coletivo continua confinada aos pequenos mundos, sem articulações com a economia, ciência, política (QVORTRUP, 2010), por isso Corsaro (1997; 2005) nos alerta que temos de caminhar cada vez mais no sentido de construir estudos com e não somente sobre a criança.

O caminho a ser percorrido da transmissão à participação não é um caminho linear, que surge automaticamente, a partir do momento que optamos por ele. Quem faz a opção por esse caminho, por essa busca, não pode recusar a travessia, como dizia Bosi (2003).

Uma travessia que exige esforço, reflexão e criticidade permanentes para que não reproduzamos, ainda que de forma inconsciente, justamente aquilo que queremos desconstruir. Sem essa disponibilidade, facilmente reproduziremos práticas e concepções arraigadas na cultura escolar através de séculos de uma história marcada por uma educação para a passividade e, no campo dos direitos da criança, uma trajetória marcada por um “enfoque paternalista e profundamente cerceador das possibilidades da criança participar na construção dos seus mundos sociais e culturais” (FERNANDES, 2009, p.32).

Desconstruir, desnaturalizar é necessário!

Mas, para desnaturalizar, é preciso historicizar! É preciso rememorar a trajetória histórica que nos conduziu até aqui, onde a participação das crianças é entendida como um direito, garantido por documentos nacionais e internacionais. Com esse intuito, apresentamos a seguir um breve histórico da provisão e proteção até a configuração do direito à participação das crianças.

O reconhecimento da potência das crianças e a busca por formas de elevá-las a um lugar de sujeito, de participação e protagonismo já havia sido defendido por inúmeros pensadores no século XX²².

No entanto, a disseminação de um novo paradigma para pensar a infância tem como marco, de acordo com diferentes autores (ROSEMBERG; MARIANO, 2010; RIZZINI; NEUMANN; CISNEROS, 2009; FERNANDES, 2009), a Convenção das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Criança²³ que, embora ratificada apenas em 1990 no Brasil, incidiu

²²Alguns autores situam que os movimentos contemporâneos dos direitos das crianças são produtos de visões pós-iluministas ou, ainda, situam sua gênese no movimento europeu do século XVIII.

²³A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 e entrou em vigor no dia 2 de setembro de 1990. Segundo o Unicef é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, sendo ratificado por 196 países (com exceção dos Estados Unidos que não ratificaram a Convenção). O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990. Documento na íntegra disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

no debate da constituinte e contribuiu para a inclusão dos artigos 227 e 228 na Constituição Federal de 1988 e na aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também em 1990.

Antes disso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, embora instituisse a “proteção especial” para a maternidade e a infância e fosse embasada em um conceito abrangente de direitos, foi considerada, na análise de diversos autores, como Ponte (2000; 2002), uma declaração direcionada para “humanos adultos”, sendo as referências à infância de cunho exclusivamente protecionista.

Após a aprovação da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, ganha força a percepção de que era necessário se constituir um corpo de direitos adicionais que tratassem da condição específica da criança. Nesse intuito, a Declaração de Genebra sobre os direitos das crianças (como ficou conhecida), de 1924, que continha apenas cinco itens, foi modificada e ampliada.

A discussão sobre uma nova declaração, no entanto, só volta a ganhar fôlego em 1957 e, após inúmeras discussões, somente em 1959 a Declaração Universal dos Direitos da Criança é adotada²⁴ por unanimidade pelos Estados-membros da ONU, embora não fosse de cumprimento obrigatório, trazia, segundo Fernandes (2009, p.38), modificações significativas que acentuavam aspectos inovadores, como: “os direitos relacionados com a identidade, o direito ao nome e à nacionalidade, e outros como o direito a brincar e a desenvolver-se numa atmosfera de paz e amizade”. Ainda assim, foi alvo de muitas críticas, como a expressa por Renaut²⁵ (2002, p.388 apud ROSEMBERG, 2007, p.8) que, em sua análise, elucida que os direitos proclamados no corpo da Declaração são ainda apenas “*direitos a ...*” e não “*direitos de ...*”.

À medida que ganhavam força os debates que compreendiam a complexidade da criança e da infância e do novo contexto social emergente, se postulava que novos direitos das crianças precisavam ser acrescidos aos anteriores. Somou-se a isso uma insatisfação com o “lugar” de mera Declaração dos direitos das crianças, ao invés de uma Convenção das Nações Unidas para os direitos da criança, que impactasse nas leis internacionais e promovessem maior comprometimento e obrigações para os Estados-membros.

Em 1979, ano instituído como o Ano Internacional da Criança e onde se comemorou os 20 anos da Declaração dos Direitos da Criança, o governo polonês propôs uma Convenção dos Direitos da Criança que, conforme elucida Fernandes (2009), só veio a se efetivar no ano

²⁴ Resolução 1391 (XIV) de 20 de novembro de 1959.

²⁵ RENAUT, A. A Libertação das crianças: a era da criança cidadão. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

seguinte e teve como lema principal o melhor interesse da criança.

Um texto base foi desenhado em 1980, onde constava o direito da criança à opinião, mas ainda de forma muito restrita e limitada. Após um longo processo de debates e embates, a Convenção dos Direitos da Criança foi aprovada em 1989 e, desde então, é tida como um marco, por trazer três importantes dimensões dos direitos: provisão, proteção e participação. A saber:

- **Direitos de provisão:** relacionada aos direitos sociais da criança, como o acesso à saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, ao lazer e à cultura.
- **Direitos de proteção:** trata de direitos que demandam uma atenção diferenciada à criança, de forma a zelar pelo seu bem-estar e proteção em situações que envolvam discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflitos.
- **Direitos de participação:** direitos civis e políticos, como o direito de ser consultada e ouvida, o direito de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião, direito de tomar decisões em seu benefício, “direitos que deverão traduzir-se em ações públicas a ela direcionadas que considerem seu ponto de vista” (FERNANDES, 2009, p.42).

A inclusão do direito à participação é, sem dúvida, o grande diferencial do documento em relação às suas versões anteriores e contribuiu para elucidar o direito das crianças a terem voz ativa e serem escutadas sobre assuntos que lhe dizem respeito e a participar da tomada de decisões. A participação, somada à provisão e proteção, situam esse documento como um símbolo de uma nova concepção e percepção sobre a infância, pois pressupõe a superação da imagem de criança como objeto de assistencialismo.

E o que significa o direito à participação, e conseqüentemente, a ser escutado, no contexto da educação infantil?

1.6 A escuta e a participação de bebês e crianças pequenas na literatura nacional e estrangeira

Nós adultos, falamos muito sobre as crianças, mas falamos pouco com elas, e sobretudo, as escutamos menos ainda. (MALAGUZZI²⁶, 1994, p.55 apud HOYUELOS, 2009, p.129).

Ao assumir uma pedagogia de cariz participativa, seja ela qual for, a escuta surge como

²⁶ MALAGUZZI, L. Tribute to Loris Malaguzzi, Young children, jul, 1994.

uma necessidade de ser coerente com as bases que sustentam esse paradigma pedagógico (ALTIMIR, 2010). Se não aprendermos a escutar as crianças, será difícil (se não impossível) compreender o papel da educação infantil e o que significa docência nessa etapa da educação.

Tendo essa ideia como premissa, buscamos inicialmente identificar e analisar produções que discorressem sobre escuta e participação especificamente no campo da educação infantil, visando compreender que concepções estão sendo veiculadas sobre esta temática e que práticas são sustentadas por essa perspectiva teórica. Em um segundo momento, buscamos mapear a produção científica nacional, além de estudos e experiências estrangeiras a respeito da escuta e participação de crianças.

1.6.1 Contributos da Pedagogia da(s) Infância(s)

Loris Malaguzzi, idealizador do pensamento pedagógico e filosófico do que ficou conhecido como “Abordagem Reggio Emilia”, foi quem cunhou o termo “pedagogia da escuta”, ainda no século XX. Por pedagogia da escuta, Malaguzzi entende uma escuta ética, estética e relacional e que se constitui como condição indispensável para se respeitar a infância e as culturas infantis, ao invés de destruí-las (HOYUELOS, 2009, p.131).

A escuta para Malaguzzi (apud HOYUELOS, 2009, p.130) é compreendida como estar atento e dar ouvidos (com todos os sentidos) à infância em sua relação com o mundo. Escutar para buscar melhor compreender as crianças e a cultura infantil em sua forma de pensar, fazer, perguntar, teorizar, desejar. Escuta ativa, presente, paciente, pausada, dialogada... Escuta que fala e provoca, desafia, desestabiliza, mas também que espera e silencia, aguarda e confia... E, novamente, desafia...

Assim, se retroalimenta e vai se constituindo, como afirmava Tonucci (2018)²⁷, como “a matéria prima da ação pedagógica” e da própria Pedagogia da(s) Infância(s).

Compreender a escuta como atitude ética e estética, conforme defendia Malaguzzi (HOYUELOS, 2009), significa desconfiar do que veem nossos olhos e ouvem nossos ouvidos. Uma escuta que vai além de nosso sentido auditivo para estar relacionada a uma disponibilidade permanente em relação à fala do outro, às ações, gestos e diferenças do outro. Escuta como sinônimo de disponibilidade, acolhimento e posicionamento.

A escuta das cem, das mil linguagens das crianças, de seus códigos e símbolos, a escuta

²⁷Hay que cuidar el niño que fuimos y no perder esa mirada, TONUCCI, F., 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=99nK77IWWk0>

que não é só a orelha que ouve, mas também o olhar que recupera, como afirma Tonucci (2018), todas as linguagens da palavra e da não palavra.

Hoyuelos (2009, p.130) nos alerta que “sem escuta, o adulto perde as ferramentas imprescindíveis de seu próprio trabalho”, ou seja, perde a capacidade de se assombrar, de se maravilhar, de refletir e a alegria de estar com as crianças. Por isso, defende que:

é necessário declarar uma pedagogia da escuta (não só ao nível do ouvido) que provoque o assombro de quem escuta. Assombro com a capacidade de esperar o inesperado e o imprevisto. Trata-se de contemplar algo com deleite, confiança e apreço” (HOYUELOS, 2009, p.130)

De acordo com Rinaldi (2014), a pedagogia da escuta e da relação é umas das metáforas utilizadas para distinguir a pedagogia *Reggiana* e evidenciar a função da escola que, segundo a autora, deve ser a promoção de “*um contexto de escutas plurais*” (RINALDI, 2014, p. 84). A autora afirma ainda que a escuta é a base do enfoque pedagógico, político e dos programas dos centros infantis da municipalidade de Reggio Emilia. Uma escuta que abarca o diálogo democrático entre famílias, cidade e cultura (RINALDI, 2001).

Os estudos de Rinaldi (2001; 2011; 2014; 2016), Gandini; Edwards (2002), Ceppi; Zini (2013), Edwards; Gandini; Forman (1999; 2016), Vecchi (2017), são importantes referenciais relativos à promoção e/ou à continuidade do desenvolvimento das ideias de Malaguzzi.

Grande parte da produção que enfoca a escuta, a agência e o protagonismo da criança no campo da Pedagogia da(s) Infância(s), das últimas décadas, tem suas raízes no pensamento malaguzziano, como as obras pertencentes à coleção *Temas de Infancia*, da Associação de Mestres Rosa Sensat²⁸, situada em Barcelona, Espanha. As obras, escritas por renomados especialistas europeus, trazem em seu bojo a imagem de criança proposta por Malaguzzi e relatos de estudos e/ou experiências embasadas em práticas que partem da escuta e do respeito à participação e protagonismo infantil.

Algumas obras da coleção abordam o tema da escuta de forma direta, como no caso *¿Como escuchar a la infancia?*, de Altimir (2010), que discorre sobre a complexidade que caracteriza a ação e o pensamento da pedagogia reggiana, em especial, reflete sobre a escuta e a documentação, como aspectos essenciais do processo educativo. Para Altimir (2010), a escuta não se limita a uma ação do adulto de escutar as palavras das crianças e sim está relacionada à criação de um clima receptivo de escuta que deve contemplar todos os protagonistas da escola: crianças, pais e professores.

²⁸ Para saber mais: <https://www.rosasensat.org/lassociacio/qui-som/>

Já as demais obras da coleção, apresentadas a seguir, trazem a escuta como sustentação das práticas cotidianas narradas, como a obra *Caminando hacia la escuela que queremos* (GIL; GUZMAN; MORENO, 2013) que afirma a necessidade da escola da infância estar aberta à escuta e ao diálogo, sendo a escuta entendida em seu significado amplo: escuta de cada gesto, cada olhar da criança, profissional ou família. Os autores apresentam narrativas do cotidiano e chamam a atenção para uma armadilha comum: confundir participação com colaboração e ajuda por parte das famílias. Defendem que é preciso ir da colaboração à participação, o que demanda crer e admitir que os pais possuem conhecimentos e saberes que a escola precisa levar em consideração, além de fomentar a participação e estabelecer um clima de diálogo no cotidiano (GIL; GUZMAN; MORENO, 2013).

Ritscher, na obra *¿Qué haremos cuando seamos pequeños?* (2002), apresenta a escola como um laboratório de pedagogia cuja força está em uma “*educação mestiça*” que nasce do encontro intercultural entre adultos e crianças. A autora discorre sobre a necessidade de não marginalizarmos a cultura das crianças, nos esforçando para superarmos nosso adultocentrismo a fim de “*conhecer, acolher e reelaborar a cultura dos pequenos*”, possibilitando, assim, aprendizagem para todos os envolvidos: “*a interculturalidade entre adultos e crianças ajuda uns a crescer e outros a manter-se jovens*” (2002, p.21). A pedagogia da escuta, em sua essência, aparece na obra da autora à medida que ela traz à tona as vivências de crianças reais, complexas e competentes, ao mesmo tempo que mostra a importância da ação educativa dos professores(as), evidenciando que a educação se dá no ato do encontro e no momento presente.

Já na obra “*La escuela slow: la pedagogia de lo cotidiano*” (RITSCHER, 2017), a autora problematiza a realidade social moderna centrada na cultura do *fast* e que “obriga” as crianças a passarem longos tempos no ambiente educacional e defende que diante dessa situação a escola vá na contracorrente e se converta em uma *escuela slow*, onde os tempos sejam repensados de forma a se considerar e respeitar os ritmos e necessidades infantis e onde o cotidiano tem papel fundamental.

As duas obras de Navarro (1998; 2006) evidenciam sua crença e busca profissional por escutar as crianças. Em “*La oreja verde de la escuela*”²⁹, a autora afirma que todos nós temos (ainda que não se veja muito) uma orelha verde, aberta, vigilante, atenta e livre. A orelha verde em questão e que dá nome à obra é uma referência à poesia³⁰ de Gianni Rodari, que se tornou a metáfora maior para se discutir a pedagogia da escuta.

Navarro (1998, p.20) se refere ao ato de escutar na educação, não como “*uma escuta*

²⁹ Esta obra em especial não pertence à coleção Temas da Infância e sim faz parte do *Proyecto Didáctico Quirón*.

³⁰ RODARI, G. O homem de orelha verde.

boba e sem implicações (...) mas sim a uma escuta real, de pessoa a pessoa”. Uma escuta ativa que implica avaliar, negociar, ceder aos comentários e opiniões dos demais, se relacionar e estar aberto a mudanças. No entanto, a escuta só é possível frente à criação de um contexto favorável, que a autora denomina “*ambiente de fala*” que deve se manifestar em distintos momentos e espaços, como:

- No trabalho: a autora questiona por que se impõe às crianças que trabalhem em silêncio. Por quê? Para quê?
- No jogo/brincadeira: onde defende que é indispensável a busca do acordo e do prazer.
- Em todos os momentos de alimentação.
- Nas assembleias: fixas ou espontâneas.
- E... sempre.

Ainda segundo Navarro (1998, p.20), esse ambiente deve promover um falar que seja:

Manifestação de cada um; via de esclarecimento e calma nos conflitos; conhecimento pessoal e dos demais; reconhecimento progressivo dos sentimentos; levantamento do que outros pensam (opiniões, propostas, críticas...).

Ademais, a autora (NAVARRO, 1998) elucida que há, no entanto, uma condição primordial para que haja (ou não) escuta: a atitude do professor(a). Segundo a autora, a atitude do professor(a) é a que influi definitivamente para que haja escuta, sendo que se ele(a) se importa e ouve as crianças, as crianças vão corresponder aprendendo a escutar também.

A atitude de escuta por parte do professor(a) pressupõe, ainda, de acordo com Navarro (1998), receber de forma aberta tudo que as crianças trazem, seja da forma que vier. Essa atitude exige que a escola da infância esteja aberta e tenha capacidade de mudança, desejo de novidades e mantenha como princípio abertura às notícias e novidades que as crianças trazem, as falas e comentários trazidos pelas famílias, as canções de ninar trazidas pelos avôs e as ideias renovadoras e úteis no geral, venham de onde vierem.

Na perspectiva abordada por Navarro (1998), a escuta denominada consciente é o ponto de partida para a aprendizagem das crianças. No decorrer da narrativa das cenas cotidianas vivenciadas pela autora e as crianças podemos extrair algumas pistas de como a escuta consciente, somada a uma observação comprometida, ao invés de meramente contemplativa, vai se tornando a matéria-prima das aprendizagens das crianças, que vai se constituindo através da exploração e investigação da realidade e cotidianidade. Uma aprendizagem que não obedece a caprichos dos adultos e sim às necessidades da própria vida cotidiana.

Citamos ainda mais um livro pertencente à *Coleção temas de Infancia*, da Rosa Sensat. Trata-se do livro *Siguiendo el hilo de las propuestas de los niños y las niñas*, onde Majoral (2014), como uma tecelã, vai seguindo o sutil fio das ideias das crianças, escutando suas hipóteses, pensamentos, corpos, silêncios... e assim vai cocriando os processos de aprendizagem juntamente com as crianças.

Seguir esse fio, no entanto, não é tarefa fácil, pois pressupõe “estar disposto a aceitar as ideias das crianças” e estar disposto a encarar as incertezas, uma vez que “nunca se sabe com segurança onde conduzirá cada nova contribuição”, o que implica “esforço imaginativo e também rigor para saber distinguir o que pode ser importante em cada momento” (MAJORAL, 2014, p.108).

Embora dando ênfases distintas a seus trabalhos, podemos concluir que os autores mencionados anteriormente compartilham da ideia expressa por Rinaldi (2014, p.15) de que “se a criança é portadora de teorias, interpretações, perguntas e é coprotagonista dos processos de construção de seu próprio conhecimento, o verbo mais importante que guiará a ação educativa não será falar, explicar ou transmitir e sim escutar”.

Evidente que a escuta dentro da perspectiva malaguzziana não tem fim em si mesma, ela precisa se tornar visível, audível e comunicável, através do processo da documentação pedagógica, conforme discutido por inúmeros autores (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, RINALDI, 2011, ALTIMIR, 2017; RIBEIRO, 2015; DAVOLI, 2017, DOLCI, 2017, BONÀS, 2017, PARENTE, 2014, OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, OLIVEIRA-FORMOSINHO, PASCAL, 2019). A documentação, segundo Altimir (2011), tem como objetivo escutar a criança para melhor compreendê-la e, assim, auxiliá-la a ir mais longe.

Devido ao foco e recorte deste estudo, não exploraremos essa importante dimensão, mas ressaltamos que ela é um elemento fundamental decorrente da pedagogia da escuta.

Existem, ainda, outras dimensões da escuta abordadas por outros autores, como no caso de Antonio e Tavares (2019a; 2019b), que apresentam a escuta como um ato poético. Os livros “*A poética da infância -conversas com quem educa as crianças*” (ANTONIO; TAVARES, 2019a) e “*Uma pedagogia poética para as crianças*” (2019b) evidenciam a qualidade da narrativa infantil somada à qualidade da escuta do adulto, que juntas jogam luz à poética da infância que pode ser entendida como a resistência das crianças frente à dureza do mundo, através de sua imaginação, leveza, capacidade de ver sempre algo diferente no rotineiro e cotidiano. Os autores reconhecem que a criança “*é feita da matéria do mundo, da circulação da vida, das circunstâncias históricas e sociais*”, mas optam, em suas obras, por evidenciar um outro aspecto do qual entendem que a criança também é feita : “*(...) sonhos, movida por desejos*

e sentidos que descobre e atribui a vida” (2019a, p.19)

Os autores defendem que as crianças têm o que dizer e precisam de diálogos e, acima de tudo, de escutas, mas não qualquer escuta e sim uma “*escuta poética*” (ANTÔNIO, 2009), conforme defendido em outra obra intitulada “*Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento-Diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes*”. As obras de Antonio e Tavares (2019a; 2019b) se respaldam na ideia motriz de que existe “*uma poética natural da infância, que precisa ser reconhecida, preservada e cultivada*” (2019a, p.21), o que leva à necessidade de uma educação e uma pedagogia também poéticas no sentido de propiciar um pensar, um sentir e um expressar-se poeticamente das crianças.

Na obra “*Infâncias: histórias reais na poética dos dias*” (ANTONIO, 2019), o autor apresenta pequenos contos cujas narrativas foram tecidas a partir da escuta da poética das falas e de situações “*todas de vida vivida*” (TAVARES³¹, 2019, p.12) por crianças reais.

A escuta poética defendida por Antonio (2009), de acordo com análise de Gomes (2009, p.8), não é “*somente devaneio, não é só sonho, não é só o instante, mas é o devaneio criador, o sonho criador, o instante criador*”, o que possibilita abrir espaço para o surgimento do novo: “*novas possibilidades de vida, de conhecimento, de educação. Novas possibilidades de humanizar a história, humanizar o homem*” (GOMES, 2009, p.14).

Nesse sentido, a escuta poética preconizada pelo autor ultrapassa a educação e vira uma escuta poética da própria vida.

Se por um lado a escuta tem um lado poético, outros autores vão enfatizar sua vertente política, discorrendo sobre a escuta como ato político e a importância de uma política de escuta e a escuta como política.

Tiburi (2015) situa a voz como materialidade política e não apenas como uma metáfora, como Malaguzzi, uma vez que, conforme evidencia a autora, a construção do espaço político sempre dependeu da voz.

Em regimes democráticos, a disputa pelo poder sempre foi a disputa pelo discurso (TIBURI, 2015). Situar a voz como materialidade política significa reconhecer, entre outras coisas, que historicamente foram se produzindo discursos que situam as vozes em diferentes lugares, constituindo vozes mais legítimas que outras. A voz como materialidade carrega e evidencia a disputa por poder, por espaço e legitimidade.

Nessa perspectiva, o direito à voz pressupõe o direito à escuta, mas a escuta autêntica que legitima e valoriza o lugar de onde o “outro” fala. Assim, a voz alcança o *status* de ato político

³¹ In: ANTONIO, 2009 (prefácio).

e, por sua vez, demanda que se constitua políticas da escuta, em diferentes âmbitos.

A infância no cenário público é marcada por uma invisibilidade cívica e política. Korczak, em meados da década de 20, já problematizava essa questão na Europa:

Os políticos e legisladores experimentam soluções cuidadosamente elaboradas, mas a toda hora acabam se equivocando. Entre outras coisas, deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que ela acha, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer? (KORCZAK, 1986, p.71)

No Brasil, apesar das últimas décadas terem sido marcadas por uma crescente incorporação da perspectiva das crianças sobre suas experiências educativas na produção científica no campo da educação infantil, ainda não é comum, nas pesquisas que se debruçam sobre as políticas educacionais, tentar apreender o que dizem sobre elas as crianças (CRUZ; MARTINS, 2017; VIÉGAS, 2010). De acordo com Perez e Jardim (2015), é menos comum ainda contar com a participação das crianças na construção de políticas públicas.

Bretas (s/a, p.1), citando Lima (1989)³², critica a pretensão dos adultos, arquitetos, planejadores urbanos e políticos de acharem que podem construir espaços voltados para os interesses e desejos que não são os seus, sem consultarem e escutarem o que a criança tem a dizer.

Os dados decorrentes de pesquisas que se dispuseram a ouvir e evidenciar as perspectivas das crianças sobre diversos aspectos de sua vivência na educação infantil oferecem importantes subsídios, conforme constatado por Cruz e Martins (2017, p.29), para se pensar as políticas públicas para essa etapa da educação, fornecendo pontos de vistas sobre temas que são (ou deveriam ser) enfocados pelas políticas públicas voltadas para essa etapa da educação, como:

fazer amigos e brincar é o que mais apreciam; uma alimentação saborosa é muito importante; a boa professora é sensível às suas demandas e não grita nem castiga; não gostam das tarefas que lhes tomam tanto tempo da rotina; e, no caso das crianças negras, enfrentam problemas para construir uma boa imagem de si. **São indicações fundamentais para políticas voltadas a essa etapa da educação, como políticas de formação inicial e continuada de professores, de currículo, de construção e reforma de prédios escolares, aquisição de brinquedos e livros infantis** (CRUZ; MARTINS, 2017, p.29, grifo nosso).

Vale lembrar, ainda, como apontado por Nascimento (2011), que pensar a infância no Brasil significa considerar diferentes grupos de crianças, cujas vidas e oportunidades, na maior

³² LIMA, M. S. A Cidade e a Criança. São Paulo: Nobel, 1989.

parte das vezes, são determinadas por diferentes condições econômicas e sociais.

Em consonância com essas percepções, iniciativas internacionais, como alguns programas³³ do UNICEF, recomendam a inclusão da participação infantil no âmbito das políticas públicas, incentivando que as opiniões das crianças sejam refletidas em políticas, leis e orçamentos municipais, buscando, assim, decisões mais relevantes e apropriadas porque nascidas do diálogo com os principais interessados.

Incorporar a perspectiva das crianças envolve, todavia, a superação de alguns desafios, como os elencados por Cruz e Martins (2017, p.31-32), com base em uma sistematização realizada a partir do estudo de diversos autores (CRUZ, 2004 e 2010; DELGADO; MÜLLER, 2005; KRAMER, 2002; MARTINS, 2006). Alguns desafios apontados pelas autoras são:

(...) lidar com uma relação entre sujeitos que ocupam posições desiguais; superar o adultocentrismo dominante; propiciar a expressão das crianças através das suas múltiplas linguagens; considerar com o necessário respeito a autonomia das crianças e as decorrências da sua situação legal de dependência dos seus responsáveis; estabelecer relações de confiança que permitam às crianças fazer pedidos e esclarecimentos e expressar desejos, inclusive o de interromper a sua participação na pesquisa (CRUZ; MARTINS, 2017, p.31-32).

Pérez; Jardim (2015) defendem, ainda, que a incorporação da participação infantil na política pública na realidade brasileira seja feita considerando-se características e demandas das crianças em seus contextos histórico-culturais específicos e a partir da experimentação e incorporação de novas metodologias participativas capazes de criar espaços de diálogo intergeracional.

Com base nos autores citados anteriormente, podemos concluir que a escuta de crianças pode ser um importante dispositivo para políticas públicas, uma vez que ouvir as crianças pode subsidiar ações e políticas mais assertivas e adequadas para as infâncias, além de contribuir para a consolidação de processos participativos e democráticos.

Mas se ouvir as crianças é fundamental, essa ação se configura apenas como o primeiro passo do processo, pois como alertam Cruz e Martins (2017, p.40), a “*escuta só é plenamente justificada e assume realmente valor se for revertida em práticas pedagógicas e políticas que levem essas vozes em consideração*”.

De forma sucinta, podemos afirmar que os autores mencionados enfatizam diferentes dimensões da escuta: a escuta consciente, ativa, poética, política, a escuta das múltiplas

³³ *Child Friendly Cities*.

linguagens das crianças, a escuta que precisa ir além das crianças e contemplar as famílias, a comunidade, a cidade e a cultura; a necessidade de criação de um clima propício à escuta, com respeito ao ritmo das crianças e seus processos investigativos; a escuta como condição indispensável para o respeito às crianças e a construção de uma pedagogia da(s) infância(s) coerente com a imagem de criança do século XXI. Escuta essa que exige a revisão do papel do adulto, situando-o como coprotagonista, juntamente às crianças, dos processos de aprendizagem.

1.6.2 Contributos de pesquisas e estudos nacionais

No contexto dessa investigação, nos interessa ainda compreender que concepções estão sendo veiculadas e quais as contribuições da produção científica nacional envolvendo o tema da escuta e participação das crianças na educação infantil.

Para tal, realizamos um mapeamento das teses e dissertações, bem como de artigos divulgados em periódicos, no período temporal de 2013 a 2020. O marco inicial do período escolhido para mapeamento das produções está relacionado a ações ocorridas na Cidade de São Paulo, direcionadas à educação infantil, neste período, nosso foco de investigação.

Os desafios para se compreender o campo da pedagogia, especificamente da Pedagogia da(s) Infância(s), como *locus* de produção de conhecimento (como será mais bem explorado no capítulo dois) parecem se refletir nos desafios que nos deparamos para levantamento das produções a respeito da temática.

Nossa primeira opção para levantamento de teses e dissertações foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do qual realizamos uma busca organizada em dois momentos distintos, sendo a primeira etapa com uso de descritores específicos sobre escuta e a segunda utilizando-se descritores específicos sobre participação. Ao final das buscas os achados foram integrados, analisados e categorizados.

O critério de seleção inicial foi de que os estudos tivessem como objeto principal a questão da escuta e participação na educação infantil, no entanto, tivemos que rever esse critério, ampliando o escopo e integrando pesquisas que traziam reflexões sobre escuta e participação, também como objetivo secundário.

Ao utilizarmos os descritores “escuta educação infantil” não obtivemos resultado,

utilizamos, então, apenas “escuta de crianças”³⁴ e tivemos apenas dois retornos, sendo que um se referia à escuta de crianças no campo da saúde e por esse motivo foi descartado, restando apenas uma dissertação (2018).

Optamos, então, pela associação dos termos “escuta de crianças” AND “educação infantil” e concentramos nossa busca nas Ciências Humanas (grande área de conhecimento), na área de conhecimento, avaliação e concentração da Educação e em programas específicos de Educação, uma vez que nosso objeto de estudo e interesse concentra-se nesta área específica, e obtivemos, então, quatro estudos (sendo que um deles já havia sido contemplado na busca anterior).

Em uma segunda etapa de nosso mapeamento, utilizamos os mesmos filtros, mas agora com a associação das palavras “participação das crianças” AND “educação infantil” e assim obtivemos mais dois resultados, sendo que um precisou ser descartado por não tratar da temática pesquisada, restando apenas um trabalho.

O quadro quatro, a seguir, ilustra o resultado final e a distribuição dos estudos sobre escuta e participação identificados em nossa busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES³⁵.

Quadro 4 - Distribuição de dissertações e teses publicadas de 2013 a 2020 sobre escuta e participação de crianças na educação infantil, localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Ano de publicação	Dissertação	Tese	Total de estudos
2015	2	-	2
2016	-	1	1
2017	1	-	1
2018	1	-	1
Total	4	1	5

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

O processo de análise dos estudos evidenciou tendências distintas presentes nas pesquisas que deram origem a três classes, conforme podemos constatar pelo quadro cinco:

³⁴ Ao pesquisarmos o termo “escuta de crianças” sem o uso das aspas, obtivemos 1.210.604 resultados, o que inviabilizava qualquer tentativa de mapeamento.

³⁵ Ver maiores informações sobre as dissertações e teses identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES no ANEXO A.

Quadro 5 - Distribuição de temáticas das pesquisas acadêmicas analisadas

Temáticas evidenciadas	Quantidade de estudos
1. Relato de experiências de escuta de crianças	02
2. Escuta de crianças como dispositivo na formação profissional	01
3. Participação das crianças em contextos educativos	02

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

No primeiro conjunto se enquadram a dissertação de JESUS (2015), que aborda a temática do direito à educação infantil sob a ótica de 24 crianças de cinco anos de uma instituição pública municipal do Rio de Janeiro/RJ, buscando captar a perspectiva das crianças em relação ao direito à educação e suas visões sobre a escola e a dissertação de AMARAL (2015), que analisou os dizeres de 25 crianças entre três e quatro anos a respeito das práticas de cuidados/educação desenvolvidas por suas educadoras na creche de uma instituição municipal de Educação Infantil de Aracaju/SE.

Na classe dois se enquadra a tese de Samia (2016), que embora foque na compreensão da constituição da profissionalidade dos formadores, ressalta a emergência da escuta de crianças como dispositivo de formação para a consolidação de uma relação alteritária entre adultos e criança.

Por fim, na classe três se enquadram a dissertação de Arcuri (2018), que tem como objetivo investigar a participação das crianças em dois contextos educativos distintos, sendo um na cidade de São Paulo (Brasil) e outro na cidade italiana de Reggio Emilia, buscando compreender os processos de participação e escuta no cotidiano, assim como a pesquisa de Lira (2017) que teve como objetivo analisar modos de participação de crianças no desenvolvimento do currículo cotidiano na Educação Infantil.

Como vimos, a pesquisa da base CAPES, referente ao período entre 2013 e 2020, nos permitiu localizar apenas quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, números esses que consideramos não fazer jus à produção nacional, uma vez que tínhamos conhecimento de trabalhos que não apareceram na pesquisa e, por isso, consideramos importante ampliar nosso escopo, realizando um mapeamento bibliográfico de teses e dissertações também no banco de dados da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD)³⁶.

Para tal, nos valem dos mesmos descritores utilizados na base CAPES (escuta de crianças” AND “educação infantil” e “participação de crianças” AND “educação infantil”),

³⁶ Ver maiores informações sobre as dissertações e teses identificadas no Banco Digital de Teses e Dissertações/BDTD no ANEXO B.

além dos filtros do recorte temporal (2013-2020) e de assunto (educação infantil), obtendo, então, sete resultados, mas quatro tiveram de ser descartados por trazerem outros focos de estudo, restando apenas três produções.

Visando não deixar estudos importantes de fora de nosso mapeamento, realizamos uma nova busca com o descritor “escuta de crianças” sem aspas e obtivemos 32 trabalhos. A análise dos resumos nos levou, entretanto, a descartar 29 produções por não estarem relacionadas ao nosso foco de estudo, restando, novamente, apenas três. Destas, duas já haviam sido contempladas na pesquisa anterior, por isso incorporamos apenas mais uma produção aos resultados da primeira busca, totalizando quatro trabalhos sobre escuta.

Seguindo os mesmos passos da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, procedemos, em um segundo momento, com a busca dos descritores: “participação das crianças” AND “educação infantil”, o que nos levou a nove produções. Ao serem analisadas, tivemos que descartar sete delas, sendo seis por tratarem de outro foco (saúde, desenho, inclusão...) e uma por já ter sido contemplada na pesquisa na base CAPES.

As duas produções restantes sobre participação foram integradas ao mapeamento anterior (escuta), analisadas e categorizadas, totalizando seis dissertações e nenhuma tese, conforme evidenciado pelos quadros seis e sete, a seguir.

Quadro 6 - Distribuição de dissertações e teses publicadas de 2013 a 2020 sobre escuta e participação de crianças, localizadas no Banco Digital de Teses e Dissertações.

Ano de publicação	Dissertação	Tese	Total de estudos
2013	1	-	1
2014	1	-	1
2015	2	-	2
2016	1	-	1
2019	1	-	1
Total	6	0	6

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações/BDTD.

Quadro 7 - Distribuição de temáticas das pesquisas acadêmicas analisadas

Temáticas evidenciadas	Quantidade de estudos
1. Promoção da escuta e participação das crianças no cotidiano e diferentes usos das vozes.	05
2. Escuta docente das vozes das crianças como principal dispositivo para práticas participativas com as crianças	01

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações/BDTD.

No primeiro conjunto, foram situados cinco estudos (LOFFLER, 2013; DAL SOTO, 2014; ALMEIDA, 2015; ARAÚJO, 2015; ALBOZ, 2016), pois todos giram em torno do mesmo eixo investigativo, que consiste em compreender como se dá a promoção da escuta, participação e protagonismo infantil em práticas cotidianas de escolas de educação infantil, com diferentes nuances. Almeida (2015) buscou compreender também os condicionantes desse processo, enquanto Alboz (2016) e Dal Soto (2014) procuraram compreender o lugar das vozes das crianças no planejamento dos/das professores/as. Loffler (2013), em sua pesquisa que focou a educação infantil no campo, destaca a relevância da escuta das crianças nos processos organizativos da escola. Já Araújo (2015), por meio de uma pesquisa cartográfica, reflete, entre outras coisas, sobre a inclusão das vozes das crianças na construção do currículo.

O trabalho de Oliveira (2019), situado no grupo dois, buscou investigar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas de três professoras, considerando a participação da criança em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte (MG) e concluiu que a escuta docente das vozes das crianças, por meio de uma perspectiva dialógica, compreende um dos principais elementos que mobilizam as práticas pedagógicas que promovem a participação da criança nos processos educativos.

Se somarmos o total das pesquisas realizadas nas duas bases, ainda assim teremos um número incipiente de produções científicas, totalizando 11 estudos (ver quadro oito), sendo que destes apenas um é referente a uma tese de doutorado, o que nos permite afirmar que os dados aqui expostos podem ser, em parte, representativos da produção acadêmica nacional, mas não exaustivos em relação à quantidade de pesquisas e estudos existentes.

Quadro 8 - Distribuição geral de dissertações e teses publicadas de 2013 a 2020 sobre escuta e participação de crianças, segundo Banco de dados CAPES e BDTD

Ano de publicação	Dissertação	Tese	Total de estudos
2013	1	-	1
2014	1	-	1
2015	4	-	4
2016	1	1	2
2017	1	-	1
2018	1	-	1
2019	1	-	1
Total	10	1	11

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e Banco Digital de Teses e Dissertações/BDTD.

Com o mesmo intuito de ter dados sobre a produção científica brasileira envolvendo o tema da escuta e participação das crianças na educação infantil, no período de 2013 a 2020,

procedemos a um levantamento de artigos na base de dados *SciELO (Scientific Electronic Library Online)* e no portal de periódicos CAPES.

Em ambas as bases, foram utilizadas a associação dos termos “escuta de crianças”, “escuta na educação infantil” e “participação de crianças/infantil”, “protagonismo infantil/crianças”, que poderiam aparecer no título ou nas palavras chaves. Diante da quantidade incipiente de materiais decorrente dessa primeira busca, ampliamos nosso escopo, incluindo a busca das palavras citadas também nos resumos dos artigos. Isso fez com que, quantitativamente, a busca retornasse mais resultados, mas como discutiremos a seguir, a análise evidenciou que grande parte das pesquisas não se enquadrava no recorte proposto.

Em relação à análise da produção científica brasileira disponibilizada na base de dados *SciELO*, buscamos mapear a produção nacional, em português, no campo da educação infantil, por isso restringimos nossa busca a dez periódicos³⁷ de educação indexados nesta base. Os filtros nos levaram a 13 publicações das quais cinco foram descartadas de imediato por tratarem da escuta especificamente no âmbito do ensino fundamental, conforme enunciado no título do trabalho e palavras chaves. Procedemos, então, a análise dos resumos dos oito artigos restantes e, destes, três também precisaram ser descartados por não terem relação com o foco do estudo.

Dos cinco artigos restantes, todos tratavam de alguma forma sobre a dimensão da escuta na educação infantil, no entanto, dois deles³⁸ não puderam ser considerados, pois ainda que publicados em periódicos brasileiros, eram provenientes de produções estrangeiras, Universidade de Aveiro (Aveiro/Portugal) e Nova Lisboa (Lisboa/Portugal), respectivamente, o que desconfigurava os critérios estabelecidos para pesquisa. Restaram, então, apenas três artigos que se enquadravam nos critérios propostos para análise, mas com exceção do estudo de Cruz e Schrmamm (2019), os demais não abordavam a questão da escuta e participação como objeto principal do estudo.

O artigo: “*Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber*”, de Kramer *et al* (2016), apresenta pesquisa sobre práticas e interações em três creches e quatro pré-escolas do Estado do Rio de Janeiro, a partir da filosofia do diálogo de Martin Buber, embasado metodologicamente na sociologia da infância, tendo em Corsaro e Ferreira seus principais interlocutores. De acordo com Kramer (2016), os resultados

³⁷ 1. Educação e Pesquisa, 2. Cadernos de Pesquisa, 3. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 4. Proposições, 5. Revista Brasileira de Educação, 6. Cadernos CEDES, 7. Educar em Revista, 8. Educação & Realidade, 9. Educação em Revista e 10. Paidéia (Ribeirão Preto).

³⁸ A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação (LUIS; ANDRADE; SANTOS, 2015) e “Qualidade na creche: um estudo de caso múltiplo em Portugal” (PEREIRA; AZEVEDO; BRITO, 2018).

evidenciaram nas creches, como fator positivo: escuta das crianças, relação dialógica, presença do outro, respeito às crianças, responsabilidade do adulto e preocupação com a qualidade e como fator negativo: práticas repetitivas e intenção de ensinar. Já nas pré-escolas, atividades de criação e diálogo foram apontadas como positivas e invisibilidade da criança, atividades instrucionais sem favorecer a expressão infantil, humilhação, constrangimento e anonimato das crianças, como representantes de fatores negativos identificados.

Já no artigo “*A brincadeira é o que salva*”: *dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP*” (DIAS; ANSELMO, 2020), as autoras buscam compreender como ocorre uma educação de escuta sensível e de protagonismo infantil, centrada na criação de espaços, tempos e relações brincantes e concluem que a docência na educação infantil necessita que os profissionais tenham “*abertura para olhar e realmente ver, ter escuta para conseguir ouvir e estar disponível para sentir, ser e se encontrar com elas/es, com suas dicas, necessidades, desejos e manifestações expressivas*” (2020, p.16), buscando compreender os diferentes modos de ser das crianças e estando disponível para se “alfabetizar” em suas múltiplas linguagens, se atentando às contribuições das crianças para o planejamento dos tempos e espaços educativos, vivenciados com protagonismo de crianças e professoras/es nas instituições de Educação Infantil.

Dos três artigos analisados, o de autoria de Cruz e Schrmamm (2019), “Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil”, é o que mais se alinha aos pressupostos teóricos de nossa tese, uma vez que se ancora na imagem de criança proveniente do campo da Pedagogia da Infância. O artigo discute pesquisas que ouviram crianças e que foram realizadas no Brasil e publicadas entre 2008 e 2018 e que evidenciam as vozes infantis expressando opiniões, desejos, reclamações, temores sobre temas como disciplina, brincadeiras, relações étnico-raciais e transição para o ensino fundamental. As autoras reafirmam a competência das vozes das crianças para avaliar os serviços educativos destinados a elas e para alertar sobre violações de direitos assegurados em documentos oficiais.

Para a pesquisa no portal de periódicos CAPES, utilizamos as mesmas palavras pesquisadas na base *SciELO* que poderiam constar no título, resumo ou palavras-chaves e utilizamos o recurso busca avançada para fazer o recorte temporal (2013-2020). Como a busca pela área de conhecimento e periódicos específicos de educação não retornava resultados, realizamos uma busca em todos os periódicos indexados na base.

A consulta nos retornou 114 artigos que foram analisados individualmente, sendo que do total apenas três eram discussões sobre escuta e/ou participação na educação infantil; um deles era uma homenagem à pesquisadora Fulvia Rosemberg e os 110 restantes eram

relacionados à discussão da escuta em outros campos e áreas de conhecimento, como saúde (36), distúrbio de fala e audição (22), literatura, filosofia, poesia, música, comunicação, artes, jogos (21) e outras áreas³⁹, como serviço social, psicanálise, estatística, arquitetura, nutrição, ensino de inglês e matemática (13), violência doméstica, simbólica, abuso sexual (08), ensino fundamental (06), processo penal e temas jurídicos (04).

Procedemos, então, à leitura das três produções restantes, sendo que o artigo “Quando fazer pesquisa com crianças significa negociar com adultos: bastidores de uma pesquisa com crianças de seis anos em escolas” (AGOSTINI; MOREIRA, 2019), apresenta uma interdisciplinaridade curiosa, foi escrito por uma terapeuta ocupacional e uma profissional que atua no Instituto Nacional de Saúde da Mulher, Criança e do Adolescente, publicado em um revista de saúde⁴⁰, mas a pesquisa ocorreu com crianças de seis anos dentro de unidades de educação infantil e se ancora no referencial teórico da sociologia da infância. O artigo acabou entrando nos critérios pois continha a palavra protagonismo (das crianças) em suas palavras-chaves. As autoras focam a discussão nos bastidores de uma pesquisa cujo enfoque era a análise psicométrica de itens de um teste em construção e concluem que a pesquisa envolvendo crianças “é uma área complexa que exige delicadeza e envolve a construção de espaços de protagonismo da criança, questões metodológicas e éticas” (2019, p.3761) e defendem que as pesquisas, mesmo as de cunho estatístico, revelem seus bastidores e abram “a caixa preta dos processos de acesso ao universo de estudo, que inclui relações entre espaços e pessoas” e revelam que, no caso da pesquisa em questão, realizar pesquisa com crianças significou antes de tudo saber negociar com os adultos de referência.

O artigo “A participação de crianças nas políticas públicas: construção, prática e desafios”, de autoria de Perez e Jardim (2015), já foi mencionado anteriormente na discussão sobre a dimensão política da escuta e situa a participação de crianças na orientação das políticas públicas como um desafio, mas também uma oportunidade. As autoras discorrem sobre sua experiência no uso de metodologias participativas de inclusão das crianças nas políticas de planejamento e infraestrutura da cidade, através da escuta de 65 crianças, moradoras da favela Santa Marta, no Rio de Janeiro, suas opiniões sobre o lugar onde moram e sobre os equipamentos utilizados. Concluem que a experiência de escuta das crianças tem potencial para

³⁹ Agrupamos diferentes áreas nesse item, apenas pelo critério da pouca representatividade numérica dessas áreas, que continham apenas um ou dois artigos.

⁴⁰ Ciênc. saúde coletiva vol.24 no.10 Rio de Janeiro Oct. 2019.

auxiliar na construção de um projeto de intervenção urbana mais adequado às suas diferentes formas de uso e expectativas.

E, por fim, “Da educação infantil e a experiência de Reggio Emilia” (MARTINS, 2016), escrito na forma de ensaio, foi o único artigo, dentre os identificados pelos critérios utilizados, que tinha como foco a pedagogia da escuta. Segundo a autora, o texto buscou unir pesquisa bibliográfica e um relato de experiência vivenciado pela autora que realizou uma viagem de estudos a Reggio Emilia em 2014, através da *RedSOLARE*. No entanto, nos parece que o artigo se configura mais como um relato de experiência, pois traz alguns elementos teóricos de forma dispersa, sem adentrar em aspectos metodológicos do estudo. Chama-nos a atenção que, ao citar os documentos nacionais, a autora utiliza o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) e não os documentos mais atuais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), mesmo o artigo sendo de 2016. A autora conclui que refletir sobre a Pedagogia da Escuta apresenta uma importante possibilidade de atuação que, longe de ser uma receita, pode virar ações concretas e reais que contribuam com a educação infantil brasileira.

No geral, ao contabilizarmos os artigos identificados nas duas bases de dados utilizadas (*SciELO* e *CAPES*) temos um total de apenas seis artigos. As produções, além de serem numericamente pouco expressivas, ao serem analisadas, apesar de trazerem discussões interessantes e relevantes, se mostraram pouco profícuas no que concerne a nos ajudar a avançar em relação a nosso objeto de investigação. Exceção essa ao trabalho de Cruz e Schrmamm (2019) e Perez e Jardim (2015), que ratificam a dimensão política da escuta das crianças.

1.6.3 Contributos de estudos e experiências estrangeiras de escuta e participação

Para fins de mapeamento e fundamentação teórica, selecionamos, ainda, três importantes revistas internacionais conceituadas e reconhecidas no campo da infância. A saber: *Revista Infancia en Europa*, *Infancia Latinoamericana* e *Infancia*. Todas as revistas são editadas pela Associação de Mestres Rosa Sensat⁴¹, mas são produzidas através da contribuição de renomados especialistas e estudiosos do campo da infância de diferentes países. A revista *Infancia* e *Infancia en Europa* são publicadas em espanhol e catalão e a *Revista Infancia Latinoamericana* é publicada em espanhol e possui alguns números traduzidos para português. O quadro nove apresenta as características gerais de cada uma das revistas selecionadas.

⁴¹ <https://www.rosasensat.org/>

Quadro 9 - Caracterização geral das revistas investigadas

Revista	Ano de lançamento	Última publicação	Nº de publicações	Periodicidade
<i>Infancia</i>	Mai/1990	Mar/2020	180	bimestral
<i>Infancia en Europa</i>	Out/2001	Mar/2016 ⁴²	29	semestral
<i>Infancia Latinoamericana</i>	Abri/2011	Mar/2020	27	quadrimestral

Fonte: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Assim como nos mapeamentos anteriores, utilizamos como marco temporal o período entre 2013 e 2020, entretanto, ampliamos o número de descritores, uma vez que a busca seria realizada apenas através dos títulos dos trabalhos, já que não era possível contar com resumos e palavras-chaves em todas as publicações. Assim, as palavras chaves utilizadas foram:

- Escucha; escuchar; voz/mirada niños/niñas; punto de vista/opiniones niños/niñas.
- Participación, participar, niño/niña protagonista, protagonismo infantil.

A partir dos critérios estabelecidos foi possível identificar na revista *Infancia*, 11 artigos (VER ANEXO C), sendo oito referentes à escuta e três à participação, conforme evidenciado no quadro dez a seguir.

Quadro 10 - Levantamento Revista *Infancia* (2013-2020)

Mês/ano	Nº da revista	Nº de artigos sobre escuta	Nº de artigos sobre participação
Jul/2019	176	1	-
Mai/2017	163	1	-
Nov/2016	160	-	1
Mar/2015	150	-	2
Jan/2015	149	1	-
Mai/2014	145	1	-
Mar/2014	144	1	-
Jan/2014	143	1	-
Mar/2013	138	2	-
TOTAL		8	3
TOTAL GERAL		11	

Fonte: Associació de Mestres Rosa Sensat.

⁴² A partir de 2019, a revista *Infancia en Europa* foi reformulada e teve continuidade através da revista *Infancia en Europa Hoy*.

Em relação à Revista *Infancia en Europa* (2013-2016), inicialmente, foram identificados apenas três artigos sobre escuta e três sobre participação, no entanto, uma pesquisa temática mais ampla nos permitiu identificar que, anteriormente ao ano de 2013, três outras edições da revista foram dedicadas especificamente à temática da escuta de crianças. Merece ser mencionado, ainda, que a primeira edição da revista (n.1/2001) teve como foco central a questão da “escuta da infância”, por considerarem ser esta uma questão chave para a infância de 0 a 10 anos. Os outros dois números, anteriores a 2013, assim como a primeira edição, também reúnem artigos tanto de práticas como de investigações que partem de diferentes teorias e disciplinas e buscam interrogar não só a maneira de escutar, mas também o sentido e o significado da escuta.

Compreendendo serem estas importantes edições, optamos por inseri-las em nosso levantamento, visando posterior análise. Assim, os artigos (VER ANEXO D) a serem analisados passaram de seis para 14, sendo 10 referentes à escuta e quatro à participação, conforme podemos constatar no quadro 11, a seguir:

Quadro 11 - Levantamento *Revista Infancia en Europa* (2013 -2016)

Mês/ano	Nº da revista	Nº de artigos sobre escuta	Nº de artigos sobre participação
Mar/2016	16.29	2	-
Maio/2015	15.28	1	-
Maio/2013	13.24	-	3
Out/2009	09.17	2	1
Maio/2009	09.16	1	-
Out/2001	01.1	4	-
TOTAL		10	4
TOTAL GERAL		14	

Fonte: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Seguindo os mesmos critérios, o levantamento da Revista *Infancia Latinoamericana* (2013-2020) resultou na identificação de quatro artigos sobre escuta e apenas um sobre participação (VER ANEXO E), conforme podemos constatar no quadro 12.

Quadro 12 - Levantamento *Revista Infancia Latinoamericana* (2013-2020)

Mês/ano	Nº da revista	Nº de artigos sobre escuta	Nº de artigos sobre participação
Abr/2018	22	1	-
Agos/2017	20	1	-
Dez/2014	12	1	-
Abr/2014	10	-	1
jul/2013	8	1	-
TOTAL		4	1
TOTAL GERAL		5	

Fonte: Associació de Mestres Rosa Sensat.

O levantamento geral das revistas evidenciou que, das 236 edições correspondentes ao período analisado (2013-2020), apenas 30 se enquadravam nos critérios de pesquisa, o equivalente a 12,7%, sendo o maior número dos artigos referente à discussão da questão da escuta (22), conforme evidenciado pelo quadro 13. Também pudemos constatar que os artigos estão concentrados nas revistas *Infancia* e *Infancia en Europa*, que juntas agregam 25 dos 30 artigos selecionados, sendo somente cinco correspondentes à Revista Latinoamericana e que, possivelmente, tem mais alcance no Brasil, uma vez que é a única que possui versão em português.

Quadro 13 - Comparativo de publicações identificadas na *Revista Infancia*, *Infancia en Europa* e *Infancia Latinoamericana* (2013-2020)

Revista	Nº de publicações 2013-2020	N. artigos selecionados
Infancia	180	11
Infancia en Europa	29	14
Infancia Latinoamericana	27	5
Total geral	236	30

Fonte: Associació de Mestres Rosa Sensat.

A análise das produções revelou importantes contributos para se pensar a questão da escuta e participação na educação infantil, através da explicitação de diferentes nuances e dimensões que dialogam com diversos aspectos já discutidos no referencial teórico proveniente da Pedagogia da(s) Infância(s). Para fins de análise, optamos por reunir todo o mapeamento como um único objeto a ser analisado e, a partir desse olhar global, elaboramos categorias temáticas de acordo com o conteúdo identificado em cada artigo. Como os artigos, em sua maioria, transitavam por diversas categorias, optamos por evidenciar as categorias provenientes de todos eles como um conjunto. Esclarecemos, ainda, que o quadro 14 explicita as principais contribuições do conjunto dos 30 artigos analisados, podendo existir ainda, em alguns casos, aspectos secundários debatidos pelo artigo e que não aparecem no quadro.

Quadro 14 - Categorias temáticas identificadas na análise dos artigos provenientes da *Revista Infancia, Infancia en Europa e Infancia Latinoamericana* (2013-2020)

Categoria	Descrição
1. Escuta e participação como direito	Nessa categoria estão agrupados os artigos que situam a escuta e a participação como um direito das crianças e não uma concessão feita pelos adultos.
2. Escuta e participação como necessidade	Mais que um direito, os artigos aqui agrupados enfatizam que a escuta é uma necessidade de todo projeto educativo e abordagem pedagógica que se pautem em uma imagem de criança forte, competente, capaz, sujeito de direitos e ator social. Escuta é uma necessidade para ser coerente com a concepção de criança do século XXI.
3. Escuta e participação como atitude cotidiana	Os artigos aqui reunidos defendem que a escuta deve ser uma atitude a ser vivenciada cotidianamente.
4. A escuta e participação necessitam ser apreendidas	Os artigos aqui agrupados afirmam que, embora exista uma predisposição inata para a escuta, ela e demais valores democráticos não se desenvolvem espontaneamente, necessitam serem fomentados e vivenciados. Escutar e ser escutado é uma aprendizagem que deve ser fomentada na escola desde o berçário.
5. A escuta e a participação exigem um contexto favorável	Os artigos abordam diferentes condicionantes da escuta (aspectos físicos, sociais, culturais, tempo...) mas todos são unânimes em apontar que a escuta só é possível frente à criação de um clima propício e um contexto adequado a escuta.
6. A escuta exige ouvir as múltiplas linguagens das crianças	A escuta, de acordo com os artigos aqui agrupados, não se resume à escuta das vozes audíveis das crianças e sim a ouvir o inaudível, o que dizem com o corpo, as emoções e todas suas 100, 1000 linguagens.
7. A participação exige a realização de escutas múltiplas	Compreender a escuta como direito e necessidade das crianças significa compreender que são necessárias escutas múltiplas, ou seja, escutar as crianças é também escutar suas famílias, profissionais e comunidade escolar, uma vez que os direitos são interdependentes. Também foram aqui considerados os artigos que compreendem a escuta como o diálogo democrático com famílias, cidade e cultura.
8. A escuta exige a ruptura com as pedagogias transmissivas	A escuta põe em xeque todo o funcionamento da escola, convocando a uma mudança na relação ensino-aprendizagem, situando as crianças como sujeitos desse processo, levando assim a uma mudança de paradigmas e a necessária ruptura com as pedagogias transmissivas.
9. A escuta e a participação exigem a revisão do papel do adulto	A escuta e a participação exigem a revisão do papel do adulto, que deve passar a compartilhar com as crianças a responsabilidade pela organização do ambiente, materiais, planejamento. Aqui também estão reunidos os artigos que falam da necessidade de corresponsabilidade entre família e escola. Tanto as crianças como suas famílias precisam fazer parte da escola e suas decisões e não apenas tomar parte.
10. A escuta e a participação exigem a partilha de poder	Os artigos aqui reunidos apontam que escutar é compartilhar decisões, construir sentidos juntos, em suma, partilhar o poder.

11. A escuta de crianças pode ajudar adultos a tomarem melhores decisões	Aqui foram reunidos tanto os artigos que enfocam o quanto a escuta de crianças pode auxiliar os adultos a tomarem decisões no contexto micro, cotidiano das escolas, como no plano macro das políticas públicas.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

1.6.4 Contributos dos documentos de São Paulo

Visando complementar nosso mapeamento e nos aproximar de nosso foco de estudo, buscamos melhor compreender o entendimento sobre escuta e participação das crianças presente nos documentos municipais direcionados aos profissionais de educação infantil que atuam na rede pública do município de São Paulo.

Esclarecemos, entretanto, que no capítulo 3, a rede municipal de educação infantil paulistana, seu percurso, projeto educativo, bem como os desafios inerentes a esse projeto, serão mais bem explicitados. Aqui nos interessa, especificamente, compreender como a escuta e a participação aparecem (ou não) nos documentos paulistanos publicados entre 2013 e 2020.

O quadro 15 apresenta os documentos direcionados especificamente para a educação infantil que serão analisados a seguir, mas vale lembrar que outras publicações foram realizadas nesse período direcionadas a outros públicos e/ou em outros formatos, como a Revista Magistério que traz números especiais sobre os Parques Sonoros (2016)⁴³, sobre os CECIs⁴⁴ e em comemoração aos 80 anos da rede (2015)⁴⁵ e o Relatório final de “Avaliação diagnóstica dos impactos das ações educativas dos CEII/CECI” (2016)⁴⁶. No entanto, por não terem o mesmo caráter das demais publicações, não serão analisados.

Quadro 15 - Documentos paulistanos publicados entre 2013 e 2020 direcionados à educação infantil

Documento	Foco	Ano de publicação
Orientação Normativa nº 01/2013 - Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares	Este documento traz subsídios sobre avaliação na educação infantil de forma a buscar apoiar o trabalho das unidades de educação infantil no contínuo aprimoramento das concepções que fundamentam suas práticas.	2014
	O documento tem por objetivo fornecer padrões básico de qualidade para que que supervisores, gestores/as, educadores/as, familiares e poder público tenham condições de observar, compreender	2015

⁴³ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/36824.pdf>

⁴⁴ Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/Revista_Magist_6_CECI_web.pdf

⁴⁵ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24717.pdf>

⁴⁶ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/41838.pdf>

Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista	e acompanhar a qualidade social do atendimento destinado a educação infantil, atendendo ao disposto no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (SÃO PAULO, 2015b).	
Currículo Integrador da Infância Paulista	O documento objetiva orientar a rede quanto às concepções que embasam a implantação do Currículo para a infância paulistana, buscando integrar e articular os trabalhos desenvolvidos na educação infantil e ensino fundamental (SÃO PAULO, 2015a).	2015
O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil	O documento visa subsidiar as/os educadoras/as em seus estudos e pesquisas nos momentos coletivos para o fortalecimento de práticas pedagógicas que utilizam os recursos tecnológicos e midiáticos, de modo a democratizar o acesso, provocando discussões sobre a presença, o papel e a potencialidade destes como suportes das manifestações expressivas dos bebês e crianças (SÃO PAULO, 2015c).	2015
Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista ⁴⁷	O documento tem por objetivo auxiliar as equipes de profissionais das unidades educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolverem um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação de cada unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças (SÃO PAULO, 2016).	2016
Currículo da Cidade: Educação Infantil	O documento busca materializar princípios e diretrizes que estão em diversos documentos municipais e federais, buscando, assim, orientar os trabalhos nas unidades educacionais e integrar as experiências práticas e culturais acerca dos bebês e crianças já existentes na história da Rede.	2019

Fonte: Elaborado pela autora.

A *Orientação Normativa (01/13) Avaliação na Educação infantil: aprimorando olhares* (SÃO PAULO, 2014) situa a criança como sujeito capaz, potente, competente e com “direito à voz e à participação” (2014, p.13), sendo papel do adulto escutar essas vozes e propiciar a participação. Compreende que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições de educação infantil devem ser fruto da parceria e coautoria de adultos e crianças, onde as perspectivas das crianças precisam ser consideradas, tanto no que se refere à construção do currículo, quanto à organização do planejamento, em um processo dialógico de construção coletiva.

O documento *Padrões Básicos de Qualidade na educação infantil paulistana* (SÃO

⁴⁷ A versão final do documento, datada de 2016 será a analisada, mas ressaltamos que houve uma versão preliminar do documento em 2015.

PAULO, 2015b) traz, dentre outros elementos, a questão da participação, das escolhas, decisões, respeito às opiniões e ideias (2015, p.10) como princípios básicos e norteadores a serem considerados na definição da qualidade social da educação infantil da rede paulistana. Na discussão sobre Projeto Político-Pedagógico ressalta a importância deste documento, que deve nortear a prática educativa, reafirmar princípios democráticos e o “*direito à participação, à voz, à escolha e à tomada de decisões*” (p.12) de todos os sujeitos. O documento evidencia, ainda, a importância da organização espacial ser planejada de modo a assegurar o desenvolvimento da autonomia e participação das crianças (p.21) e orienta sobre aquisição e escolha de brinquedos e materiais, que deve ser realizada de forma a contemplar os diferentes sujeitos, inclusive bebês, crianças, famílias e educadoras (p.38). Por fim, o documento reafirma a necessidade da garantia da escuta cotidiana das crianças e suas famílias (p.24).

O *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SÃO PAULO, 2015a) parte do princípio que “*o trabalho coletivo das Unidades Educacionais deva se fundamentar no planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças, suas histórias e personalidades*” (p.8) e reitera a necessidade de ouvir e considerar os bebês e crianças, compreendendo a infância “*não mais como um período ‘sem linguagem’, marcado por ausências e incapacidades, mas como um período repleto de potencialidades e caracterizado pelas ‘cem linguagens’, como escreve Malaguzzi (1999)*” (SÃO PAULO, 2015, p.11). Nesse sentido, o documento entende ser imprescindível a escuta de bebês e crianças, tanto na educação infantil como no ensino fundamental, de forma contínua e permanente, garantindo o protagonismo, autoria e participação dos bebês e crianças e seu direito a ter voz e vez. Esse protagonismo infantil, entretanto, conforme ressalta o documento, não inviabiliza nem anula o protagonismo dos profissionais, pelo contrário, a atuação dos profissionais será fundamental para que os bebês e crianças exerçam seu direito à participação e autoria, necessitando para isso que os adultos escutem as “*cem linguagens*” das crianças.

O documento “*O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil*” (SÃO PAULO, 2015c), embora tenha outro foco de discussão, reitera as concepções de crianças dos demais documentos situando os bebês e crianças como pessoas capazes, que têm direito a serem ouvidas e a terem participação nas escolhas, respeitando-se a especificidade de cada faixa etária. Também considera a escuta para além das palavras e defende a necessidade de criação de um contexto de escuta que favoreça a escuta em suas diferentes formas e possibilite que as crianças sejam autoras e protagonistas de suas ações.

Os *Indicadores de qualidade da educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2016) é um documento pautado no princípio da participação, ancorado em uma metodologia

participativa, cujo princípio da participação democrática embasa e perpassa a proposta de autoavaliação institucional das unidades educacionais. Enfatizaremos aqui a dimensão dois (Participação, escuta e autoria de bebês e crianças), pois ela trata especificamente de nosso objeto de estudo. A dimensão é organizada em três indicadores que abordam a questão da escuta de bebês e crianças em suas diferentes formas de se expressar (indicador 2.1), as vozes infantis no planejamento e na formação (indicador 2.2), além de discutir sobre o significado de autoria, participação e escuta na documentação e avaliação (indicador 2.3). Segundo o documento:

a escuta de bebês e crianças não se restringe à capacidade auditiva do adulto. Significa, sobretudo, a disponibilidade intencional, ética, respeitosa e sem julgamentos de compreender as formas imaginativas, criativas e poéticas que bebês e crianças possuem de ver, sentir e pensar o mundo, suas hipóteses, sonhos, criações, culturas, desejos, necessidades, bem como os desafios, inquietações e desigualdades que marcam suas vidas desde a tenra infância (SÃO PAULO, 2016, p.33)

Por fim, o documento *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019), mesmo sendo o único do conjunto de documentos analisados que foi publicado em uma gestão⁴⁸ diferente, ainda assim reconhece a relevância dos documentos anteriores e por isso busca materializar as concepções e princípios constantes no *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SÃO PAULO, 2015a), em diálogo com outros documentos, como os Indicadores, através da continuidade do debate e das ações.

Logo em sua apresentação, são informados cinco grandes movimentos de organização curricular que balizaram a escrita do documento, sendo um deles: “*dar prosseguimento às formações que consolidam a escuta, o protagonismo e a autoria infantil*” (SÃO PAULO, 2019, p.12).

O documento, ao discutir a escola como espaço social da esfera pública, enfatiza a função social e política da educação infantil, que deve contribuir para que “*bebês e crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, exercendo o seu direito à participação*” (SÃO PAULO, 2019, p.21). Defende ainda o direito dos bebês e crianças pequenas aos territórios de sua cidade, por isso afirma, a partir de Tonucci (2016), que é preciso “*escutar a imaginação criadora das crianças*” (p.24) e assim salvar nossa cidade que foi pensada somente para usufruto dos adultos.

A matriz de saberes do currículo proposto para a cidade de São Paulo se fundamenta em

⁴⁸ Durante o período analisado a rede municipal contou com duas gestões pertencentes a partidos distintos, sendo que a primeira gestão atuou no período de 2013 a 2016 e a segunda, no período de 2017 a 2020.

cinco princípios, sendo um deles (princípio 3, p.38): “*abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos*”. O documento reafirma a dimensão 2 dos Indicadores, ao falar da necessidade de se escutar as distintas formas de expressão das crianças, fomentando a autoria e participação infantil. Defende, ainda, que a primeira atitude do profissional que atua na educação infantil deve ser a escuta e define escuta de uma forma ampla e abrangente:

escutamos bebês e as crianças quando os observamos, quando registramos o que vamos aprendendo com eles e sobre eles, isto é, escutamos os bebês e as crianças quando buscamos entender as suas particularidades, conversando com eles e com suas famílias/responsáveis. Escutamos os pequenos quando consideramos as suas iniciativas, quando os acolhemos e respeitamos seus sentimentos (...). Também “damos colo” para quem precisa e espaço para crescer para quem chega sem nenhuma aparente demanda. A escuta também se concretiza quando chamamos bebês e crianças a participar de seus cuidados e da vida diária na unidade educacional. A escuta acontece sempre que as(os) professoras(es) fazem boas perguntas para os bebês e as crianças e esperam alguma manifestação deles (SÃO PAULO, 2019, p.74).

O documento reforça a imagem de criança protagonista e situa a escuta, a observação, o compartilhamento e o registro de narrativas como imprescindíveis para o trabalho pedagógico e apresenta uma série de situações, denominadas “cenas”, que trazem narrativas de profissionais da rede evidenciando práticas, vivências e projetos com diferentes focos, inclusive de escuta⁴⁹.

A análise dos documentos direcionados à educação infantil no município de São Paulo nos permite afirmar que a rede municipal, no período analisado, vem perseguindo a construção de uma pedagogia que escuta e de matriz participativa, uma vez que os princípios que defende se enquadram nos requisitos desse paradigma pedagógico.

⁴⁹ Ver cena 1, p. 24 (SÃO PAULO, 2019).

CAPÍTULO II: O ANSEIO E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS: O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Compreender a pedagogia como ciência da educação, cuja origem e desenvolvimento histórico a posicionam como campo epistemológico (SAVIANI, 2012), significa lidar com o desafio de assumir a produção de conhecimento dentro de um campo específico, mas que demanda diálogo e integração de saberes com outros campos de conhecimento.

A origem da pedagogia, entendida como correlato da educação na história da civilização ocidental, confunde-se com as origens do próprio homem, uma vez que “nasce” do desejo do ser humano de compreender e intervir de maneira intencional no processo educativo, produzindo assim, desde a antiguidade, um saber específico, que foi sendo associado ao termo “pedagogia” (SAVIANI, 2012).

De acordo com Saviani (2012), a gênese da pedagogia a situa como um conhecimento que emerge da prática educativa, constituindo-se como uma “teoria ou ciência dessa prática”, sendo que ao longo dos séculos a pedagogia construiu uma rica tradição teórica e científica sobre a prática educativa que, conforme defende o autor, deve continuar a ser desenvolvida, apesar das negativas na história.

No Brasil, a palavra pedagogia foi empregada de maneiras distintas no decorrer da história, sendo utilizada ora como adjetivo, ora para nomear uma atividade prática, mas raramente para exprimir uma teoria da educação.

Saviani (2012), ao rememorar a trajetória histórica da pedagogia e a sua configuração na estrutura do ensino superior no país, conclui que esse espaço se limitou a prover disciplinas como garantia da formação de determinados profissionais, não se configurando como um espaço propriamente investigativo, resultando em um ensino geralmente precário, do ponto de vista da qualificação, e pouco consistente pelo aspecto da sua fundamentação teórico-científica.

Soma-se a isso o baixo status social da profissão docente e um certo estigma da área pedagógica, muitas vezes considerada de segunda categoria, devido a sua constituição na universidade ter sua gênese nos Institutos de educação de nível médio e, assim, do ponto de vista histórico, a pedagogia foi sendo relegada e estigmatizada como uma ciência menor ou, ainda, uma ciência profissional pragmática do professor (SAVIANI, 2012).

Diante desse panorama, concordamos com Saviani, quando defende que um possível caminho para equacionar de modo adequado o problema do espaço acadêmico da pedagogia começa pelo resgate de sua longa e rica tradição teórica, explicitando sua íntima relação com a educação enquanto prática da qual ela se origina e à qual se destina.

Explicitar a relação teoria e prática torna-se essencial para a pedagogia, de acordo com Schmied-Kowarzik (1983), para quem é essencial, ainda, não perder de vista essa dialética:

Caso a pedagogia perdesse de vista inteiramente a sua dialética constitutiva entre teoria e prática, ou aconteceria com ela o mesmo que ocorreu à ciência política, outrora também uma ciência prática, que perdeu qualquer capacidade de influir na práxis política enquanto ciência do conhecimento histórico e sociológico ou ciência expositiva jurídica, ou então, o que é mais provável, se tornaria, como a medicina, uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimento para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino, submetida a objetivos determinados politicamente (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.12).

Schmied-Kowarzik (1983) problematiza, e é referendado por Saviani (2012), que se tornou comum buscar nas *“ciências próximas questões e posições teóricas para aplicá-las a problemas pedagógicos, em vez de continuar a desenvolver a tradição teórica e científica própria, tantas vezes negada, confrontando-a com questões e exigências novas”* (SAVIANI, 2012, p.62).

Ainda nos dias de hoje é comum nos depararmos com a busca de soluções em diferentes áreas para problemas específicos da pedagogia da infância. Não que defendamos um fechamento contraproducente da área da pedagogia em si mesma, acreditamos, assim como Morin (PESSIS-PASTERNAK, 1993), ser necessário um “contrabando de saberes” e concordamos com Sousa (2016), que afirma que a criação de saberes pedagógicos tem em sua essência a integração com outros campos de conhecimento.

No entanto, o diálogo e a integração de conhecimentos de distintas áreas devem alimentar a produção de saberes pedagógicos, eis o que defendemos e esta tese se propõe: a construção, em diálogo com múltiplos atores, de saberes pedagógicos que tragam em seu bojo o diálogo com os aportes teóricos da Pedagogia(s) da Infância(s) e as experiências cotidianas de diferentes sujeitos (adultos e crianças) que atuam na educação infantil.

Urge recuperarmos e investirmos em estudos que situem a pedagogia como *lócus* de produção de conhecimento, como vem sendo feito por inúmeros autores (FOCHI, 2019a; SOUSA, 2016; MACHADO, 2014), situando a pedagogia como campo teórico investigativo e superando o estigma da área pedagógica no Brasil.

Frente a esse intuito, a escolha metodológica nos pareceu um tanto desafiadora, mas nos motivou a partir em busca de uma *“abordagem aberta e libertadora e um conhecimento- emancipação no lugar do conhecimento-regulação* (CANTARINI, 2019, p.6).

2.1 Em busca de metodologias transgressoras a favor da escuta de adultos, bebês e crianças pequenas: a investigação praxiológica

Boaventura de Sousa Santos (1988; 2008), ao discorrer sobre o paradigma dominante do modelo de racionalidade que preside a ciência moderna, constituída a partir da revolução científica do século XVI, que culminou em um modelo global de racionalidade científica, afirma ser este um modelo totalitário, uma vez que “nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 1988, p.48), fechando-se, assim, a muitas outras formas de saberes do mundo.

Assim como todo sistema que pretende conter toda a verdade, esse modelo de racionalidade científica mostra fortes sinais de que atravessa uma profunda e irreversível crise que deslocará as bases no qual se assenta o paradigma até então dominante, conforme ponderado por Santos, ainda em 1988, e comprovado nas últimas décadas.

“O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (SANTOS, 2008, p. 41), o que significa dizer que a identificação dos limites e insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o que permite que ele avance, por mais paradoxo que essa afirmação possa parecer.

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (SANTOS, 2008, p.48).

Isso porque a “incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado” (SANTOS, 1988, p. 68). Não uma contemplação passiva e mítica, mas perpassada por uma “prudência perante um mundo que, apesar de domesticado, nos mostra cada dia a precariedade do sentido da nossa vida por mais segura que esteja ao nível da sobrevivência”(2008, p.86).

Nesse sentido, Santos (1988; 2008) discorre, ainda que de forma especulativa, sobre um paradigma emergente da ciência pós-moderna que, entre outras coisas, deve ser pautado em uma outra forma de conhecimento “que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que

estudamos” (SANTOS, 2008, p.68). O autor apresenta um conjunto de quatro teses⁵⁰ seguidas de sua justificativa e explanação. No contexto de nosso interesse e delimitação da abordagem metodológica, nos interessa ressaltar especificamente duas de suas teses, sendo a primeira a que afirma que “Todo o conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum” (tese IV)⁵¹.

Por essa afirmação, o autor não pretende afirmar que a ciência pós-moderna deve desprezar o conhecimento científico, mas sim que ela deva “dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas” (SANTOS, 1988, p.70), pois todo “conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento” (tese II), ou seja, ser apropriado pelas pessoas e não ficar preso nas Academias, laboratórios... O conhecimento, nessa perspectiva, deve estar a serviço da vida, dos seres humanos e da humanidade.

Falar que a ciência deve “sensocomunizar-se” é falar da superação do afastamento e uso pejorativo da vida cotidiana, aproximando esses saberes do conhecimento científico, produzindo assim um saber prático que ajude as pessoas a viverem melhor e que contribua com suas vidas.

Comungando com as ideias de Santos (2008), estávamos convictas de que nossa tese só faria sentido se imbuída do objetivo de produzir saberes e conhecimentos pedagógicos que auxiliassem na vida cotidiana de profissionais que atuam na educação infantil paulistana, melhorando assim a vida de bebês e crianças pequenas.

Não queríamos uma metodologia da “extração” de conhecimento e sim de uma “construção” coletiva e partilhada de conhecimento, forjada no diálogo, entre diferentes vozes, de distintos atores.

Queríamos uma abordagem metodológica coerente com nossos pressupostos teóricos e concepção de criança e infância. Uma abordagem que auxiliasse na construção de conhecimentos que fossem frutos tanto de saberes oriundos de aportes teóricos consolidados, como de diferentes vozes de diferentes atores.

Passamos, então, a levantar inúmeras possibilidades metodológicas, mas nenhuma parecia satisfazer nossos anseios e objetivos, até que tomamos conhecimento da proposta da investigação praxiológica (FORMOSINHO, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a), que surge frente à necessidade de uma investigação educacional útil para a transformação de

⁵⁰ Tese I: Todo o conhecimento científico-natural é científico-social; Tese II: Todo o conhecimento é local e total; Tese III: Todo o conhecimento é autoconhecimento e Tese IV: Todo o conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum.

⁵¹ SANTOS, 1988, p. 69-71.

contextos e processos e para a construção de conhecimento praxiológico, em oposição à perspectiva aplicacionista baseada no paradigma positivista e sua inadequação e ineficácia nas investigações em educação (FORMOSINHO, 2016).

A investigação praxiológica amplia e vai além da investigação-ação⁵², pois procura promover, fundamentar e pesquisar uma práxis pedagógica transformadora (FORMOSINHO, 2016), além de buscar “fundir a ação e a investigação, incluindo as vozes dos participantes” (FORMOSINHO; MONGE; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p.18).

Compreendemos, então, que nosso estudo se enquadra no âmbito da investigação praxiológica, ao estar comprometido, simultaneamente, com a necessidade social de transformação de dada realidade da rede paulistana, ao mesmo tempo que busca realizar e investigar as ações em curso, incluindo múltiplas vozes e olhares, buscando produzir conhecimentos úteis com vistas à transformação e melhoria dos contextos educativos.

Assim, consideramos que essa abordagem metodológica é a que mais se aproxima da complexidade de nossos objetivos investigativos, que, assim como a investigação praxiológica, se situam em diversos patamares: “agir e investigar a ação para a transformar; formar na ação transformando-a; investigar a transformação para construir conhecimento praxiológico” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a, p.18).

Ao contrário da investigação aplicacionista, típica do paradigma positivista, onde a distância é um indicador de neutralidade e, como tal, um critério de rigor, na investigação educacional praxiológica o rigor está na proximidade do investigador com os atores e não na distância (FORMOSINHO, 2016), uma vez que esta proximidade “é essencial para o conhecimento próximo do contexto, dos processos e dos atores, que é a base do rigor das descrições detalhadas típicas da investigação praxeológica” (FORMOSINHO, 2016, p.24).

Nesse sentido, consideramos que cumprimos uma condição essencial para realização dessa investigação ao elegermos como *locus* de pesquisa a rede municipal de educação infantil paulistana, onde temos um percurso de quase 15 anos de atuação, seja como coordenadora pedagógica, formadora e, nos últimos sete anos, como assessora da Divisão de Educação Infantil (DIEI) da Secretaria Municipal de Educação e formadora dos profissionais da rede, o que nos possibilita proximidade e interação com os atores situados em distintos âmbitos da rede municipal, desde atores que atuam nas unidades educacionais (profissionais, crianças e famílias) até aqueles que atuam no âmbito da gestão municipal (coordenador da divisão de educação infantil, técnicos da SME, Secretário de educação e até prefeito).

⁵² Para saber mais ver as obras de LEWIN, K. e MORENO, J. L.

Interessa-nos particularmente, neste estudo, o processo vivenciado por nós, iniciado em 2013 e intensificado a partir de 2017 (mais bem explicitado no capítulo três), quando assumimos o papel de assessora-formadora e investigadora em um Grupo de Estudo e Trabalho formado por profissionais das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) do município, visando intervir e ensinar transformações nos contextos de atuação das profissionais, além de produzir conhecimentos sobre escuta.

No entanto, sabemos que falar de transformação em um contexto como de uma rede municipal exige cautela, ainda mais se tratando de uma rede com as dimensões da existente na cidade de São Paulo. Sabíamos de antemão da existência de alguns limites intransponíveis para a transformação, que esbarram em questões que vão além do escopo de uma tese, por isso assumimos (no GT e na tese) o que passamos a denominar de uma “investigação praxiológica utópica”. Não no sentido da utopia inalcançável de Tomás Morus (2012)⁵³, mas no sentido proposto por Birri⁵⁴ e citado por Galeano, de uma utopia que se não nos fez chegar a nosso ideal, ainda assim nos faz avançar do ponto que estávamos.

Isso nos permitiu redimensionar nossa expectativa de transformação, não deixando de mirar no horizonte almejado (expresso nos documentos⁵⁵ municipais de São Paulo), mas tendo os pés bem no chão de nossa desafiadora realidade paulistana, buscando uma transformação através do caminhar que nos permita sair de onde estamos e estar mais perto de onde almejamos.

A natureza situada da investigação praxiológica, que prevê sua contextualização, será mais bem explorada no capítulo três desta tese, onde discorreremos sobre a rede de educação infantil paulistana, como se organiza, seu projeto e intencionalidade educativa e desafios atuais.

Optar, metodologicamente, pela investigação praxiológica significa assumir as características de contextualidade, complexidade, holicidade, conectividade, subjetividade e intersubjetividade da ação humana (FORMOSINHO, 2016).

A figura um a seguir ilustra os processos que se desenvolvem, simultaneamente, nesse modo de investigar, que passa pelo enunciado da intenção de transformação, com uma direção explícita ao mesmo tempo que é aberta ao emergente, e comprometida tanto com a ação em curso, como com a investigação da ação.

⁵³ Tomás Morus é um dos principais filósofos do século XVI e sua obra “A Utopia” foi uma das obras mais influentes dessa época. O termo Utopia foi criado pelo inglês para intitular um romance filosófico em 1516. Para compor a palavra, o autor juntou duas palavras gregas: "ου" (não) e "τοπος" (lugar), ou seja, se formos interpretar a palavra seguindo sua etimologia, Utopia significa um lugar que não existe na realidade.

⁵⁴ Frase citada por Fernando Birri e citada por Eduardo Galeano. Disponível em: <https://www.contioutra.com/para-que-serve-utopia-eduardo-galeano/> Acesso em: 04 de mar. 2019.

⁵⁵ Já apresentados no capítulo 1 dessa tese.

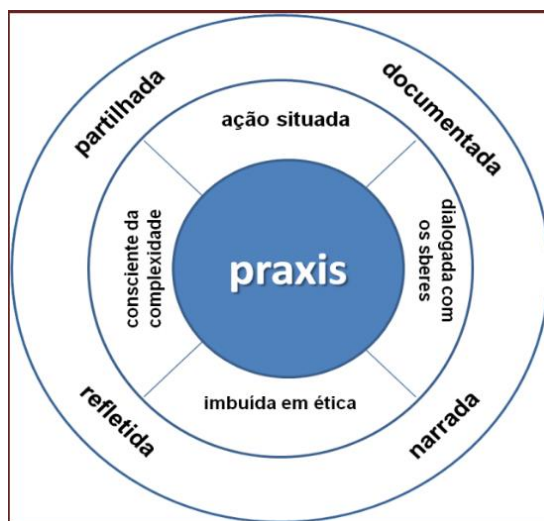
Figura 1: A investigação praxiológica



Fonte: FORMOSINHO, 2016, p.29.

No entendimento de Formosinho (2016, p.27) a “*práxis é o locus da investigação praxeológica*”, e esta, compreendida como “uma ação educativa situada (num contexto educativo, numa comunidade profissional, numa comunidade local, numa cultura), fecundada em saberes teóricos e investigativos, assumindo um sistema de crenças, valor e ética”.

Figura 2: Definição de práxis



Fonte: FORMOSINHO, 2016, p.27.

Comungamos com Oliveira-Formosinho (2007) da compreensão de que a práxis pedagógica é uma ação complexa cuja ética das relações, para ser estabelecida, demanda a participação de todos os atores envolvidos e, por isso mesmo, a investigação, para ser coerente, também precisa contemplar essas diferentes vozes.

Nesse sentido, ao definirmos como objetivo central da tese, conforme já explicitado

anteriormente, o delineamento de uma Matriz de Saberes sobre escuta na educação infantil, visando auxiliar os profissionais que atuam na educação infantil paulistana a implementar o projeto educativo explicitado nos documentos do município, em especial o *Currículo da Cidade - Educação Infantil* (2019) e o *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (2015a), ficou evidente que os saberes praxiológicos a serem construídos precisavam ser frutos de uma polifonia de vozes e do diálogo com diferentes atores, contextos e experiências.

Assim, se por um lado elegemos como locus privilegiado de intervenção e investigação as ações e reflexões advindas de um Grupo de Trabalho (GT) formado por 26 profissionais provenientes das 13 Diretorias Regionais de Educação do município de São Paulo, por outro, consideramos também fundamental que os saberes produzidos nessa comunidade profissional dialoguem com os aportes teóricos a respeito da escuta e participação infantil, bem como com experiências já consolidadas nesse campo.

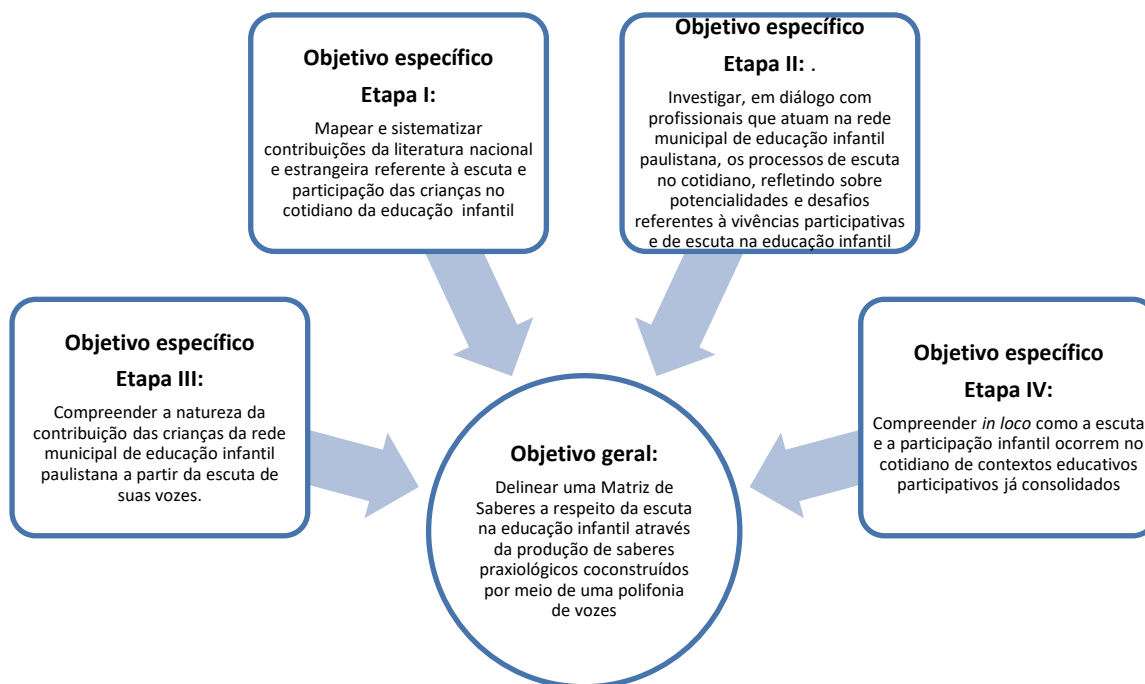
Nesse intuito, organizamos a presente pesquisa em quatro etapas, mais bem explicitadas a seguir:

- **Etapa 1:** Essa etapa tem por objetivo mapear e sistematizar contribuições da literatura nacional e estrangeira referente à escuta e participação das crianças no cotidiano da educação infantil por meio do levantamento e análise de contributos da Pedagogia da(s) Infância(s), de pesquisas e estudos nacionais e estrangeiros, além dos contributos presentes nos documentos de educação infantil da rede paulistana (2013-2020).
- **Etapa 2:** Objetiva investigar, em diálogo com profissionais que atuam na rede municipal de educação infantil paulistana, os processos de escuta no cotidiano, refletindo sobre potencialidades e desafios referentes a vivências participativas e de escuta na educação infantil.
- **Etapa 3:** Objetiva compreender a natureza da contribuição das crianças da rede municipal de educação infantil paulistana a partir da escuta de suas vozes.
- **Etapa 4:** A etapa quatro visa compreender *in loco* como a escuta e a participação infantil ocorrem no cotidiano de contextos educativos participativos já consolidados, a partir da observação de duas experiências estrangeiras consolidadas e reconhecidas por sua trajetória alinhadas aos pressupostos das pedagogias participativas, que serão mais bem explicitadas no capítulo 4.

A partir de um processo analítico dos elementos captados nas quatro etapas da pesquisa, objetiva-se delinear uma Matriz através da produção de saberes praxiológicos a respeito da

escuta, coconstruídos por meio de uma polifonia de vozes, visando, assim, contribuir com os profissionais que atuam na rede de educação infantil paulistana. A figura 3, a seguir, ilustra o objetivo geral e os objetivos específicos de cada uma das quatro etapas da pesquisa.

Figura 3: Objetivo geral e objetivos específicos de cada etapa da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A coleta de dados na investigação praxiológica tem como principal “instrumento” da pesquisa e ator essencial para a transformação o investigador-formador que, de acordo com Formosinho (2016), deve declarar suas crenças, compromissos e interesses, como princípio ético essencial. Também foram utilizados, em nosso estudo, procedimentos metodológicos como observação participante, entrevista-semi-estruturada e a análise de documentos produzidos nos contextos investigados, no entanto, nos parecia que o contexto multifacetado de nossa investigação nos colocava frente a desafios específicos e que demandavam contribuições outras.

Soma-se a isso uma questão que nos acompanhava e inquietava, provocada pela leitura de “Um discurso sobre as ciências” (SANTOS, 2008), especificamente por um trecho em que o autor afirma que “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada

língua que pergunta” (SANTOS, 2008, p.77-78), que nos fez perceber que somente uma abordagem caracterizada por uma pluralidade metodológica nos auxiliaria em nosso intento.

Assim, frente ao nosso contexto específico de investigação, permeado por realidades multifacetadas, pensamos ser útil nos apoiar, além dos aportes da investigação praxiológica (este entendido como sustentáculo principal da tese), em uma outra abordagem multi-métodos.

Em nossa busca por abordagens capazes de viabilizar traçar um retrato vivo da vida cotidiana nas escolas infantis levando em consideração também a perspectiva das crianças, é que tomamos conhecimento da abordagem metodológica denominada Mosaico (*Mosaic Approach*), idealizada pela inglesa Alison Clark, pesquisadora da Unidade de Investigação Thomas Coram, do Instituto de Educação da Universidade de Londres.

2.2 O processo de investigação no presente estudo: uma investigação praxiológica apoiada em uma abordagem polivocal de métodos múltiplos (*Mosaic Approach*)

A abordagem Mosaico, segundo Clark, sua idealizadora, é antes de tudo uma forma de escutar a infância, representando “um marco para escutar meninas e meninos. É uma técnica multi-instrumental, participativa, reflexiva, flexível, baseada na prática e centrada nas experiências vividas pelos pequenos (CLARK, 2001, p. 10).

A escuta é compreendida nessa abordagem como um processo ativo de comunicação que não se limita à palavra falada e que envolve ouvir, interpretar, construir significados e participar de processos de tomada de decisão (CLARK, MCQUAIL, MOSS, 2003; CLARK, 2017).

A abordagem combina diferentes técnicas de escuta, mesclando métodos tradicionais da pesquisa qualitativa com métodos inovadores e criativos, o que possibilita uma rica e variada gama de materiais para o debate, interpretações e reflexões. Sua riqueza está justamente na multiplicidade de métodos (peças do mosaico) que, ao serem unidas, permite a leitura e interpretação dos dados e informações de forma conjunta, possibilitando um olhar ampliado sobre determinada realidade, a partir das vozes e saberes de adultos e crianças.

Um mosaico é uma imagem composta de muitos pequenos pedaços, que precisam ser reunidos para dar sentido ao todo. A abordagem mosaica oferece às crianças pequenas a oportunidade de demonstrar suas perspectivas de várias maneiras, através de suas 100 linguagens (CLARK, 2017, p.35)⁵⁶.

⁵⁶ Tradução nossa.

Ao nos debruçarmos sobre a abordagem Mosaico, concluímos que o quadro teórico, a natureza epistemológica, os valores e os princípios, não só eram convergentes com nossos anseios de pesquisa, mas nos possibilitavam explorar, em diálogo com a investigação praxiológica, “metodologias transgressoras” (SANTOS, 2008) e uma abordagem alinhada e coerente com as pedagogias participativas.

A seguir, discorreremos sobre os pressupostos da abordagem Mosaico, buscando evidenciar os aportes que nos inspiraram e nos apoiaram na elaboração do desenho da investigação praxiológica.

Clark (2017, p.19) caracteriza a abordagem como “polivocal de métodos múltiplos que reúne perspectivas diferentes para criar com as crianças uma imagem de seus mundos”⁵⁷.

Moss (2017)⁵⁸ considera que a abordagem Mosaico é um método influente e amplamente utilizado em diferentes serviços atualmente, por ter como característica a capacidade de se adaptar e evoluir, buscando responder às questões que emergem em cada contexto. Essa característica é que permite, segundo Moss (2017), a metodologia ter resistido ao teste do tempo e da usabilidade, mostrando ser uma ferramenta prática e útil a diferentes contextos, pois auxilia adultos a aprimorarem sua compreensão acerca das perspectivas das crianças sobre o mundo.

Atualmente a abordagem Mosaico foi adotada e adaptada por pesquisadores e profissionais em vários contextos e países, como Islândia, Nova Zelândia, Austrália, Noruega e Dinamarca, sendo utilizada em diferentes áreas, como enfermagem e planejamento ambiental (CLARK, 2017, p.132).

Clark (2001; 2017) afirma que alguns pontos de partida teóricos foram fundamentais para a proposição do método, como o conceito de competência e a visão de criança ativa defendida por inúmeros estudiosos, como Mayall (2002), a noção de criança como ator social (QVORTRUP, 2011), os estudos sobre as percepções, interesses, prioridades e preocupações das crianças (CHRISTENSEN; JAMES, 2017), e, especialmente, a noção das “cem linguagens” defendida por Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Outro referencial importante que serviu de subsídio para a criação da proposta metodológica Mosaico foram as diversas perspectivas teóricas sobre “vozes” exploradas no campo internacional, que buscam tornar visíveis as vozes dos membros (adultos) silenciados em suas comunidades, bem como técnicas de Avaliação Participativa (HART, 1997; JOHNSON *et al*, 1998).

⁵⁷ Livre tradução.

⁵⁸ In: CLARK, 2017 (Prefácio).

Clark (2017) cita ainda como importante fonte de inspiração para o desenvolvimento da Abordagem, o currículo dos primeiros anos da Nova Zelândia, denominado *Te Whariki*⁵⁹, que é centrado na criança ao invés de áreas curriculares⁶⁰. Desse documento e de sua forma de avaliar por meio de “histórias de aprendizagem”, na qual as vozes das crianças pequenas e de pais, avós, profissionais são tornadas visíveis, veio parte da influência e inspiração de Clark.

No entanto, Clark (2001; 2017) ressalta que a influência teórica mais importante da abordagem Mosaico são as perspectivas teóricas exploradas em Reggio Emilia, que articulam na teoria e na prática a noção de criança competente, rica e ativa, ao invés de meramente passiva. A compreensão dos processos de documentação pedagógica, a noção de pedagogia da escuta e da pedagogia das relações que decorrem dessa concepção, também foram essenciais para a construção das bases que sustentam e alicerçam a abordagem Mosaico.

A experiência de Reggio Emilia, assim como os demais referenciais teóricos, princípios e concepções que inspiraram a gênese e o desenvolvimento da abordagem Mosaico e da investigação praxiológica têm em comum o fato de buscarem romper com o paradigma até então dominante, apoiado em uma lógica tradicional de ensino-aprendizagem, e se destacarem pelo fato de elevar a criança a seu lugar de protagonista, coconstrutora de seu processo de aprendizagem, ativa, criativa e detentora de múltiplas linguagens.

Os procedimentos metodológicos que compõem a abordagem Mosaico se ancoram em uma concepção de infância pautada nos seguintes pressupostos (CLARK, 2001; 2017):

- Crianças pequenas como “*experts*” e especialistas de suas próprias vidas: Essa visão reconhece que as crianças desde a mais tenra idade são consideradas protagonistas de suas próprias vidas e, por isso mesmo, competentes e capazes de se expressar acerca de suas vivências e experiências.
- Crianças pequenas como comunicadoras hábeis: Essa visão enfatiza a capacidade da criança de expressar seus pontos de vista e experiências através das múltiplas linguagens, sendo necessário atentar nas suas diversas formas de comunicação (verbais e não verbais).
- Crianças pequenas como detentores de direitos: Essa visão, ratificada por documentos internacionais, situa a criança como detentora do direito de tomar parte ativa e participativa nos processos de escuta.
- Crianças pequenas como criadoras de significado: Essa visão situa as crianças pequenas como participantes ativas de seu próprio aprendizado. A escuta é entendida nessa

⁵⁹ Disponível em: <https://www.geteduca.com/frameworks/te-whariki-ece-curriculum-new-zealand/> Acesso em: 15 de jan, de 2020.

⁶⁰ O currículo é organizado em cinco eixos: pertencimento, bem-estar, exploração, comunicação e contribuição.

abordagem como um processo ativo, o que implica, além de ouvir, discutir e interpretar os materiais coletados na busca de construção de sentido, sendo as crianças fundamentais no processo de construção de sentido, devendo participar também desse momento.

Antes de nos atermos aos instrumentos metodológicos, é importante destacarmos a natureza epistemológica dessa abordagem, pois, como afirma CLARK (2017), ela contém visões particulares sobre a natureza do conhecimento e como ele pode ser construído e comunicado.

Em relação ao tema do conhecimento, existem três ideias chaves que dão sustentação a essa abordagem, conforme evidenciado por Clark (2017), a saber:

- **Método:** criação do conhecimento ao invés de extração do conhecimento, produção ao invés de mera coleta. Segundo essa abordagem, não se trata de produzir encontros onde se “extraí uma verdade” e sim de oportunidades para criar significados, onde adultos e crianças pequenas podem refletir sobre suas visões e experiências. O objetivo é facilitar a coconstrução de significados e, através de diferentes métodos, aproveitar os pontos fortes dos bebês e crianças pequenas.
- **Direitos:** produção de conhecimentos que desafiam discursos dominantes. A abordagem Mosaico é uma pesquisa participativa e, como tal, desafia os discursos dominantes. Segundo Clark (2017, p.20), no final dos anos 90, época do estudo original, era incomum ver as perspectivas das crianças pequenas sobre suas instituições de educação infantil aceitas como parte necessária para se pensar a qualidade dos serviços. Crianças continuam enfrentando preconceitos e obstáculos frente ao reconhecimento de seus próprios conhecimentos e o que se coloca nessa abordagem é a prerrogativa de que as experiências de indivíduos raramente escutados, como os bebês e as crianças pequenas, adquiram status de direito.
- **Estratégias:** conhecimento construído utilizando uma gama variada de metodologias que permitem diferentes formas de comunicação, privilegiando-se formas de expressão e comunicação mais informais por estarem mais próximas das formas como as crianças pequenas se comunicam com seus amigos e familiares. As ferramentas ou metodologias que compõem essa abordagem foram escolhidas tendo como objetivo aproveitar os pontos fortes de cada criança e propiciar oportunidades para explorar a experiência delas sobre estar em uma instituição de infância.

Sobre essa multiplicidade de métodos, vale a pena esclarecermos que a abordagem Mosaico, embora permita a triangulação de dados, não tem esse fim nem busca os mesmos objetivos, pois, como afirma Clark (2017), o Mosaico não visa buscar uma “resposta pura” e

sim revelar a complexidade da experiência vivida. Por isso, a autora, concordando com Richardson e Adams St. Pierre (2008)⁶¹, situa essa metodologia mais como um processo de “cristalização” do que triangulação, uma vez que o objetivo é de olhar para um mundo que é multidimensional.

Outro fator importante em relação à escuta de crianças pequenas na abordagem Mosaico são as questões éticas⁶² que servem de ponto de partida para o planejamento. Clark (2017) enfatiza que realizar pesquisas com crianças pequenas demanda um esforço ético e político, sendo que é preciso ter clareza que a escuta das crianças com menos de cinco anos é onde as complexidades se destacam.

É sempre bom lembrar, ainda, que as metodologias participativas não são, necessária e automaticamente, éticas:

Os métodos participativos não são automaticamente éticos: dar uma câmera a uma criança de quatro anos para tirar suas próprias fotografias não é necessariamente uma maneira mais ética de realizar pesquisas do que, digamos, realizar uma observação aprofundada (CLARK, 2017, p.158)⁶³.

Nesse sentido, a ética está relacionada a um complexo conjunto de escolhas relacionadas à preparação, à execução e às opções feitas ao longo da pesquisa, que podem envolver seu *design*, definição de idade das crianças, tempo, orçamento e o contexto mais amplo.

A abordagem original de 2001 sofreu algumas alterações, tanto nas etapas, como em algumas de suas ferramentas, em relação à última versão de 2017. No estudo original (2001) a abordagem era dividida em duas etapas, sendo que a primeira contemplava o uso das diferentes estratégias visando reunir e documentar as perspectivas de adultos e crianças e a segunda era destinada à reunião do material para diálogo, reflexão, interpretação e posterior ação.

Em estudos subsequentes, a abordagem foi modificada e se optou por subdividir a segunda etapa em dois momentos distintos (etapa 2 e 3), buscando, assim, deixar mais explícito o elemento da tomada de decisão.

Em relação aos procedimentos metodológicos utilizados, também houve algumas alterações entre o estudo de 2001⁶⁴ e 2017⁶⁵, sendo que foi inserido, inclusive, na versão mais

61 RICHARDSON, L.; ADAMS, St Pierre, (2008) ‘Writing: A Method of Inquiry’ in Denzin, N. and Lincoln, Y. (eds) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, 3rd edition, Thousand Oaks, CA, Sage.

62 Para saber mais, ver capítulo 5, CLARK, 2017.

63 Tradução nossa.

64 Abordagens metodológicas na versão de 2001: Observação, entrevista crianças, fotografias infantis, visitas guiadas por crianças, mapa, entrevista adultos.

65 Abordagens metodológicas na versão de 2017: Observação, entrevista crianças, fotografias infantis, visitas guiadas por crianças, mapa, entrevista adultos, tapete mágico (magic carpet), revisão e avaliação e quadro em branco (para ser inserido novas possibilidades metodológicas).

recente (2017) um quadro em branco, evidenciando o quanto a metodologia deve conter lugar para o novo, estar aberta à novas possibilidades que permitam que ela se adeque às necessidades de cada investigação e contexto.

A Abordagem Mosaico contempla uma multiplicidade de procedimentos metodológicos que envolvem a escuta direta das crianças, como por exemplo através de entrevistas, mas também a escuta indireta, realizada através da observação e entrevistas com adultos, entre outros.

Com base nos pressupostos apresentados, podemos afirmar que a Abordagem Mosaico apresenta importantes elementos metodológicos que visam dar visibilidade às vozes de bebês e crianças pequenas e, por isso mesmo, tem potencial para nos apoiar no desenvolvimento de uma investigação praxiológica.

2.3 As peças do Mosaico no presente estudo: um caminho permeado por diferentes vozes

Com base no exposto até aqui, podemos afirmar que o presente estudo se situa no campo epistemológico e teórico investigativo da pedagogia e está comprometido com a produção de saberes pedagógicos, por meio de uma investigação praxiológica apoiada em uma abordagem polivocal de métodos múltiplos.

Entendemos que os pressupostos contidos nessas duas abordagens não competem entre si, pelo contrário, trazem elementos que convergem e estão de acordo com os princípios que ancoram as Pedagogias Participativas e sustentam uma pedagogia da (e que) escuta. Ambas reconhecem as crianças como *experts* e especialistas de suas próprias vidas, comunicadoras hábeis, detentores de direitos e criadoras de significado, além de indicarem caminhos para coleta de dados que contemplem a escuta de diferentes sujeitos.

Para fins de nossa investigação praxiológica, nos apoiamos em diversas estratégias de coleta de dados, inspiradas na Abordagem Mosaico, mas adaptadas a fim de adequá-las a nosso contexto específico.

Aliás, a adaptação da metodologia é entendida como um princípio necessário para que a Abordagem Mosaico possa responder às necessidades dos diferentes contextos. Nesse sentido, Clark (2017) afirma que as adaptações devem ser realizadas de forma criativa, apenas devendo

ter o cuidado de respeitar a trajetória da Abordagem e, em especial, os princípios éticos que a embasam.

Adotamos durante todo o processo investigativo, incluindo coleta e tratamento de dados, os procedimentos éticos subjacentes não só à Abordagem Mosaico, mas também aos procedimentos de pesquisa em educação, com base na orientação firmada pelos princípios da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde⁶⁶, pelos princípios gerais do Código de Ética da Universidade de São Paulo (Resolução 4871/2001⁶⁷), derivados das Declarações e Convenções sobre Direitos Humanos e da Constituição Federal de 1988 que, em relação à ética em pesquisa com seres humanos, pressupõe o respeito e a garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, o que implica “na adoção de metodologias e abordagens que resguardem não só a vida, mas também o bem-estar, a autonomia, a integridade física e mental” (CRUZ, 2019, p.47).

As participantes da pesquisa, desde o primeiro contato, receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo explicações tanto referente às ações que envolviam à SME, como o presente estudo (ver anexo F e G) e autorizaram a reprodução de dados e imagens.

Atentamo-nos, ainda, aos subsídios sobre ética e pesquisa em educação elaborados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2019), que chama atenção aos desafios e cuidados “extras” quando se trata de pesquisas que envolvam crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão.

Por fim, outro princípio ético-metodológico adotado, aparentemente óbvio, mas de suma importância quando se trata de estudos que envolvam a participação de crianças, é que buscamos obter o assentimento das crianças em todas as ocasiões do estudo, respeitando sempre seu desejo de participar ou não em determinado dia, apesar do consentimento anterior de seus pais e/ou responsáveis. Sobre isso, Clark (2017) nos lembra a importância de permanecermos atentos à comunicação não verbal das crianças e percebermos quando o corpo, a expressão facial, a atenção e o olhar das crianças sugerem que elas prefeririam estar em outro lugar.

O quadro 16, a seguir, explicita as etapas da pesquisa, seus propósitos e as trilhas metodológicas adotadas, frutos dos critérios e pressupostos discutidos anteriormente.

⁶⁶ <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/reso510gm.pdf>.

⁶⁷ <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4871-de-22-de-outubro-de-2001>

Quadro 16 - Etapas da pesquisa, seus propósitos e trilhas metodológicas

ETAPA	OBJETIVO DA ETAPA	ABORDAGEM METODOLÓGICA	DOCUMENTOS/INSTRUMENTOS UTILIZADOS /ANALISADOS
I	Mapear e sistematizar contribuições da literatura nacional e estrangeira referente à escuta e participação das crianças no cotidiano da educação infantil	Mapeamento e análise da literatura especializada	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura especializada: Pedagogia da(s) Infância(s). • Estudos e pesquisas relativos à produção científica nacional a respeito da escuta e participação infantil (Base CAPES, BDTD). • Estudos e experiências estrangeiras (mapeamento Revista <i>Infancia</i>, Revista <i>Infancia en Europa</i>, Revista <i>Infancia Latinoamericana</i>). • Documentos da rede de educação infantil paulistana (2013-2020).
II	Investigar, em diálogo com profissionais que atuam na rede municipal de educação infantil paulistana, os processos de escuta no cotidiano, refletindo sobre potencialidades e desafios referentes à vivências participativas e de escuta na educação infantil	Investigação do cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de 50 instrumentos de gestão do cotidiano. • Análise de mais de 50 mini-histórias produzidas pelas participantes do Grupo de Trabalho (GT) sobre escuta na educação infantil. • Análise dos registros reflexivos e relatos das participantes do GT sobre escuta na educação infantil.
III	Compreender a natureza da contribuição das crianças da rede municipal de educação infantil paulistana a partir da escuta de suas vozes	Escuta de crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta de 96 crianças, entre três e seis anos, que frequentam a educação infantil paulistana por meio de elaboração de carta de intenção⁶⁸.
IV	Compreender <i>in loco</i> como a escuta e a participação infantil ocorrem no cotidiano de contextos educativos participativos já consolidados	Observação <i>in loco</i> e entrevistas semi-estruturadas	<ul style="list-style-type: none"> • Observação <i>in loco</i> de escolas infantis que utilizam a Pedagogia-em-Participação (Portugal). • Observação <i>in loco</i> de escolas infantis pertencentes ao Organismo Autônomo de Pamplona (Espanha). • Observação de reuniões de planejamento e formação de profissionais e reuniões de pais. • Realização de entrevistas semiestruturadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁶⁸ Este instrumento será mais bem explicitado no capítulo 3.

As diferentes abordagens metodológicas utilizadas têm como objetivo produzir dados provenientes de diferentes fontes, buscando assim uma polifonia de vozes, visando compor um quadro que contemple saberes teóricos consolidados e saberes advindos da práxis dos profissionais da área.

A figura 4, a seguir, evidencia os contributos advindos das diferentes abordagens metodológicas (ou peças do Mosaico) de cada uma das etapas da pesquisa que corroboram para fundamentar a construção de saberes praxiológicos sobre escuta que contribua com os profissionais que atuam na educação infantil paulistana. Da articulação das peças teremos, ao final, a constituição de um Mosaico.

Figura 4 - Os contributos das peças do Mosaico no presente estudo



Fonte: Elaborado pela autora.

O presente capítulo teve por objetivo explicitar a trilha metodológica percorrida, de forma a evidenciar que o delineamento de uma Matriz de Saberes sobre escuta na educação infantil será realizado por meio de um saber compartilhado por uma polifonia de vozes e fruto de distintos contributos advindos da Pedagogia da(s) Infância(s), de pesquisas e estudos nacionais, estudos e experiências estrangeiras, escuta de pesquisadores de referência no campo internacional e escuta de profissionais e crianças da educação infantil paulistana.

O capítulo três, a seguir, abordará parte dos resultados⁶⁹ advindos da investigação praxiológica e da trilha metodológica adotada, apresentando o contexto de referência da pesquisa, a rede municipal de educação infantil paulistana, discorrendo sobre sua organização, seu projeto educativo e desafios atuais. Também situaremos a constituição do Grupo de Trabalho sobre escuta na educação infantil no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e analisaremos os dados provenientes das reflexões e ações desse grupo.

⁶⁹ O capítulo 4 também abordará resultados advindos da investigação praxiológica.

CAPÍTULO III: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA QUE ESCUTA

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão (ANDRADE, 1929, p 82).

O histórico da rede municipal de educação infantil da cidade de São Paulo, a maior e mais antiga rede do país (CAMPOS; RIBEIRO, 2016), já foi alvo de nossas reflexões e estudos mais aprofundados em pesquisa de mestrado anterior (RIBEIRO, 2010), onde buscamos compreender o processo do atendimento à infância no município e o desafio da qualidade que sempre acompanhou a demanda crescente por expansão.

O atendimento na educação infantil no município é realizado através de cinco tipos de unidades: Centros de Educação Infantil (CEIs), para crianças de zero a 3 anos e 11 meses; Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEIs), que recebem crianças de zero a 5 anos e 11 meses; Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs), que integram os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) e trabalham com crianças de zero a 5 anos e 11 meses; Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), que cuidam de crianças de 4 a 14 anos (SME, 2020)⁷⁰.

Além disso, existem três modalidades de atendimento da educação infantil: a rede direta, assim denominada quando a unidade é administrada diretamente pela Secretaria; a rede parceira indireta, quando o imóvel é da Prefeitura, mas a unidade é gerida por uma organização civil, e a rede parceira particular (anteriormente conhecida por conveniada), onde tanto o equipamento como a administração são realizadas por organizações civis sem fins lucrativos. Em todas as modalidades, as diretrizes de funcionamento são definidas pela prefeitura, havendo ainda repasse de recursos às instituições parceiras de acordo com o número de crianças matriculadas (SÃO PAULO, 2018)⁷¹.

De acordo com o último levantamento realizado pela Coordenadoria de Informações Educacionais Sistema EOL⁷² da SME-SP, em março de 2020 a rede possuía 571.248 crianças matriculadas na educação infantil, sendo 339.475 de zero a três e 231.773 de 4 e 5 anos. À época existiam, ainda, mais de 3.000 matrículas em processo e uma lista de demanda a ser atendida de mais de 21.000 crianças de zero a três anos. A rede parceira é responsável por gerir

⁷⁰ Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-infantil/>

⁷¹ Fonte: <http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/parcerias/>

⁷² Fonte: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Matriculas-e-Demanda-Trimestral_-Mar%C3%A7o_2020.pdf

mais de 85% dos CEIs da rede municipal.

A Divisão de Educação Infantil (DIEI) da Secretaria Municipal de Educação possui uma coordenação própria, mas situa-se dentro da Coordenadoria Pedagógica (COPED) que abriga mais oito divisões e/ou núcleos, como Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental e Médio, entre outros.

Devido ao seu gigantismo, a rede se estrutura em 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) que, por sua vez, possuem uma Divisão Pedagógica (DIPED) e dentro dela uma ou duas profissionais destacadas para atuar na Educação Infantil. As formadoras DIPED, como são usualmente chamadas essas formadoras da educação infantil, participam das formações pedagógicas e reuniões quinzenais organizadas pela DIEI, visando a um alinhamento das diretrizes pedagógicas e da implementação das políticas públicas destinadas à primeira etapa da Educação Básica. As formadoras DIPED são responsáveis pela formação continuada, em seus territórios, das equipes gestoras da rede direta e parceira através de diferentes ações.

Compreender a educação infantil paulistana e sua estrutura é tarefa não apenas desafiadora, mas também importante para além da expressividade numérica da rede. Renomados pesquisadores do campo da educação infantil afirmam que a compreensão histórica do atendimento à infância na cidade de São Paulo tem importância que extrapola o contexto paulistano (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1991; CAMPOS, 2015) e, inclusive, para além da educação infantil, sendo que toda uma historiografia educacional se enriquece com a perspectiva do estudo desta rede e não apenas a educação infantil (KUHLMANN JÚNIOR, 2002)⁷³.

Nesse sentido e visando dar continuidade aos estudos realizados na rede paulistana (RIBEIRO, 2010; 2013; 2015; 2016), focados nas ações da Secretaria Municipal de Educação, em especial a partir de 2017, julgamos útil, primeiramente, rememorar alguns aspectos históricos importantes para contextualização da rede em questão. No entanto, recomendamos que, para uma análise histórica mais aprofundada, sejam consultados os estudos de Campos (2015), Ribeiro (2010), Niemeyer (2002) e Faria (2002).

3.1 Rememorando um breve passado de escuta e participação

A rede municipal de educação infantil paulistana teve origem na década de 30 do século XX, quando, por um breve período, viveu uma experiência na gestão municipal que Campos

⁷³ In: FARIA, 2002 (Prefácio).

comparou a uma “espécie de pequeno iluminismo” (CAMPOS, 2015, p.11). Isso porque durante a gestão do prefeito Fábio Prado (1934-1938) foi criado o Departamento de Cultura e Mario de Andrade foi o nome escolhido para presidi-lo.

Mário de Andrade é um dos nomes mais importantes da cultura brasileira do século XX, tendo um papel pioneiro na consolidação do movimento modernista no Brasil. Foi poeta paulistano, escritor, crítico literário, musicólogo, folclorista, ensaísta, intelectual e teve um papel fundamental na origem da educação infantil na cidade de São Paulo, através da criação dos Parques Infantis em 1935.

Os parques infantis, de acordo com Campos (2015), embora estivessem inseridos na área de cultura, com ênfase na recreação e não fossem considerados originalmente uma instituição educacional, ainda assim, concretizavam “ações e propostas caras a um movimento de reforma educacional, em seu sentido pleno” (CAMPOS, 2015, p.14) e podem ser considerados a primeira iniciativa oficial de maior escala que contemplava o atendimento às crianças de famílias trabalhadoras da cidade (CAMPOS, 1985, *apud* ARANTES, 2008.). Sobre isso, Faria (1994, p.6-7) nos fala:

Mario de Andrade não foi um antecipador de demandas, interessado em amenizar os conflitos de classe; ele estava mesmo interessado em educar os filhos das famílias operárias, elevar sua cultura através da arte, resgatando a produção cultural dos setores populares para tirar o Brasil do atraso, preocupado com a construção da identidade nacional. Portanto, mesmo sendo difícil, ou quase impossível definir as especificidades nacionais naquele momento, ele tinha um projeto cultural que englobava atores habilmente excluídos: as crianças e a classe operária.

Os parques infantis atendiam⁷⁴, inicialmente, crianças de três a doze anos (sendo que as mais velhas frequentavam os parques após o horário escolar) e somente muitos anos mais tarde dariam origem às Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Dentre os diferentes aspectos presentes na concepção dos Parques Infantis, é importante destacar o ideário de renovação pedagógica inspirado no movimento em desenvolvimento no plano internacional, que no Brasil se expressou através do movimento da Escola Nova.

Além dessa inspiração, a atuação e as ideias de Mario de Andrade conferiram, de acordo com Campos (2015), ao projeto municipal alcance e repercussão nacional, seja quanto a “valorização da cultura popular brasileira”, como na “concepção sobre o lugar da população operária no espaço urbano, na visão sobre infância” e “na importância da cultura para a

⁷⁴ Os parques infantis também atendiam adolescentes e jovens de até 21 anos, no período noturno, através de programas dirigidos especificamente para eles (CAMPOS, 2015).

construção da cidadania” (CAMPOS, 2015, p.11).

Rememorar o projeto em curso na gestão de Mario de Andrade é relembrar o DNA da educação infantil paulistana e a busca pela preservação do patrimônio cultural da nação, que vai muito além de monumentos e obras de artes, como afirmava Andrade, e está ligado aos tesouros imateriais de um povo.

Mario de Andrade foi pioneiro de uma compreensão mais ampla sobre o significado de patrimônio cultural e atuou na documentação, disseminação e proteção do patrimônio cultural brasileiro, sendo um dos mentores da criação, em 1937, do que hoje é conhecido como Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), primeira instituição governamental voltada para a proteção do patrimônio cultural do país.

Compreendia como ninguém que preservar os tesouros imateriais de um povo significava preservar e fortalecer a sua identidade, sua história, suas raízes, seus saberes, sua ancestralidade.

Significava escutar um povo, buscando não calar sua voz e seus saberes. E era isso que Mario de Andrade queria evidenciar e lutava por preservar: as diferentes vozes que compunham a identidade brasileira.

Assim, se tanto olharmos para a origem dos parques infantis, como para o movimento de expansão e revisão das creches que se acentuou a partir dos anos 1970 no Brasil, tendo em São Paulo o palco das manifestações que aglutinou movimentos populares, grupos feministas mais intelectualizados e movimentos sindicais (RIBEIRO, 2010), veremos que, em ambos, a questão da participação e da escuta são indissociáveis de sua gênese e processo histórico.

Sena (2019), ao analisar a breve passagem de Mario de Andrade pela administração pública, sendo apenas três anos à frente do Departamento de Cultura, concluiu que sua gestão impressiona pela abrangência das iniciativas, pelo caráter inovador e pela lucidez com a qual esquadrinhou a realidade social de uma cidade em franco processo de transformação. Acentua que suas propostas combinavam vanguarda e tradição, cultura erudita e popular e especial atenção ao público infantil. O autor ressalta ainda que:

o caráter coletivo e expansivo das ações realizadas configurava uma perspectiva de atuação com forte acento democrático”, mas que precisou se confrontar com “o peso da burocracia, da pequena política, do despeito e da ignorância (SENA, 2019, p.7).

Sobre isso também nos fala Jardim (2015, p.145), para quem o programa idealizado por Mário de Andrade era avançado para sua época e foi posto em ação “em um período de grande rivalidade entre diferentes grupos políticos, interessados em tornar hegemônico o projeto de país que encarnavam”.

Assim, o projeto de Mario de Andrade, de acordo com Jardim (2015), não sobreviveu aos embates políticos, à incompreensão e à aridez intelectual do seu tempo. Devido a seu caráter essencialmente antiautoritário e espírito coletivo, Andrade foi descartado quando forças autoritárias e centralizadoras se consolidaram no poder.

Finalizamos esse breve lembrar sobre Mario de Andrade e seu importante papel na cidade de São Paulo e, mais especificamente, na educação infantil, com suas palavras para, quem sabe, como defende Sena (2019, p.13), elas possam nos impulsionar “*a perseguir os generosos propósitos que nortearam essa singular experiência de gestão cultural em São Paulo*”, na década de 30:

Ah, você nem imagina o que está sendo minha vida, uma ferocidade deslumbrante, um delírio, um turbilhão sublime, um trabalho incessante, dia e noite, noite e dia, me esqueci já da minha língua literária, a humanidade me fez até voltar a uma língua menos pessoal, já me esqueci completamente de mim, não sou, sou um departamento da Prefeitura Municipal de S. Paulo. Me apaixonei completamente. Também a coisa não era para menos, bateu uma aura de progresso nesse município sofrido, veio um prefeito que topa com as coisas de cultura também, incrível! E me chamaram para dirigir a coisa, imagine só, numa terra em que tudo está por fazer! ‘Tou’ fazendo. (Trecho de uma carta de Mario de Andrade à Câmara Cascudo⁷⁵)

3.2 Buscando uma aproximação com Mario de Andrade: ações da gestão municipal da educação infantil paulistana no período de 2013 a 2019

Neste estudo nos interessa focar mais detidamente as ações específicas do Grupo de Trabalho sobre escuta na educação infantil organizado pela SME-SP na gestão 2017-2020. No entanto, é necessário que essa ação seja compreendida à luz de uma trajetória que a rede já vinha percorrendo há alguns anos, mais especificamente a partir do início da gestão anterior (gestão 2013-2016). As ações que se iniciaram em 2013 representam um marco na questão da escuta e participação infantil, onde uma série de iniciativas foram efetivadas visando, segundo a então diretora⁷⁶ da Divisão de Educação Infantil⁷⁷, uma reaproximação com o ideário de Mario de Andrade:

⁷⁵ In: CALIL, C. A.; PENTEADO, F. R. (Org.). Me esqueci completamente de mim, sou um departamento de cultura. São Paulo: Imprensa Oficial, 2015.

⁷⁶ Sonia Larrubia Valverde.

⁷⁷ Na ocasião a Divisão de Educação Infantil era denominada Diretoria de Orientação Técnica - Educação Infantil (DOT-EI).

Nesses 80 anos (...) passamos por várias tendências pedagógicas que respondiam aos contextos históricos e políticos de cada época. Em alguns momentos nos distanciamos da proposta primeira defendida por Mario de Andrade, ora focando mais na função assistencialista/compensatória, ora preparatória para o Ensino Fundamental. No momento atual **buscamos uma reaproximação com o proposto por Mario**, resgatando a ideia de que as Unidades de educação Infantil são espaços privilegiados onde todos os atores sociais de pouca idade: bebês e crianças, meninos e meninas, pobres e ricos(as), negros(as), brancos(as) e indígenas, brasileiros(as) e estrangeiros(as), paulistanos(as) e migrantes, sejam eles(as) deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou não, podem e devem viver a infância em plenitude, sendo considerados como sujeitos de direito, **onde suas vozes sejam o ponto de partida para as propostas pedagógicas desenvolvidas** (VALVERDE, 2015, p.52, grifo nosso).

A rede municipal de educação infantil, em 2013, era composta por quase meio milhão de crianças distribuídas em mais de 2.300 CEIs e EMEIs, que atendem crianças de zero a três anos e quatro e cinco, respectivamente. Apesar desses números impressionantes, que já situavam a rede paulistana como a maior rede pública de educação infantil da América Latina (VALVERDE, 2015), a gestão do município se viu diante do desafio de atender uma demanda reprimida de mais de 150 mil crianças, frente a uma crescente pressão dos movimentos civis e ministério público para expansão da oferta.

Nesse contexto, a equipe da DOT-EI elegeu como principal desafio a ser enfrentado a questão da qualidade social, ou seja, melhorar o acesso e garantir a qualidade do atendimento na educação infantil. Partindo da premissa de Bondioli (2004), para quem a qualidade não é algo dado e sim necessita ser construído através do diálogo e da negociação entre múltiplos atores, a DIEI deu início, em 2013, a uma série de ações que visavam a implementação de políticas públicas que buscavam a qualidade social da educação infantil (VALVERDE, 2015), por meio de um processo democrático e participativo, que buscava contemplar a voz de distintos atores.

Dentre essas iniciativas destacamos o documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2016), elaborado a partir de um amplo processo participativo⁷⁸ que mobilizou toda a rede municipal de educação infantil por um período de quatro anos. Através da realização de seminários, oficinas regionais, grupos de trabalho e inúmeras testagens do instrumento se chegou à versão final⁷⁹ em 2016.

⁷⁸ O documento foi construído pelos profissionais da rede, com apoio da equipe técnica da SME-SP, duas assessoras (sendo uma delas, a presente pesquisadora) e uma assessora enviada pelo MEC, que também apoiou todo o processo.

⁷⁹ Para melhor compreensão do processo em curso no município relativo à construção do documento Indicadores, ver Campos; Ribeiro, 2016.

O documento é caracterizado como um instrumento de autoavaliação institucional participativa (AIP) e tem como objetivo principal contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento ofertado às crianças matriculadas na primeira etapa da Educação Básica.

A elaboração do documento paulistano teve como ponto de partida a utilização e discussão dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009) lançado pelo MEC em 2009 e elaborado a partir de uma ampla discussão nacional que contou com profissionais e especialistas de diferentes estados brasileiros. O documento paulistano mantém a metodologia participativa do documento nacional, que prevê a participação de todos os profissionais da unidade educacional, além dos familiares das crianças e demais envolvidos no processo educativo no debate acerca da qualidade da instituição.

O debate é realizado no documento paulistano tendo como referência nove dimensões⁸⁰ de qualidade, entendidas como essenciais para um atendimento educacional que respeite os direitos fundamentais das crianças. As dimensões acordadas pela rede foram: 1. Planejamento e Gestão Educacional, 2. Participação, escuta e autoria de bebês e crianças, 3. Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias, 4. Interações, 5. Relações étnico-raciais e de gênero, 6. Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais, 7. Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo, 8. Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores, 9. Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade.

O debate sobre as dimensões de qualidade gera a elaboração, pelo coletivo de cada unidade educacional, de um Plano de Ação que tem por objetivo documentar o planejamento das ações que visam superar os desafios identificados na autoavaliação, melhorando assim a qualidade da educação infantil.

De acordo com dados coletados e discutidos por Campos e Ribeiro (2017), após análise⁸¹ de 167 Planos de Ação, elaborados no período de junho a setembro de 2016, e de depoimentos coletados em oficinas regionais que contaram com a participação de mais de 500 representantes de unidades educacionais, foi identificado que algumas dimensões que dizem respeito ao trabalho pedagógico cotidiano nas unidades foram apontadas como “*em um bom caminho*”, não necessitando de nenhuma intervenção, o que, segundo a metodologia do documento, significa que receberam a cor verde.

Os dados analisados ratificam pesquisas anteriores (RIBEIRO; GUSMÃO, 2010; RIBEIRO, 2010) que apontam que há uma tendência ao “esverdeamento” e silenciamento sobre

⁸⁰ O documento nacional continha sete dimensões de qualidade.

⁸¹ Para melhor compreensão da metodologia de análise utilizada, ver Campos e Ribeiro (2017, p.66).

questões importantes que afetam o dia a dia das crianças em processos autoavaliativos (BRASIL, 2015), conforme apontado por Campos e Ribeiro (2017, p.49), “quando as questões se referem ao trabalho realizado no âmbito da unidade, situando os problemas para além da instância de ação da escola”.

Segundo análise de Campos e Ribeiro (2017, p.49), essa tendência de não se ver como parte do problema e, portanto, da solução, revela “ainda um longo caminho a ser percorrido para a consolidação de uma cultura da autoavaliação participativa onde todos os sujeitos se vejam implicados no processo de melhoria da qualidade” (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.49).

A tabela 1 evidencia a porcentagem de presença das dimensões nos 167 Plano de Ação analisados.

Tabela 1 - Porcentagem de presença das dimensões nos Planos de Ação

Dimensão⁸²	Dimensão %
1. Planejamento e gestão	74
2. Escuta de bebês e crianças	50
3. Multiplicidade de experiências	62
4. Interações	70
5. Relações étnicas e de gênero	64
6. Ambientes educativos	75
7. Saúde e bem-estar	74
8. Formação de educadores	86
9. Rede de proteção	74

Fonte: Adaptado de Campos e Ribeiro (2017, p.66).

Como é possível constatar pela tabela 1, a dimensão 2 (Participação, escuta e autoria de bebês e crianças) do documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2016) foi a menos recorrente nos Planos de Ação analisados, sendo mencionada apenas em 50% dos Planos. Conforme já mencionado, a não menção indica, de acordo com a metodologia proposta, que o coletivo da unidade considera que as ações relativas a esse tema não necessitam de nenhuma intervenção e/ou ação para sua melhoria.

No entanto, mesmo entre a metade das unidades educacionais que mencionava em seus Planos essa dimensão, constatou-se, através de uma análise de conteúdo, uma concepção estreita e simplista que, no geral, a compreendiam como ações restritas a momentos pontuais e específicos do dia, como rodas de conversa ou a eventos esporádicos, como assembleias infantis.

Esses dados nos levaram a ponderar sobre o quanto a dimensão da escuta, autoria e

⁸² Título resumido.

protagonismo infantil parecia estar sendo negligenciada e/ou compreendida de forma simplista por grande parte das unidades educacionais investigadas, uma vez que nada ou quase nada foi identificado nesses Planos sobre a escuta e participação, entendidas como atitude cotidiana, como direito e como iniciativa que demanda a criação de contextos favoráveis à escuta.

Além da análise dos 167 Planos de Ação, também foi realizada pelas autoras (CAMPOS; RIBEIRO, 2017) a análise⁸³ de 114 relatos dos grupos participantes das 13 oficinas regionais realizadas em 2016.

Os relatos elaborados pelas mais de 500 participantes foram frutos da discussão e análise, em pequenos grupos, dos Planos de Ação das unidades representadas nas oficinas. A análise era realizada mediante um roteiro com questões norteadoras, elaboradas pelas assessoras/pesquisadoras, que tinham por objetivo investigar cinco⁸⁴ blocos temáticos distintos.

O bloco dois visava problematizar a discussão sobre o que os Planos de Ação podem esconder e, para tal, era solicitado que as participantes analisassem se houve alguma dimensão que não apareceu nos planos de ação de seu grupo. A análise dos relatos, confirmando os dados já identificados na análise dos planos de ação, evidenciou que a dimensão 2 foi novamente a menos citada nos planos, sendo que dos 23 grupos que responderam essa questão, a dimensão dois não apareceu em mais da metade (59%) deles (CAMPOS; RIBEIRO, 2017).

O bloco cinco continha uma questão que visava investigar como foi a discussão em relação especificamente à dimensão 2. As respostas ficaram divididas, sendo que 43% dos grupos se reconhecem realizando a escuta de bebês e crianças pequenas no cotidiano e 48% dos grupos constataram que têm dificuldade de transformar o discurso sobre escuta e participação em ações cotidianas, transpondo a teoria para a prática (as demais respostas foram agrupadas na categoria outros).

Em relação aos desafios identificados pelos 23 grupos no encaminhamento de propostas relativas à dimensão 2, foi apontado em primeiro lugar, por 43% deles, a dificuldade relacionada à realização da escuta no cotidiano e a própria compreensão do conceito de escuta, para além da oralidade das crianças, de forma a incluir também suas múltiplas linguagens. Nos dizeres de um dos relatos, o desafio consiste em “*entender [a escuta] para além do audível e a participação para além da execução*”, não limitando a escuta à proposição de atividades relacionadas a grêmios mirins ou simplesmente o registro das falas das crianças (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.61). As autoras apontam que as demais respostas situaram a questão do “número de adultos insuficiente para garantir a escuta e cuidado com os bebês” (22%) e a

⁸³ Para melhor compreensão da metodologia, ver Campos e Ribeiro (2017, p.46).

⁸⁴ Para saber mais ver Campos; Ribeiro, 2017, p.44.

“necessidade de mais formação (para professores e famílias), recursos e materiais” (22%) como as dificuldades que impedem e/ou dificultam a escuta de bebês e crianças no cotidiano (as demais respostas foram agrupadas na categoria outros).

Visando aprofundar esses dados, em 2017, já no contexto da continuidade da assessoria, em uma outra gestão administrativa, a presente pesquisadora elaborou um questionário com questões específicas sobre escuta e participação infantil, que foi distribuído para um grupo de 60 profissionais representativos de todas as 13 DREs do município e que contava, inclusive, com a participação de profissionais responsáveis pelas formações regionais. A análise do material permitiu concluir que, embora o discurso da escuta e participação aparecesse de forma mais elaborada do que nos Planos de Ação, com menção inclusive a autores como Malaguzzi e a pedagogia da escuta, pode-se perceber que a tradução cotidiana desses conceitos era um grande desafio também para esse grupo de profissionais.

Isso ficou evidente frente à dificuldade dos respondentes para fornecer exemplos práticos e cotidianos dessa escuta, recaindo novamente sobre os exemplos de roda de conversa e assembleias infantis, apesar de conceitualmente terem feitos explanações pautadas em uma concepção mais ampla.

Buscando obter mais dados sobre essa situação, convidamos as formadoras de uma DRE em que fazíamos um trabalho mais próximo de colaboração para também disponibilizar, em uma atividade presencial realizada com todos os gestores daquela regional, os questionários aos coordenadores pedagógicos daquele DRE, profissionais estes, responsáveis pela formação continuada da equipe docente nas unidades educacionais.

Os questionários foram respondidos em março de 2019 e ratificaram o desafio identificado anteriormente, diferindo apenas em pequenas nuances. Novamente o discurso aparecia um pouco mais elaborado que nos planos de ação, reforçavam a importância da escuta e participação das crianças, mas na maior parte das vezes se referiam apenas à escuta da “fala” (oral) das crianças (o que excluía os bebês) e não de suas múltiplas linguagens; às vezes a escuta aparecia, ainda, como restrita a eventos e épocas específicas do ano (escolha de brincadeiras e comidas para o dia das crianças) ou escuta e participação restrita novamente a rodas de conversa ou votações (temas de projetos, brincadeiras, sabor do bolo...), bem como, assembleias.

O desafio na compreensão do significado mais amplo de escuta e participação, tal qual como apreendido nos documentos municipais e já discutido no capítulo 1 (item 1.6.4), nos pareceu indicar uma problemática de fundo: a de que a escuta e a participação, entendidas como coração da pedagogia paulistana, demandavam ruptura com as pedagogias transmissivas e o necessário entendimento do significado das pedagogias participativas.

Propiciar espaços formativos, no âmbito da SME, que possibilitassem a construção de saberes praxiológicos sobre escuta e participação infantil, de forma a diminuir a distância entre o proposto nos documentos oficiais e o vivenciado no cotidiano das unidades de educação infantil da rede, nos parecia ser urgente e necessário para a apropriação do projeto educativo da rede e, conseqüentemente, sua implementação.

Esse processo de desconstrução de práticas arraigadas e a necessária construção de saberes praxiológicos pareceu encontrar um ambiente fértil e propício quando assumimos, no período de 2017 a 2018, a coordenação de um Grupo de Estudos (GE)⁸⁵, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. O Grupo era formado por 60 profissionais das 13 DREs que, voluntariamente, se inscreveram para participar dos encontros formativos, que tinham por objetivo discutir as dimensões de qualidade do documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista* (SÃO PAULO, 2016) e suas implicações no cotidiano pedagógico das unidades educacionais.

O grupo, que inicialmente deveria durar seis meses e foi prorrogado por mais seis meses a pedido dos participantes, se debruçou sobre esse documento buscando aprofundar suas concepções e compreender a intencionalidade educativa da proposta. As participantes do GE concluíram que a questão da escuta e participação era inerente a todas as nove dimensões do documento e não somente estavam presentes na dimensão dois, como muitas pensavam. Essa constatação levou o grupo a reivindicar o aprofundamento dos estudos e reflexões relativos a essa temática, de forma a melhor compreender o que se entendia por pedagogia da escuta e das relações.

3.3 A constituição de um Grupo de Trabalho sobre escuta na educação infantil

Diante dos dados apresentados sobre o desafio da compreensão da escuta na educação infantil pelos profissionais da rede paulistana, somado à demanda dos participantes para criação de um espaço para reflexão sobre a temática, a coordenação da Divisão de Educação Infantil do município de São Paulo consentiu que a assessora criasse, em 2019, um Grupo de Trabalho (GT) sobre escuta na educação infantil, denominado “*Achadouros da(s) Infância(s)*”⁸⁶. Ficou acordado que esse grupo seria responsável, sob a coordenação da assessora, pela elaboração de um documento sobre escuta, que seria publicado e distribuído para todos os profissionais da

⁸⁵ O grupo de estudos realizava reuniões mensais, com carga horária de 8h presenciais por encontro.

⁸⁶ Nome definido em homenagem a poesia de Manoel de Barros.

rede até o fim da gestão, em 2020.

Com a nova configuração do grupo, que passava a ser de trabalho e não apenas de estudo, uma vez que tinha um produto a ser desenvolvido, foi necessária a definição de critérios para sua constituição.

Sendo o tempo de trabalho do grupo restrito, com encontros quinzenais⁸⁷ de abril a agosto, optou-se por privilegiar participantes que já tivessem alguma experiência e familiaridade com a temática da escuta. Assim, ficou definido pela Divisão de Educação Infantil (DIEI) que os interessados em compor o Grupo de Trabalho deveriam preencher ao menos um dos critérios estabelecidos, descritos a seguir:

1. Ter realizado estudo ou pesquisa em relação à temática de escuta de crianças;
2. Ter alguma experiência na realização de escuta de crianças;
3. Ter participado do Grupo de Estudos coordenado pela assessora e oferecido pela SME em 2017/2018;
4. Ter disponibilidade para realizar a escuta de crianças durante o período de vigência do Grupo de Trabalho (preferencialmente estar atuando como professor/a e/ou coordenador/a pedagógico/a na Educação Infantil).

Ficou definido ainda, em publicação oficial, que as participantes do GT seriam responsáveis por comparecer em todos os encontros e coletar dados em campo com as crianças, através da observação, registro (escrito, fotográfico, iconográfico...), entre outras ferramentas estabelecidas pelo Grupo de Trabalho.

As produções advindas desse grupo serviriam de subsídio para a escrita de documento, que teria por objetivo apoiar a formação dos profissionais da rede em relação à temática da escuta de crianças na Educação Infantil. Foi estabelecido, também, que o grupo teria no máximo dois componentes por DRE, sendo indispensável que houvesse pelo menos um representante de cada regional.

Diante desses critérios o grupo foi formado inicialmente por 26 profissionais que atuavam como professoras, coordenadoras pedagógicas, diretoras, supervisora, formadoras DIPEDs, provenientes das 13 Diretorias Regionais de Educação, além de técnicas da SME e da assessora-formadora, que é também a investigadora no presente estudo.

Essa composição mista se mostrou um dos pontos fortes do grupo, conforme explicitaremos mais adiante. O Grupo de Trabalho se reuniu quinzenalmente, de abril a agosto

⁸⁷ Encontros quinzenas realizados na SME e em espaços próximos, com uma carga horária de 8h de trabalho (o que nos casos de muitas profissionais extrapolava sua carga horária diária, que podia ser de 4h ou 6h).

de 2019, e teve como ponto de partida a reflexão, proposta pela assessora-investigadora, sobre “Que elementos podem nos auxiliar a investigar o cotidiano, estranhar o habitual?”.

Essa pergunta situava e demarcava a compreensão conceitual ampla de escuta que se tomava por referência, onde se buscava compreender a escuta, também, para além da criança, incluindo a “escuta” dos contextos educativos em que as crianças estavam imersas.

Com base nessa conceituação e após a apresentação, pela assessora-investigadora, da proposta que envolvia exercícios de escuta com especial atenção ao rigor, à ética e à estética, foi pedido que as participantes reiterassem sua decisão de fazer parte da empreitada, que demandaria muitas horas de trabalho extra, para além de sua jornada de trabalho. Apenas duas participantes julgaram que não conseguiriam dar conta, as demais assumiram, animadas e entusiasmadas, seu lugar de cocontrutoras das proposições do GT e reafirmaram seu compromisso com a busca de produzir transformações em seu cotidiano, fazendo a discussão do GT chegar até seus espaços de trabalho. Assim, o compromisso com a busca da transformação da práxis foi assumido por todas as 24 participantes que ingressaram e permaneceram no GT até o seu término⁸⁸.

Em virtude do tempo exíguo foi ponderado que, em determinadas etapas do trabalho, as participantes teriam que se dividir em pequenos grupos, ou até, realizarem tarefas individualmente para dar conta das distintas ações a serem distribuídas entre elas.

Visando a investigação e a produção de saberes praxiológicos, as ações do GT foram divididas em dois grandes eixos investigativos, um visando propiciar a escuta das crianças e o outro a investigação do cotidiano, ou seja, a escuta dos contextos educativos. Ambas as ações correspondem, respectivamente, às etapas III e II da presente pesquisa, que correspondem a “compreender a natureza da contribuição das crianças da rede municipal de educação infantil paulistana a partir da escuta de suas vozes” e “investigar, em diálogo com profissionais que atuam na rede municipal de educação infantil paulistana, os processos de escuta no cotidiano, refletindo sobre potencialidades e desafios referentes a vivências participativas e de escuta na educação infantil”, conforme já explicitado no capítulo dois.

Importante ressaltar que as duas vertentes eleitas para uma análise mais aprofundada não esgotam as possibilidades de exploração da temática, sendo necessários estudos posteriores que explorem outras vertentes e possibilidades. A necessidade de delimitarmos nosso foco de investigação se deu em virtude tanto dos limites impostos pelo processo formativo, como pelos limites de uma pesquisa, que demandaram que as ações ocorressem em um prazo específico e

⁸⁸ O GT foi interrompido antes de finalizar suas ações, não havendo previsão de continuidade do trabalho.

delimitado.

Apresentamos, nos itens a seguir, os frutos das investigações nessas duas vertentes (investigação do cotidiano e escuta de crianças), lembrando que, embora essa organização tenha sido necessária para melhor organização dos achados e resultados, é importante que não se perca de vista a articulação e interdependência desses elementos, bem como o fato dessa investigação se situar no bojo de um processo formativo e de intervenção em uma dada realidade.

Trata-se de uma investigação que é, simultaneamente, uma pesquisa e uma intervenção situada e contextual, o que nos remete à necessidade de olhar e documentar não somente os resultados finais e sim o processo vivenciado pelas participantes que foi se revelando como um potente espaço produtor de conhecimentos praxiológicos, na medida em que as profissionais iam trazendo suas práticas cotidianas e estas se somavam às reflexões e contributos teóricos, produzindo assim uma nova forma de olhar para o habitual.

Parte desses achados podem ser apreendidos através dos registros reflexivos realizados pelas participantes do GT, que trazem seus relatos e visões pessoais a respeito das investigações e escutas realizadas e serão compartilhados ao longo do restante deste capítulo. No entanto, julgamos ser necessário compartilhar também, além dos dados sistematicamente coletados e analisados, o percurso reflexivo que antecedeu a coleta de dados.

3.4 O que a investigação do cotidiano revelou

Uma das questões fundamentais evidenciadas pelas investigações do cotidiano, realizadas pelo GT, foi a compressão de que o cotidiano, para ser um local privilegiado onde a escuta e a participação ganhem vida, precisa ser compreendido como uma importante dimensão pedagógica, o que demanda reflexão, estudo e planejamento intencional.

A pedagogia da participação e da escuta exige um olhar atento, sensível e comprometido em relação aos componentes que compõem o ambiente educacional e que atuam mediando as relações, caracterizando, assim, a pedagogia cotidiana.

Atuar na perspectiva das pedagogias participativas é atuar a partir de uma nova visão de criança, reconhecendo-a como capaz, competente, rica, criativa, forte, portadora de inúmeras linguagens e produtora de cultura. Essa visão nos convoca a repensar a forma como organizamos os espaços, os tempos, como e quais materiais são disponibilizados e de que forma, que relações propiciamos, que histórias são construídas e narradas, bem como que instrumentos

utilizamos cotidianamente com as crianças.

O Currículo da Cidade de São Paulo - EI (SÃO PAULO, 2019)⁸⁹ enfatiza que a ação docente do profissional que atua na educação infantil não se restringe à ação direta com bebês e crianças; este profissional tem um papel fundamental na organização de cinco variáveis do processo educativo. São elas: os espaços, os tempos, as interações, as materialidades e as narrativas (nas múltiplas linguagens).

Isso significa que escutar e estar atento às necessidades das crianças nos provoca a escutar o contexto educativo, ou seja, olhar, observar, indagar o ambiente educacional como um todo, nos questionando a serviço de que criança ele está, nos colocando como investigadores constantes e permanentes do cotidiano e do contexto educativo.

Mas como investigar o cotidiano? Por onde começar?

Quadro 17 - O processo de investigação do cotidiano no GT

Foco da investigação	Processo da investigação	Organizadores educativos	Explicitação de imagem de criança
Cultura pedagógica (Qual cultura pedagógica está instalada em meu dia a dia?)	Análise dos organizadores do processo educativo (Como investigo a cultura pedagógica?)	Espaço	Qual a imagem de criança revelada através da análise dos organizadores educativos?
		Tempo	
		Materialidades	
		Interações	
		Narrativas	
Que pedagogia sustenta a imagem de criança explicitada pela análise? A pedagogia transmissiva ou participativa?			

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 17 evidencia a trilha adotada para investigação do cotidiano, proposta para as participantes do GT pela assessora, que tem como ponto de partida a investigação sobre qual cultura pedagógica está instalada no dia a dia.

Identificar que cultura pedagógica está instalada no cotidiano é, de acordo com Oliveira-Formosinho (2016b), a primeira tarefa a ser realizada por aqueles que almejam construir um cotidiano participativo para adultos e crianças, onde a escuta seja assumida como um princípio balizador da ação pedagógica.

Para responder essa questão, pode-se proceder com um processo de análise dos organizadores do processo educativo. A análise dos organizadores do processo educativo, como espaço, tempo, materialidades, interações e narrativas, permite a explicitação de uma imagem de criança que, por sua vez, revela que pedagogia se vivencia no cotidiano: se uma pedagogia participativa ou transmissiva.

⁸⁹ Para saber mais ver páginas 133- 139 (SÃO PAULO, 2019).

Com base nessa identificação primeira, podemos proceder com o planejamento do processo de transformação do cotidiano, a partir da reorganização dos cinco organizadores do processo educativo. Essa reorganização precisa, necessariamente, na perspectiva trabalhada, passar pelo seguinte questionamento: a organização desses elementos está a serviço da escuta e participação infantil?

Para responder essa grande questão, outras indagações precisam ser feitas para ajudar nessa escuta. O quadro 18 a seguir sistematiza algumas questões utilizadas para propiciar um debate sobre o que a escuta do contexto educativo pode revelar.

Quadro 18 - A escuta do contexto educativo: perguntas problematizadoras iniciais

Escutando o contexto educativo	
Foco	Perguntas problematizadoras
Espaço	De que forma os espaços para as crianças estão organizados? Essa organização propicia a autonomia das crianças? O ambiente promove desafios às crianças? Que interações os ambientes permitem? Há espaços de convívio coletivo? Como se organizam os espaços coletivos da instituição? Há participação das crianças na organização dos espaços? A entrada acolhe crianças e famílias? As crianças circulam e realizam atividades em outros locais que não a sala? Os espaços externos sugerem outras atividades além do uso do parque ou tanque de areia? A organização dos espaços é incorporada como um componente do planejamento?
Tempo	As crianças participam da organização da rotina ou são apenas informadas a respeito delas? Que tipo de participação das crianças a rotina de minha turma propicia? Há tempos para a livre escolha das crianças na rotina? A organização da rotina respeita os diferentes tempos das crianças? A organização do tempo é incorporada como um componente do planejamento?
Materialidades	Que materiais são disponibilizados para as crianças? Há diversidade? Há materiais estruturados e não estruturados? O que revelam as paredes da sua sala? E dos espaços externos? O que está exposto na escola como um todo auxilia no desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças? E na sua sala, que estética é valorizada? A produção das crianças se reflete nos materiais expostos na sala e na escola como um todo? Os materiais expostos e utilizados valorizam a diversidade cultural das crianças e suas famílias? A cultura brasileira? A organização das materialidades é incorporada como um componente do planejamento?
Interações	Que tipo de interações e narrativas são propiciadas pelas escolhas e organização dos três elementos anteriores? Há interação das crianças entre si? Em pequenos grupos? No grupo como um todo? Há interações de crianças de diferentes idades? Há interações positivas e afetivas (e não somente instrucionais) entre adultos e crianças? Os tipos de registro e narrativas evidenciam a participação e escuta das crianças?
Narrativas	

Fonte: Elaborado pela autora.

O debate suscitado pelas questões do quadro 18 evidenciou que as nove dimensões de qualidade do documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista* poderiam

servir com um potente subsídio para aprofundamento e refinamento do olhar e escuta em relação ao cotidiano, uma vez que essas dimensões provocam, para além do dia da realização da Autoavaliação e do Plano de Ação, a lançar um olhar distanciado para o cotidiano, interrogando se e de que forma estamos incorporando os direitos das crianças expressos nesse documento (ANEXO H)⁹⁰.

Ainda na perspectiva de interrogar o cotidiano, escutando o contexto educativo e olhando para o que temos a nossa frente e não para o que idealizamos ou projetamos, elegemos⁹¹ como instrumento privilegiado para as investigações do GT os instrumentos de gestão do cotidiano.

Os instrumentos de gestão do cotidiano, termo utilizado por Oliveira-Formosinho (2011) para designar o quadro de presença/chamada, quadro dos aniversariantes, rotina, combinados, calendário, quadro do tempo... são, antes de mais nada, “uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p.26).

No entanto, esses instrumentos também podem ser reveladores de uma criança passiva, de uma cultura padronizada, empobrecida, homogênea, permeada por estereótipos de gênero, raça e que delegam à criança apenas o papel de executoras e não de coconstrutoras de seu cotidiano.

Refletir sobre a natureza desses instrumentos, sua finalidade, que imagem de criança ele sustenta, a coerência dele com o objetivo almejado, que tipo de participação propicia (ou impede), são questões básicas e fundamentais no processo de construção e consolidação de uma pedagogia participativa cotidiana.

No processo de investigação desses instrumentos, as participantes do GT analisaram 50 fotos⁹², tiradas por professores/as e coordenadores da rede, de instrumentos de gestão utilizados em suas unidades. Foi possível, categorizar esses instrumentos em oito blocos. São eles: 1. Lista de chamada/presença, 2. Quadro de aniversariantes, 3. Quadro de rotina, 4. Cardápio/Alimentação, 5. Quadro do tempo, 6. Ajudante do dia, 7. Calendário e 8. Combinados.

Após essa primeira categorização, passamos a analisar esses instrumentos com base nas seguintes questões:

⁹⁰ Documento “Os direitos presentes nos indicadores de qualidade (RIBEIRO, 2019).

⁹¹ Importante mencionar que o fator tempo e quantidade reduzida de encontros pesou nessa decisão.

⁹² As fotos analisadas não serão aqui reproduzidas para evitar a exposição das profissionais e das unidades educacionais que se dispuseram a colaborar com o trabalho do GT.

- Onde está a criança? Esse instrumento faz sentido para as crianças? É utilizado por elas? Está acessível? Quem produziu?
- A criança se reconhece nos materiais, na estética e no formato utilizado?
- A escolha dos materiais, imagens, valoriza que estética? Que cultura é privilegiada?
- O instrumento é coerente com os objetivos da Pedagogia da(s) Infância(s)? É coerente com o Currículo da Cidade e demais documentos orientadores da rede?
- Afinal, qual nosso objetivo ao construirmos esse instrumento?
- E para as crianças, qual o objetivo desses instrumentos? Alguém já perguntou?

Esse exercício pareceu exercer um forte impacto nas participantes, pois “obrigava” que as reflexões partissem da prática das unidades e não apenas dos discursos construídos sobre o que supostamente se faz nas unidades.

Após debate em pequenos grupos e análise dos oito blocos de materiais, foi feita uma discussão coletiva e só então as participantes, novamente em pequenos grupos, realizaram o registro analítico das conclusões.

Da análise dos oito documentos produzidos pelas participantes do GT que continham o registro analítico dos oito blocos temáticos, foi possível apreender dados importantes a respeito dos 50 instrumentos de gestão do cotidiano analisados que eram utilizados em mais de 20 unidades de educação infantil da rede.

A análise das participantes do GT registrou que, apesar dos discursos elaborados das profissionais da rede e dos documentos municipais que enfatizam uma imagem de criança forte, competente, ativa, rica; os instrumentos utilizados no cotidiano revelaram uma imagem de criança estereotipada, submissa, privilegiando uma estética empobrecida, com elementos da cultura de massa e que não valorizavam a cultura infantil e a diversidade humana. Constataram que os instrumentos eram, em sua grande maioria, elaborados unicamente pelos adultos e muitas vezes situados em lugares altos, impedindo o manuseio e a participação das crianças.

Um fato significativo, e que merece ser mencionado, foi que as participantes do GT se empenharam em conseguir, posteriormente, fotografar em suas unidades e/ou DREs instrumentos de gestão do cotidiano que respondessem adequadamente às questões utilizadas para análise do GT. No entanto, não conseguimos compor um acervo fotográfico que contemplasse instrumentos considerados como adequados referentes aos oito blocos, fato esse também muito revelador da natureza dos instrumentos utilizados nas unidades/DREs investigadas.

Para explicitar o percurso das discussões e ações vivenciadas pelas participantes do GT

relativos aos instrumentos de gestão do cotidiano, utilizaremos o registro reflexivo da professora Márcia Carozzi Marçal, participante do GT.

A professora Márcia atua em uma EMEL, com crianças de 5 anos, e assumiu a tarefa de investigar os instrumentos de gestão do cotidiano por ela utilizados. O registro reflexivo a seguir evidencia o processo de revisão de um dos instrumentos de gestão do cotidiano que a professora utilizava com as crianças e como esse instrumento e, principalmente seu olhar, foi se modificando a partir das reflexões e discussões iniciadas no GT *Achadouros da(s) Infância(s)*.

Registro reflexivo 1: A escuta para além da criança: escutando o contexto educativo.

PEDAGOGIA PARTICIPATIVA:
desafios da vida real no cotidiano com as crianças

professora Márcia Carozzi Marçal

Os instrumentos de gestão do cotidiano e a escuta: desafios e possibilidades

Sou professora de uma EMEL, localizada no Bairro Conjunto Habitacional Instituto Adventista, pertencente à DRE Campo Limpo, onde atuo com um grupo de infantil II, com crianças de cinco anos. No início de 2019, fui convidada a participar de um grupo de trabalho sobre a escuta na educação infantil e comecei um movimento no sentido de repensar concepções e compreender como a pedagogia participativa acontece na prática. Utilizei variados recursos nesta busca e o relato a seguir refere-se a um recorte do percurso que venho trilhando com um dos instrumentos de gestão do cotidiano: o **cartaz de combinados**.

O primeiro movimento

Ao analisar o *Cartaz de Combinados* (figura 1), presente em minha sala, passei a refletir sobre quais concepções revelavam este instrumento e neste movimento percebi que se tratava de uma **representação da pedagogia transmissiva**, tanto em seu conteúdo como no processo de construção. Identifiquei imagens estereotipadas (recortadas de revistas), utilização de materiais inadequados, uma estética empobrecida (carinhas de EVA) e a não participação das crianças de forma autônoma, criativa e protagonista. Mesmo ele tendo nascido em rodas de conversa sobre os conflitos, onde eu apresentei as imagens às crianças e coleei na frente delas uma a uma as imagens na estrutura física (também elaborada previamente), percebi que esse instrumento não condizia com minha intenção da participação e escuta infantil, por isso dei início a um segundo movimento.

O segundo movimento

Na tentativa de inserir a criança no processo de construção do instrumento, proponho ao grupo uma nova estrutura: em roda de conversa apresento o instrumento anterior e sugiro que as crianças desenhem algumas das situações presentes no cartaz 1, culminando assim em uma segunda versão do cartaz (figura 2).

Envolvida com as pesquisas e reflexões sobre a importância da escuta atenta, logo reconheço que mesmo com uma nova estrutura e formato, **não houve mudanças no que se refere às concepções**.

Um imenso sentimento de frustração vem acompanhado pelo meu reconhecimento de “erros” em inúmeras situações. Percebo, por exemplo, que as crianças não participaram da construção do cartaz de combinados, apenas “ilustraram” com seus desenhos os combinados todos propostos por mim. Senti como se estivesse burlando a participação, possibilitando uma “pseudo” participação, cai em uma armadilha, pois nem a roda de conversa, nem os desenhos feitos pelas crianças possibilitavam, de fato, a escuta delas.

Essa constatação me levou a questionamentos mais profundos, onde me interroguei sobre a finalidade deste instrumento e me dei conta que nunca havia parado para refletir sobre o papel do conflito

no cotidiano com as crianças, minhas ações estavam indo no sentido de eliminar o conflito ao invés de mediá-lo e situá-lo como natural ao ser humano e necessário para o desenvolvimento infantil. Era necessário, então, construir com as crianças regras coletivas para nosso convívio.

O terceiro movimento

Reconheço então o “erro” como possibilidade de transformação e me envolvo com os encantos da escuta, cada dia mais sensibilizada, me colocando, de fato, à disposição para além do enxergar e ouvir, ver e escutar as crianças e romper com conceitos tão enraizados que limitam nossas ações (e visão).

Com esta nova postura, “vi” que os instrumentos que compunham nossa rotina já não faziam mais sentido, não dialogavam com a realidade do grupo e, através da escuta, começo a compreender as relações diárias, dando a elas outro significado. A escuta apresenta imensa potência e não se limita às vozes das crianças, podendo também ser identificada nos gestos, situações do cotidiano, na interação da criança com os objetos ou outros colegas, entre muitas outras possibilidades... Esta sensibilização vem contribuindo muito para as conquistas cotidianas.

A disponibilidade de escuta vem produzindo mudanças concretas nas relações e, conseqüentemente, nos instrumentos de gestão do cotidiano. Um exemplo disso foi o fato de que, a partir da escuta do cotidiano, pude “ver” que os dois primeiros instrumentos trazem imagens de crianças subindo em mesas, quando na realidade raríssimas vezes presenciei essa situação no cotidiano, enquanto outras situações mais frequentes (como conflitos com crianças menores do infantil I) não apareciam em nossos combinados.

Passei a observar com mais atenção estes conflitos e identifiquei que ocorriam geralmente em momentos de transição dos grupos ou em momentos coletivos, como escovação. Levei esta situação para o grupo, questionando-os como poderíamos resolver esta situação. As crianças sugeriram visitas em todas as salas de infantil I e espontaneamente se comprometeram a ajudar cuidar e serem mais atentos com os pequenos. Pensando ainda na escuta para além das vozes, reconheci a necessidade de planejar mais propostas de integração entre os grupos de faixas etárias diferentes.

Neste movimento de identificação de situações no cotidiano, diálogos com as crianças, observação e escuta atenta, surge uma nova proposta para o instrumento (figura 3).

Embora não tenha chegado a um formato ideal (se é que é possível) e certamente existem elementos a serem questionados neste instrumento, identifico que existe uma diferença essencial entre ele e os dois primeiros: ele foi construído em um processo de diálogo e participação autênticos e por isso faz sentido para todos os envolvidos, adultos e crianças, uma vez que nasceu da escuta, do diálogo com as crianças, das situações cotidianas observadas e vivenciadas pelo grupo e das regras de convivência pensadas pelo e para o coletivo.

Tenho muito ainda a refletir sobre a temática da escuta e da participação frente à complexidade do cotidiano, este foi apenas um exemplo de uma tentativa de acolher as vozes das crianças, mas dentro de um movimento maior de inserir e exercitar a escuta como uma postura diária e cotidiana, descobrindo e redescobrando, assim, inúmeras outras possibilidades. E nesse processo descobri que:

“Se foi um erro, amanhã vira aprendizado”

Clarice Lispector



Figura 1



figura 2



figura 3

O relato, ao revelar um potente processo de revisão da práxis de uma professora comprometida com a construção de uma pedagogia da escuta no cotidiano educativo, evidencia, também, o quanto os instrumentos de gestão do cotidiano, apesar de fazerem parte da cultura escolar, muitas vezes não são alvos de questionamentos e reflexões por parte dos profissionais, que apenas encaram como “normais” e naturalizam sua presença nas salas e na escola.

Conforme evidenciado pelo percurso vivenciado e narrado pela professora, refletir sobre a finalidade desses instrumentos é fundamental para que possamos buscar formatos mais alinhados aos propósitos declarados.

Do depoimento da professora em questão, podemos elencar algumas importantes questões que nos convidam a lançar um novo olhar para o cotidiano, em especial para os instrumentos de gestão desse cotidiano, nos indagando sobre possibilidades outras, ainda não experimentadas... se permitir indagar: **e se...**

E se... construíssemos juntamente com as crianças nossos instrumentos de gestão do cotidiano?

E se... a participação pudesse ocorrer desde o momento do planejamento e elaboração do instrumento?

E se... passássemos a valorizar mais a estética da produção das crianças nesses instrumentos?

E se... buscássemos instrumentos mais próximos de nosso anseio de propiciar que as crianças possam ser mais participantes, coconstrutoras e gestoras do cotidiano?

Ter tudo pronto, sem a participação das crianças, buscando assim “ganhar tempo”, precisa ser relativizado, pois como nos alerta Oliveira-Formosinho (2011, p.25): “*a pressa das aprendizagens transmissivas transforma-se em esquecimento precoce*”.

O relato também nos parece indicar que a pedagogia da escuta e da participação não pode existir se não houver lugar para o “erro”, aliás, assim como no GT, gostaríamos de propor a substituição da palavra erro em educação pela palavra aprendizagem, percurso, experimentação ou ainda experimentação.

As experiências bem-sucedidas, seja em educação ou em qualquer outra área, só puderam chegar a tal através de um incessante processo de busca, um caminhar que contemplou inúmeras tentativas, dúvidas, acertos e “erros”, que na verdade não foram erros e sim tentativas que foram construindo a estrada que permitiu chegar mais longe. Assim, concordamos com Ginzburg (1990, p.257) quando afirma:

Penso que não se deve ter medo de ser ignorante, e sim procurar multiplicar esses momentos de ignorância, porque o que interessa é justamente a

passagem da ignorância absoluta para a descoberta de algo novo. Considero que o verdadeiro perigo está em nos tornarmos competentes (GINZBURG, 1990, p. 257).

Nesse sentido, torna-se imperiosa a criação de espaços de escuta também entre os adultos, onde estes possam compartilhar suas dúvidas e angústias pedagógicas, pois a pedagogia da escuta com as crianças pressupõe que também nós, profissionais da educação, recuperemos nossa voz, nossa participação. Pressupõe a criação de espaços que acolham as vozes dos adultos para que possamos falar abertamente sobre as “angústias pedagógicas” que nos afligem e assim, quem sabe, irmos nos aproximando cada vez mais de nossos anseios de melhoria da qualidade na educação.

O próximo relato, da professora Margarida de Sousa Barbosa, revela uma forma de expandir o conceito de escuta para além das crianças e para além da sala, realizando a escuta e o diálogo com o território e a comunidade.

Registro reflexivo 2: A arte de ouvir o território que habitamos

AS CRIANÇAS E SUAS CASAS: Uma experiência de escuta da comunidade

professora Margarida de Sousa Barbosa

A Escola Municipal de Educação Infantil localizada no bairro do Itaim Paulista no município de São Paulo, em 2017, deu início ao projeto "Território: identidades e brincadeiras". Este projeto tinha como objetivo compreender o entorno da escola como um lugar de aprendizado, de vida e de direito das crianças. Sou professora desta escola, e neste ano estava com uma turma de cinco anos. As crianças começaram a explicar os percursos que eu deveria fazer para chegar em suas casas. Foi assim que, eu e minha turma, decidimos que iríamos visitar algumas casas e este seria um dos desdobramentos do projeto da escola. Para isso precisava contar também com o apoio e a participação das famílias, e uma das mães se prontificou a oferecer sua casa para que as crianças pudessem fazer um lanche e brincar um pouco.

Casa da Larissa⁹³

No dia combinado para a visita tivemos que contar com a ajuda do transporte escolar, pois estava chovendo bastante. As crianças e eu estávamos ansiosas, assim como a Larissa e sua família. Decidimos presentear-las com um vaso de flor e fazer um quadro-presente com os desenhos das crianças.

Quando chegamos na casa, tudo estava preparado para nos receber. As crianças entraram e quiseram olhar tudo e saber onde Larissa dormia e onde ela brincava, além de fazerem brincadeiras e cantarem músicas para o Kaique, irmão da Larissa que tinha apenas sete meses. Fomos convidados a subir para o segundo andar, onde a avó e a bisavó dela moravam. Dalí subimos novamente mais um andar onde estava a lavanderia e uma oficina de costura, com algumas máquinas, onde as mulheres da família se uniam para trabalhar. As crianças olharam com muita curiosidade para as máquinas e reconheceram algumas roupas que suas mães usavam. Na laje, olhamos a paisagem do bairro.

Chegou, então, o lanche da tarde; a família havia preparado tudo com muito carinho: gelatina, um bolo de brigadeiro e refrigerante. A mãe da Larissa também havia preparado uma brincadeira com uma

⁹³ Para preservarmos a identidade das crianças, o nome utilizado neste relato é fictício.

corda. Enquanto a brincadeira acontecia várias pessoas passavam na rua e viam as crianças na garagem e sorriam. Chegamos na escola, extasiados, muito felizes com a experiência.

Casa da Mariana

O próximo passo para a continuidade do projeto seria visitarmos um apartamento do CDHU; no entorno da escola existem inúmeros condomínios e grande parte das crianças moram neles. Passei, então, por outro processo de convencimento junto aos pais, já que algumas pessoas não achavam possível a visita de trinta crianças em seu apartamento. Então dei várias possibilidades, entre as quais dividir a turma para a visita. Duas mães presentes na reunião se sensibilizaram com o pedido, entre elas a mãe da Mariana. Ela marcou a visita no dia de sua folga e disse que avisaria a síndica sobre a visita.

No combinado pudemos fazer uma pequena caminhada, já que o condomínio era praticamente na frente da rua da escola. Para entrar no bloco havia um portão automático, não havia espaço para brincadeiras, apenas um estacionamento. As crianças se divertiram nas escadas entre os andares para encontrar o apartamento da Mariana.

Ao entrarmos no apartamento, o rack estava preparado para as crianças com uma bandeja com coxinhas e algumas bolachas recheadas. Logo as crianças se espalharam, algumas correram para as janelas, outras para as camas, perguntando quem dormia ali. Nas janelas procuravam achar a escola ou outro lugar que pudessem reconhecer. Eduardo encontrou uma bicicleta, e levantou uma questão: onde Mariana brincava com ela? A mãe disse que não saiam do apartamento e que ela brincava lá mesmo, no apertadinho da sala. Assim como a visita à casa da Larissa levamos um vaso de flor e vários desenhos, nos despedimos e voltamos para a escola.

Casa da Yara

Em nossas primeiras conversas Yara mostrou-se muito interessada no projeto e queria muito que fôssemos em sua casa. Sua avó relatou, então, o caso grave em que a mãe da Yara se encontrava, com a saúde muito debilitada, ela pediu para que deixássemos a visita para o fim do ano. Contudo, depois de algumas semanas a menina não foi mais para a escola e ficamos sabendo da notícia triste: sua mãe havia falecido. Entramos em contato com a família e juntas, professora Luciana e eu, decidimos perguntar se era possível levar as crianças para uma visita para levar abraços e carinho para a menina.

Conversamos com as crianças sobre o que havia acontecido com a Yara, muitas crianças falaram sobre as experiências que já tinham tido com a morte. O Mateus disse que o pai do seu pai tinha voltado a ser um bebê e depois de um tempo faleceu; a Mariana contou de um passarinho seu que tinha ficado velho e morrido e no fim Eloísa disse que as pessoas que ficam bem velhinhas têm que usar fralda porque não dá tempo de correr para o banheiro. Com essa conversa percebi que as crianças relacionavam a morte à velhice, e algumas ficaram intrigadas pela mãe da Yara ter falecido, já que ela era jovem. Decidimos fazer vários cartões pedindo para que ela voltasse para a escola e compramos um chocolate.

A família nos recebeu com alegria e Yara estava exultante, pulava na cama de felicidade por nossa presença. Apenas um botijão de oxigênio, encostado num canto do quarto trazia a triste lembrança no motivo de nossa presença ali. As crianças espalharam-se por todos os cantos, correndo por todas as portas. Elas levaram inúmeros desenhos que fizeram. Ao recebê-los Yara chamou os colegas, entregou-lhes papel e lápis de cor e pediu que todos fizessem um desenho para sua mãe, pois ela levaria para o cemitério. Depois tomaram um lanche, conheceram os passarinhos de estimação e foram brincar na laje de sua casa. Ao final nos despedimos e a família agradeceu muito a visita, estavam visivelmente emocionados e nós também.

O que a escuta das famílias e da comunidade me revelou?

Participar deste projeto junto às crianças permitiu-me ver um lado das famílias e da comunidade que eu desconhecia. O que mais chamou minha atenção é o laço de solidariedade que os membros das famílias formam para criarem e educarem suas crianças. Além disso, o carinho e a preocupação de receberem as visitas da melhor maneira possível, pensando em brincadeiras, organizando o lanche e auxiliando no percurso que as crianças fariam para chegarem nas casas. Contudo, não foi apenas emocionante conhecer de perto a realidade das crianças, mas também reconhecer-me nela, como moradora do bairro por tantos anos. Também foi possível notar as dificuldades vivenciadas

cotidianamente pelas crianças e seus parentes, seja pela falta de recursos e de políticas públicas, seja pela precariedade do trabalho e das diferentes maneiras de viver neste lugar, tão distante dos grandes centros. Mesmo apesar disso, o projeto revelou o que a comunidade tem de melhor: as pessoas que a constituem e os nossos encontros, que permitiram conhecer suas histórias, suas infâncias, suas lutas e suas identidades.



Visita à um dos apartamentos do CDHU

O relato da professora Margarida e a forma como aproveitou um projeto já existente há anos em sua unidade educacional para aprofundar as diferentes formas de escuta e diálogo, evidenciam o potencial de conexões e portas que se abrem quando as profissionais se dispõem a escutar e reparar no cotidiano.

“Botar reparo”, como dizia Guimarães Rosa (2019a), é um exercício diário, que nem sempre é confortável, pois nos provoca a sair de nossa zona de conforto, mas ao mesmo tempo é através desse reparar e escutar cotidiano que avançamos, como podemos ver pelo relato da diretora Bartira L. Berlamino.

Registro reflexivo 3: Botando reparo no cotidiano

A GENTE BOTA REPARO

diretora Bartira Cruz Landim Berlamino

A participação neste grupo provoca reflexões constantes das práticas vividas nas unidades educacionais, “a gente bota reparo” no cotidiano que já não víamos, “engolidas” pelas tarefas rotineiras.

Quando nos encontramos periodicamente para dialogar sobre nosso cotidiano, acionamos nossas orelhas verdes, irradiando para todo o corpo, conseguimos, assim, exercitar conceitos como: professor pesquisador, aprendizagem cooperativa e gestão participativa.

Esse formato de estudo nos provoca a oportunidade de aprofundar nossos saberes de modo praxiológico, o que nem sempre é confortável, mas permite a oportunidade de crescer e nos aprimorar. O que oportuniza provocações e refinamento em nós e ao nosso redor.

A seguir, compartilharemos alguns dos achados relativos à realização da escuta de crianças atendidas na rede municipal de educação infantil paulistana.

3.5 O que a escuta de crianças revelou

Guimarães Rosa escreveu que “*quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo*” (ROSA, 2019b, s/p.). O cotidiano da educação infantil é repleto de pequenos milagres, de muitas histórias compostas de inúmeras mini-histórias, mas para vê-las, de fato, é preciso, como diz o autor, “botarmos reparo” e seguirmos o “rastro das ideias” das crianças.

Seguir o rastro das ideias das crianças nos permitirá aprender sobre e com elas, nos permitirá deixar de lado o senso comum dos adultos e nos abrir para o senso incomum das crianças, mas para isso é preciso termos “olhos de ver”, senão iremos com nossos tempos, espaços e programações rígidas cercear esse rico universo repleto de possibilidades e potencialidades.

Uma das formas de ouvir tanto o cotidiano como as crianças é através da observação atenta e sensível. No âmbito das ações realizadas pelas participantes do GT, foi definido que as observações das crianças seriam documentadas através de relatos narrativos no formato de mini-histórias.

A escolha por essa forma de registro se deu a partir do entendimento que as mini-histórias são uma possibilidade de testemunhar, narrar e tornar visíveis as aprendizagens das crianças. De acordo com Giudici (2020), a forma de documentar por meio das mini-histórias teve início em 1985 e prontamente foi adotada, juntamente com outras formas de documentação, pelas escolas infantis de Reggio Emilia. Essa forma de documentar a vida das crianças nasce do desejo de se investigar mais profundamente seus mundos, seus pontos de vista e modos de aprender.

Vecchi (2017), uma das profissionais que, sob a consultoria de Malaguzzi, colaborou com a primeira documentação que recebeu o nome de mini-história, define essa modalidade como o ato de:

colher, por meio de fotografias e do registro da linguagem verbal, não só o contexto e as estratégias utilizadas pelas crianças, mas um sentido mais profundo do que está acontecendo. Pela imagem visual, procura-se fixar mímicas e gestos das crianças entre si e com o que estão elaborando, com o objetivo de mostrar, o máximo possível, a aprendizagem, a atmosfera, o sentido de vida que escorre dentro do grupo (VECCHI, 2017, p.216).

As mini-histórias possibilitam a introdução na arte de olhar, escutar, observar e registrar “as crianças em ação” (ALTIMIR, 2010), seus processos investigativos e as relações que estabelecem com os adultos, seus pares, os espaços, as materialidades, enfim, com o mundo.

Para tal, é fundamental não perder de vista a “dimensão reflexiva” (FOCHI, 2019b) das mini-histórias, sendo necessário que o processo contemple a posterior reflexão do material produzido.

No total, as participantes do GT produziram mais de 50 mini-histórias, no entanto, devido aos limites desta tese, nos ateremos a compartilhar apenas algumas delas para ilustrar as possibilidades que esse tipo de observação e documentação propiciam.

Compreendemos as mini-histórias apresentadas a seguir, como narrativas não neutras, que emergem a partir do encontro de diferentes histórias (de adultos e crianças) e que são reveladoras não só das crianças, mas também dos adultos que as captam pois, como nos lembra Benjamin (1986), toda narrativa contém a marca do narrador, “como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1986, p. 227).

Assim, as mini-histórias apresentadas a seguir são “uma narrativa peculiar das crianças que requer sempre um ato interpretativo em que o professor, ao documentar, implica-se autobiograficamente” (SIMIANO, 2018, p. 181).

3.5.1 Mini Histórias

MINI HISTÓRIA: SEGURANÇA AO SEGURAR

Sophia Manuely (6 meses), deitada de costas sobre o chão sente a potencialidade do seu corpo sobre uma superfície firme. Avista no espaço materiais que despertam seu interesse, se arrisca e exercita os seus músculos, organizando movimentos da cabeça, vira de barriga para baixo, observa atentamente, sorri com a conquista e estica os braços para tentar alcançar o brinquedo desejado. Constrói por si só descobertas e possibilidades, através dos estímulos que o entorno oferece.



Possibilitar aos bebês um espaço com materiais de largo alcance (utensílios de cozinha, materiais plásticos, cordas, entre outros) e naturais (sementes, folhas secas, galhos), provoca a investigação e criação.



As intencionalidades do espaçotempo, promove aos bebês criar hipóteses, descobertas significativas, potencializando o processo de aprendizagem que é importante na primeira infância.



Mini-História coletada por Aline Paes de Barros

MINI HISTÓRIA: MÃOS NA MASSA

O estímulo aos sentidos permite o desenvolvimento pleno das capacidades motoras da criança. Proporcionar materiais e objetos no cotidiano possibilita o inesperado.

Disponibilizamos recipientes com farinha de trigo e outros ingredientes para produzir uma massinha de modelar caseira. Este recurso envolve o movimento das mãos e dos dedos, estimulando a criança a descobrir formas, cores, texturas e sensações.

Davi, destemido, pega um punhado de farinha com a mão direita, observa os pequenos grãos escorregarem entre seus dedos, pega mais um punhado e joga no cabelo, demonstrando curiosidade no movimento dos grãos, passa a farinha de um recipiente para o outro, iniciando a sua investigação. Insaciado, manuseia a textura levando até a boca.

Promover situações de aprendizagem que potencializem as descobertas e a criação é garantir o planejamento vazio, escuta atenta e as hipóteses do processo de investigação.



Mini-História coletada por Aline Paes de Barros

**MINI HISTÓRIA:
O ENCANTO DA CHUVA**

As crianças do infantil 4C, sentindo e entendendo o mundo a sua volta, preenchendo o seu próprio baú de experiências, afetos, descobertas e indagações sobre o que está acontecendo à sua volta.

- O parque está molhado – Diz Bernardo
- É a chuva que tá caindo do céu. – Retruca Laila
- Está vento forte, frio. – Diz Isabelly – É muita chuva.
- E a grama está molhada e a água correndo para a rua. – Diz Laila encantada, vendo a chuva cair.



Através de uma escuta atenta, as crianças foram investigar e sentir o processo que a chuva faz, concluindo assim suas próprias hipóteses, mergulhando em um novo diálogo de curiosidade e descobertas sobre o fenômeno que é a chuva. Sentindo as gotas da chuva, a brisa do orvalho da manhã, as crianças sentiram os pingos no guarda-chuva, depois nas mãos, levaram um susto com as gotas geladas, ficaram surpresas, encantadas, gargalharam com muita alegria, sentiram a chuva no rosto, motivo para deixar o guarda-chuva de lado e pisar nas poças de água que foram formadas no tanque de areia.

Experiência de valor incrível para as crianças. Em especial para Laila, que diante de suas descobertas vividas, narrou de forma poética o processo que a chuva faz.

“Cai do céu
Bate no rosto
Cai na grama
e corre para a rua” – Laila, 4 anos



Ao brincar na água e sentir o pé na grama molhada, os leves chuviscos no rosto, a criança está entrando em contato com o sagrado, o imaginário humano. Sentir a chuva é libertar-se, é criar raízes, vincular-se a natureza e viver um elo entre o homem e o universo. É sentir a matéria e sua transformação. José Tiago França

Mini-História coletada por Aline Paes de Barros

**MINI HISTÓRIA:
ACALENTANDO UM LIVRO...**

Arthur vem demonstrando, no dia a dia, um grande interesse pelos livros a ponto de se tornarem o seu brinquedo predileto.

Deitado no chão, sobre o lado direito do seu corpo, canta músicas do seu repertório, e com mais frequência “atirei o pau no gato”, para o livro enquanto manuseia uma de suas páginas.

Em seguida, ergue o tronco, ficando de frente para o livro, conversando com ele, virando uma de suas páginas e observando atentamente as seguintes.

Por fim, deita a cabeça sobre as páginas do livro, acariciando-o e permanecendo nessa situação silenciosamente.



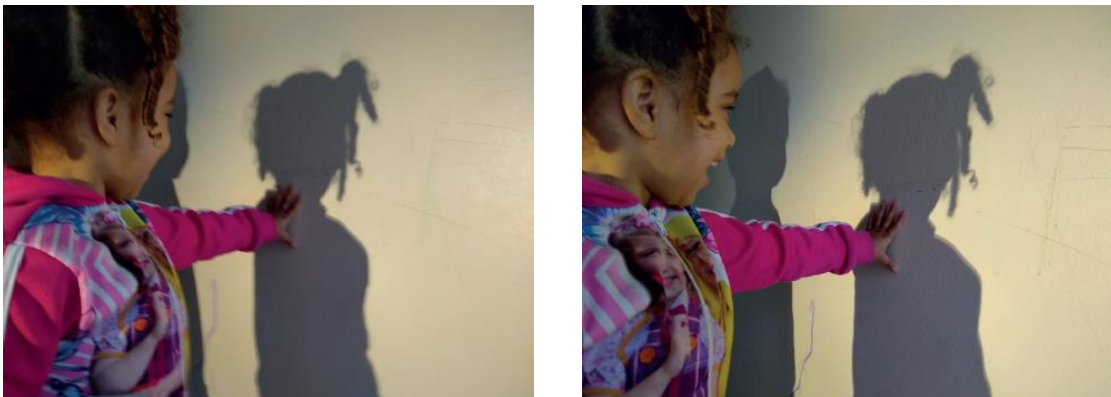
Autora: Cilmara Marques

**MINI HISTÓRIA:
LUZ, PROJETOR E AÇÃO**

Valorizando a expressão corporal, criando com seu próprio corpo em movimento. O uso do projetor possibilitou a descoberta e criatividade com o “invisível”, o não dito, apropriando-se do seu corpo, descobrindo os movimentos possíveis desta liberdade. A sombra é utilizada como produção de criação e expressão. “Penso, logo crio”.



Em meio ao escuro, Laura demonstra curiosidade e encantamento ao ver na parede da sala sua sombra projetada pela luz do projetor, logo vai ao encontro de si mesma. Com o olhar fixo levanta e abaixa seus braços fazendo movimentos repetitivos, com o toque de sua mão cumprimenta seu eu, ao conversar com o seu corpo. Laura conecta-se com a arte em seus movimentos, criando formas e desenhos por meio das sombras, ampliando seu repertório artístico.



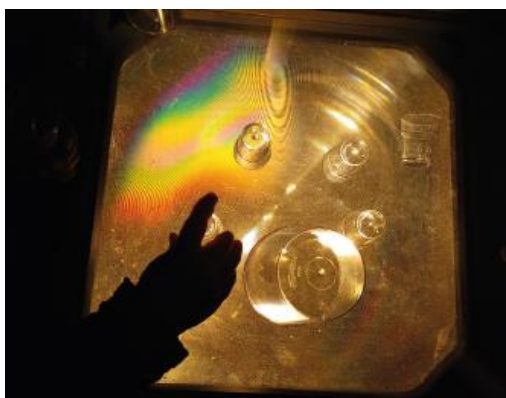
Mini-História coletada por Aline Paes de Barros

**MINI HISTÓRIA:
JOGO DE LUZ E SOMBRA**

Planejamos uma ação e organizamos o espaço onde as crianças pudessem brincar, vivenciar interações com a luz e a transparência. O brincar com as luzes potencializa suas curiosidades e amplia a sua visão de mundo através do corpo e dos movimentos. O retroprojetor foi colocado no chão para que as crianças explorassem a luz com objetos postos ao seu alcance. Em cima do retroprojetor foram disponibilizados copos grandes e pequenos de acrílico incolor.



Gabrielly, em meio aos seus colegas eufóricos com a luz que transpassada os copos, preferiu admirar com delicadeza no olhar. Com sutileza em seus movimentos, ela, aos poucos, se aproximou da luz e dos copos, passou a tocar com as pontas dos dedos e contemplar a luz que surgia em meio aos copos. Ela ficou a maior parte do tempo pegando os copos pequenos, os colocando dentro dos maiores, depois os organizava novamente e prestava atenção aos detalhes das luzes em suas mãos e objetos incolor, investigando constantemente o movimento da luz com a transparência dos copos.



Mini-História coletada por Aline Paes de Barros

**MINI HISTÓRIA:
LUCAS E O SÂNDALO!**

Lucas está explorando a raiz do sândalo, pega nas mãos, percorre com o olhar e com os dedinhos toda a telinha que armazena a raiz.

Enquanto passa as mãos no material, franze a testa, em seguida, aperta com as duas mãos! Aperta com entusiasmo e sua feição se fecha.

Aos poucos Lucas vai expressando um olhar mais afável, distancia o material do corpo e atravessa o olhar por um tempo, sorri!

Não demora muito, ele aproxima o sândalo do rosto e respira fundo, conhecendo a fragrância do objeto.



Autora: Claudia Barbosa Nascimento

MINI HISTÓRIA:

O QUE TEM DENTRO DAS PEDRAS?

As crianças encantam-se diariamente pelo mundo ao seu redor. Elas constroem hipóteses e podem ser autoras de seu próprio processo investigativo. No espaço do bosque, um pequeno grupo de crianças encontra algumas pedras. Querem quebrá-las para descobrir o que há dentro. “Eu acho que tem slime nas pedras!” era a ideia de Lucas, que logo inicia sua investigação. Pega uma pedra e tenta quebrá-la com seu joelho.



Sem sucesso, coloca a pedra no chão para mais uma tentativa. Dessa vez usa um pino do jogo de boliche para bater em sua pedra. Pedro Lucas junta-se ao grupo trazendo novos brinquedos para compor a brincadeira: um caminhão e cortadores de massinha, os quais foram apelidados de “dentaduras”. Os amigos então buscam outras estratégias para descobrir do que é feita a parte de dentro das pedrinhas. Pedro Lucas atropela as pedras com o caminhão e, em seguida, experimenta raspá-las em seu brinquedo. Lucas e Matheus colocam uma pedra dentro da “dentadura”, fechando-a com força, numa nova tentativa. Enquanto isso, quando Pedro Lucas vê que suas pedrinhas estão esfarelado-se e ficando menores no atrito com o caminhão. Ele diz: “Olha!Eu to conseguindo!”. Thiago aproxima-se e faz o mesmo, “Deu Certo!”.



Lucas, ao observar as pedras diminuindo de tamanho diz: “Ah, não tem slime! É só pedra”. Algumas crianças então se afastam. Matheus, Thiago e Lucas continuam a brincar com as pedras, resolvem guarda-las num pote e fazer uma coleção.

Matheus, Lucas Michel, Thiago e Pedro Lucas. Infantil IA – EMEI Vicente Paulo da Silva

Autora: Thatiana Augusto R. Lourençp Martinez

MINI HISTÓRIA:
CAMINHOS DA ÁGUA

Henzo e Victor estavam brincando com conduíte no bebedouro, cada um com um pedaço. Henzo colocou uma das pontas do seu conduíte na torneira e a outra ponta juntou com a ponta do conduíte do Victor. Com isso conseguiram um cano mais longo para levar a água até o ralo no fim da pia. Victor também experimenta mudar o caminho da água, virando seu pedaço de conduíte para o lado que o Henzo estava.



Henzo tenta virar a outra ponta para cima e percebe que assim ele impede que a água caia na pia conseguindo reservá-la dentro do cano. Depois que o conduíte está cheio de água ele despeja na pia.



Henzo e Victor continuam a fazer experiências. Henzo vira a ponta do cano para si mesmo e acaba molhando sua camiseta. Victor levanta a ponta do conduíte e armazena a água dentro dele, despejando a água no ralo, logo depois.



Autora: Margarida de Sousa Barbosa

**MINI HISTÓRIA:
OPERAÇÃO RESGATE**



A preocupação e o cuidado com o outro, são experiências fundamentais para as crianças. Durante as brincadeiras do cotidiano, as crianças vivenciam conflitos e criam hipóteses para solucionar problemas.

Isabele está em um canto do parque. Arthur percebe que a colega está sozinha e vai em direção a Alice e Ennzo Bernard que brincam no escorregador, se aproxima e pede ajuda ao colega, dizendo: “Ennzo, a Isabele ‘tá’ triste, ela não quer brincar. ‘Vai’ lá falar com ela.”

Ennzo Bernard e Alice continuam a brincadeira. Arthur segue emburrado e murmurando, se aproxima de Isabele. e os dois conversam por um tempo.

Arthur pensa, pensa e decide chamar um colega que passa por perto. Thiago Fellype se aproxima e a conversa continua, Isabele está com ar de choro e Bryan também resolve participar do debate.

Arthur então convida Isabele para se levantar e oferece-lhe ajuda dando-lhe a mão.

Isabele aceita e juntos saem em direção ao escorregador.

Autora: Márcia Carozzi Marçal

MINI HISTÓRIA:
NINGUÉM QUER BRINCAR COMIGO...



Durante as brincadeiras no parque, no escurinho do trem, Murilo está chorando, ao seu lado Pedro Henrique e Gabrielly tentam consolá-lo.

Rayanne também se aproxima perguntando o que aconteceu com o colega, Murilo responde que ninguém quer brincar com ele. Pedro Henrique então coloca as mãos em seu ombro e diz:

“A gente brinca com você, não precisa chorar não”. Gabrielly complementa: “É. Vamos brincar no gira-gira.”

Juntos e apoiando o colega, permanecem um tempo ao seu lado e depois vão brincar no gira-gira.

Autora: Márcia Carozzi Marçal

MINI HISTÓRIA:

O TREM DA ALEGRIA

O parque na escola é um espaço privilegiado para o brincar e ainda para o desenvolvimento de habilidades motoras e envolvimento sociais que serão úteis ao longo da vida das crianças.



Alice, José Jeferson, Ennzo Bernard, Rayanna e Evellyn brincam no escorregador.

Alice escorrega primeiro e continua sentada, em seguida os colegas escorregam formando um trenzinho.

Agora é a vez da Rayanna ir na frente, Alice e José Jeferson ansiosos se preparam e...

lá vem o Ennzo Bernard.



A brincadeira se torna tão divertida que as gargalhadas chamam a atenção dos colegas. Miguel Yan, Diógenes, Gabrielly e Vitória correm para a fila.

Julia também decide participar da brincadeira.

A alegria a cada criança que escorrega é contagiante e assim se formou um encantador “trem da alegria”.



Autora: Márcia Carozzi Marçal

**MINI HISTÓRIA:
ARTHUR E A TORRE DE PEDRA**

Bem atrás do quiosque no parque, em um lugar onde quase não passam crianças, Arthur estava sozinho. Tinha recolhido pedras de vários tamanhos. Ao verem o colega tão concentrado João e Maria Eduarda se aproximam. Arthur apresenta sua coleção de pedras e João se abaixa para pegá-las, enquanto Maria Eduarda pisa em uma delas. Murillo se aproxima do grupo e pega algumas pedras de Arthur, enquanto João muda as pedras de lugar. Maria Eduarda só observa agachada.



João coloca a maior no meio e vai disponibilizando as outras ao redor e diz aos colegas que está fazendo uma pessoa.



Logo Murillo dá outra ideia: eles podiam colocar uma pedra em cima da outra. João gosta da ideia e pega algumas pedras para colocar em cima da pedra maior, procurando encontrar a parte mais reta das pedras para conseguir encaixar sem derrubar.



Arthur se interessa pelo desafio e tenta dar um outro arranjo para a torre, ele empilha as pedras, mas a última sempre acaba caindo.



Murillo mostra outras pedras para Arthur, que resolve trocá-las e assim consegue empilhar sem deixá-las cair. Por fim, se dá por satisfeito com a sua construção.



Depois disso as crianças abandonam as pedras e a brincadeira.

Autora: Margarida de Sousa Barbosa

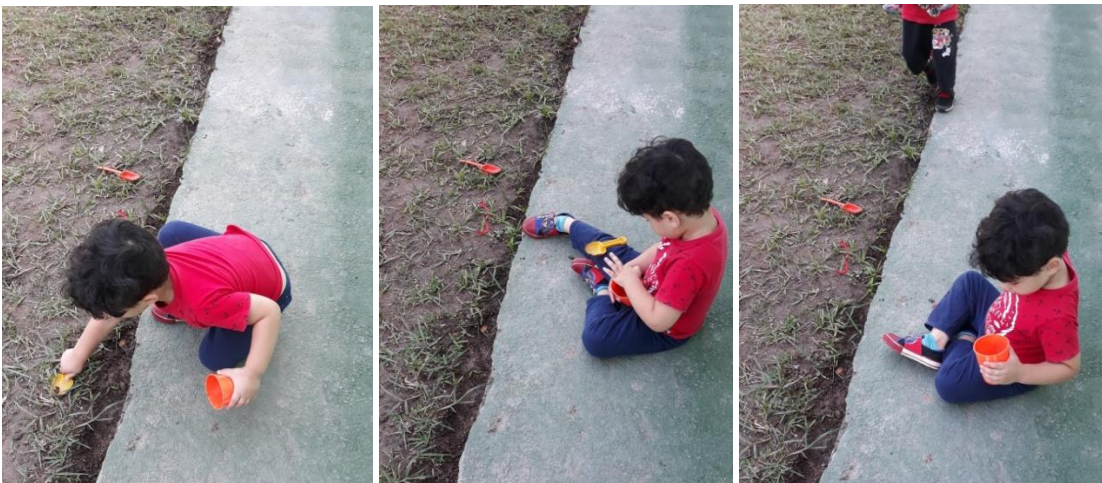
MINI HISTÓRIA:

COLETA VERDE

As crianças estão no Parque, sendo observadas duas crianças mexendo na terra com pás. A menina possui um copinho, o menino não. Quando a menina deixa o objeto, o menino logo o pega.



O menino então começa a coletar terra e levar ao copinho. Testa mais próximo ao concreto, onde não há tanta grama. Depois tenta realizar a coleta um pouco mais distante, onde há maior quantidade de grama. Ele toca o material coletado. Observa atentamente.



O garoto então devolve o material coletado, terra com grama, ao local em que foi retirado. Retorna para o local mais próximo ao concreto, parecendo encurvar-se mais e colocar maior pressão na pá para pegar a terra.



O menino deita no chão, observa de perto seu feito e ganha maiores possibilidades de atuação. Parece coletar com mais facilidade... Enquanto coleta, também observa o já coletado.



Troca de braço, experimenta... continua...



Autora: Juliana Manso Presto

MINI HISTÓRIA: O ENCONTRO

A natureza convida, inspira o movimento e é sempre um encontro.

Desafios, potencialidades... Esther se encontra com a árvore, observa escolhe um lado e determina escalada, se posiciona, desafio, desajeito do braço, faz a volta, põe e tira o pé várias vezes, até que sente o encaixe perfeito. Determinada e muito concentrada firma seu corpo inteiro, faz expressões de intenso querer.



Se balança, o prazer da conquista, o tempo é somente brisa.... Para frente e para trás. Para a frente e para trás, escorrega, novamente retorna posição confortável que lhe traga mobilidade, escala mais um tatinho, seu encanto desperta o desejo dos colegas que dizem uns para os outros, vamos subir também.



Tentativas intensas, o medo de cair, o grito “aiiii”, e o desafio de manter força e equilíbrio um ajuste perfeito para garantir a posição de balanço alcançada.



Olha para todos e resolve compartilhar sua experiência, podem subir, pode fazer força, é difícil, mas pode balançar quando se senta. Circundando a árvore se posicionam ao olhar atento de Esther que transmite a certeza que o encontro com a natureza, vale a pena, os desafios valem o sabor da conquista. E esse momento único compartilhado, poderá alcançar uma escalada mais alta. Olha para cima e sugere, vamos para mais alto. Depois de uma etapa alcançada, outras escaladas se tornam possíveis.



Autora: Raquel Spagiari

**MINI HISTÓRIA:
O GUARDIÃO DOS SALTOS**

Mariana, Enzo Bernard, Ana Beatriz, Julia, Izabele e João estão no escorredor, prontos para pular pela lateral, quando Mariana demonstra-se insegura. Enzo se aproxima, segura em suas mãos e salta, dizendo: “Viu como é fácil? Pula Mari”

Mariana se prepara, abaixa e desiste. Prontamente convida Ana Beatriz para saltar...



Torcida para a Ana Beatriz é o que não falta e... Ana Beatriz está com medo. Mas Enzo, como um guardião dos saltos, conversa com a colega e depois de algumas tentativas sugere para que Ana Beatriz tente se sentar e depois saltar. Ana segue seu conselho.

Mariana conta: “Um, dois, três e já.” Ana Beatriz salta com alegria e todos comemoram.



Autora: Márcia Carozzi Marçal

**MINI HISTÓRIA:
AS FLORES DO MEU SOLÁRIO**

Bryan, de 1 ano, ao brincar no solário, em contato com a natureza, observa as flores e folhas caídas da trepadeira. Percebe os elementos da terra, que estão a sua volta, se curva, toca e sente com o corpo, que participa por inteiro, aguçando os sentidos e criando um mundo riquíssimo de imaginação e conhecimento. Provoca-se a sentir a textura primeiro da flor, parte a investigar a grama com os dedos, para por um momento e descobre a sombra do seu próprio corpo refletida na grama, permitindo a si, perceber.

Arthur se interessa pelo desafio e tenta dar um outro arranjo para a torre, ele empilha as pedras, mas a última sempre acaba caindo.



O ambiente externo favorece experiências ricas tanto para o conhecimento do mundo e o que há em sua volta como para o conhecimento pessoal dos bebês. Garantir um espaço/tempo para que investiguem, reconhecendo e descobrindo seus limites através da liberdade de escolha, assim potencializando seus saberes.



Mini-História coletada por Aline Paes de Barros

MINI HISTÓRIA:

UMA BRINCADEIRA PUXA A OUTRA

Era uma vez um tecido que começou como tapete, mas por muitas mãos... Foi torcido, amarrado... O que será que vai sair?



Olha só! Uma barraca! "Conseguimos!"



Mas será que acabou? E esse pano verde? Vamos prender na árvore! Um pensa, o outro executa, mas todos se ajudam!

Mais uma vez: estica de lá, puxa daqui... O que vai sair? Um balanço! "Agora é minha vez! Também quero!" "Que demora!"



Acabou a brincadeira? Ainda não! Tem esse cano! E uma nova brincadeira surgiu! Puxa daqui, aumenta ali ... “Aqui tem bolinhas”! E assim nasceu o “canhão de bolinhas”!



Uma brincadeira puxa a outra, quem quiser que invente outra!

Crianças: Alicia, Eduardo, Matheus, Nathalyn e Valentina (5 anos)

Autora: Priscila dos Santos Silva

MINI HISTÓRIA: CORRENTE HUMANA

Brincando no parque Karoline tropeçou e caiu no chão, sentou-se e puxou a calça para cima para ver o que havia acontecido com o joelho esquerdo. Ao ver que tinha feito uma escoriação começou a chorar. Camilla, Rayla e Kemilly ao perceberem a colega no chão se aproximaram e ao vê-la machucada propõem a ajudá-la a se levantar. Camilla ainda coloca sua mão sobre o joelho de Karoline, enquanto Rayla passa seu braço sobre seus ombros para carregá-la, Kemilly tenta ajudar Rayla, passando seu braço sobre os ombros dela. Elas se levantam, a essa altura Karoline não chora mais, ao contrário, ri bastante com a ajuda das amigas. Camilla e Rayla a sustentam enquanto Kemilly, sem querer ficar de fora da ajuda, se integra nessa corrente humana.



Assim, as quatro meninas saem andando pelo parque. O que havia sido um gesto de solidariedade transformou-se em uma brincadeira. Karoline parece não se incomodar mais com o joelho machucado. Depois de várias voltas pelo parque, Rayla fica cansada e desiste da brincadeira enquanto Camilla e Kemilly continuam sustentando a amiga, andando e rindo pelo parque.



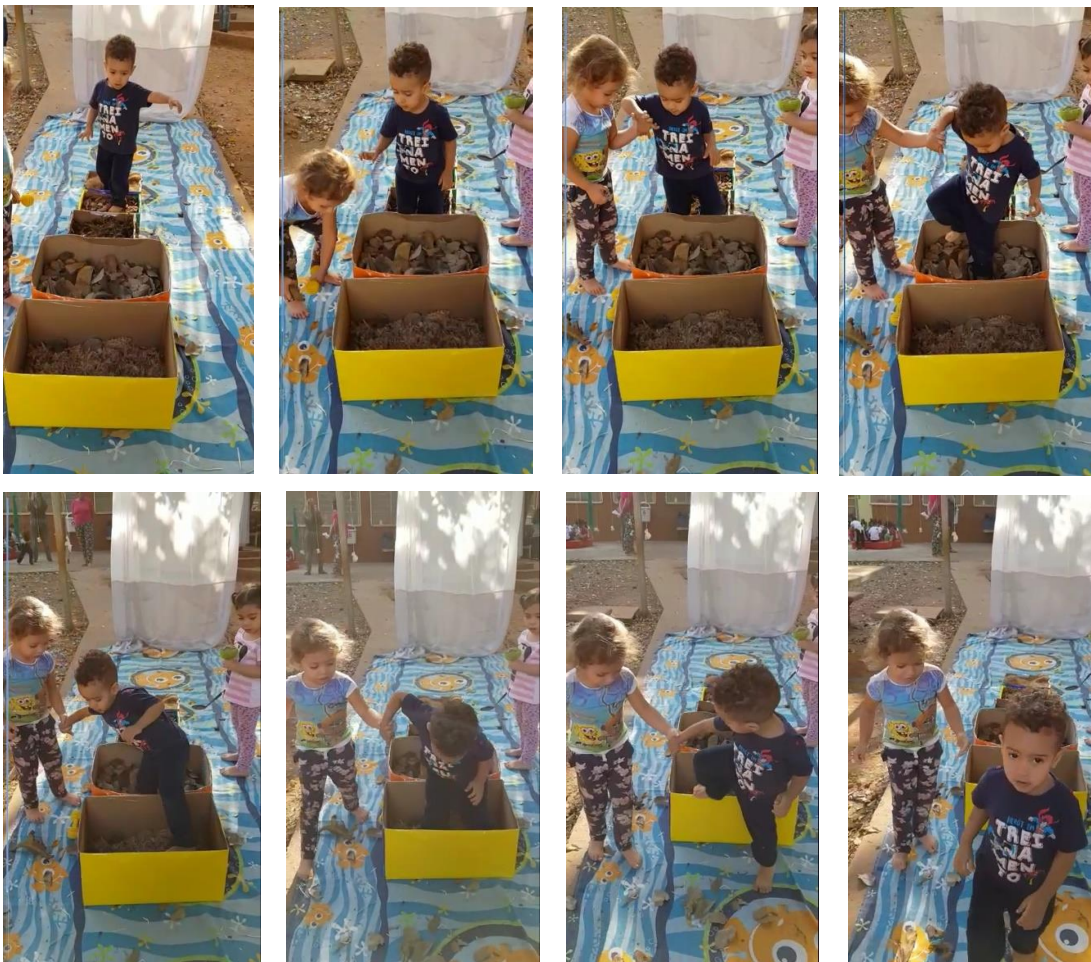
Autora: Margarida de Sousa Barbosa

**MINI HISTÓRIA:
UM DIÁLOGO DE OLHARES E GESTOS...**

As crianças interagem e se comunicam por meio de linguagens não verbais. Manuella estava observando Breno a ultrapassar o percurso de caixas sensoriais, de tamanhos diferentes e preenchidas com areia, pedrinhas, folhas, fibra de coco etc, no parque. As três primeiras, que eram menores, conseguiu ultrapassar. Mas, quando se deparou com a terceira caixa, repleta de folhas, parou diante dela parecendo indagar-se de como faria para ultrapassá-la.

Na sequência, estendeu sua mão direita em direção à Manuella, que prontamente curvou-se em direção ao chão acomodando sobre o tapete o brinquedo que tinha em suas mãos. Agora, com as mãos livres, Manuella estava disponível para auxiliar Breno. Com a sua mão esquerda segurou a mão direita do colega, auxiliando-o a equilibrar-se o tempo todo, enquanto ultrapassava as duas caixas maiores restantes.

A partir do apoio de Manuella encontrava o movimento mais adequado para o seu corpo entrar e sair das caixas, até que pisou em terra firme. Lorena, por sua vez, observou o tempo todo Breno e Manuella, com muita curiosidade.



Autora: Cilmara Marques

MINI HISTÓRIA:

QUEM QUISER QUE INVENTE OUTRA

Estamos no solário, após a bebê Heloísa ser alimentada e retirada do cadeirão. E enquanto aguarda as crianças terminarem, Heloísa explora o espaço.

Neste há uma prateleira com nichos vazios, Heloisa se interessa , engatinha até o local e tenta “entrar” em um dos nichos. Tenta de frente e não consegue, tenta de costas , mas a cabeça não passa! Vai e vem algumas vezes e percebe que é preciso abaixar sua cabeça



Abaixa e tenta mais uma vez e... Falta pouco... Conseguiu!



Quantas habilidades a pequena Heloisa demonstra ao conseguir realizar o movimento. Domínio do corpo e engatinha para traz com facilidade, alinhando movimento conjuntos (corpo, mãos, cabeça e pernas).

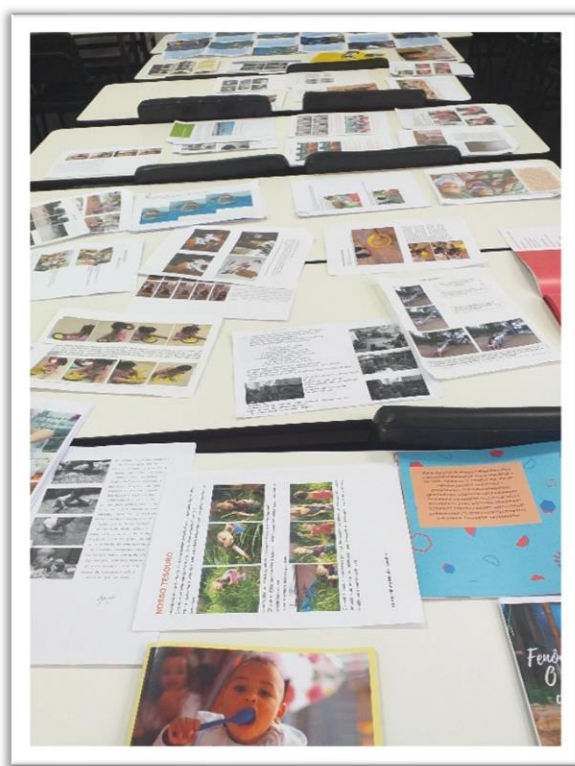
Satisfeita repete por mais algumas vezes, e também, sinaliza com o olhar e sorriso sua conquista para a educadora que a observa.

Autora: Bartira Cruz Landim Belarmino

As minis histórias elaboradas pelas participantes do GT passaram por diversos processos de análise, revisão e reflexão em pequenos grupos e no coletivo, no decorrer de muitos encontros. Foi discutido o que eram observações e o que eram apenas inferências dos adultos e, às vezes, até antecipação de uma suposta ação da criança. Foram discutidos os desafios de se focar na ação da criança e a necessidade do adulto observar sem preconceitos e julgamentos, aberto ao que se desenrola a sua frente.

Algumas minis histórias foram reescritas e novas foram elaboradas, tendo-se como foco de atenção as questões debatidas no GT, após análise dos primeiros esboços. O processo de elaboração e discussão da documentação produzida se mostrou com enorme potencial formativo, pois permitiu dialogar sobre como nosso olhar vem carregado de tradições, sobre o que priorizamos ou não julgamos relevante. A análise evidenciou que o que registramos nos permite ter informações não somente sobre a criança, mas também a respeito de nós, educadores, e de nossa concepção de criança e da própria pedagogia.

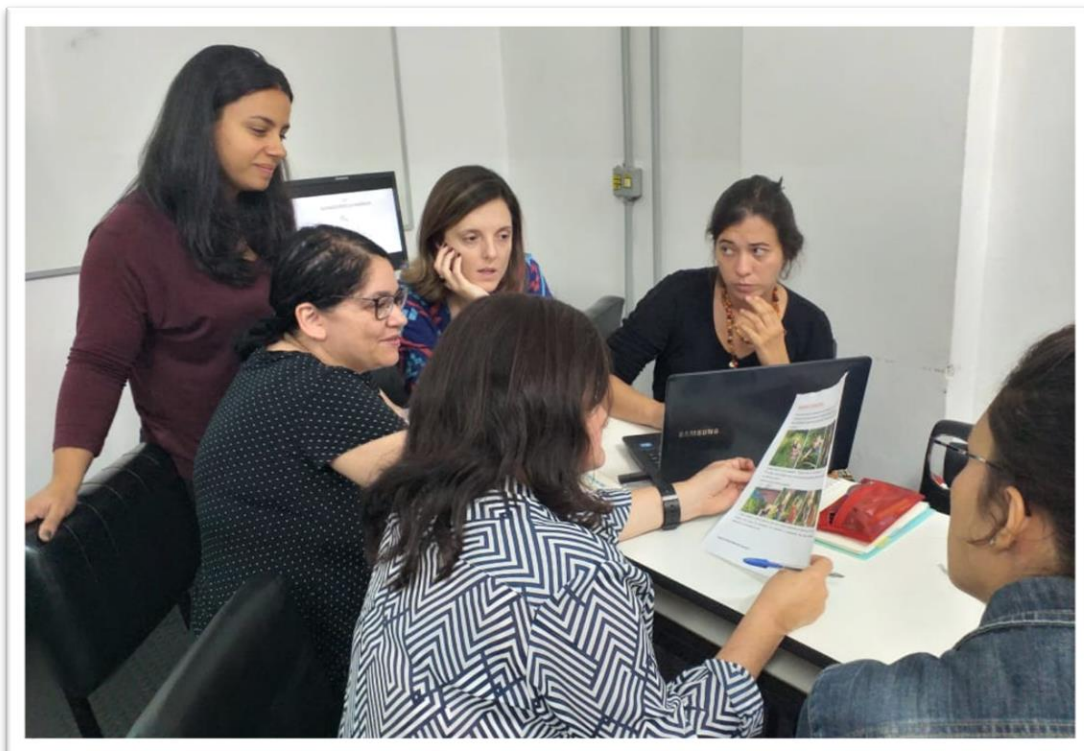
A competência das crianças, sua curiosidade, seus processos investigativos também ficaram evidentes nas análises das minis histórias elaboradas pelas participantes. E quanto mais produziam, mais se aventuravam a experimentar e em todos os encontros a assessora-investigadora era surpreendida com mais mini histórias que chegavam sem parar.



Mini histórias produzidas pelas participantes do GT



Análise das minis histórias em pequenos grupos





Análise das minis histórias em pequenos grupos





Debate coletivo após análise das minis histórias



O GT experimentou, ainda, realizar análises das minis histórias buscando, a partir dos conhecimentos apreendidos sobre as crianças, reorientar o planejamento acerca dos

organizadores do processo educativo.

O registro reflexivo a seguir ilustra essa possibilidade e foi realizado pela professora Claudia B. Nascimento, participante do GT, em uma ação colaborativa com outras colegas professoras de sua unidade, que resolveram investigar, por meio das minis histórias, o papel das materialidades nas vivências e investigações cotidianas dos bebês.

Registro reflexivo 4: As minis histórias como evidência para o planejamento

O PERCURSO DE ANÁLISE DO EDUCADOR

na escolha de materiais para compor os espaços ocupados pelos bebês

Professora Claudia Barbosa Nascimento

Desde o começo do ano, dialogamos sobre a importância da organização de espaços que possibilitassem aos bebês experiências de boa qualidade, nas quais eles pudessem estabelecer relações dentro de um quadro amplo de pesquisas e contextos, não num ensino pautado na transmissão de conteúdos. Como educadora, começo o ano com um grande incômodo com os brinquedos de plástico ofertados pelo CEI, brinquedos que no geral apresentam uma função “estabelecida”, “exigindo” muito pouco do fazer dos pequenos, do pensar... Comecei olhar os bebês brincando e, nessa ação, fui percebendo que os bebês manipulavam os brinquedos prontos com certo desinteresse e também numa ação muito “simples” e de pouco significado. A partir desse olhar, passei a disparar com minha parceira de sala essa percepção! Nesse contexto, trocávamos de brinquedos e espaços muitas vezes, tentando trazer algo novo, algo inusitado, gerando uma agitação dos adultos e dos bebês que não conseguiam ampliar a relação com os materiais.

Passamos a pesquisar materiais que pudessem acender nos pequenos uma curiosidade em manipular materiais, que pudessem promover outra relação na ação de brincar. Em paralelo, estávamos iniciando uma formação na escola “Parque Sonoro”, formação que também começou a sensibilizar o nosso olhar para os materiais “não estruturados”. Partimos para a pesquisa de objetos para fomentar os nossos espaços. Pedimos à gestão providenciar umas bacias de alumínio, nesse momento, nossa hipótese foi que esse material traria aos bebês uma nova possibilidade sensorial e sonora (já que os bebês só brincavam com brinquedos de plástico). Em seguida, minha parceira de sala, Rita Pontes, trouxe alguns conduítes para estruturamos nossos espaços (também pensamos nas possibilidades sensoriais e sonoras)! O primeiro contato dos bebês com as bacias foi muito diferente, eles ficaram intrigados: entraram dentro, levaram à boca, jogaram, bateram, etc. O mesmo processo foi vivido com os conduítes: levaram à boca, passaram no corpo, bateram, etc. Observamos nos bebês um desejo de conhecer as propriedades desses materiais. Fomos acompanhando e os seguindo nas suas descobertas, observando que na permanência dos materiais, os bebês foram avançando em suas pesquisas. Constituímos uma sistematização no planejamento/ registros, apoiando os mesmos materiais no espaço da sala, pois nesse acompanhamento (fotos, registros escritos) percebemos que os bebês cresciam nas suas hipóteses no manuseio dos objetos. No caso dos conduítes, fomos trazendo: pequenos, grandes, finos e grossos, uma maneira de alimentarmos a pesquisa e curiosidade dos bebês!

Segue um trecho do registro de sala:

- O primeiro contato dos bebês com os conduítes foi bem exploratório (batendo, levando à boca, sentindo a textura);
- No segundo momento, os bebês começaram a perceber que era possível fazer sons com esse material;
- Na semana passada, os bebês passaram a pesquisar a possibilidade de encaixar e transcorrer um conduíte dentro do outro;



Todo esse processo nos revela que os bebês precisam de uma constância dos materiais para crescer nas suas pesquisas e levantamento de hipótese, caso o contrário, só ficam num movimento exploratório com os materiais.

Outro ponto importante a ser explicitado nesse processo: enquanto educadoras, fomos aprendendo juntos com os bebês, refinando o nosso olhar para a ação dos bebês, ao mesmo tempo em que fomos afinando nossa parceria nas ações: cuidados, divisão dos registros escritos, fotográficos e na interação com os bebês. Valorizando o protagonismo de todos os envolvidos no processo educativo (Gestão, ATE, Professora de Módulo, Equipe de limpeza, etc.). Passamos a viver um momento de muito significado, numa aprendizagem colaborativa, por meio de interações e trocas, não só entre os bebês, mas também entre os adultos. Os ATEs passaram nos ajudar nas pesquisas de materiais e também a Professora Módulo do período! Um ambiente de valorização de cada um dos indivíduos do coletivo, respeitando as diferenças, construindo e reconstruindo saberes.

Professoras envolvidas: Claudia Barbosa, Gleice Santiago, Rita Pontes



Painel com mini-história exposta nas unidades.
Foto: **Claudia B. Nascimento**

A abordagem das mini-histórias descortinou um novo universo às participantes, como pode ser ilustrado pela fala de uma coordenadora pedagógica, participante do GT que, após a realização da observação e produção de mini-histórias em sua unidade, afirmou: “*nossa, parece que eu vivia em uma realidade paralela em minha sala, indiferente a tantas histórias que me rodeavam*”.

O interessante depoimento da professora Raquel S., a seguir, aponta os desafios com os quais se deparou no desenvolvimento da proposta, mas também evidencia o quanto as mini-histórias a auxiliaram a ver realidades que “sempre estiveram ali”, mas que não eram vistas nem percebidas.

Registro reflexivo 5: Olhar com olhos de ver

SEMPRE ESTIVERAM ALL...

professora Raquel S.

A cada descoberta, novos questionamentos surgem e com eles inseguranças, incertezas e dúvidas. Assim, em meio ao caos, trocas de experiências surgem como verdadeiros oásis.

Vivi num desses períodos em que teoria e experiência não pareciam suficientes para ampliar o olhar e garantir a escuta de crianças no cotidiano através das mini-histórias, depois de desafiada pelo GT de escuta e considerar desafiador demais em realidades tão inóspitas... 35 crianças... Como escutá-las no dia a dia? Como produzir mini histórias? Escuta para além dos momentos programados, me parecia enlouquecedor!

Em posse do desafio, estudando e visitando experiências bem-sucedidas com mini histórias, e principalmente por acreditar na potência da infância, procurava observar, afinar meu olhar, estranhar o comum, ver além do habitual. Pulsando em sentidos, procurando o possível em posse do conhecimento que se descortinava, o diálogo era o recurso que como nas terapias me trazia acalanto, em um momento de troca pessoal com uma colega de trabalho (...) explicando como produzir mini histórias, fui sendo apoiada nos entraves que se impõem e a primeira consideração: Impossível, temos 35 crianças, como ouvi-las? Realmente desafiador, concluímos.

De volta aos princípios e observações por alguns dias, ansiosa com as construções que não destravavam, não desenrolavam, volta minha colega e me diz: “Incrível, como não paro de enxergar mini histórias o tempo todo, como pode, nunca as ter observado antes???”

Assim senti o coração, quando o conhecimento abre janelas, o oásis chegou e clareou meu olhar, não sei se consegui as melhores minis histórias, mas **as vejo com muita clareza**, não só aquelas desejosas dos educadores, mas falas, trocas, anseios, gestos, sorrisos, olhares e abraços, produzidos nas cotidianidades, consigo mesmas, com os outros, com os materiais e com os espaços.

O conhecimento tem dessas armadilhas, nos retira da zona de conforto, nos provoca, nos dando certeza do viés teoria e prática. A educação necessita ser reflexiva, as trocas precisam movimentar, descortinar, estremecer e acalantar educadores e crianças nos processos de descobertas intermináveis.

As discussões e reflexões ocorridas nos encontros do GT foram, sem dúvida, enriquecidas pela possibilidade de troca entre profissionais que atuam em diferentes segmentos e que geralmente participam separadamente dos processos formativos. A possibilidade de confrontar pontos de vistas distintos alargava o olhar do grupo e propiciava o aprofundamento das temáticas debatidas.

O registro reflexivo da supervisora Juliana M. Presto revela a potência da integração de diferentes profissionais e como essas reflexões coletivas podem se refletir nas ações diretas e indiretas com as crianças.

Registro reflexivo 6: Supervisores também podem (e devem) realizar escutas

A ESCUTA E A AÇÃO SUPERVISORA NA REDE

Supervisora Juliana Manso Presto

Partindo do princípio de que a Ação Supervisora refere-se ao acompanhamento dos processos educativos vividos de forma integral, não apenas atrelada à fiscalização e controle das Unidades Educacionais, há uma compreensão de que escutar os bebês e as crianças nas Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, possibilita um olhar sensível e cuidadoso ao que eles e elas nos contam e revelam sobre as interações estabelecidas no ambiente, as experiências proporcionadas, o ‘lugar’ da criança, enfim: as concepções que embasam a organização dos tempos, espaços e materiais, os fazeres docentes, a construção curricular para/com as crianças e os bebês (ou mesmo a ausência deste processo).

O processo de escuta infantil, ainda que em momentos pontuais da ação supervisora nas Unidades, nos permite realizar, junto às equipes, considerações no sentido de aprimorar as práticas que, de fato, tragam os bebês e as crianças como a centralidade do processo educativo, buscando auxiliar que gestores/as e demais educadores/as também realizem a escuta infantil para garantir elementos fundantes do currículo da infância: as vozes, as manifestações, as expressões, os saberes, os interesses: a vida dos bebês e das crianças.

Quando nos propomos a escutar atentamente os bebês e as crianças em seu ambiente educativo e analisar, de forma crítica, a documentação pedagógica das Unidades, por exemplo; nós, Supervisores/as, também estamos realizando uma escuta atenta da ação dos educadores/as e do trabalho realizado pela Unidade, tendo importantes subsídios, a partir dos elementos observados e refletidos, para pensar, em conjunto com a equipe gestora, a constituição de propositivas de ações educativas que considerem as diferentes vozes e atores, bem como os percursos curriculares de cada Unidade de Educação Infantil, pautados nos documentos institucionais de RME-SP

Além da observação através das minis histórias, que é uma forma de escuta (e documentação do observado) das crianças, a assessora-pesquisadora e as participantes do GT realizaram outra modalidade de escuta das crianças nas unidades educacionais da rede paulistana.

A outra metodologia escolhida para realização da escuta foi a proposição às crianças da “escrita” de uma carta de intenção. A opção se deu devido ao contexto vivenciado na rede de educação infantil paulistana, onde desde o início de 2019, com a aprovação da Orientação Normativa nº1 (SÃO PAULO, 2019)⁹⁴ sobre registros na educação infantil, foi proposto o Planejamento Anual dos profissionais como *Carta de Intenção*.

De acordo com a orientação normativa, a carta de intenção representa o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e das crianças e, por isso mesmo, precisa ser revisitada no decorrer do ano, na medida que vamos tornando aquela lista de nomes em

⁹⁴ Instrução normativa SME n. 02 de 06/02/2019 aprova a orientação normativa n.01 de 06/02/2019, que dispõe sobre os registros na educação infantil. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/quem-somos/legis/186-educando/avaliacao/7274-instrucao-normativa-sme-n-02-de-06-02-2019-aprova-a-orientacao-normativa-n-1-de-06-02-2019-que-dispoe-sobre-os-registros-na-educacao-infantil>.

sujeitos concretos com rostos, desejos, curiosidades, preferências...

No entanto, desde então, segundo diagnóstico da DIEI, houve muitas insegurança e dúvidas em relação ao conteúdo e à elaboração da carta, sendo que a questão de por onde começar foi, insistentemente, questionada pelos profissionais da rede.

Resolvemos, então, investigar, no âmbito do GT, quais seriam as intenções das crianças, o que esperavam aprender na escola, o que gostariam de fazer naquele ano, buscando assim verificar a possibilidade de harmonizar as vozes e intenções de adultos e crianças, criando intenções compartilhadas.

3.5.2 Carta de intenções das crianças: A busca pela harmonização das vozes de adultos e crianças

*Eu queria melhorar tudo que pode
(Meire, 5 anos)⁹⁵*

Afinal, falar das vozes de adultos e crianças no processo de planejamento educacional é falar de tensões ou intenções compartilhadas? Acreditamos que ambos, pois a partir das tensões provocadas pelo confronto de intenções distintas é que se produzirá intenções compartilhadas.

E o que isso significa na prática?

Significa que, embora pouco perguntemos e observemos, as crianças desde muito pequenas chegam nos espaços educacionais cheias de ideias, planos, expectativas, intenções.

Quais as intenções das crianças? Alguém já perguntou? O que anseiam por aprender, descobrir, investigar... O que desejam experienciar na escola, como veem o papel da escola, a escola em si... Que contribuição teriam para dar?

Uma pedagogia que concebe o outro como sujeito, dotado de uma voz, um saber, desejos, projetos, precisa incorporar esse conhecimento como um importante subsídio para o planejamento.

Conceber uma Pedagogia da(s) Infância(s) pressupõe planejar não só PARA as crianças, mas COM as crianças, incorporando e refletindo sobre o que suas intenções nos revelam.

Resolvemos perguntar, então, quais as intenções das crianças. Decidimos provocá-las a elaborarem suas próprias CARTAS de INTENÇÃO, buscando assim conhecer melhor suas expectativas em relação à escola.

Os resultados da escuta só confirmam a potência das vozes e olhares infantis, mas antes

⁹⁵ Caderno de campo da pesquisadora.

de compartilharmos o que aprendemos com as crianças, é preciso ressaltar que, embora o processo de construção da carta tenha sido pontual e feito com as crianças que já constituíram a oralidade, compreender as intenções infantis requer um processo diário e contínuo de escuta de suas múltiplas linguagens.

O conteúdo das 11 cartas de intenção analisadas e discutidas a seguir foram produzidas por 96 crianças da educação infantil, de idades que variavam entre três e seis anos. A metodologia foi diversificada, refletindo, assim, a gama de possibilidades existentes de exploração dessa forma de escuta. Em alguns casos, as crianças foram ouvidas individualmente, em outros em pequenos grupos (compostos sempre de meninos e meninas) ou, ainda, a carta foi elaborada por todas as crianças da turma. Em todos os casos, a iniciativa da proposta partiu do adulto, que foi quem serviu de escriba no processo de escrita da carta, se colocando disponível para escutar ativamente e registrar as falas das crianças exatamente como foram ditas. A atividade foi gravada para servir como objeto de reflexão posterior.

A conversa inicial com as crianças, em todos os casos, começou por investigar se sabiam o que era uma carta, se já haviam enviado para alguém, qual sua função. Nesse momento, nossa primeira constatação foi de que as crianças escutadas tinham pouco ou nenhum contato (tanto em casa como na escola) com esse portador textual, e também tivemos maior clareza de um fato sabido, mas pouco refletido, de que estamos lidando com uma geração que desde muito pequena tem relação com a tecnologia. Muitas crianças não conseguiam compreender a função da carta, uma vez que poderiam enviar um áudio no *WhatsApp* quando queriam falar com alguém. As poucas referências desse portador apareciam como relatos de cartas escritas para o Papai Noel, o que foi utilizado como um recurso importante para discutirmos a função da carta.

Após essa conversa inicial, as crianças eram convidadas a “escrever” uma carta para a escola, dizendo sobre tudo que gostariam de aprender, fazer, vivenciar. A proposta foi recebida entusiasticamente em todos os casos, “*escrever carta? ah legal!*”. Prontamente passavam a discorrer sobre seus anseios de tornar a escola deles a “*escola dos sonhos*”, como pontuava sempre Camila⁹⁶, uma criança de 5 anos. Duas cartas foram ainda “escritas” pelas crianças após a leitura e discussão do livro “O carteiro chegou⁹⁷”, por iniciativa da própria coordenadora que realizava a escuta.

O conteúdo das falas das crianças foi rico e diversificado e, ao ser analisado, deu origem a 15 categorias temáticas diferentes. O nome da categoria foi dado pela pesquisadora buscando sintetizar o conteúdo das falas das crianças que foram agrupados naquele item. Essa

⁹⁶ Os nomes das crianças foram alterados visando preservar sua privacidade.

⁹⁷ AHLBERG, A. O carteiro chegou. São Paulo: Cia das letrinhas, 2007.

organização teve por objetivo propiciar maior clareza das nuances e das dimensões abordadas pelas crianças. O quadro 19 a seguir apresenta as categorias identificadas nas falas das crianças e uma breve descrição dos conteúdos das falas.

Quadro 19 - Categorias oriundas da Carta de Intenção das crianças escutadas na rede de educação infantil paulistana

Categorias	Descrição
1. Espaços amplos e adequados	Aqui se agrupam as falas que reivindicam que a escola tenha espaços amplos, seja na área interna ou externa, que possibilitem correr, sem se preocupar em bater nas coisas, se machucar ou escorregar em chão muito liso ou quebrado.
2. Reformas e mudanças em geral na escola	As respostas agrupadas nessa categoria revelam as intenções das crianças em tornar as salas delas e a escola como um todo um lugar mais bonito, agradável e com mais cor. Citam possibilidades de reforma, a necessidade de jogar as coisas quebradas fora, tirar algumas mesas da sala para sobrar mais espaço, pintar a sala da diretora (de amarelo), as paredes e os muros da escola. Também lembram que as crianças não podem quebrar tanto os brinquedos, mas a escola deve mantê-los limpos e arrumados, porque bonecas que tem a cara suja dão medo.
3. Brinquedos para o parque e áreas externas	As falas desta categoria enfatizam a necessidade de maior diversidade e, sobretudo, quantidade de brinquedos para o parque e áreas externas. Os momentos do parque são preciosos e rápidos por isso não comportam longas esperas na fila de brinquedos, por isso pedem mais balanços, escorregadores, mais gira-gira, pula-pula, motoquinha e, vão além, sugerem brinquedos ainda não existentes mais desejados como skate, piscina com tobogã, piscina de bolinha, tanque de areia, barco, trem e cavalo de brinquedo, e ainda, lugar para guardar os brinquedos do parque.
4. Brinquedos e fantasias com diversidade, quantidade e qualidade	Aqui se reúnem as falas das crianças que afirmam que a escola precisa ter maior quantidade de brinquedos como carrinhos, jogos de cozinha, casinha de bonecas, carrinho de controle remoto, bonecos de super-heróis e fantasias de super-heroínas. No entanto, não apenas demandam brinquedos e sim pedem brinquedos com maior qualidade: “coisas boas”, “brinquedos bons”, que não quebrem tão facilmente. Brinquedos de qualidade e em quantidade suficiente para não ter briga entre as crianças.
5. Atividades artísticas diversificadas	Nesse grupo estão as respostas que apontam o desejo das crianças realizarem mais desenhos e atividades artísticas com materiais diversificados, sobretudo, com tinta, que segundo as crianças é ainda pouco utilizada. Uma criança apontou ainda seu desejo de levar mais os desenhos para casa para poder mostrar para sua mãe.
6. Atividades e brincadeiras com o corpo	Nessa categoria se reúnem as respostas que apontam o anseio das crianças vivenciarem mais atividades, esportes e brincadeiras que envolvam a exploração do corpo, como: karatê, correr rápido, pular bem alto, ser bem rápido (tipo flash), andar de bicicleta, dar cambalhota, dançar, esconde-esconde, pega-pega...
7. Experiências, atividades criativas e diversificadas	Neste item foram agrupadas as respostas que apontam que a escola deveria propiciar experiências, experimentos e atividades que as crianças possam criar, além de algumas atividades diversificadas específicas, como: aprender a fazer mágica, fazer slime, massinha, jogos, bolha de sabão, fazer pulseiras, colares, anéis, tocar tambor, brincar em carro de papelão.

8. Aprendizagem dos códigos de linguagem e comunicação	Neste item as respostas que apontaram o desejo de aprenderem a escrever, escrever o nome, aprender letras, números, palavras, fazer lição, estudar e mexer na lousa.
9. Natureza e animais	As respostas reunidas nessa categoria expressam o desejo das crianças terem contato com a natureza, apresentando uma visão bem ampla sobre o tema, como por exemplo: reivindicam plantar, conviver com árvores, flores, grama, mas também com o céu, sol, chuva, estrelas, arco-íris, perfume... Além de reciclar lixo e ensinar cuidar da natureza. Também defendem que a escola deveria ter bichinhos e animais como cachorro.
10. Fazer amigos e ajudar as pessoas	Nessa categoria estão as respostas que situam que a escola deveria ser um lugar de ajudar quem precisa, ajudar pessoas, ajudar pobres na rua, quem precisa de dinheiro, quem paga aluguel.
11. Família presente na escola	Respostas que apontam o desejo da família estar mais presente na escola e/ou sempre estar na escola.
12. Assistir desenhos e filmes	Respostas que indicam o desejo de assistirem desenho e filminho.
13. Desenvolvimento da autonomia	Respostas que apontam o anseio da escola ensinar práticas que garantam mais autonomia das crianças, como aprender a amarrar o cadarço do sapato e se alimentar sozinha.
14. Alimentação	Neste item foram agrupadas as falas que remetiam a inserção e/ou manutenção de algum item no cardápio da escola, tais como sorvete, bolo, bolinho, carne, milho, pipoca, arroz, feijão, cenoura, maior diversidade de frutas (morango, uva) e sucos de frutas. Algumas falas, em menor quantidade, revelaram não gostar de alguns legumes servidos, como abobrinha e berinjela.
15. Materialidades	Foram agrupados nessa categoria objetos diversificados apontados pelas crianças como necessário de se ter e/ou serem adquiridos pela escola, tais como: espelho gigante para ver “nossos olhos e todo mundo”, guarda-chuva, ventilador e tv para ver desenho e filminho.

Fonte: Elaborado pela autora.

Se fossemos construir uma única carta de intenção agrupando todas as contribuições das crianças em relação ao planejamento, teríamos 15 grandes temas sugeridos por elas a serem mais bem explorados pelos adultos. A seguir, discutiremos sobre eles.

Segundo as crianças escutadas, as unidades de educação infantil precisam ter **espaços amplos e adequados para brincar**, tanto nas áreas internas como externas, o que, segundo elas, significa que elas tenham espaço suficiente para correr sem se preocupar em bater nas coisas, caírem ou se machucarem. Um chão liso e encerado pode não ser problema para um adulto, mas se você precisa correr como parte importante de seu processo de desenvolvimento, esse item certamente não passará despercebido como uma situação incômoda, assim como as pequenas imperfeições, partes quebradas e pedrinhas do chão. As crianças demonstraram que percebem e veem seus espaços com o corpo todo, com todos os sentidos, por isso possuem a capacidade de perceber detalhes imperceptíveis aos adultos:

Eu acho que falta um espaço grande porque quando as pessoas correm batem nas coisas, eu não gosto que elas ‘caem’ e se machucam. Eu queria que o chão não fosse escorregadio porque aí cai, bate a boca no chão, quebra alguma coisa. Eu queria que evoluísse mais, crescesse mais para ter uma escola grande aqui (Samuel, 5 anos).

Precisa de um chão... reformar porque tá cheio de pedras, tá cheio de bolinhas, senão todo mundo vai cair e tropeçar e vai machucar tudo! (Ana, 3 anos).

Mas as crianças não se limitaram a apontar suas reivindicações- *“eu queria um parquinho mais grande com mais espaço”* (Caique, 4 anos), apontam, também, soluções que a seu ver resolveriam os problemas da falta de espaço, como tirar algumas mesas da sala: *“As salas também precisam de mais espaço, tem muitas mesas lá na sala e o espaço fica menor porque as mesas são grandes e a porta toma mais espaço também”* (Beth, 6 anos).

Outro tema levantado pelas crianças e que revela suas preocupações com a estética do ambiente em que passam a maior parte de seu tempo semanal, é a questão da necessidade de **reformas e mudanças em geral na escola**. Nesse item, as crianças explicitaram suas intenções de tornar a sala delas e a escola como um todo um lugar mais agradável, bonito e com mais cor. Citaram possibilidades de reforma, a necessidade de jogar as coisas quebradas fora, pintar as paredes e os muros da escola, e se lembraram, inclusive, da apagada sala da diretoria que merecia a cor amarela. Em relação a algumas mudanças, refletiram que as crianças ainda quebram muitos brinquedos e teriam que parar com isso, mas também afirmam que a escola deve manter os brinquedos limpos e arrumados, porque brincar com bonecas riscadas não é legal e chega até dar medo:

Na brinquedoteca só não gosto daquela boneca grande (...) é que não lavam a cara dela, dá medo. Só gosto quando ela está limpa e arrumada igual no dia que ela estava com roupa de bruxa (Pamela, 6 anos).

Outro fator citado por praticamente todas as crianças foi a necessidade de a escola ter mais **brinquedos para o parque e áreas externas**. Falam sobre a diversidade, mas, principalmente, sobre a quantidade dos brinquedos. Os momentos do parque são entendidos pelas crianças como preciosos e rápidos, por isso não comportam longas esperas na fila de brinquedos. As crianças pedem mais balanços, escorregadores, mais gira-gira, pula-pula, motoquinha e vão além e sugerem brinquedos ainda não existentes, mas desejados, como skate, piscina com tobogã, piscina de bolinha, tanque de areia, barco, trem e cavalo de brinquedo e, ainda, lugar para guardar os brinquedos do parque.

Eu brinco no balanço e no escorregador, mas eu queria mais balanços. Não dá mesmo para todo mundo balançar nele... eu espero na fila, só que demora (Kátia, 4 anos).

O desejo de estender os momentos de parque, fazendo com que eles fossem mais longos e/ou mais frequentes, pode ser sintetizado pela seguinte fala de Ryan (5 anos): “*Eu queria que fosse ‘rapidez’ nossa escola, eu queria que fosse amanhã, a gente demora para ir no parque*”.

Os **brinquedos e fantasias com diversidade, quantidade e qualidade** também foram mencionados pelas crianças, que insistiram na maior quantidade de alguns itens como: carrinhos, jogos de cozinha, casinha de bonecas, carrinho de controle remoto, bonecos de super-heróis. As meninas enfatizaram a necessidade de a escola ter mais fantasias de super-heroínas. No entanto, não pediram simplesmente mais brinquedos e sim brinquedos com maior qualidade: “coisas boas”, “brinquedos bons” que não quebrem tão facilmente. Brinquedos de qualidade e em quantidade suficiente para não ter brigas entre as crianças. Justo, não?

Faltam coisas para dividir e brincar com os amigos, às vezes alguém acha uma coisa bonitinha, quer brincar e não quer dividir (...). (Solange, 5 anos).

A intenção de realizar durante o ano *muitos desenhos* bonitos, livres, legais e **atividades artísticas com materiais diversificados**, especialmente tinta, material segundo as crianças, pouco utilizado, foi apontado como algo importante a ser incorporado no planejamento das professoras. Uma criança apontou ainda seu desejo de levar mais os desenhos para casa para poder mostrar para sua mãe:

Eu gosto de desenhar para minha mãe, sempre que eu levo desenho pra casa eu mostro pra ela (Julia, 5 anos).

Foi demonstrado, também, o anseio das crianças vivenciarem mais **atividades e brincadeiras que envolvam a exploração do corpo**, como: karatê, correr rápido, pular bem alto, ser bem rápido (tipo flash), andar de bicicleta, dar cambalhota, dançar, esconde-esconde, pega-pega...

Será que alguma vez já pensamos em incluir em nossos planejamentos essas intenções das crianças:

Eu queria aprender correr bem rápido (Lucas, 4 anos)

Eu queria aprender a falar bem rápido pra todo mundo falar comigo (Rafael, 5 anos)

Eu quero aprender a pular bem alto (Julia, 4 anos)

A escola foi citada como um lugar que precisa oferecer **experiências, atividades criativas e diversificadas**, onde as crianças possam criar, realizar experimentos, exercitar sua imaginação e criatividade. Mencionaram, ainda, algumas atividades específicas, como:

aprender a fazer mágica, fazer *slime*, massinha, jogos, bolha de sabão, fazer pulseiras, colares, anéis, tocar tambor, brincar de boliche e brincar em carro de papelão.

(...) eu gosto de criar, tipo massinha... eu ‘masseio’ ela e deixo bem molinha e crio tipo coração, baleia, número, boneca... aí eu também crio... vontade de fazer experiência...

As crianças também expressaram sua expectativa na **aprendizagem dos códigos de linguagem e comunicação**, como: letras, números, escrever o nome, palavras, fazer lição e estudar.

O anseio pelo contato com a **natureza e os animais** foi evidenciado pelas crianças escutadas, que demonstraram ter uma visão bem ampla sobre o tema, uma vez que reivindicaram plantar, conviver com árvores, flores, grama, mas também com o céu, sol, chuva, estrelas, arco-íris, perfume... Além de ressaltarem que a escola precisa reciclar lixo e ensinar cuidar da natureza. Outros, ainda, apontaram que a escola deveria ter bichinhos e animais como cachorro, apresentando argumentos para justificarem seus pedidos, como João (5 anos):

A única coisa que quero é ter um cachorro, mas meu irmão é alérgico e poderia ter um aqui na escola.

Fazer amigos e ajudar as pessoas também são intenções bem dignas de se constar em um planejamento e foram apontadas como intenções das crianças. Afirmam que seus objetivos para o ano são fazer muitos amigos na escola e ajudar quem precisa: pobres nas ruas, quem precisa de dinheiro e quem paga aluguel.

Na categoria denominada **materialidades**, foram agrupadas as falas das crianças em que apontaram objetos diversificados como necessário de se ter e/ou serem adquiridos pela escola, tais como: “*espelho gigante para ver nossos olhos e todo mundo*”, guarda chuva, ventilador e tv.

Aliás, a expectativa de “terem aula” de **assistir desenho e filminho** também foi apontada pelas crianças.

As crianças confiam que a escola vá ajudá-las em uma tarefa muito importante para elas: o **desenvolvimento** de sua **autonomia**. Suas falas revelam que creem que a escola vai ensinar práticas que garantam mais autonomia em seu cotidiano, tarefas como aprender a amarrar o cadarço do sapato e se alimentar sozinha.

Por falar em **alimentação**, este item parece ser realmente muito importante para as crianças, uma vez que as falas sobre a alimentação foram frequentes. Falas que remetiam à inserção e/ou manutenção de algum item no cardápio da escola, tais como sorvete, bolo,

bolinho, carne, milho, pipoca, arroz, feijão, cenoura, maior diversidade de frutas (morango, uva) e sucos de frutas. A questão das frutas chama a atenção pelo grau de percepção e lógica estabelecida pelas crianças, como por exemplo, Lucia (4 anos) que, ao reivindicar maior variedade de sucos, reflete:

Só tem suco de uva, eu gosto, mas eu também gosto de suco de abacaxi, de melancia. Eu quero esses sucos aqui na escola. Melancia para comer aqui na escola tem, mas suco não.

Algumas falas das crianças, em menor quantidade, revelaram não gostar de alguns legumes servidos, como abobrinha e berinjela, mas deixam claro, como Carla (5 anos): “já provei e não gostei”. Mas no geral, expressam grande prazer com o momento da alimentação, como expresso pela fala de Jean (4 anos):

Pensando bem, também nunca poderá faltar o lanche e o almoço, pois gostamos muito de comer aqui!

Por fim, a décima quinta e última das categorias temáticas advindas da análise das cartas de intenção elaboradas pelas crianças anuncia mais uma expectativa das crianças: o desejo de que suas **famílias** estivessem mais **presentes na escola**. No entanto, chama a atenção que este tema, diferentemente de todos os outros (inclusive piscina com tobogã na escola), foi o único tido pelas crianças como um pedido impossível de se realizar:

Eu gostaria de uma coisa que é impossível... que minha família estivesse aqui, que minha família sempre viesse aqui na minha escola (Agatha, 5 anos).

A seguir, apresentamos na íntegra⁹⁸ o conteúdo das cartas das crianças da educação infantil participantes da atividade da escrita da carta de intenção.

Bom dia nossa diretora,

Eu queria que tivesse sorvete aqui na escola e também mais balanços. Eu brinco no balanço e no escorregador, mas eu queria mais balanços. Não dá mesmo para todo mundo balançar nele, eu espero na fila, só que demora. Eu queria sorvete aqui na escola, mas agora eu estou doente. Eu queria que tivesse sorvete só as vezes quando eu posso tomar sorvete. Eu gosto de comer carne na escola. Eu como também arroz e feijão. Eu também gosto de todas as coisas, mas eu queria que tivesse morango aqui na escola e uva. Só tem suco de uva, eu gosto. Mas eu também gosto de suco de abacaxi, de melancia. Eu quero esses sucos aqui na escola. Melancia para comer aqui na escola já tem, mas suco não. Eu gosto das motocicletas. Os patinetes eu nunca andei neles, nem sei onde têm, só lá na casa do meu pai.

Só isso.

Obrigada diretora.

Analú, 4 anos - turma Infantil I B

⁹⁸ Foi mantida a grafia original das cartas.

Boa tarde

Eu queria que na minha escola tivesse boneca “Baby Alive”, jogo de cozinha, uns carrinhos para os meninos brincar e não quebrar, umas coisas boas. Faltam coisas para dividir e brincar com os amigos, às vezes alguém acha uma coisa bonitinha, quer brincar e não quer dividir. Pode ser caixinha de leite para brincar, um armário de cozinha que não quer dividir, ou uma boneca, a criança pensa que é dela. As crianças tinham que usar e devolver as coisas.

Queria que tivesse enfeites de Natal na minha sala, também tambor igual o que a gente usou na caminhada. Eu queria que tivesse na quadra um jogo de boliche, eu nunca joguei esse jogo aqui na escola. Tinha que ter skate também pra gente ficar brincando, fantasia da Mulher maravilha e do “Cat noir”. Eu gosto da brinquedoteca, mas tem criança na outra turma que não quer emprestar os brinquedos, não quer dividir.

Eu gosto dos bolinhos de chocolate, de laranja que vem no pacotinho. Eu gosto de salada de alface, carne de porco, macarrão e feijão. Ovo frito de casa eu não gosto, mas o da escola sim. Minha mãe não faz ovo igual ao da escola, eu só gosto do daqui. Dos bolinhos eu não gosto do de morango, só fubá e chocolate.

Prefiro os brinquedos de mercadinho. Na brinquedoteca só não gosto daquela boneca grande, a minha eu já até joguei fora. É que não lavam a cara dela, dá medo. Só gosto quando ela está limpa e arrumada igual no dia que ela estava com roupa de bruxa.

Só me lembro disso!

Bárbara, 5 anos - turma Infantil II H

Bom dia diretora

Eu queria um tobogã com piscina aqui na escola. Um tobogã reto com uma piscina de água lá no parquinho da família, com uma escada para subir no tobogã. As crianças vão usar com roupa de piscina ou pode ser maiô também. Eu gosto de desenhar para minha mãe, sempre que eu levo desenho pra casa eu mostro para ela. Desenho tudo o que a professora disser. Eu uso giz, lápis, todas as coisas de colorir eu uso porque eu gosto de desenhar. Eu gosto mais de lápis, giz, canetinha e tinta. Mas eu uso mais lápis e giz, só as vezes a gente faz atividade com tinta. Diretora, eu queria pintar mais com tinta na escola. Eu não gosto de abobrinha nem berinjela, já provei e não gostei. Mas eu gosto de cenoura, arroz feijão, frango, carne moída... de sobremesa eu como algumas frutinhas que eu gosto também.

Obrigada diretora



Fernanda, 5 anos - turma Infantil II D

Nossa escola precisa ter um espelho bem gigante para ver os nossos olhos e de todo mundo.
A escola precisa de um balanço e um gira-gira que tirou de lá do parque e não colocou mais.
Precisa de um chão, reformar porque está cheio de pedras, está cheio de bolinhas, senão todo mundo vai cair e tropeçar e vai machucar tudo.
Precisa fazer mais desenhos.
Precisa de um ventilador que funciona nesta sala, este não está funcionando, tem que jogar fora.
(Terminaram de falar e disseram que queriam escrever a carta com papel e caneta)

Arthur, Catarina, Rhayssa e Rafaella – 3 anos – CEI

Senhora diretora,

Eu queria que tivessem mais algumas coisas aqui na escola. Eu queria que tivesse um parquinho mais grande com mais espaço. O lugar que têm para brincar e correr tem muitas pedras. O parque é legal, mas precisa de mais brinquedos legais, falta o gira-gira, porque o gira-gira quebrou e vão colocar no outro parque, mas eu queria que tivesse mais um gira-gira aqui. Eu queria que a sala da diretoria melhorasse, precisa mudar a cor, queria que fosse mais amarela. As salas também precisam de mais espaço, tem muitas mesas lá na sala e o espaço fica menor, porque as mesas são grandes e a porta toma mais espaço também.

Sabe qual é o problema da brinquedoteca? É que as crianças da nossa sala quebram as coisas. Eu acho que falta um espaço grande porque quando as pessoas correm batem nas coisas, eu não gosto que elas caem e se machucam. Eu queria que o chão não fosse escorregadio porque aí cai, bate a boca no chão, quebra alguma coisa. Eu queria que evoluísse mais, crescesse mais para ter uma escola grande aqui.

Muito obrigada diretora por ter me ouvido. Boa semana para a senhora!

Alícia 5 anos - turma Infantil II G

Eu gostaria que tivesse um pula-pula aqui na quadra, piscina de bolinha, eu gostaria de uma coisa que é impossível: que minha família estivesse aqui, que minha família sempre viesse aqui na minha escola.

Estudar porque as coisas são tão difíceis e legais, que tivesse uma casinha lá (apontando para estufa) com coisas, bichos e animais. A única coisa que quero e ter um cachorro, mas meu irmão é alérgico e poderia ter um aqui na escola.

Um escorregador que tem piscina, tivesse milho e pipoca pra gente comer, gira-gira bem gigante.

Eu quero aprender como na outra escola minha irmã quase quebrou a perna.

Eu queria que fosse rapidez a nossa escola, eu queria que fosse amanhã, a gente demora para ir no parque porque a gente não vai todo dia, quando tá chovendo a gente não vai.

Eu quero que a professora ensine a aula de artes, desenho, filminho, que a professora ensinasse aula de caratê.

Eu queria plantar em outros lugares para além dali (apontando para as garrafas pets).

Eu queria melhorar tudo que pode melhorar a nossa casinha, caixas de areia.

Ana Livia, Livia, Alana e Guilherme - 5 anos - EMEI

Eu queria pular bem alto e assistir televisão e correr bem rápido, a gente não faz aqui na escola.
Eu gosto de massinha e de coisas, de desenhar, de assistir, de bolinha de gude, a gente já brinca aqui na escola.

Eu quero aprender de correr rápido, pular alto e brincar de massinha, e eu quero brincar.

A escola tem um jeito diferente, tem ursinhos e massinhas, aquele ursinho lá em cima eu não gosto tá quebrado.

Eu quero aprender a falar bem rápido, pra todo mundo falar comigo, pra ser bem rápido e eu poder ser a flash.

Eu queria voltar a ser bebê, pra brincar com aquela casinha que é pra bebê e se eu voltar a ser bebê eu vou brincar com ela.

Eu gosto mais de assistir e não gosto de falar muito.

Eu quero aprender a pular bem alto e correr bem rápido, eu quero brincar no brinquedão e almoçar, e brincar no carro de papelão, quero aprender a fazer *slime*.

Dandara-4 anos, Samuel-5 anos, Luiz Fernando -4 anos (Infantil I)

Querida escola,

É muito bom aprender, comer e brincar no parquinho. Queremos aprender a fazer as letras, os números, as palavrinhas e também a pular no pula-pula, a fazer mágica, lição e dançar.

Gostaríamos de ter na nossa escola, bolha de sabão, carro da Barbie, piscina de bolinhas e de água, patinete, e assistir desenhos e filmes na televisão.

Fizemos vários planos para aproveitarmos nosso dia a dia na escola, iremos brincar, dançar, fazer atividades e sermos todos amigos.

Crianças da turma 5B

Querida escola,

Você é muito legal, gostamos de brincar no parque, com os brinquedos e de massinha, além disso também gostamos de pintar, estudar, de jogar bola e comer arroz e feijão.

Queremos aprender a desenhar, a fazer as letras, a mexer na lousa, amarrar o sapato, andar de bicicleta e escrever nosso nome.

Para nossa escola ficar ainda melhor, gostaríamos de ter uma piscina, um guarda-chuva, casinha de boneca, carrinho de controle remoto, pula-pula e boneco do Hulk e do homem aranha.

Nossos planos para este ano são muito divertidos, queremos correr no parquinho, comer toda a comida e fazer muitos amigos e atividades.

Crianças da turma 5E

Querida Escola

Nós pensamos que no parque temos que ter escorregador, balanço, tanque de areia, piscina, flores, barco e cavalo de brinquedo, pula-pula, piscina de bolinha, lugar para guardar brinquedos, árvores, casa, bola, quadra, trem e grama.

Também não poderá faltar o sol, um arco-íris, a chuva, as estrelas, o céu e perfume. Pensando bem, também nunca poderá faltar o lanche e o almoço, pois gostamos muito de comer aqui.

Queremos que você seja bem colorida: suas paredes, seus muros. Nós gostamos muito de desenhar, pintar com massinha e com jogos, mas também queremos aprender as letras. Você é maravilhosa do jeito que é, mas podemos melhorar você. Ficamos muito feliz quando temos muitos amigos para brincar de esconde-esconde, pega-pega.

Eu queria uma escola que reciclava o lixo, cuidar da natureza, ajudar quem precisa, ninguém jogar lixo nas ruas, ajudar as pessoas, ah fazer muitas coisas que eu não consigo nem explicar.

Ajudar tipo os pobres que mora na rua, quem precisa de dinheiro, que paga aluguel, a nossa professora tem que explicar.

Tem que ser muito estudiosa, ser obediente, aprender as coisas, se a nossa professora fala pra gente parar, a gente para. Ah isso na escola dos sonhos não é aqui não.

A minha escola já é a dos sonhos porque tem muitas coisas que a tia fala, corra atrás dos seus sonhos, acredita nos seus sonhos, ela é muito legal deixa a gente fazer várias coisas, colocar tapete dar cambalhota, coloca música.

Eu gosto de tinta , eu gosto bastante de criar , tipo com massinha, eu “masseio” ela e deixo bem molinha e crio tipo coração, baleia, número, boneca; aí eu também crio, vontade de fazer experiência, a gente faz arte aqui na escola ,aquelas coisas assim que desenha, tipo aquele quadro ali, mas não foi a gente que fez, foi... qual o nome mesmo do pintor? Como ele chama? Ele chama “Vila da Cruz” (Ivan Cruz), ele fez o quadro e a gente tem que tentar fazer o quadro junto com ele, tipo fazer igual, a gente desenha, corta e pinta, amo tentar fazer igual a ele.

Eu queria criar aqui na escola pulseira, colares, anéis isso a gente não faz, mas a gente faz rosa, a gente fez um desenho para o dia das mães, a gente fez um chaveiro, com foto e desenho.

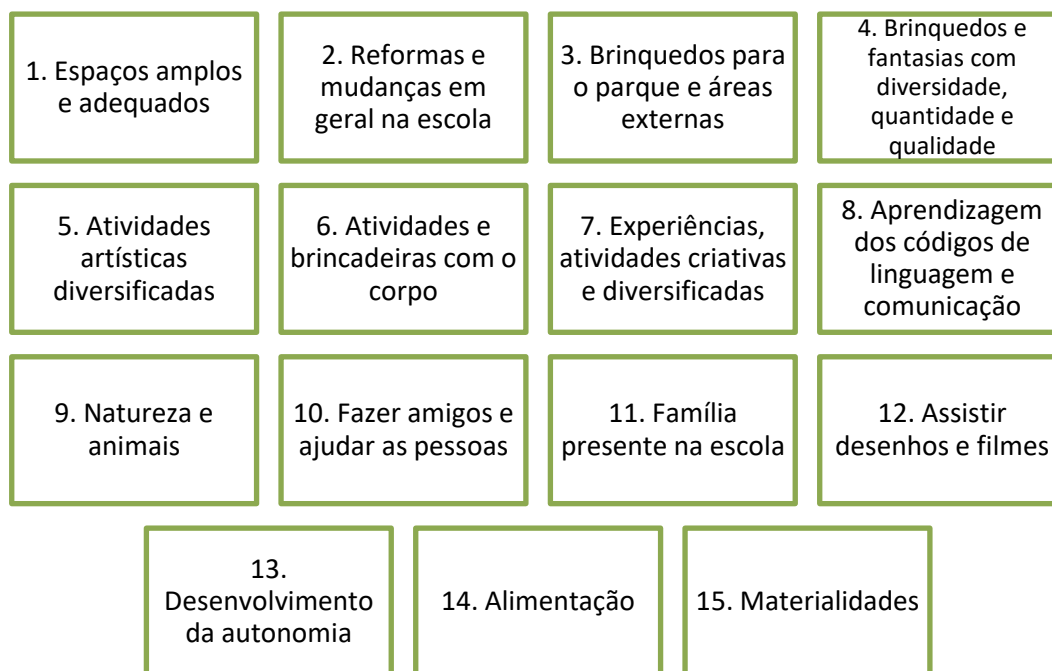
Aqui já é uma escola dos sonhos, vamos começar a escrever colocando querida diretora nos sempre te adoramos você é muito boazinha, muito linda, é ela que vai fazer a escola dos sonhos.

Joana, 5 anos – Infantil II

Ao examinarmos os 15 eixos (quadro 19) apontados pelas crianças constatamos que todos, sem exceção, tratam de importantes dimensões e indicadores de qualidade. Ao realizarmos uma análise comparada (quadro 20) dos itens apontados pelas crianças e as dimensões que constam no documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2016), constatamos que a escuta de crianças revelou que suas intenções estão totalmente alinhadas aos seus direitos básicos e preconizados pelos documentos paulistanos, sendo que das nove dimensões de qualidade dos Indicadores, todas são contempladas pelas dimensões advindas das cartas de intenção das crianças.

Desse fato depreende-se outro, a de que possivelmente se as profissionais da rede partirem da escuta das crianças para escrita de suas cartas de intenção, ou seja, seu planejamento, estarão caminhando na perspectiva da efetivação dos direitos das crianças no cotidiano.

Figura 5 - Dimensões de qualidade advindas das cartas de intenção das 96 crianças escutadas



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 20 - Comparativo dimensões de qualidade Indique-EI Paulistano e dimensões de qualidade segundo as crianças

Dimensões de qualidade provenientes do indique-paulistano	Dimensões de qualidade provenientes das cartas de intenção das crianças
1. Planejamento e Gestão Educacional	11. Família mais presente na escola
2. Participação, escuta e autoria de bebês e crianças	13. Desenvolvimento da autonomia
3. Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias	5. Atividades artísticas diversificadas 6. Brincadeiras e atividades com o corpo 7. Experiências, atividades criativas e diversificadas 8. Aprendizagem dos códigos de linguagem e comunicação 9. Contato com a natureza e animais 12. Assistir desenhos e filmes 13. Desenvolvimento da autonomia
4. Interações	10. Fazer amigos e ajudar as pessoas
5. Relações étnico-raciais e de gênero	4. Brinquedos e fantasias com diversidade, quantidade e qualidade
6. Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais	1. Espaços amplos e adequados 2. Reformas e mudanças em geral na escola 3. Brinquedos para o parque e áreas externas 4. Brinquedos e fantasias com diversidade, quantidade e qualidade 15. Materialidades
7. Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo	9. Contato com a natureza e animais 14. Alimentação

8. Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores	2. Reformas e mudanças em geral na escola
9. Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade	10. Fazer amigos e ajudar as pessoas 11. Família mais presente na escola

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalizamos esse capítulo compartilhando mais uma possibilidade de escuta de crianças no cotidiano da educação infantil, através do relato da coordenadora pedagógica Lorena Beatriz H. de Souza, que idealizou e adaptou a metodologia dos *Indicadores* visando escutar as crianças especificamente sobre as nove dimensões de qualidade. Novamente o resultado da escuta confirmou a competência e a capacidade das crianças opinarem sobre questões que lhe afetam no dia a dia.

Registro reflexivo 7: Uma experiência de escuta e encaminhamento das vozes das crianças

OUVIDORIA DE CRIANÇAS:
Indicadores de qualidade com criança

Coordenadora pedagógica Lorena Beatriz Henrique de Souza

O projeto "Indicadores de Qualidade Com as Crianças" surge da necessidade de considerar as vozes infantis nas tomadas de decisões da unidade escolar, no que diz respeito aos interesses dos meninos e meninas pequenas que frequentam a EMEI Feitiço da Vila, localizada na DRE Campo Limpo. O objetivo do projeto, que se iniciou em 2018, é ouvir de forma ética e empática os apontamentos das crianças nas dimensões dos Indicadores de Qualidade da Infância Paulistana, que tratam de seus interesses. Com a ajuda de toda equipe escolar registramos as falas das crianças, para, então, no segundo momento, construirmos um plano de ação pensado por crianças para crianças.



Marta que participou da dimensão 5 nos disse que queria uma fila mista de meninos e meninas,

Pedro queria que a professora deixasse todo mundo brincar de bola e carro.






Maria Eduarda na dimensão 6 queria ver muitos filmes no SPCine e Gustavo, trazer o pai e mãe na escola mais vezes.




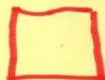
Quadro do plano de ação - dimensão 2


Uma das demandas apontadas pelas crianças nos Indicadores foi a necessidade da reforma dos banheiros. Logo surgiu a ideia de uma equipe composta exclusivamente por crianças para organizar como este espaço deveria ser repensado para acolher todos os meninos e meninas pequenas. Nasceu, então, a "Cipa de Crianças da EMEI Feitiço da Vila". O grupo de trabalho e investigações da "Cipa de Crianças" reuniu-se para registrar as demandas da reforma, que posteriormente foi apresentada no conselho de escola para aprovação e execução.

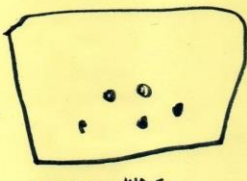
DIMENSÃO	INDICADOR	PROBLEMAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZO
	2.3 As produções das crianças são valorizadas?	2.3 Às vezes professora não coloca no corredor.		PROFESSOR	SEMPRE QUE DEIXAR
DIMENSÃO 2	2.5 As crianças são desafiadas a ampliar sua voz na escola?	2.5 Apenas em alguns momentos, falta ter voz em tudo na escola.			SEMPRE A PRIMEIRA TEM QUE SER OUVIDA TER VOZ
	2.6 As sugestões das crianças são ouvidas na escola?	2.6 Às vezes eu brincava de pedir a professora pra fazer outra coisa.			QUANDO FOR POSSÍVEL DEIXAR FAZER MAIS


LISTA REFORMA BANHEIRO

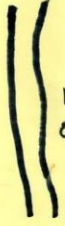
ARRUMAR PORTAS 


BURACO TETO 

DESENTUPIR PRIVADAS 

MANCHINHAS NO ESPELHO 

PIA ARRUMAR MURETA 

LÂMPADAS QUEIMADAS 

MANCHA NA PIA 

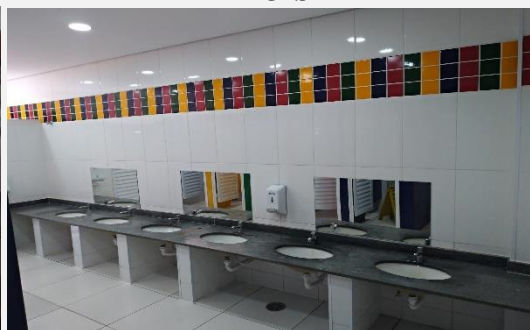
VITOR RYAN **NATALY** **LARA** **NATANAEL** **LOISA**

As demandas foram: espelhos mais baixos, portas leves para não prender os dedos, muretinhas arrumadas, porque as atuais estão desgastadas, pias sem manchas, teto sem buracos, privadas desentupidas e: "Luzes de shopping, por que não?", disse Ryan.

ANTES



DEPOIS



Considerações finais

O planejamento, o acolhimento de cada apontamento e o retorno referente às demandas apresentadas na escuta sensível das crianças ampliou em nós - equipe escolar - um canal de comunicação muito além das palavras ditas e ouvidas. A escuta ativa, feita pelos gestos, olhares, caminhos, vozes e ouvidos ganharam um novo sentido desde então (...). Neste processo, conseguimos entender que quanto menores estamos por fora, maiores ficamos por dentro.

Como pudemos constatar, as crianças quando são escutadas a respeito de seus direitos, seja de forma direta ou indireta, evidenciam sua competência e confirmam o quanto os profissionais e as políticas públicas teriam a ganhar se baseassem suas ações também na escuta das vozes infantis.

CAPÍTULO IV: CONTEXTOS DE ESCUTA E PARTICIPAÇÃO NO CAMPO INTERNACIONAL: EXPERIÊNCIAS CONSOLIDADAS

Conforme discutido no capítulo dois, a etapa quatro da presente pesquisa teve por objetivo compreender *in loco* como a escuta e a participação infantil ocorrem no cotidiano de contextos educativos participativos já consolidados, visando investigar em que medida eles contém elementos que nos auxiliem na reflexão e posterior produção de saberes sobre escuta e participação para o contexto paulistano.

Com esse intuito, mapeamos experiências estrangeiras consolidadas e reconhecidas no campo internacional por suas trajetórias alinhadas aos pressupostos das pedagogias participativas.

Elegemos, então, duas experiências participativas distintas, sendo a primeira a perspectiva pedagógica da Associação Criança denominada Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013), utilizada em vários centros de educação da infância desde o início da década de 1990, em Portugal e, a outra, a perspectiva pedagógica do Organismo Autônomo das Escolas Infantis Municipais de Pamplona, capital da província e comunidade foral de Navarra, Espanha. As escolas infantis de Pamplona assumem um projeto educativo inspirado em Malaguzzi e Emmi Pikler.

Descrevemos, a seguir, os motivos que nos levaram a eleger essas duas experiências europeias como dotadas de potenciais contributos para nosso intento maior de pesquisa.

4.1 A escolha dos parceiros de diálogo

A busca por experiências participativas inspiradas nos pressupostos de Malaguzzi, na imagem de criança forte e competente e que levassem em consideração a escuta e a participação infantil desde a mais tenra idade, era nosso foco. No entanto, queríamos experiências que ocorressem fora do âmbito de Reggio Emilia (Itália), berço da pedagogia da escuta, de modo a melhor compreender como distintos contextos se apropriam e recriam esses pressupostos, tornando-se protagonistas e autores de uma pedagogia participativa cotidiana.

Nesse sentido, a perspectiva pedagógica da Associação Criança e do Organismo Autônomo de Pamplona cumprem esses requisitos e, embora sejam experiências educativas distintas em muitos aspectos, têm em comum o fato de romperem com as pedagogias transmissivas e buscarem, através de uma fundamentação teórica e uma práxis cotidiana, uma pedagogia comprometida com a participação dos sujeitos, sejam eles adultos ou crianças.

Os objetivos educacionais, as concepções de ensino e de aprendizagem, a imagem de criança, a organização do conhecimento e do processo educativo dessas duas abordagens nos permitem situá-las como pedagogias de cunho participativo e, por isso mesmo, alinhadas aos nossos anseios investigativos.

O acesso a essas experiências foi facilitado pela disponibilidade de interlocução e diálogo com os gestores responsáveis e/ou idealizadores dessas abordagens.

Em relação ao acesso à experiência da Pedagogia-em-Participação, idealizada pelos educadores portugueses João M. Formosinho e Julia Oliveira-Formosinho, foi de fundamental importância os estudos teóricos realizados, ainda no Brasil, em especial os proporcionados por ocasião da oferta da disciplina de pós-graduação denominada “Pedagogias da Infância”, ministrada pela professora Mônica Apezatto Pinazza, em colaboração com os professores João Formosinho e Julia-Oliveira Formosinho, da Universidade Católica Portuguesa-UCP (Porto, Portugal) e oferecida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Essa disciplina permitiu o estudo dos pressupostos da abordagem da Pedagogia-em-Participação, que se alinhavam, em muitos aspectos, aos anseios de construção de uma pedagogia participativa no âmbito da rede paulistana.

O interesse por aprofundar os estudos a respeito dessa abordagem e conhecer *in loco* essa experiência puderam se efetivar a partir de um convite (ANEXO I) realizado pela professora Julia Oliveira-Formosinho para cursar um estágio doutoral no âmbito da Educação de Infância, sob sua supervisão, durante os meses de maio a julho de 2018, no curso de Pós-Graduação em Educação de Infância, na Universidade Católica do Porto (Portugal).

A experiência do estágio doutoral em Portugal propiciou o contato e o conhecimento com diversas experiências participativas provenientes de distintas localidades (Porto, Braga, São Domingos de Ranas e Lisboa), o aprofundamento de questões relacionadas às pedagogias participativas, além de ter sido fundamental para a melhor compreensão sobre a importância da escuta da criança no cotidiano pedagógico e sobre a necessária formação de profissionais para a transformação, o que nos auxiliou no melhor delineamento da pesquisa e na busca pela investigação dos processos de transformação (ANEXO J).

Em relação ao *Organismo Autónomo Escuelas Infantis* – Ayuntamiento de Pamplona (Espanha), nossa aproximação com o trabalho desenvolvido com as crianças de zero a três anos se deu através do contato com o atual gestor das escolas infantis do município, o professor e *atelierista* Alfredo Hoyuelos Planillo.

Já conhecíamos as pesquisas de Alfredo Hoyuelos, consideradas referências no estudo

do pensamento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi, sabíamos de sua vasta experiência como pesquisador da infância e formador de professores, mas só então soubemos de sua atuação, desde 2016, à frente da gestão das escolas infantis na cidade de Pamplona.

Ter um gestor à frente de uma rede pública de atendimento para crianças de zero a três com uma trajetória voltada para a infância, que já atuou como professor, pesquisador e também como *atelierista*, por sete anos, juntamente a Malaguzzi, nos pareceu configurar um terreno fértil a ser melhor explorado, uma vez que a nomeação de Hoyuelos teve como intuito responder ao anseio de incorporar na gestão pública da cidade a melhoria da educação infantil através de um processo de reorganização das escolas infantis com foco na definição de modelos educacionais alternativos e participativos.

A gestão pública implementada por Hoyuelos, assim como o trabalho desenvolvido nas escolas infantis em Pamplona, são reconhecidos por unirem teoria e prática, desenvolvendo um trabalho de excelência no âmbito das pedagogias participativas.

No entanto, apesar de toda sua contribuição no campo da infância, as obras e o trabalho do professor Hoyuelos são pouco divulgados e conhecidos no Brasil, sendo que seu único livro⁹⁹ publicado no país foi lançado apenas no 2º semestre de 2019.

Assim, conforme as informações descritas de forma sintética, podemos constatar que o papel desempenhado pelo professor Hoyuelos no município de Pamplona e o papel da professora Júlia Oliveira-Formosinho, na Associação Criança, em Portugal, os situam como interlocutores privilegiados para nos auxiliar, além de toda sua vasta experiência e produção científica, a identificar e ter acesso a experiências participativas de qualidade nas escolas infantis de suas respectivas localidades.

Nesse sentido, o intercâmbio nos dois países propiciou a investigação *in loco* de experiências participativas visando a identificação de elementos que integram a práxis cotidiana dessas propostas educativas com foco na escuta e participação infantil no cotidiano pedagógico.

Visando ter maiores subsídios para compreender os aportes que sustentam a práxis observada, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a idealizadora da Pedagogia-em-Participação e com o atual gestor municipal das escolas infantis municipais de Pamplona (ANEXOS K e L), que foram os supervisores estrangeiros nas atividades de estudo e investigação realizadas nos respectivos países. Além disso, realizamos observações de reuniões de planejamento e de formação dos profissionais e, quando possível, observação de reunião de pais.

⁹⁹ HOYUELOS, A.; RIEIRA, M. A. complexidade e relações na educação infantil. São Paulo: Phorte, 2019.

A seguir, situamos o contexto no qual se deu a observação do campo, para em seguida apresentarmos os resultados da observação *in loco* em Portugal e na Espanha, respectivamente.

4.2 A Associação Criança e sua perspectiva educativa

A Pedagogia-em-Participação, idealizada por Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho, tem início no começo dos anos 90 em Portugal, no âmbito do Projeto Infância¹⁰⁰ e, em 1996, com a criação da Associação Criança¹⁰¹, passa a ser a perspectiva educativa desta Associação, que se enraíza na família de pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

A Associação Criança¹⁰² é caracterizada como uma:

associação cívica de profissionais de desenvolvimento humano - formadores e investigadores, professores e psicólogos – que tem como missão promover o apoio a contextos de educação de infância visando a transformação da qualidade da educação das crianças através da formação em contexto para o desenvolvimento dos profissionais e da investigação praxiológica sobre os processos transformativos. Esta investigação sistemática permite criar conhecimentos, partilhá-lo e disseminá-lo (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p.48).

O objetivo da Associação Criança é contribuir para o apoio sustentado ao *“desenvolvimento local da educação de infância que visa promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e das suas famílias, através do apoio ao desenvolvimento sustentado dos profissionais da educação da infância e dos contextos em que atuam”* (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p.30).

Busca criar um *“contexto favorável à formação em contexto”* por meio da problematização do cotidiano e do estudo e reflexão sobre as *“gramáticas”*¹⁰³ pedagógicas para a educação da infância, visando auxiliar os profissionais a pensarem e refletirem sobre sua práxis através de *“uma gramática para o pensar, o fazer, o dizer e o avaliar”* e não apenas através de um conjunto de receitas e rituais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b, p.139).

Nesse sentido, elencaram como primeira tarefa a seleção e estudo de modelos curriculares que celebrem as competências das crianças e tratem o professor respeitando suas

¹⁰⁰ O Projeto Infância: Contextualização de Modelos Pedagógicos e Curriculares de Qualidade foi um Projeto de investigação, intervenção e formação pertencente ao Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância/CEFOPE da Universidade do Minho (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

¹⁰¹ www.associacaocrianca.com

¹⁰² A Associação Criança é apoiada desde o seu início pela Fundação Aga Khan.

¹⁰³ Termo cunhado por Júlia Oliveira-Formosinho.

competências e direitos. Assim, os primeiros estudos da Associação Criança focaram nas propostas curriculares da região de Reggio Emília (situada no norte da Itália), na proposta nascida nos Estados Unidos nos anos 70 denominada *High/Scope*, ancorada no planejar-fazer-rever, e nas reflexões advindas do Movimento Escola Moderna (MEM), iniciado nos anos 1960 em Portugal e que tinha como base a proposta pedagógica do francês Célestin Freinet e se pautava na aprendizagem cooperativa.

Estes estudos deram origem ao livro “Modelos curriculares para a Educação de Infância”¹⁰⁴ (1998). No entanto, os autores alertam que o objetivo de conhecer e estudar de forma rigorosa e profunda as experiências educacionais de outros países visava provocar a reflexão e não a reprodução desses modelos, sendo de fundamental importância não fazer desses modelos o lugar da passividade.

Assim, os estudos dos modelos curriculares voltados para a educação da infância objetivavam buscar maior proximidade com outras experiências educacionais, adensar a cultura profissional e, assim, colaborar para o fortalecimento da pedagogia e de uma “gramática” alinhada à potencialidade das crianças.

Nessa perspectiva é que começa a se delinear com mais clareza a Pedagogia-em-Participação.

4.3 A Pedagogia-em-Participação: uma pedagogia democrática, dialógica e participativa

A Pedagogia-em-Participação está sustentada em um conjunto de crenças, valores e conhecimentos que, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), tem a democracia como cerne.

Assumir a democracia como coração da pedagogia, como fim e, simultaneamente, como meio, significa incorporar como missão educacional a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades, além de compreender como vital a participação das crianças e adultos, bem como a assunção da responsabilidade social pelas crianças e famílias (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Significa, ainda, compreender a democracia em uma perspectiva *deweyana*, onde esta é entendida como mais que uma forma de governo e sim como “*um modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO;

¹⁰⁴ Edição revista e ampliada publicada em 2013 (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013).

FORMOSINHO, 2013, p.10).

A Pedagogia-em-Participação está comprometida com a desconstrução da pedagogia tradicional e com a busca permanente pela construção de uma pedagogia que se faça “em participação” com todos os sujeitos envolvidos no processo educativo e situados como coautores da aprendizagem que se concretiza através do pensar, fazer e refletir em companhia.

Acima de tudo, a Pedagogia-em-Participação está comprometida com a criação de condições concretas e objetivas para que adultos e crianças possam exercer a agência de que dispõem e que “os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSIHO, 2013, p.12).

Nesse sentido, os objetivos da educação na Pedagogia-em-Participação consistem em:

apoiar o envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo-se à criança tanto o direito à participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSIHO, 2013, p.12-13).

Assim, cabe ao educador organizar o ambiente, observar, documentar e escutar a criança, buscando, assim, promover uma aprendizagem que se dá através de encontros culturais entre adultos e crianças.

De acordo com seus idealizadores, a Pedagogia-em-Participação é essencialmente “a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSIHO, 2013, p.13) que valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e suas famílias, em diálogo com conhecimento e a cultura dos profissionais. Nessa perspectiva, a Pedagogia é entendida como um encontro de culturas.

4.3.1 Os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação

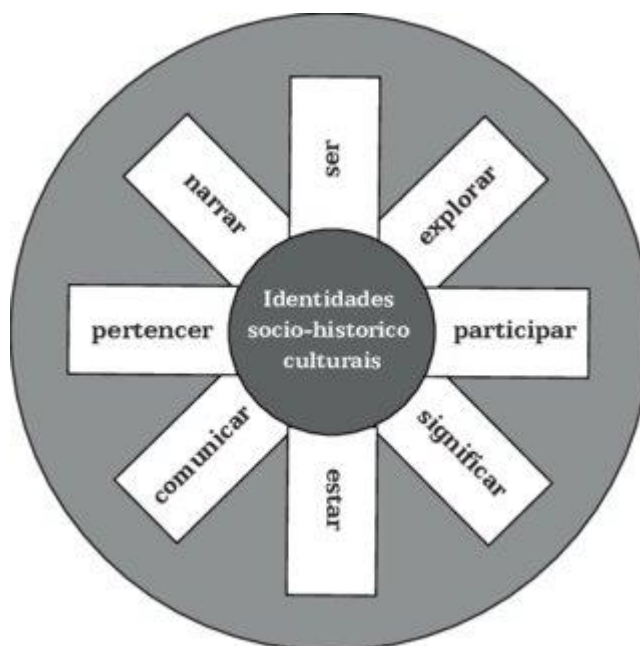
Os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação foram definidos ao longo de vinte anos de intervenção, formação e investigação da Associação Criança e servem pra indicar os campos em que se aspira negociar e desenvolver propósitos, objetivos, meios, processos, documentação, avaliação e pesquisa, ou seja, eles são definidores da intencionalidade pedagógica e se constituem como mediadores entre teoria e a práxis (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Os eixos, embora interdependentes, são organizados em quatro grupos que sustentam o pensar-fazer pedagógico no cotidiano e visam, em seu conjunto, colaborar com a construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais, a saber:

- Primeiro eixo pedagógico: ser/estar
- Segundo eixo pedagógico: pertencer/participar
- Terceiro eixo pedagógico: explorar e comunicar (com as cem linguagens)
- Quarto eixo pedagógico: narrar e significar.

Os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação e sua complementaridade podem ser melhor visualizados através da figura 6, a seguir.

Figura 6 - Os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação



Fonte: Oliveira-Formosinho (2016a, p.25).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p.20), “a interatividade dentro de cada polo dos eixos de intencionalidade educativa e a interconectividade entre os eixos permite apontar quatro áreas centrais de aprendizagem experiencial”. São elas: as identidades, as relações, as linguagens e os significados, conforme podemos constatar pela figura 7.

Figura 7 - Áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação



Fonte: Oliveira-Formosinho; Formosinho (2017, p.21).

A figura nos auxilia na compreensão da interconectividade e da interatividade dos eixos de intencionalidade educativa, cujos cruzamentos geram quatro amplas áreas de aprendizagem. Do cruzamento dos eixos pedagógicos ser-estar e pertencer-participar nascem as duas primeiras áreas de aprendizagem: identidade e relações. Já do cruzamento dos eixos explorar-comunicar e criar-narrar nascem as áreas de aprendizagem: linguagens e significados.

No entanto, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, p.122) atentam que a *“intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação é desafiada permanentemente a dialogar com os propósitos das crianças para criar as situações educativas”* visando que as duas culturas (dos adultos e das crianças) se encontrem, dialoguem e se harmonizem no cotidiano.

Nesse sentido, o caminho escolhido para ser percorrido pela Pedagogia-em-Participação, segundo Oliveira-Formosinho; Formosinho (2017), foi o de ver e escutar ativamente a criança, resgatando a criança na ação, na experiência, na interação, buscando documentar seu fazer, sentir, pensar e dizer, fugindo assim da estratégia de enriquecer unicamente o discurso.

Recuperar a criança na ação e desenvolver os eixos de intencionalidade educativa pressupõe, de acordo com a perspectiva da Pedagogia-em-Participação, a criação de situações experienciais para desenvolvimento das identidades, relações, pertença e participação. O que significa dizer que a construção do conhecimento e a aprendizagem ocorrem através da

experiência vivida e da reflexão sobre essa experiência, sendo que a aprendizagem experiencial é sempre transversal.

Para que a Pedagogia-em-Participação possa cumprir seu propósito de criar aprendizagem experiencial em contextos educativos participativos, a organização dos espaços, dos materiais e dos tempos são fundamentais. Importante destacar, ainda, que as interações adulto-crianças são compreendidas como vitais para a concretização de uma pedagogia participativa e, conseqüentemente, para a Pedagogia-em-Participação.

Em suma, podemos afirmar que a Associação Criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017) produziu, durante sua trajetória: uma perspectiva pedagógica para a educação das crianças (a Pedagogia-em-Participação); uma perspectiva de formação de profissionais de educação de infância (a Formação em Contexto) e uma perspectiva para estudar os contextos, os processos e as realizações das crianças e dos profissionais da infância (a Investigação Praxiológica).

4.4 Os tempos pedagógicos na Pedagogia-em-Participação

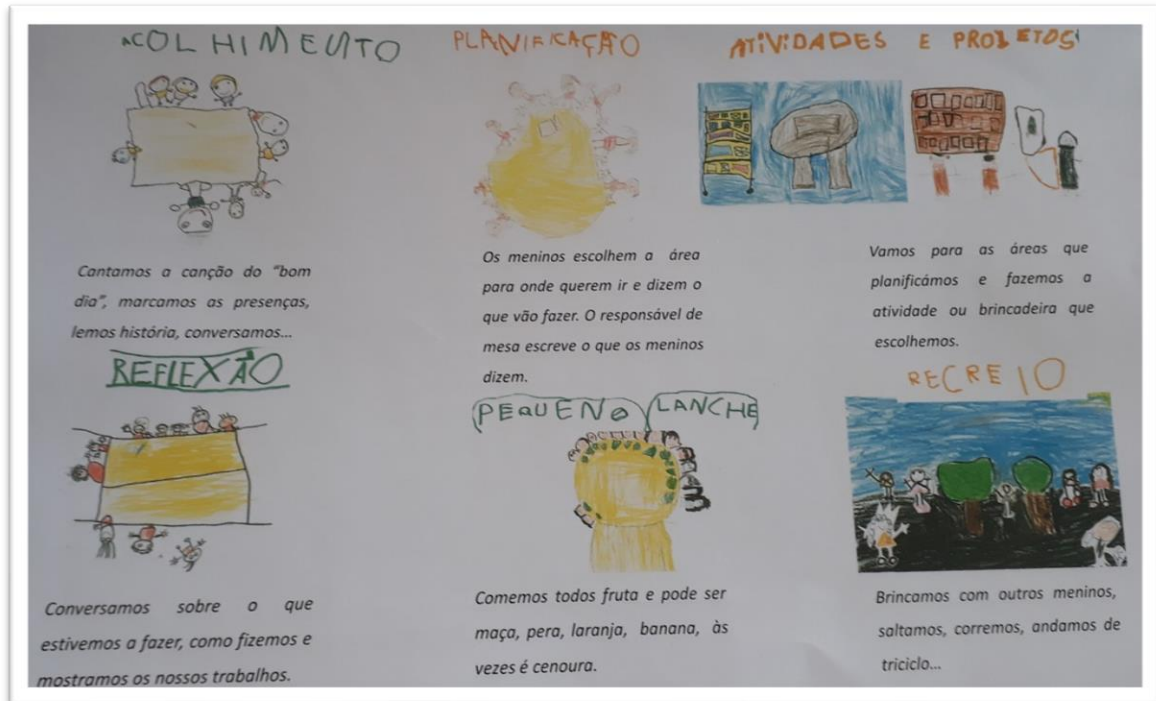
Na Pedagogia-em-Participação os tempos educativos são compostos por tempos de cuidados (almoço, pequeno lanche, dormir) e tempos pedagógicos. Os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana em uma rotina diária, que embora fixa, não é compreendida como uma definição rígida e estática e sim como uma rotina que busca respeitar os ritmos das crianças, visando seu bem-estar e as aprendizagens através de uma dinâmica participativa que demanda reflexão crítica e respeito a uma polifonia de ritmos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011).

De acordo com a Pedagogia-em-Participação a sequência dos tempos pedagógicos podem ser definidos pela seguinte rotina diária (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p.72):

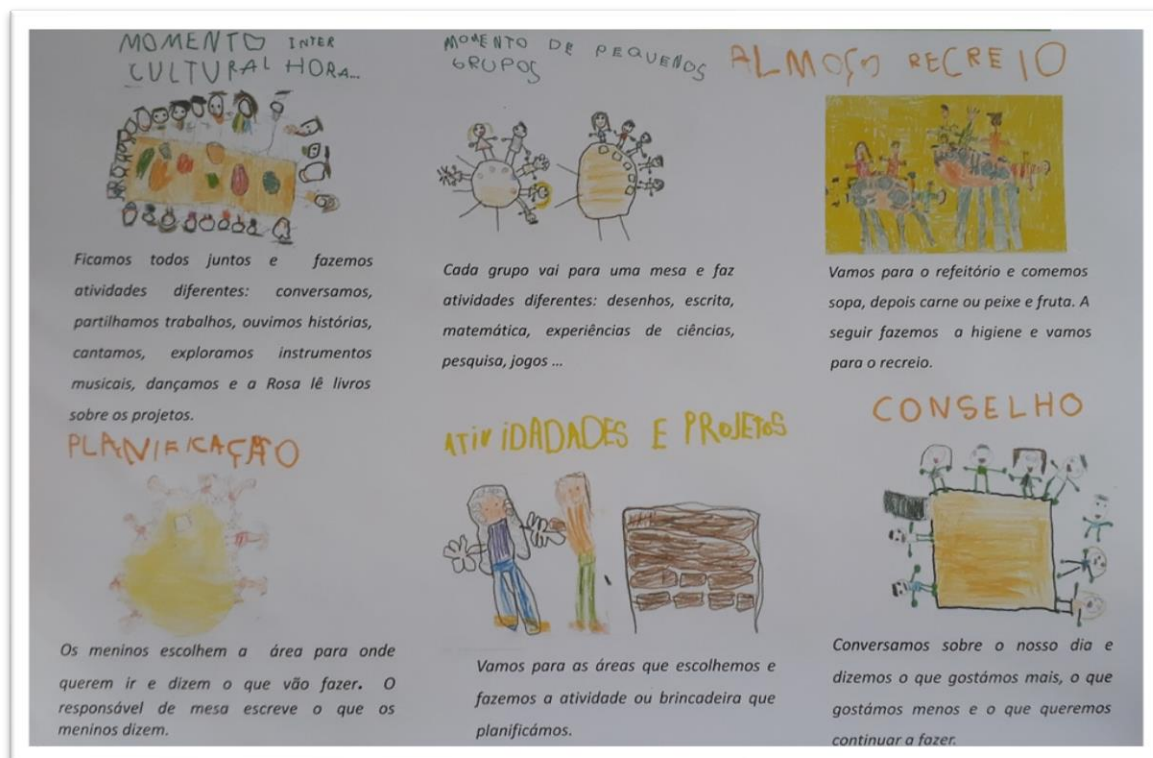
1. Acolhimento
2. Planificação
3. Atividades e projetos
4. Reflexão
5. Recreio
6. Momento (inter)cultural
7. Momento de trabalhos em pequenos grupos

8. Conselho

9. Tempo de partida



Representação dos tempos pedagógicos elaborado por criança da turma 9



Visando melhor compreender, na prática, como as crianças vivenciam uma rotina organizada por esses tempos pedagógicos, realizamos a observação *in loco* de diferentes turmas de crianças de diferentes escolas infantis que assumiram a perspectiva educativa da Associação Criança, em Portugal. Para fins dessa pesquisa, narraremos em detalhes a observação realizada de uma turma de crianças, do momento de entrada até o momento de saída, do Centro Infantil Olivais Sul (CIOS)¹⁰⁵, localizado em Lisboa, em maio de 2018. Essa unidade educacional tem como característica principal ser o Centro Infantil de Portugal que há mais tempo aderiu à perspectiva educativa da Pedagogia-em-Participação e incorporou a formação em Contexto através de uma parceria com a Associação Criança e a Fundação Aga Khan (AKF), desde 2008.

O Centro Infantil Olivais Sul recebia, na ocasião da observação, acompanhamento sistemático de duas formadoras da Associação Criança que permaneciam quatro dias por semana na unidade e eram as responsáveis pela formação em contexto das profissionais. Também foi alvo de nossa observação, e será aqui narrada, a observação de uma reunião de formação em contexto.

Narraremos, através do recurso das mini-histórias¹⁰⁶, um dia na jornada de um grupo de crianças da sala nove, composto por 22 crianças, sendo 11 meninos e 11 meninas, com idades entre três e seis anos. O grupo possuía uma professora responsável e uma auxiliar. No dia da observação em questão, estavam presentes 21 crianças.

Para melhor compreensão das situações narradas através das mini-histórias, julgamos ser útil uma breve descrição da estrutura física da sala e de como os ambientes estão organizados, de forma a possibilitar uma melhor compreensão das possibilidades de mobilidade e interação das crianças.

4.4.1 O espaço físico e os ambientes da sala nove (crianças de 3 a 6 anos)

A Pedagogia-em-Participação compreende que o espaço deva ser organizado como um território para a aprendizagem que integre as múltiplas intencionalidades contidas nos eixos e áreas de aprendizagem, garantindo um espaço plural, diverso, estético, ético, flexível e que possibilite o acesso a instrumentos culturais, além de ser um lugar para o grupo, mas também para cada um (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011).

¹⁰⁵ <https://www.centro-olivais.com/historia-do-cios/>

¹⁰⁶ Utilizamos o termo mini-história aqui como sinônimo de histórias que buscam captar a criança em ação (ALTIMIR), independentemente do tamanho e formato da narrativa.

A sala observada (sala nove) possui um amplo espaço aberto, cuja organização espacial permitiu a criação de diferentes áreas de atividades que possibilitam que as crianças explorem situações diversificadas simultaneamente e estabeleçam diferentes interações.

Conforme podemos constatar pela planta baixa, ilustrada a seguir, a sala principal é ligada a dois anexos (15 e 16) que correspondem a um banheiro infantil e uma sala menor e exclusiva para jogos de construção, com grandes blocos de madeira e materiais não estruturados, onde as crianças podem realizar suas construções no chão, se espalhando por todo espaço da sala.

A organização da sala central possui áreas de interesse bem definidas, embora flexíveis, e que nos momentos das brincadeiras podem ser juntar. Possui uma grande área destinada ao jogo simbólico (11 e 12), com móveis de madeira, como fogão, geladeira, mesas, camas, elementos que recriam um hospital e diversas fantasias, entre outros.

A área destinada às expressões artísticas possui papéis de diferentes cores, formatos, gramaturas; materiais artísticos diversificados, como tintas, giz de cera, lápis de cor e ainda alguns livros de pintores famosos. A área da biblioteca possui fantoches e um pequeno teatro de bonecos, além dos livros e um aconchegante sofá com almofadas. A estante, que serve para guardar livros de um lado (9 e 10), do outro serve para guardar jogos e quebra-cabeças de madeiras.

A área das ciências estava repleta de materiais e produções sobre o corpo humano, como mapas com esqueletos, músculos, um crânio e uma coluna vertebral feita pelas crianças. As crianças estavam pesquisando e realizando um projeto sobre a temática e essa área concentrava os materiais de estudo e as experiências realizadas pelas crianças.

As paredes da sala, em geral, eram repletas de produções das crianças e memórias do coletivo. Havia um canto, em especial (17), em que as paredes eram utilizadas para afixar os instrumentos de gestão do cotidiano que ficavam acessíveis para manuseio das crianças.

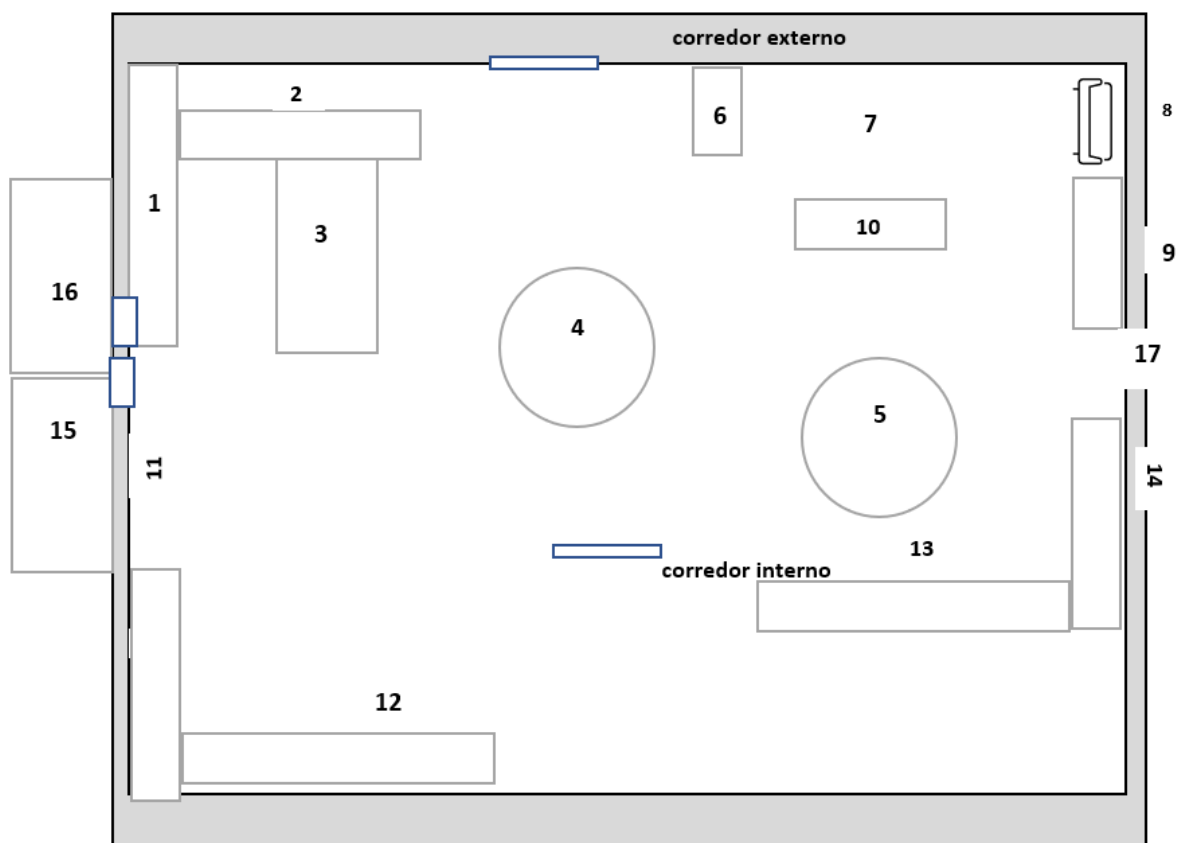
Uma das paredes (17) tinha a metade superior feita apenas em vidro, permitindo a visualização da outra turma, assim como em outra parede havia uma janela que permitia que as crianças da sala visualizassem as crianças de outras turmas brincando no corredor externo.

A busca pela criação de “transparências” entre o interior e o exterior, diluindo fronteiras, é um convite da Pedagogia-em-Participação a uma pedagogia da integração (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011).



Criança da sala nove observando da janela de sua sala crianças brincando no corredor externo

Figura 8 - Planta Baixa da sala nove



Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda:

- 1 e 2: área de expressões artísticas
- 3, 4, 5 e 6: mesas de trabalho
- 7: biblioteca, teatro
- 8: sofá

- 9 e 10: armário de jogos
- 11 e 12: área do jogo simbólico
- 13 e 14: área das ciências
- 15: sala para jogos de construção
- 16: banheiro infantil
- 17: Parede com instrumentos de gestão do cotidiano e produções das crianças

4.5 Um cotidiano repleto de histórias protagonizadas por adultos e crianças

No contexto físico descrito se desenrolam muitas narrativas protagonizadas por adultos e crianças. Para apresentá-las, buscando manter sua essência e vivacidade, optamos pelo recurso narrativo das mini-histórias, estas entendidas como uma forma de comunicar sobre as aprendizagens das crianças e as cotidianidades.

Segundo Altimir (2010), as mini-histórias são uma forma de escutar as crianças. Vecchi (2013) corrobora essa ideia e acrescenta que as mini-histórias permitem que se conheça e se atribua um sentido mais profundo ao que está acontecendo, com o objetivo de mostrar, o máximo possível, a aprendizagem, a atmosfera, o sentido de vida que pulsa dentro do grupo. Nessa perspectiva, de acordo com Vecchi (2003), as mini-histórias são um grande exercício da escuta das situações que se transforma em um instrumento de estudo para compreender melhor as crianças e uma forma de comunicação que pode ser facilmente compartilhada.

As observações realizadas *in loco* foram organizadas em 11 narrativas que explicitam os nove tempos pedagógicos que estruturam a cotidianidade da Pedagogia-em-Participação. A observação buscou apreender como os pressupostos dessa Pedagogia são vivenciados nas ações cotidianas com as crianças e nos espaços formativos entre os profissionais.

O quadro 21, a seguir, evidencia a relação entre a mini-história, o tempo pedagógico observado e as temáticas identificadas por meio da observação.

Quadro 21 - Tempo pedagógico observado e suas respectivas mini-histórias

N ° mini história	Tempo pedagógico observado	Temática abordada na mini-história
MINI HISTÓRIA 1	Acolhimento	TEMPO DE ACOLHER: Criando um ambiente de escutas
MINI HISTÓRIA 2	Planificação	TEMPO DE PLANIFICAR: O direito de escutar a si mesmo

MINI HISTÓRIA 3	Atividades e projetos	TEMPO DE ATIVIDADES E PROJETOS: Respeito aos interesses, ritmos e escolhas das crianças
MINI HISTÓRIA 3.1		TEMPO DE ATIVIDADES E PROJETOS: O teatro de Graça
MINI HISTÓRIA 3.2		TEMPO DE ATIVIDADES E PROJETOS: As mãos e os olhos atentos de Nuno
MINI HISTÓRIA 4	Reflexão	TEMPO DE REFLEXÃO: O compartilhar das vivências e aprendizagens
MINI HISTÓRIA 5	Recreio	TEMPO DE RECREIO: O brincar e as interações entre crianças de diferentes idades
MINI HISTÓRIA 6	Momento (inter)cultural	MOMENTO (INTER)CULTURAL: Uma pedagogia multicultural
MINI HISTÓRIA 7	Momento de trabalhos em pequenos grupos	TEMPO DE TRABALHAR EM PEQUENOS GRUPOS: O reconhecimento das singularidades na coletividade
MINI HISTÓRIA 8	Conselho	CONSELHO: Um momento de sócio regulação do grupo
MINI HISTÓRIA 9	Reunião de planejamento e formação dos profissionais	TEMPO DOS ADULTOS REFLETIREM: A formação em contexto

Fonte: Elaborado pela autora.

MINI HISTÓRIA 1

TEMPO DE ACOLHER: Criando um ambiente de escutas

Em uma sala na qual convivem diariamente 22¹⁰⁷ crianças entre 3 e 6 anos, sou acolhida pela professora e sua auxiliar que, na hora da roda, me apresentam para o grupo. As crianças vão chegando aos poucos, trazidas pelos seus familiares que têm liberdade para entrar na sala. Em um clima tranquilo, as crianças chegam e são recebidas pelas profissionais, que

¹⁰⁷ No dia da observação estavam presentes 21 crianças.

cumprimentam todas as crianças e estas começam a brincar livremente na sala. As professoras se dividem entre receber as crianças e atender os pais que querem dar algum recado ou sanar alguma dúvida. Nesse cenário, chama minha atenção a postura pró ativa de Thomaz¹⁰⁸, 5 anos, que, ao chegar e sem necessitar de orientações de adultos, começa a anotar as crianças presentes em um instrumento de gestão do cotidiano destinado a esse fim. Thomaz, sempre atento a sua tarefa, atualizava o quadro de presença sempre que uma nova criança chegava à sala.

Passado um tempo, a professora convida todos para a “roda do bom dia”, todos se sentam em círculo no chão e cantam uma música, na qual falam o nome de todos os presentes e uma rima. Decidem que eu também precisava de uma rima e, depois de um pequeno debate em que não conseguiam achar nada que rimasse com Bruna, resolvem “inventar” uma palavra para mim “*vruna*”, uma mãe de uma criança, que também participava da roda com sua filha no colo, sugere “*duna*” e todos aceitam. Thomaz, o ajudante do dia, permanecia o tempo todo organizando, contando e marcando quem chegava depois.

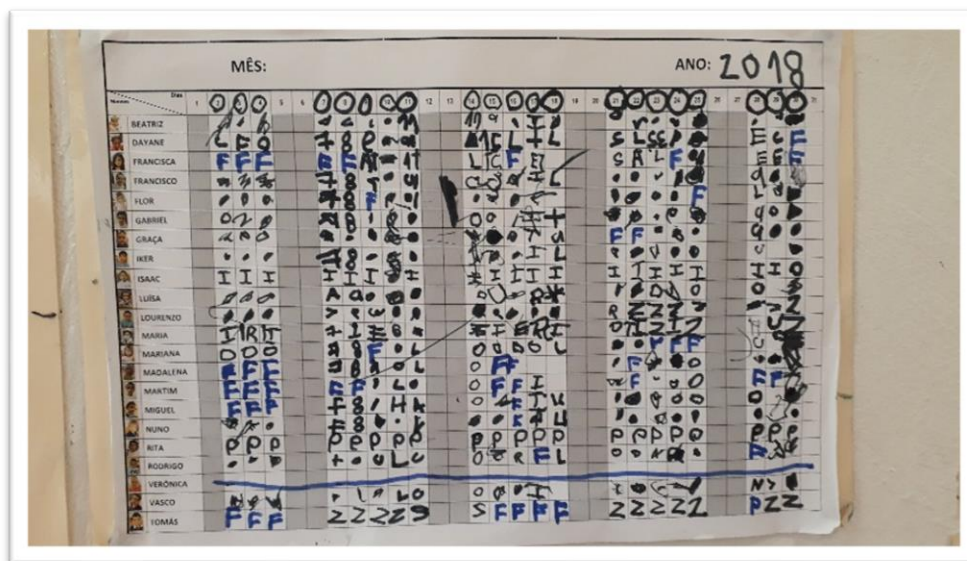
Partindo da premissa que as crianças que têm a vivência de ser acolhidas aprendem elas próprias a acolher, a Pedagogia-em-Participação compreende o acolhimento como:

um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição. Acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p.73).

Assim, o acolhimento na Pedagogia-em-Participação busca facilitar a transição casa-escola, situando a criança em uma rotina prazerosa permeada pelo respeito e acolhimento aos diferentes ritmos (mas também se ocupa em criar ritmos) e pela escuta (escuta individual, escuta do grupo, escuta dos pares).

De acordo com a documentação pedagógica da turma, acolhimento é o momento no qual “*cantamos a canção do ‘Bom dia’, marcamos as presenças e contamos as novidades*” (PORTFÓLIO, 2018).

¹⁰⁸ Os nomes das crianças, em alguns casos, são fictícios.



Quadro de presença gerido pelas próprias crianças.

MINI HISTÓRIA 2

TEMPO DE PLANIFICAR:

O direito de escutar a si mesmo

Finalizada a ‘roda do bom dia’, as crianças se dirigiram para suas mesas quase ao mesmo tempo em que a professora solicitava que se sentassem para o momento de planificação (planejamento), demonstrando conhecimento da rotina, que já parecia internalizada pelas crianças da turma. O momento da planificação consiste nas crianças escolherem que atividade gostariam de fazer, dentre as opções existentes na sala (áreas de interesse).

As crianças anotam em um papel e compartilham com a turma seu planejamento, dizendo para que área gostariam de ir e o que planejavam fazer: “*Eu vou para a biblioteca, fazer um teatro!*”, disse Graça, 4 anos recém completados. As demais crianças se dividem entre quatro áreas de interesse: 1. Jogos de construção; 2. Jogos simbólicos (casinha, médico, faz de conta...); 3. Quebra-cabeça e 4. Artes/massinha.

De acordo com a Pedagogia-em-Participação, a planificação “*cria um momento em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. É um momento em que a criança ouve e se ouve*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p.77).

Nessa perspectiva, é papel do adulto criar espaço para que a criança escute a si própria e comunique essa escuta. Da criança espera-se que se lance a uma ação refletida e não rotineira, mas para isso, exige-se que o contexto crie as condições que possibilitem essa ação

(OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011).

Assim, podemos dizer que “*planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta, para fazer planificações como forma refletida de iniciar a ação. A criança que se escuta cria habitus de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões*” (p.77).

Com a planificação das atividades e projetos e, posteriormente, com a reflexão, tem-se um importante ciclo de pensamento-ação-reflexão.



O momento da planificação é registrado e socializado por cada criança da turma.

MINI HISTÓRIA 3

TEMPO DE ATIVIDADES E PROJETOS:

respeito aos interesses, ritmos e escolhas das crianças

O tempo de atividades e projetos pode ser compreendido, de acordo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p.80), como a criação de um “*contexto que permite às crianças fazer escolhas para o desenvolver e que permite continuidade e interatividade de experiências*”.

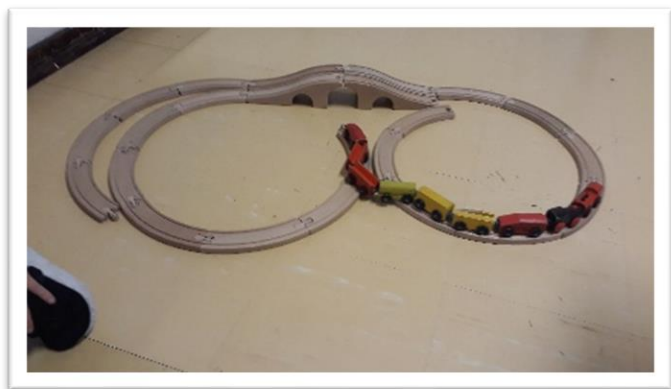
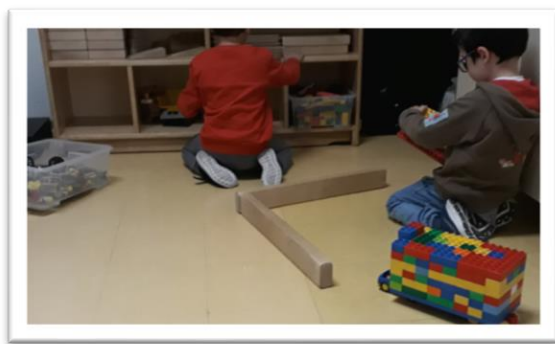
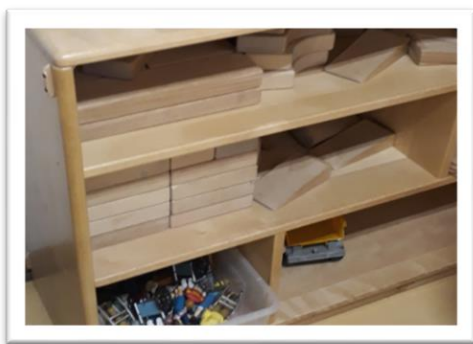
Nesse momento, conforme explicitam as autoras, é possível ter inúmeras ações ocorrendo ao mesmo tempo na sala, por exemplo, há crianças que decidem ler um livro, fazer uma construção, escrever palavras novas, pesquisar sobre determinado assunto de seu interesse, entre outros. O ambiente organizado prévia e intencionalmente, com áreas de interesse definidas (área de expressão artística, área do jogo simbólico, área de jogos, mesas de trabalho, biblioteca, área das ciências...), assim como a escolha dos materiais, a estética cuidadosamente pensada, fazem com que as escolhas das crianças seja permeada pela escuta das educadoras que, ao escutar as crianças em ação, procuram criar andaimes “*para que a intencionalidade das crianças se abra à intencionalidade cultural, social e educacional*”. Nesse sentido, “o currículo

é negociado” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p.18).

No dia da observação em questão, as crianças planejaram ir para cinco áreas de interesse distintas: Biblioteca/Teatro; Jogos de construção; Jogos simbólicos; Quebra-cabeça e Artes/Massinha.

Muitas são as histórias que ocorreram, concomitantemente, nesse momento, por isso iniciamos com um breve panorama geral das observações realizadas e, em seguida, buscaremos destacar duas mini-histórias, uma que envolveu um coletivo de crianças e a outra uma investigação individual, buscando, assim, ilustrar a riqueza das ações e interações ocorridas nesse momento.

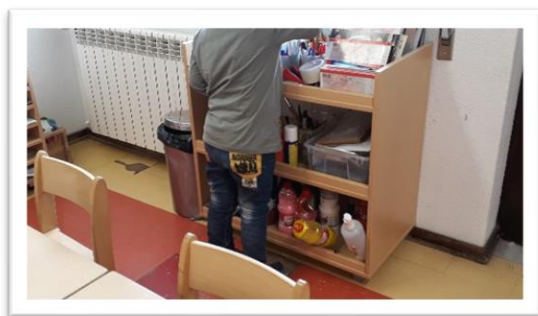
Enquanto Graça vai para a biblioteca preparar seu teatro, seis crianças (quatro meninos e duas meninas) se espalham pela sala anexa destinada aos jogos de construção e iniciam construções com materiais diversificados, como lego, pedaços grandes de madeira, pedaços de papelão, blocos grandes de encaixe. O espaço não possuía mesas, possibilitando grandes construções pelo chão da sala.



Enquanto isso, na área de artes, organizada com três mesas juntas próxima a uma estante com diversos materiais de artes e folhas de diversas cores e tamanhos, Lorenzo (6 anos) fica um bom tempo escolhendo os materiais, enquanto Rita (6 anos) prepara as tintas para fazer um

desenho e Nuno (5 anos) elege a massinha como material a ser explorado.

Rita pega as tintas grandes e potes menores e, sem demandar ajuda de adultos, vai enchendo os potes menores com as cores que elege, colocando o pote grande de tinta na prateleira novamente.



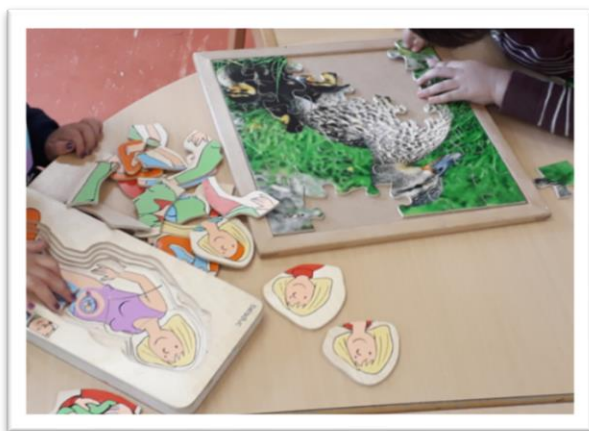
A pintura de Rita exige que ela respeite e domine várias etapas do processo, inicia pintando o céu de azul e a parte de baixo, onde nevava, de branco, espera pacientemente que a tinta seque, checando de tempos em tempos se poderia iniciar o desenho sem que ele borrasse. Somente quando percebe que é “seguro” continuar, inicia a segunda etapa de seu desenho, pintando as estrelas no céu e, quando inicia a parte de baixo, tem o cuidado de achar outra posição na mesa, de modo a não borrar a parte de cima do desenho que ainda não havia secado.



Quando Lorenzo finalmente decide sobre o material que iria utilizar, se dedica a explorar a régua, fazendo traçados na vertical e horizontal. O cuidado observado nas crianças com a escolha dos materiais corrobora com a intenção da Pedagogia-em-Participação que visa fomentar na criança ações refletidas e não o mero ativismo.



Nas mesas dedicadas aos quebra-cabeças, três crianças com idades que variavam entre 3 a 5 anos, se dedicam à montagem de quebra-cabeças com diferentes graus de dificuldades.

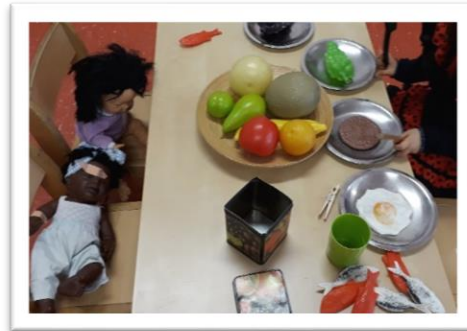


A área dos jogos simbólicos é organizada com objetos e móveis de casinha, fantasias, caixa de médico e propicia ações e interações tão complexas e dinâmicas quanto a própria vida.

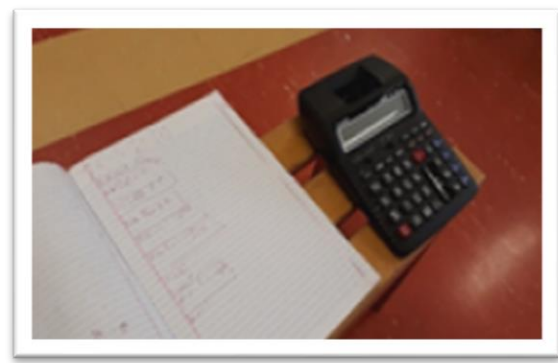
As crianças vão e vem em atividades incessantes, há muito a ser feito. Observo uma ‘mãe’ cuidadosa dividida entre seus afazeres domésticos, cozinhando, lavando louça, dando almoço para suas duas filhas, uma delas, doente. Enquanto isso um médico e uma médica fazem inalação em uma criança, ao mesmo tempo em que ele, preocupado, olha em sua lista de pacientes e diz que o dia está cheio, “há muita gente doente”. Mas entre uma operação e outra, fazem uma pausa para o almoço, cuidadosamente preparado por outra criança. As crianças limpam a casa, separam lixo, fazem cirurgias, dão remédios, vão ao banco, supermercado, fazem contas...



Uma mãe atarefada cozinha, lava a louça, separa o lixo e dá comida para suas filhas, antes de levá-las para escola e para o médico.



Enquanto isso, uma outra criança cuida das contas da casa.



No hospital, muita correria também, muitos pacientes precisam de inalações, injeções, curativos e até cirurgias...



Nesse instante, o barulho de crianças vindo de fora da sala chama minha atenção e junto com outra criança, vou espiar o que está acontecendo. Olho pela janela da sala que dá para o corredor e vejo vida por todos os lados, crianças passam com bolas, triciclos, me veem observando e param para dar tchau e mandar beijos.



Minha atenção é direcionada para a sala novamente, quando ouço Thomaz, o ajudante do dia, falar bravo com Francisco: “Francisco, tá errado, vai partir-se!” Francisco, que estava em pé em cima do teclado, no canto da música, desce e toca a música do bom dia.

Algumas crianças me chamam para mostrar o esqueleto que fica na sala, minha presença parece ser vista como natural pelas crianças, que me perguntam: “Você é mãe de quem?” Indicando ser rotineira a participação das famílias nas atividades da sala.

Explico que não sou mãe e sim uma professora do Brasil, uma das crianças sai então correndo e volta com uma bandeira de Portugal e uma do Brasil, passa então, a me ensinar a desenhar a de Portugal e me mostra que também sabe desenhar a do Brasil. Algumas crianças, desconfiadas, ainda insistem: “mas qual o nome de seu filho, mesmo?”



Quando volto para o canto da construção, percebo que ele já está arrumado e todos ajudam na organização do canto da casinha, sem a professora precisar pedir.

A professora informa que em breve iriam para o momento da Reflexão e, quando percebe uma criança que não havia terminado seu quebra-cabeça, pergunta se ele gostaria de ajuda. Ele aceita e, então, a professora e outras crianças se juntam a ele na tarefa de finalizar a montagem. Enquanto isso, a auxiliar limpa as mesas que ficaram manchadas de tinta.

O momento de transição entre uma atividade e outra ocorre de forma natural, sem atropelos, correrias e ansiedade (nem de adultos, nem de crianças), tão comuns a esse momento. Os tempos das crianças são respeitados e as menores são auxiliadas tanto pelas crianças mais velhas, como pelos adultos, a finalizar suas atividades (por finalizar entende-se encerrar a atividade naquele momento, ainda que esta tenha continuidade no dia seguinte ou em outro momento).

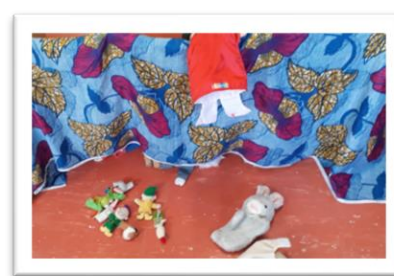
Em um clima tranquilo, a sala vai, pouco a pouco e com muita tranquilidade, sendo organizada por adultos e crianças para o momento seguinte. As crianças tinham o cuidado, entretanto, de, em alguns casos, não guardarem suas produções, pois sabiam que iriam para o momento da reflexão e por isso já deixavam separado o que gostariam de compartilhar.

MINI HISTÓRIA 3.1

TEMPO DE ATIVIDADES E PROJETOS: o teatro de Graça

Graça, 4 anos, escolhe ir para a área da biblioteca, pois, segundo ela, ali é o lugar mais adequado para se fazer um teatro. Chegando ao local, folheia alguns livros e, cuidadosamente, se põe a preparar o ambiente para sua encenação, pega cadeiras de outras áreas, alinha todas de frente para o teatro que improvisara, colocando um pano colorido sobre duas cadeiras e vai em

busca de amigas para ajudá-la na encenação.



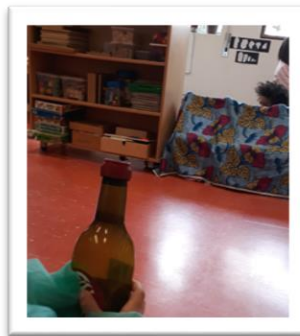
Graça volta acompanhada de Luísa e Maria (3 e 4 anos, respectivamente) e demonstra saber muito bem o que tem em mente, pois “dirige” firmemente as duas crianças que “obedecem” a Graça sem contestar sua autoridade. Tudo pronto, Graça passa de canto em canto, perguntando “*Quem quer ver o teatro?*”.

Quatro crianças correm em direção ao “teatro” e sentam-se animadas e ansiosas. Graça intervêm, indicando os lugares corretos de cada um e explicando que seria preciso apresentar o convite que ela acabara de entregar a eles na entrada do teatro. As crianças, assimilando os códigos propostos na brincadeira, se levantam, entregam um papel na entrada do teatro e se sentam nos lugares indicados por Graça.

Logo outras crianças vão chegando e as áreas de interesse, antes bem demarcadas, vão se mesclando. No entanto, chama a atenção o fato de que, ao saírem de “sua área”, não saíram da brincadeira e do papel que desempenhavam. Mariana (4 anos) e Beatriz (3 anos) chegam ao teatro trazendo suas “filhas” (as bonecas que brincavam na área da casinha), Vasco (4 anos), um médico atarefado, e a médica Flor (4 anos) fazem uma “pausa” para o teatro, mas deixam claro que precisam voltar logo para terminar a operação.

Graça, que permanecia com as outras duas atrizes, demonstrava viver um conflito, pois, ao que parecia, as duas crianças ao se depararem com seu público ficaram tímidas e não queriam mais entrar em cena. Graça as puxa de canto e vai conversar com elas longe de todos. Enquanto isso, o público presente começava se impacientar: o médico pede: “*vai, começa logo!*” Diante da demora, ele se levanta e sai em direção ao centro da casinha. O que me parecia uma desistência, na verdade, se revelou como parte da brincadeira, pois Vasco volta da casinha com uma panela cheia de batatas de plástico e pergunta: “*quem quer pipoca?*”.

Todos gostam da ideia e correm em direção à casinha, voltando animados com frutas, garrafas e copos. Sentam-se na plateia novamente, agora comendo, bebendo, conversando, rindo, ninando filhos e reclamando da demora do teatro. Graça volta e pede que “*ninguém faça barulho, vai começar o teatro!*”.



A professora oferece um microfone de brinquedo para Graça, que aceita e diz “*Senhor e senhora, crianças na plateia, vai começar!*” Todos batem palmas, animados!

Ao oferecer o microfone, a professora pediu autorização para Graça e às demais atrizes para fotografar o teatro, faço o mesmo e as crianças consentem. A professora pergunta, ainda, se gostariam de música. Diante da afirmativa de Graça, a professora coloca no aparelho de som da sala um *cd* de música clássica.

O teatro começa, Graça dá olá com um fantoche para o público, as outras duas crianças que estavam encenando a peça, visivelmente mais tímidas que Graça falavam baixinho e o público exigente não deixou por menos: “*Não estamos a ouvir nada!*”, gritavam exaltados alguns.



Graça a frente dirigia as duas outras meninas

As duas crianças, frente à “pressão” do público, desistem do teatro e falam que não querem mais... surge um momento de “tensão” geral... Algumas crianças reclamam, a professora intervém e pede que o público dê um tempo para Graça pensar como vai resolver a situação. Graça pensa um pouco e pede, então, que as duas se sentem na plateia para assistir. Enquanto Graça se reorganiza, o público presente volta a conversar animado, trocando comidas e bebidas entre si.

O teatro inicia novamente com Graça dizendo: “*Olá, apresento-vos o papagaio, o*

tubarão, o... (vai falando o nome de todos os fantoches). Palmas para o teatro”. Todos batem palmas. “Bom dia a todos, eu queria vos dizer que se acabou a história”.

Dito isso, todos dispersam, sem protesto e sem questionar, pareciam satisfeitos e tranquilamente voltam para seus afazeres anteriores. Fiquei intrigada pois a preparação durou cerca de meia hora e o teatro em si, alguns poucos segundos. Percebi que meu foco estava no produto teatro e as crianças estavam envolvidas no jogo que estava acontecendo durante todo o tempo, não estavam como eu, aguardando o clímax, que a meu ver, inicialmente, seria a peça. Apenas estavam ali, presentes e inteiras, vivenciando todo o processo. O teatro era toda a brincadeira. O clímax era a própria vida que se desenrolava nos pequenos gestos, ações e interações entre crianças e adultos que, juntos, experimentavam, conviviam e criavam, em participação.

MINI HISTÓRIA 3.2

TEMPO DE ATIVIDADES E PROJETOS:

as mãos e os olhos atentos de Nuno

No momento da *Atividades e Projetos*, Nuno, 5 anos, planejou explorar a massinha e decidiu representar seu pai com o material escolhido. Durante todo o tempo, Nuno esteve totalmente absorto em sua construção, alheio ao que acontecia em seu entorno, se negando, inclusive, a assistir ao teatro que outras crianças organizavam na sala e que mobilizava quase toda a turma.

Nuno demonstra habilidade com o uso e escolha dos materiais, escolhendo uma base e colocando um palito que, além de deixar sua obra mais firme, serve de eixo para sua construção. Após a escolha cuidadosa das cores, Nuno faz o corpo, a cabeça, o rosto e, por último, os dedos.

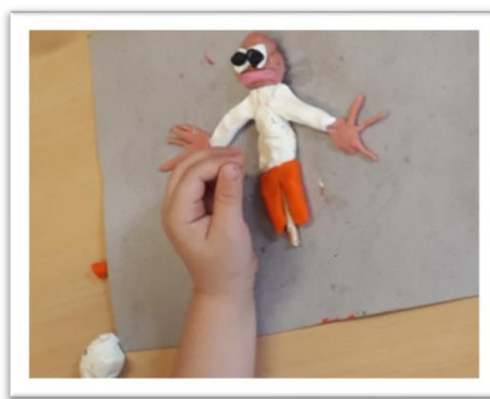
Nuno demonstra muita paciência e concentração, além de um apurado senso estético que o guia em sua tarefa. A parte da construção dos dedos de “seu pai” se mostra bastante desafiadora para o menino, que faz e refaz os dedos inúmeras vezes, por não estar satisfeito com o resultado, que ora ficava muito longo ou muito curto, ora muito fino ou grosso demais.

Por mais de 15 minutos, Nuno se dedica a fazer e refazer os dedos, rola a massinha, corta, coloca no boneco, para, olha e, se não gosta da proporção, desfaz e começa tudo de novo. No processo também utiliza o recurso da contagem dos dedos dos pés e das mãos para ver se todos estavam com cinco. Refaz esse processo da contagem inúmeras vezes, como a conferir

se estava tudo certo.

Luísa se aproxima, olha o boneco e diz que faltam os sapatos. Nuno concorda e diz: “*amanhã vou terminar! Vou fazer as meias, os sapatos e os cabelos*”. A professora, que também estava próxima nesse momento, pergunta: “*Vai usar que base e depois que suporte?*” Nuno informa que vai usar plasticina e diz que vai fazer a mãe também. Em seguida, pergunta se pode levar sua obra para casa, a professora responde que na sexta poderá levar, “*sexta é o dia de levar para casa*”.

Nuno, provavelmente provocado pela pergunta da professora em relação ao suporte, diz que vai cortar os lados e que gostaria de fazer um quadro depois que terminar. Dito isso, olha mais uma vez para sua produção e, parecendo satisfeito, exclama: “*Pronto, acabei, hoje!*”. A auxiliar que esteve o tempo todo ao lado de Nuno observando e anotando seu processo, busca reconhecer seu esforço e diz: “*Está lindo!*”. Nuno, demonstrava orgulho de sua obra, sorrindo e chamando amigos que estavam perto para ver. Nuno ainda pergunta para a auxiliar: “*posso falar?*”, ao que ela responde: “*sim, depois você conta!*”. Somente depois fui compreender esse comentário de Nuno, que desejava compartilhar com os amigos o fruto de seu esforço na hora da Reflexão.



MINI HISTÓRIA 4

TEMPO DE REFLEXÃO:

O compartilhar das vivências e aprendizagens

Após o tempo pedagógico das *atividades e projetos* vem o tempo de *reflexão*, que é o momento destinado às crianças narrarem a seus colegas o que fizeram, “*dizer o fazer é um espaço de reflexão*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p.82). De acordo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p.82) “*as narrativas das crianças são um modo de pensarem acerca da vida, do aprender, do eu, dos outros, das relações que permitem compreensão. É, de facto, um processo de criação de significado*”.

Nesse momento, o ajudante tem um papel especial, ele pode começar narrando e ajuda a organizar esse momento. As crianças se sentam novamente em círculo no chão, sendo que algumas trazem materiais diversos (livros, desenhos, caixas com blocos, construções elaboradas...) que vão auxiliar em suas narrativas.

“*Eu fiz um caminhão de polícia, posso mostrá-lo?*”, pergunta Rodrigo ansioso. Diante da afirmativa da professora, o menino mostra o caminhão que construiu com as pecinhas de Lego. A professora e a auxiliar se dedicam a anotar tudo o que as crianças falam nesse momento e fazem perguntas: “*Como os carros de polícia são? Que cor os carros são?*”.

As crianças participam e iniciam uma discussão sobre a cor do carro, enquanto uns dizem que a cor é branca, azul e vermelha, outros dizem que é azul. Rodrigo se zanga e não concorda, pois seu carro, segundo ele, é amarelo. Graça diz que não é amarelo. Ele e Graça discutem. Rodrigo chora, Nuno fala “*temos que estudar isso*”. Rodrigo insiste “*os carros são amarelos*”, agora é a vez de Graça chorar: “*Ele está a dizer mentira, não pode dizer mentira!*”. A professora intervém dizendo que precisam anotar, pois tem um problema que precisam estudar e pesquisar. Nuno concorda e diz “*vamos ver nos livros*”. Combinam de estudar o tema no dia seguinte.



O carro de polícia feito por Rodrigo: qual a cor desse carro?

O tempo de reflexão é também um tempo para confronto de ideias, confronto que ajuda as crianças avançarem e se abrirem a distintos pontos de vistas. O tempo da reflexão é um tempo que garante o direito ao conflito das crianças.

“As narrativas das crianças são um modo de pensarem acerca da vida, do aprender, do eu, dos outros, das relações que permitem compreensão. É, de facto, um processo de criação de significado” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p.82).

Na perspectiva da Pedagogia-em-Participação, o tempo de refletir permite que as crianças se tornem narradoras do sentir, do pensar, do fazer, enfim, da vida.

MINI HISTÓRIA 5

TEMPO DE RECREIO:

O brincar e as interações entre crianças de diferentes idades

O dia frio não impede que as crianças brinquem na grande área externa da escola com crianças de outras turmas e diferentes idades. O tempo do recreio é um momento onde as crianças podem brincar, correr, pular, conversar, conhecer outras crianças, respirar ar puro, estar em contato com elementos da natureza.

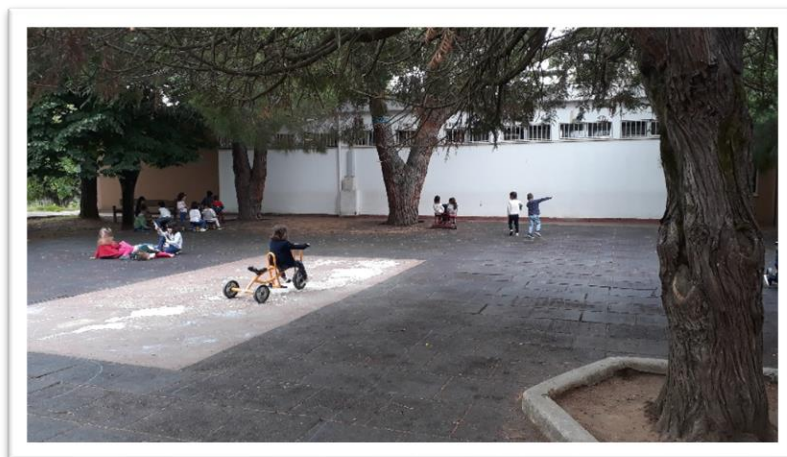
Sou alvo de curiosidade de algumas crianças de outras turmas que vêm falar comigo e, estranhando meu sotaque, me perguntam que língua estou falando, se sou brasileira ou se estou falando inglês. Diante de minha explicação de que não sou do país deles, algumas crianças tomam a iniciativa de me explicar e me situar naquele ambiente, explicando em detalhes para que serve cada coisa. Uma criança que estava com um giz de lousa na mão desenhando no chão, me mostra o giz e, falando bem pausadamente para que eu pudesse acompanhar, me diz: *“isso se chama giz, serve para escrever, desenhar, olha.”* e começa a desenhar. Depois disso, todas as crianças que vinham falar comigo tomavam o cuidado de falar bem devagar e partiam do princípio de que eu não conhecia nenhum dos objetos daquele lugar, necessitando de explicações, ainda assim, fui convidada para brincar com elas.



Crianças me explicando sobre o uso do giz

Imediatamente me lembrei do relato do professor e pesquisador americano William A. Corsaro que, em seu texto “Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas” (2005), narra sua entrada em campo nas escolas italianas, em um momento em que não dominava o idioma italiano, o que fez com que as crianças o considerassem não apenas um “*adulto atípico*” (pois não se comportava como os demais adultos), mas um adulto incompetente - não apenas uma criança grande, “mas uma espécie de criança grande simplória”. Embora em contextos totalmente diversos, enquanto as crianças riam cada vez que eu falava algo, me lembrava nitidamente do relato de Corsaro (2005, p.452) em que dizia: “*Os menores gostavam muito de zombar de mim. Coisa curiosa, as crianças estendiam minha incompetência com a língua a outras áreas de conhecimentos sociais e culturais*”.

Mas logo uma criança me tirou de meus devaneios, insistindo: “*tu vens ou não brincar?*”
Fui.



MINI HISTÓRIA 6

MOMENTO (INTER)CULTURAL:

Uma pedagogia multicultural

Normalmente, após o recreio ocorre um momento (*inter*)cultural destinado a atividades culturais onde se incentiva a fruição, a apreciação e a criação de artefatos culturais. A Pedagogia-em-Participação caminha na contramão de uma pedagogia monocultural, buscando educar para a diversidade através de um amplo e diverso repertório de contos, poesias, músicas, danças, apreciação de objetos artísticos, livros de artes, entre outros, sempre tendo como mote

ressaltar a diversidade humana.

No dia da observação, entretanto, esse momento não ocorreu, devido ao fato de que a professora sairia mais cedo da sala para participar de uma formação para professores (formação em contexto), que será narrada na mini-história 9.

MINI HISTÓRIA 7

TEMPO DE TRABALHAR EM PEQUENOS GRUPOS:

O reconhecimento das singularidades na coletividade

O momento de trabalho em pequenos grupos é entendido na Pedagogia-em-Participação como “*um tempo que permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p.92). Esse momento, assim como os demais que sustentam essa pedagogia, é alicerçado em escutas múltiplas, sendo que a educadora escuta as crianças, mas escuta também a cultura, a sociedade e a si mesma enquanto profissional que necessita tomar decisões para provocar a aprendizagem, criar desafios e abrir portas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011).

Esse é um momento preparado e planejado pela professora com base na observação sistemática que realiza e na interpretação da documentação pedagógica que permite a identificação de “*áreas curriculares onde necessita intervir para criar mais oportunidades de aprendizagem*” (ibidem, p.92).

No dia da observação, a professora, visando dar continuidade às temáticas estudadas pelas crianças (corpo humano e reciclagem), divide as crianças em três grupos que tinham as seguintes atribuições:

- Grupo 1: Construir um cérebro com massinha após análise de livro sobre corpo humano.
- Grupo 2: História, debate e registro. Ouvir histórias sobre a poluição e a importância da reciclagem, debater e realizar um registro iconográfico.
- Grupo 3: Jogos de construção (mesa autônoma).

Os grupos 1 e 2 recebiam o apoio e a orientação da professora e da auxiliar, respectivamente. Já o grupo 3, formado pelas crianças mais novas da turma, era denominado “mesa autônoma” e, naquele dia não receberia intervenção das educadoras.

O grupo 1 focou em reproduzir os detalhes do cérebro observados no livro, o grupo 2 ouviu uma história sobre reciclagem contada pela auxiliar, que mostrou às crianças um livro

com imagens do lixo. A auxiliar iniciou a atividade lembrando o percurso do grupo “*Vocês lembram que não achamos nenhum livro sobre reciclagem na biblioteca? Hoje conseguimos este aqui!*”

No entanto, o que mais chamou a atenção do grupo foi uma foto na página ao lado daquela que a auxiliar lia, que mostrava um rinoceronte (sedado) deitado no chão com alguns tecidos cobrindo seus olhos e um homem ao seu lado. Embora essa página não tenha sido lida pela auxiliar, a imagem forte despertou interesse e curiosidade das crianças, que perguntaram o que era aquele bicho, se era um mostro, porque estava daquele jeito, estava morto, dormindo? Eram muitas as perguntas... A auxiliar devolveu a pergunta: “*O que achas que é?*” as crianças apresentaram diversas hipóteses, a auxiliar informou se tratar de um animal chamado rinoceronte e busca retomar a discussão da temática da reciclagem: “*O que é reciclagem? Para que reciclamos?*”

Faz algumas perguntas e deixa o livro com as crianças para que estas procurem responder as questões. Assim que as crianças pegam o livro em mãos, se debruçam sobre a foto do rinoceronte e, muito tocadas, passam analisar atentamente todos os detalhes da fotografia, buscando compreender aquela situação esdrúxula causada pela ganância humana que necessita sedar os animais para que estes sejam transportados para reservas de animais selvagens para que não sejam extintos pela caça predatória.

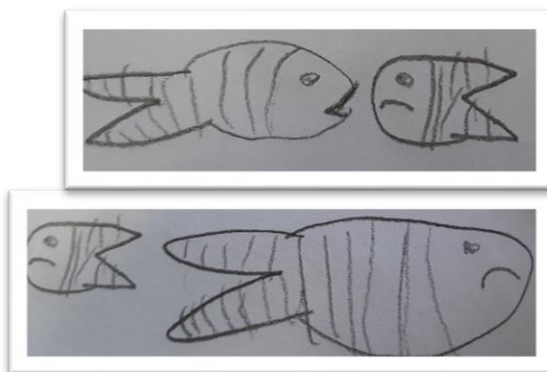
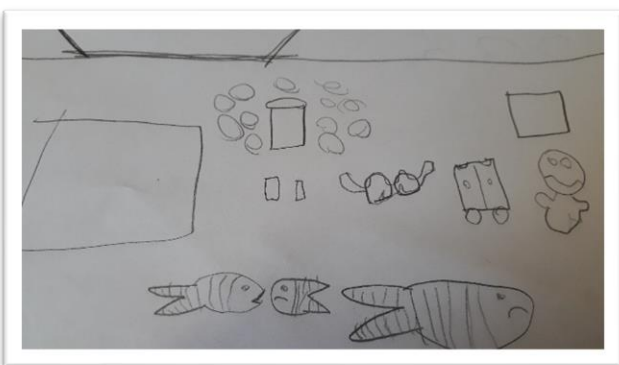


Quando retorna, a auxiliar pede que Rita pegue algumas folhas em branco e propõe que desenhem como respeitar o planeta ou sobre o lixo e a reciclagem.

Thomaz é categórico: “*Não quero desenhar o lixo, quero desenhar o rinoceronte!*” Fala isso e puxa o livro para si para ver a imagem mais de perto, diante do protesto de outras crianças: “*Ohh, o livro não é só para você!*” Coloca, então, o livro no centro da mesa novamente.

Outras crianças também desejam desenhar o rinoceronte e a auxiliar intervém, buscando fazer com que o tema da reciclagem apareça nos desenhos do grupo. As crianças consentem e dizem: “*vou desenhar a lixeira*”, “*eu, o rio poluído*”.

Rita quer desenhar peixes em seu rio, mas a auxiliar intervém novamente, perguntando: “*mas no rio poluído tem peixes? Será que eles iam gostar de ficar aí?*” Aparentemente a auxiliar tenta fazer com que Rita desista de desenhar peixes e desenhe apenas o rio poluído, e eis que Rita pensa em uma estratégia que lhe permite desenhar seus peixes e, ao mesmo tempo, contemplar o desejo de sua educadora: ela muda a expressão dos peixes e ao invés de deixá-los sorrindo como no primeiro desenho que fez, passa a desenhar peixes tristes, em meio à poluição. A auxiliar parece satisfeita com o desenho e Rita também, pois agora pode desenhar muitos peixes em seu rio.



Thomaz, que a essa altura já tinha sido convencido a não fazer o rinoceronte, diz: “*quero por brilho no desenho*”. A auxiliar parece se incomodar com a escolha do material e provoca Thomaz em relação a essa escolha: “*mas estamos felizes com o lixo?*”

Dessa vez, Thomaz não se rende, vai até a área de artes e pega o brilho e um livro de artes com obras de Miró e diz à auxiliar “*é que meu desenho é abstrato igual desse senhor aqui*”, diz isso e aponta para as obras de Miró. Diante do argumento, a auxiliar ri e concorda. Thomaz ainda diz à educadora que gostaria de colocar seu desenho em um quadro como no museu que foi com seu pai.

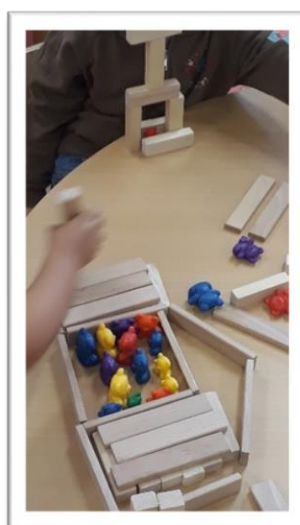


Thomaz mostrando um livro com obras do Miró para convencer a educadora de seu argumento

Enquanto isso, as crianças do grupo 1 terminam suas produções. Enquanto constroem, conversam entre si, alguns vão falando em voz alta o que estão fazendo, de maneira a organizar seu pensamento, outros cantam. Iker, 3 anos, uma criança do Nepal que mesmo não falando português participava de todas as atividades através do apoio das educadoras, recorria à mímica e gestos para conseguir se comunicar. Em determinado momento, Iker apontou para o verniz e uma base de plástico, indicando que gostaria de usá-las em sua produção do cérebro. E assim foi feito.



As crianças do grupo 3 constroem uma escola com pequenos blocos de madeira e colocam muitas crianças (pequenos ursos de plástico) dentro dela. Enquanto constroem, vão realizando diversas narrativas e jogos simbólicos entre si. Apenas uma criança permaneceu parada o tempo todo sem brincar, dizia que queria brincar de outra coisa, mesmo assim não saiu da mesa. A criança em questão, no momento anterior, já havia brincado com jogos de construção.



Quando a professora informa toda a turma que está na hora de arrumar a sala, algumas crianças que estavam no grupo 2 protestam, pois alguns ainda estão no meio de seu desenho. A

professora diz que poderão dar continuidade ao desenho mais tarde e que agora precisariam ir almoçar. Thomaz, o ajudante, toma à frente novamente e vai ajudar o grupo 3 guardar os jogos, o que segundo ele é tarefa do ajudante, assim como: “*fazer o conselho, marcar presença, ir à frente do comboio* (fila em formato de trem que fazem para ir até o refeitório), *dar fruta (colação) e fazer o jogo*”.

Após o almoço, as crianças maiores que não haviam terminado suas atividades dão continuidade aos seus projetos, os menores são levados até outra sala, com as crianças de dois anos, para que possam dormir e/ou descansar um pouco. As crianças que já terminaram suas atividades se dividem livremente entre atividades livres diversas: jogos, massinha, olhar fotos em um tablet, ver livros e construir os nomes das crianças da turma com os cartões com letras. As crianças encontram no ambiente oportunidades para realizar ações tanto sozinhas, como acompanhadas. O ritmo depois do almoço é mais brando e todas as crianças escolhem atividades mais tranquilas para se dedicar.



MINI-HISTÓRIA 8

CONSELHO:

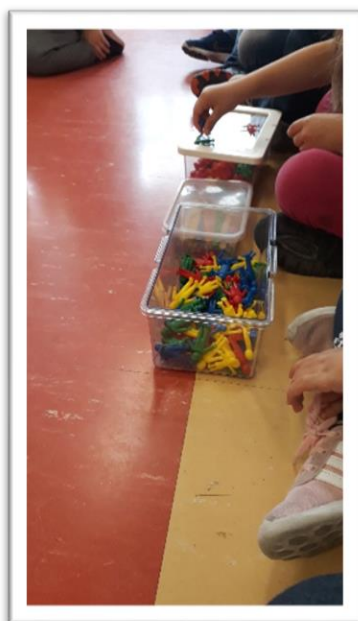
Um momento de sócio regulação do grupo

O Conselho é um momento diário ou semanal na rotina em que as crianças têm a oportunidade de socializar com o grande grupo as atividades que realizaram individualmente ou em pequenos grupos, organizando assim seu pensamento, suas ações e compartilhando aprendizagens que podem, inclusive, ganhar mais interessados em se unir àquele projeto no dia seguinte.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p.94) o Conselho é “*um espaço reflexivo e meta-reflexivo em torno do fluir do dia e das aprendizagens*”, a essência desse momento é criar um espaço onde as crianças têm oportunidade para refletir e discutir sobre o que fizeram e querem celebrar, o que não terminaram e querem terminar, como se sentiram, o que querem aprender juntos, o que gostaram e o que não gostaram, enfim, este é um momento de socio regulação do grupo.

A documentação pedagógica (portfólios individuais, instrumentos de gestão do cotidiano, anotações da professora...) é vital para dar sustentação a esse momento e ajudar a criar um fio condutor, uma memória individual e grupal que propicia uma dinâmica reflexiva avaliativa.

As crianças se sentam em círculo no chão e, novamente, como no momento da reflexão, muitas trazem junto a si elementos que auxiliarão suas narrativas, como caixas com blocos de construção, animais, desenhos, livros.



Thomaz é quem tem o direito de começar, por ser o ajudante. Mostra, então, o livro utilizado no pequeno grupo e explica aos demais porque é importante fazer reciclagem (narrando a seu modo as informações dadas pela auxiliar), apresentando a foto do livro; no entanto, novamente o rinoceronte que ficava na página ao lado é quem chama a atenção da turma, que queria saber se ele morreu, se estava com febre ou apenas dormindo.

A professora lê em seu caderno o que falaram no dia anterior sobre a poluição, lembrando porque trouxe o livro. Thomaz pede à professora: “*e eu, o que eu disse?*” Fica feliz

em ter sua fala retomada, as outras crianças também querem saber o que falaram e demonstram grande satisfação em ouvir o que disseram.

Thomaz, sentado em uma cadeira, destacado dos demais, mostra com orgulho sua arte abstrata: *“Fui no museu que meu pai trabalha e vi pintura abstrata igual a minha”*. Diante da curiosidade das crianças frente aquele termo novo, a professora propõe que procurem no dicionário o que é abstrato. Ela pega e traz para a roda um dicionário, as crianças mais velhas da turma dizem que começa com a letra A, demonstrando compreender a lógica de uso desse material. A definição do dicionário não ajuda muito, como a própria professora diz e a turma continua sem entender o que é abstrato. Thomaz tenta ajudar e explica: *“lá no museu também tem escultura assim parada”* (faz uma pose). Todos riem e gostam da brincadeira, a professora diz que vai pesquisar mais e depois trará maiores informações para o grupo.

Em seguida, é a vez de Maria, que trabalhou na mesa da construção e veio para a roda com uma caixa de blocos e animais. Conta que construiu uma escola e os bonecos eram os pais e os ursos, as crianças. Seu relato é minucioso e detalhado, explica que iniciou pelos palitos, depois colocou os pais e os ursinhos-crianças, ia narrando e reproduzindo com os bonecos seu percurso. As crianças, atentas, perguntam: por que você colocou uma família verde separada? Diante de um momento de aparente indecisão, responde: *“é que ele estava constipado e foi para a diretoria com a família”*.



As crianças mais velhas querem falar, contar, as mais novas falam menos ou ficam em silêncio, mas observam atentamente as falas de seus colegas.

A professora busca, em sua fala, sistematizar todos os assuntos que surgiram no dia, as questões que demandavam pesquisa e continuidade. Foram muitas as perguntas que demandavam respostas: a cor dos carros de polícia, a arte abstrata, a poluição, o rinoceronte... Há muito o que fazer no dia seguinte, mas a professora informa que não terão aula, devido a um feriado religioso.

O momento do Conselho antecede o tempo de partida das crianças, mas, naquele dia em especial, a professora não iria acompanhar a saída das crianças, pois teria reunião de professoras com a formadora da Associação Criança. As crianças ficam, então, sob os cuidados da auxiliar e de uma profissional denominada animadora, que possui formação em nível técnico.

A professora se despede das crianças e sai, acompanhada por mim, para a reunião.

MINI HISTÓRIA 9

TEMPO DOS ADULTOS REFLETIREM:

A formação em contexto

A formação em contexto contou com a participação de oito professoras e foi conduzida por uma das formadoras da Associação Criança com auxílio de uma profissional da unidade, que está em processo formativo para se constituir como formadora.

A formadora iniciou o encontro retomando a última reunião e o objetivo geral, que consistia na reflexão sobre a documentação pedagógica através da análise dos portfólios individuais das crianças elaborados pelas professoras. Nesse encontro dariam continuidade à dinâmica das professoras apresentarem seu percurso de construção desse documento, refletindo sobre como as visões e crenças individuais estão afetando a construção dos portfólios.

Após a minha apresentação ao grupo, a formadora contextualiza o momento vivenciado pelo coletivo e me explica que estão em processo de mudança em relação ao formato do portfólio, buscando formas de sintetizá-lo para melhorar a comunicação com os familiares. O grupo relata que percebeu, com a ajuda da formadora, que nos primeiros anos buscavam colocar tudo que faziam, queriam colocar todos os projetos, as mesmas atividades para todas as crianças, mas perceberam que na prática as crianças não se interessavam pelas mesmas coisas e viviam aprendizagens de formas e em situações distintas; por isso, passaram a refletir e identificar o que foi significativo no percurso de cada criança, dando origem, assim, a portfólios com narrativas de momentos e situações diferentes para cada criança. As ações e aprendizagens em comum eram registradas apenas no portfólio da turma.

A professora Rosa¹⁰⁹, que era responsável pela turma de crianças de um ano, é a primeira a se apresentar. Explica que já havia apresentado o documento em formações anteriores e que já havia feito quatro tentativas de alterações com base na escuta da formadora e das colegas. A

¹⁰⁹ Os nomes utilizados são fictícios.

escuta dos familiares, segundo as professoras, também tem sido importante para nortear algumas decisões. As professoras concluíram, por exemplo, que a inserção das informações sobre o centro educacional e a explicitação da pedagogia (O que é o Centro? Qual é a pedagogia?) deveriam constar apenas no portfólio das crianças de um ano visando não ficar repetitivo, sendo que nos demais anos a explicitação da pedagogia deveria aparecer por meio das narrativas cotidianas.

As reflexões nas formações, segundo as professoras, as fizeram perceber que os eixos de trabalho e as áreas também deveriam aparecer de forma mais detalhada apenas nos portfólios das crianças de um ano e de forma reduzida nos demais anos. Exceção essa para os casos em que a criança (independentemente da idade) for nova na instituição.

Uma das professoras presente na formação indaga se não deveriam ao menos apresentar a rotina nos portfólios individuais das crianças como faziam antes. A formadora pontua que não há necessidade disso, uma vez que a rotina já se encontrava presente nas paredes durante todo o ano e os pais já estavam familiarizados com ela.

A professora Rosa destaca ao grupo que, após escutar os pais, resolveu inserir uma apresentação falando dos instrumentos de avaliação que são utilizados no centro infantil. Trata-se do Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em parceria (BERTRAM; PASCAL, 2009) e o Instrumento Pedagógico de Observação do bem-estar e envolvimento da criança (LAEVERS, *et al.*, 2005). Muitas gostaram da ideia e disseram que iriam tentar fazer o mesmo.

A formadora aproveita para enfatizar que o foco do portfólio é a avaliação da aprendizagem da criança e não do seu desempenho, o que segundo ela seria um viés mais psicológico. Afirma que todas as crianças têm direito a uma avaliação justa e ética e que uma pedagogia do cotidiano necessita de uma avaliação coerente, ou seja, uma avaliação do cotidiano.

Situa a documentação como uma forma holística de se pensar a avaliação da criança no cotidiano através de uma descrição rigorosa da ação. A documentação possibilita que se escolha o ângulo que se pretende focar para avaliar, sendo que a escolha do instrumento vai depender dessa intencionalidade primeira. Nesse sentido, buscam utilizar um ou mais instrumentos a depender da intenção e dos aspectos que pretendem investigar.

A professora Rosa explica para o grupo que a observação e a escuta das crianças foram fundamentais para que ela optasse por manter a foto em que aparecem todas as crianças da turma, pois, segundo percebeu, as crianças gostavam muito de ver a si e aos colegas.

A professora relata, ainda, que pensou ser importante inserir nos portfólios, além dos relatos sobre o processo das crianças no período de adaptação, como ela se sentiu nesse processo

e como foi a “sua” adaptação. Fala isso e compartilha com o grupo seu relato, uma narrativa sensível sobre seus primeiros contatos com os bebês de sua turma.

A formadora aproveita para falar da importância da construção de uma linguagem mais identitária nos documentos, ao invés de apenas descrever uma situação e analisar. Provoca para que o grupo experimente falar em primeira pessoa, que se coloquem, se posicionem. Debatem, então, sobre o desafio de descrever uma ação com rigor, mas não com julgamentos e inferências, nem com desculpas que tiram a responsabilidade do educador.

A formadora lembra o grupo que o processo de observação-documentação- avaliação é vivenciado por todos, sendo que adultos e crianças passam por esse ciclo.

Com base na apresentação do portfólio elaborado por Rosa, a formadora e as demais professoras do grupo apresentam sugestões: “*Tente trazer mais a voz da criança e o que eles acham que aprenderam; planeje a documentação: o que eu quero observar e registrar hoje? Que criança eu quero observar?*”. Discutem ainda sobre o equilíbrio entre o emergente e o planejado, o bom senso e a intencionalidade.

Rosa, que escutava e anotava todas as sugestões atentamente, agradece e passa a fala para a professora Ana que inicia sua apresentação. A professora compartilha com o grupo o portfólio de Bernardo, uma criança de 3 anos que ela acompanha¹¹⁰ há 3 anos. A professora compartilha sua preocupação com o grupo: “*Estou nessa reflexão... preocupada com os pais do Bernardo estranharem o porquê dos portfólios estarem mais reduzidos*”.

A fala franca de Ana possibilitou uma reflexão importante do grupo e a discussão de uma questão em comum com professoras que estavam em situações semelhantes, ou seja, pais que já haviam recebidos grandes portfólios da professora em anos anteriores, receberiam um bem menor naquele ano, o que gerava angústias e preocupações como: “*O que eles poderiam pensar? Que estariam trabalhando menos? Fazendo menos coisas?*”

As professoras reconhecem o desafio de “enxugar” esse documento, uma vez que, conforme afirmam, “*tivemos tanto trabalho que queremos mostrar tudo no portfólio, é difícil tirar algo...*”

A partir dessa reflexão, começam a analisar o portfólio de Bernardo e a formadora, com muita delicadeza e respeito, vai problematizando: “*quais as evidências que isso foi importante para Bernardo?*” E conclui, “*se não foi, deve entrar na documentação do grupo e não na documentação individual*”.

À medida que conversam sobre o documentado no portfólio de Bernardo, as demais

¹¹⁰ Na unidade em questão é adotada a figura do professor de referência, sendo que sempre uma figura já conhecida pela criança acompanhará ela no ano posterior.

professoras vão também reconhecendo quando documentam algo que foi importante para elas, mas não necessariamente foi para a criança.

A formadora sugere ao grupo que uma boa estratégia é realizar entrevistas individuais com as crianças para buscar melhor compreender os processos dela, o que foi importante para cada criança. Afirma que essa conversa pode dar pistas importantes para a construção do portfólio individual.

A professora apresenta ainda, em seu relato, as partes do documento com as quais ela ainda não está satisfeita e anota e debate as sugestões de suas colegas. Ao final, a formadora busca sistematizar as contribuições do grupo: *“educador tem papel importante de buscar relacionar o que ele observa como significativo e confrontar com visão da criança, complementando assim sua visão de educador. Se possível, inserir também a voz das famílias sobre o que acham que as crianças gostaram mais de aprender”*.

A professora, atenta a todas as sugestões, finaliza dizendo que vai tentar e conclui: *“como mudou o que documentamos, vou ter que mudar meu olhar!”*.

Essa percepção permite que discutam o quanto a forma de registrar determina a forma de observar e filtrar a realidade. A formadora finaliza a reunião com algumas proposições. Pede que elas indaguem se determinada atividade foi importante para João, Bernardo, Ana... Como cada criança se relacionou com a proposta? Propõe que, na narrativa do portfólio, busquem contar uma história e se questionem sobre como criar coesão na narrativa, buscando, ainda, trazer a criança no grupo, ao invés de só narrar o coletivo.

A reunião é então finalizada, após pouco mais de uma hora. Fico impressionada com a quantidade e profundidade dos temas tratados em tão pouco tempo, com a objetividade do grupo, o ambiente de partilha criado, isento de julgamentos e disputas, enfim, um ambiente de apoio a aprendizagem mútua.

Compartilho minhas percepções com a formadora, que me fala sobre a homologia dos processos, que a mediação que buscam fazer com os adultos é a mesma que elas buscam fazer com as crianças, ou seja, mediar, apoiar e não julgar. Criar um ambiente de confiança para partilha. Espaço de compreensão humana subjetiva e busca de construção humana de conhecimento.

4.6 A participação como direito à dignidade humana: entrevista com Júlia Oliveira-Formosinho

Júlia Oliveira-Formosinho é professora aposentada da Universidade do Minho, onde dirigiu o mestrado em Educação de Infância – área de especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância. Atualmente é professora do curso de Pós-Graduação em Educação de Infância, da Universidade Católica Portuguesa (UCP). Fundadora da Associação Criança onde dirige o Centro de Investigação. Membro da Direção da *European Early Childhood Research Association* (EECERA), é responsável pelos números monográficos da revista. Diretora da Coleção Infância da Porto Editora, com publicação de 18 volumes. Na sua colaboração internacional destacam-se as redes de pesquisa com o Brasil (Universidade de São Paulo), Espanha (Universidade de Santiago de Compostela) e Inglaterra (CREC, Birmingham). Com uma extensa produção científica e vasta experiência em relação à Pedagogia(s) da Infância(s), a professora Júlia nos falou sobre a Pedagogia-em-Participação e a importância da escuta e participação infantil no cotidiano pedagógico (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

A seguir, destacamos trechos da entrevista semiestruturada (ver roteiro em anexo M) realizada no mês de março de 2018, no município de Ponte de Sor, em Portugal. A entrevista foi gravada em áudio e vídeo, conforme autorização da professora, transcrita, analisada e será apresentada de forma sintética visando evidenciar aspectos relativos a nosso foco de investigação.

Oliveira-Formosinho inicia a entrevista conceituando e situando a gênese da Pedagogia-em-Participação que, segundo ela, pode ser entendida como uma “gramática pedagógica”, ou seja, uma forma de fazer pedagogia que ajuda os profissionais a pensar, a fazer, a dizer e a avaliar o cotidiano na educação da infância. Esclarece que cunhou a expressão gramática pedagógica quando em Portugal começaram a falar de modelos pedagógicos participativos.

Rememora que a discussão sobre os modelos pedagógicos participativos esteve relacionada ao início do Projeto Infância¹¹¹ (1990/1991), na Universidade do Minho, onde foram criados os estudos especializados em educação de infância que, pela primeira vez, deram aos professores de educação na infância o estatuto de licenciados¹¹².

Essa formação teve duração de dois anos letivos em regime de três dias por semana (nove horas semanais) e envolvia o desenvolvimento de um projeto. O curso focava na

¹¹¹ Já explicitado anteriormente.

¹¹² Até então tinham um grau intermédio de três anos.

Pedagogia da Infância e objetivava auxiliar os professores a transformar sua prática, uma vez que, conforme afirma Oliveira-Formosinho¹¹³ (2018):

Verificamos nos estudos que então fizemos que nem a formação inicial nem a contínua davam aos professores ocasião e oportunidade de pensar na pedagogia. Os cursos eram construídos por módulos curriculares onde as disciplinas (filosofia da educação, psicologia da educação...) eram ensinadas em compartimentos estanques. A questão da prática, do cotidiano, não estava contemplada e continua não estar devidamente contemplada, nem na formação inicial, nem na contínua. Portanto, os educadores com curso intermédio tinham uma lacuna de conhecimentos pedagógicos, isto é, uma lacuna de referenciais para os ajudar a pensar, fazer, dizer e avaliar o seu próprio cotidiano como forma de garantir o direito da criança a aprender e o direito a um contexto vibrante (...) um contexto que lhe dá direito de não ser avaliada antes de ser avaliado o contexto da sua aprendizagem. Portanto, a falta de conhecimentos pedagógicos se revelava como um limite para consolidação de um cotidiano participativo.

Nesse contexto, onde as profissionais vinham sendo formadas por meio de uma acumulação de conhecimentos provindos de outros domínios e não do que Oliveira-Formosinho denomina de “*coração dos conhecimentos que precisam para a sua prática, que é a pedagogia que eles fazem com as crianças*” e mediante uma lacuna de conhecimentos pedagógicos, que levava a uma série de distorções, como avaliações injustas e inscritas no domínio da psicologia, falta de conhecimentos sobre o direito da criança aprender em um contexto de bem estar, do direito de aprender com respeito e participação, é que, segundo Oliveira-Formosinho, decidiram “*focar em um trabalho intensivo no campo da pedagogia e em um projeto de transformação da prática*”.

A fim de auxiliar os professores a recriar suas práticas, focaram no estudo das ideias de Dewey, Freire, Malaguzzi, entre outros, e nos modelos pedagógicos participativos. No entanto, segundo Oliveira-Formosinho, muitas dúvidas começaram a surgir e interrogações sobre o significado de modelos pedagógicos.

Assim, nasce o termo “gramática pedagógica” cunhado por Oliveira-Formosinho cuja definição utilizada por ela atualmente é “*uma gramática para o saber fazer*”:

Mas um saber fazer, que antes de saber fazer, sabe pensar. Um saber fazer que depois de saber fazer sabe refletir. É um saber que pensa, que faz e que reflete. É uma gramática do saber pensar, saber fazer, saber refletir, saber avaliar e isto só se pode fazer com referenciais da pedagogia.

¹¹³ Todos as citações literais utilizadas no decorrer do item 4.6 foram transcritas da entrevista realizada com Júlia Oliveira-Formosinho por Bruna Ribeiro, em 2018, na cidade de Ponte de Sor (Portugal).

Segundo Oliveira-Formosinho, foram buscar a herança histórica sociocultural organizada em torno da pedagogia para trabalhar com os professores do Projeto Infância.

A professora afirma ainda que, embora tenham grande abertura a referenciais provenientes de outros campos, considerando este diálogo fundamental e necessário, *“nós não nos deixamos colonizar... nem pela psicologia, nem pela sociologia, nem pela economia... São diálogos importantes, mas o professor tem de saber qual é o seu diálogo central”*.

Segundo Oliveira-Formosinho, *“o professor tem que saber criar cotidianos responsivos, respeitosos e participativos e isso é a pedagogia que lhe ensina”*. E relembra que os primeiros grandes peritos nos direitos das crianças foram os grandes pedagogos, como Dewey, Freinet, Malaguzzi.

A professora relata que, nesse processo, teve de se constituir como formadora de formadores, enquanto pedagoga, uma vez que sua formação inicial foi na psicologia, por isso afirma que fez *“esse esforço, essa viragem para a pedagogia”* e reforça:

isto não quer dizer que nós excluimos os outros saberes, eles têm lugar na formação de professores, mas não podem colonizar a formação de professores, não podem colonizar a sala de aula porque senão o que nós fazemos é aplicação mesmo da psicologia na sala de educação na infância.

Quando indagada sobre a imagem da criança que ainda predomina nas escolas da infância em Portugal, Oliveira-Formosinho relata que, embora não seja fácil precisar, quando se reúnem pessoas de 30, 40, 50 países como ocorre nos encontros do *European Early Childhood Research Association* (EECERA) com pessoas interessadas em desenvolver pedagogias participativas em seus países, quando fazem essa pergunta entre si, geralmente concluem que *“não chega a 10% de salas que fazem pedagogias participativas”*. Isso, segundo ela, vale tanto para Portugal, como para contextos de outros países já bem avançados na educação da infância. *“Estariamos [em Portugal] como os outros países, creio que com 10% das salas (...)”*.

Nesse sentido, afirma que a imagem de criança, no geral, não é uma imagem inteiramente renovada de criança, uma imagem de criança competente, ativa, condizente com sua agência. Relembra que nem na Itália, de Malaguzzi, se alcançou esse feito, sendo ainda um grupo minoritário que se embasa nessas ideias. Afirma que os locais onde se pode dizer que existe essa imagem renovada de criança são os locais onde se praticam pedagogias participativas.

De acordo com Oliveira-Formosinho, a imagem de criança começa com uma visão que se tem do mundo, do homem, da vida e das relações. A visão do mundo em um paradigma democrático e participativo leva a uma imagem de pessoa que é o sujeito de direitos, sujeito de

respeito e com direito a participar. Nessa visão do mundo democrático e participativo, a pessoa, seja criança ou seja adulto, é um sujeito de direitos.

No entanto, segundo a professora afirma, é desafiador mudar uma cultura a respeito da imagem de criança, a respeito da imagem de pessoa, os bebês ainda são vistos como folha em branco, anjinhos e, principalmente, como aqueles que “ainda não”... Ainda não caminham, não falam, não... Nesse sentido, na Pedagogia-em-Participação, para trabalhar uma nova imagem de criança, começaram por provocar reflexões no sentido de uma visão de mundo, interrogando: como é que nós olhamos para o mundo, como é que nós olhamos para as pessoas, como olhamos para relações, para o conhecimento e para a relação do homem com o conhecimento, portanto, a relação da criança com o conhecimento.

A imagem de criança das pedagogias participativas está intrinsecamente ligada a uma instância superior que é uma visão do mundo que quer que *“toda a gente tenha o direito de viver de forma respeitosa, de forma digna, de forma cívica, com direito de ser reconhecido na sua humanização desde que nasce, desde que está na barriga de sua mãe”*.

Oliveira-Formosinho entende as escolas infantis como lugares privilegiados para a criança ter acesso ao mundo da cultura e buscando problematizar a concepção de criança das profissionais em formação passou a indagar: *“afinal o que é conhecer? Como é que a criança conhece? E como é que o adulto ajuda a criança a conhecer?”*. Assim, passaram a utilizar a instância epistemológica para renovação da imagem de criança, a partir de problematizações referentes à construção do conhecimento: *“Como é que a criança participa na reconstrução do conhecimento social histórico culturalmente construído? Como é que o adulto participa e como é o encontro dos processos de aprender e ensinar?”*

Enfatiza que para fazer pedagogia é necessária a reflexão sobre como se constrói conhecimento, desconstruindo a imagem do professor que ensina de pé e com sabedoria a uma criança sentada e passiva que decora o que lhe foi ensinado e construindo uma imagem de dois sujeitos ativos em encontros culturais.

E nessa nova imagem de criança a questão da escuta e participação são fundamentais. Sobre a questão da escuta para a Pedagogia-em-Participação, Oliveira-Formosinho relata que se beneficiaram de diálogos com diversos interlocutores, mas particularmente o diálogo com as ideias de Malaguzzi foi essencial. Sobre isto, Oliveira-Formosinho, afirma:

Na Pedagogia-em-Participação nunca tivemos a preocupação de dizer somos *Reggio*, não somos... Em Portugal nunca teríamos dinheiro para fazer *Reggio* (...) Temos de ter a simplicidade de aceitar quem somos, aceitar a realidade de que somos um país pobre que tem de criar qualidade

para todas as crianças dentro da contextualidade do que é o nosso país e, portanto, nunca me ocorreria dizer eu faço *Reggio* na Pedagogia-em-Participação, não somos, mas não recusamos *Reggio*, pelo contrário, foi um dos nossos grandes referenciais, sobretudo, Malaguzzi e a ideia da escuta.

Oliveira-Formosinho considera que uma das ideias centrais de Malaguzzi é a questão da escuta. Defende que ele é o pedagogo a quem deve ser creditado o direito de quem “*reinventou a escuta ou até que a inventou tamanha a força com que ele chamou a atenção de todos nós da importância de escutar a criança, que chamou atenção e disse que era nossa obrigação*”. E, assim, desafiou os professores a registrar o que escutavam e aprender a escrever para registrar melhor.

Lembra-nos que Malaguzzi era uma personalidade que simultaneamente apoiava e desafiava os professores e os investigadores, os ajudando, assim, a avançar.

Para a Pedagogia-em-Participação a escuta é, antes de tudo, segundo Oliveira-Formosinho:

o reconhecimento da pessoa que é a criança, da identidade que é a criança, da singularidade que é a criança. Uma identidade que é simultaneamente pessoal e relacional, portanto, escuta para nós, é uma escuta de cada criança e da criança em relação com os pares e com os professores.

Por isso, defende que não é uma escuta da criança sozinha, também se escuta a criança individual, mas se escuta a criança social, isto é, em relação. Uma vez que a criança constrói sua identidade em relação “*é muito importante escutar a criança no grupo sala a qual pertence, escutar a criança em contexto de pares: pares com adultos, os seus pares pequeninos, com os seus pais e a criança na sua individualidade*”.

Oliveira-Formosinho ressalta que a Pedagogia-em-Participação não recusa o direito de ensinar da escola e sim defende que ela ensine de uma maneira que respeite a criança e para isso é necessário uma escuta que “*devolva a criança que aprende, devolva a criança que aprende em continuidade e em progresso*” e devolva à criança o direito de aprender com bem estar.

Para isso é preciso que essa escuta seja documentada, pois como afirma, nossa memória é muito limitada, é seletiva e não é instantânea:

a memória reconstrói-se no olhar da memória, quando eu olho a minha memória, isto é, a memória do que eu escutei, eu crio memória. Quando eu documento estou a criar memória. Quando eu utilizo aquelas marcas que a memória me ajudou a criar na documentação eu recrio a memória da

documentação e compreendo melhor a documentação, compreendo melhor a escuta, compreendo melhor a criança.

Sobre a relação entre escuta e documentação, Oliveira-Formosinho explica que na documentação nós recriamos memória. A memória das situações em que aconteceu o aprender, em que aconteceu o viver, que aconteceu o brincar e, portanto, temos a possibilidade de compreender melhor o aprender porque revisitamos a nossa memória do aprender. E olhamos para essa memória de outros ângulos que não havia sido possível olhar instantaneamente e ainda podemos partilhar essa memória que é a documentação com outras pessoas, partilhar a escuta que está documentada.

Essa escuta documentada propicia uma série de outras escutas e diálogos, pois “*tenho a possibilidade de dialogar eu mesmo com aquela memória e de partilhar a minha memória com outras pessoas*”. Dialogando com os demais profissionais, com as famílias e as crianças, pois estes outros olhares enriquecem meu olhar primeiro e me devolvem uma criança mais rica, mais plena, mais holística.

Nessa perspectiva, a reflexão que se apoia na escuta documentada pode ir mais longe, pois a reflexão exige tempo, não é instantânea:

nós não somos instantâneos. Quem pensa que é, está a pensar muito superficialmente. Quando regressamos as coisas, nós esculpimos as coisas. O tempo é um escultor da nossa compreensão, da nossa experiência. E, portanto, é na documentação que eu vou encontrar a memória da aprendizagem, que eu vou poder esculpir a minha compreensão da aprendizagem.

Em relação à formação dos profissionais visando à garantia da escuta e da participação infantil no cotidiano, Oliveira-Formosinho informa que a Associação Criança, ao longo de seu percurso, desenvolveu uma pedagogia para a formação dos professores, por eles denominada de formação em contexto.

Ao criarem uma gramática pedagógica para trabalhar com as crianças (a Pedagogia-em-Participação) perceberam que seria necessário, simultaneamente, criar uma gramática pedagógica para trabalhar com os adultos (formação em contexto) e uma gramática para investigar esses dois processos em articulação (investigação praxiológica).

A formação em contexto se baseia no isomorfismo, pois entende que o modo dos adultos e crianças aprenderem são semelhantes, ambos são epistemologicamente sujeitos que constroem conhecimento e não “*pessoas a quem se mete o conhecimento pela cabeça*”. Por isso é necessário criar um ambiente de participação e escuta também para os adultos,

respeitando o tempo de cada um.

Assim, segundo informa, a Pedagogia-da-Participação e a formação em contexto são uma pedagogia da lentidão, não só no respeito ao tempo da aprendizagem das crianças, mas também no tempo da aprendizagem dos adultos:

Nós assumimos essa lentidão com grande prazer. Não somos super homens, somos pessoas que assumem a identidade humana com muito prazer. Então, na identidade humana está a experiência do tempo, o tempo é um grande escultor das aprendizagens das crianças e dos adultos. Temos de dar-nos tempo para aprender.

A formação em contexto é uma gramática caracterizada pelo respeito ao ponto onde os profissionais estão, ajudando-os a compreender o que fazem e para onde querem ir. Segundo Oliveira-Formosinho, *“não dizemos: vocês deviam estar aqui... fazendo isso... mas auxiliamos na compreensão do que é sua sala, do que é o cotidiano”*.

A formação em contexto é situada, pois parte do contexto e do ponto onde as pessoas estão, em direção ao cotidiano que querem criar. Como define Oliveira-Formosinho, a formação em contexto *“é uma gramática que se situa no cotidiano atual para criar o cotidiano do futuro. Os cotidianos se criam, não são dados, mas criam-se em companhia, com adultos e crianças”*.

Entre as muitas contribuições da Pedagogia-em Participação para a educação infantil e a Pedagogia da(s) Infâncias, Oliveira-Formosinho destaca, em especial, a ideia do respeito e da participação da criança, do professor e das interações entre eles como uma contribuição importante dessa pedagogia. A Pedagogia-em-Participação, segundo Oliveira-Formosinho, restaura o direito de aprender da criança, *“mas não aprender de qualquer maneira e sim aprender com respeito, com participação, com bem-estar. Aprender sem perder a dignidade de ser humano que a criança é, tenha cinco meses ou cinco anos”*.

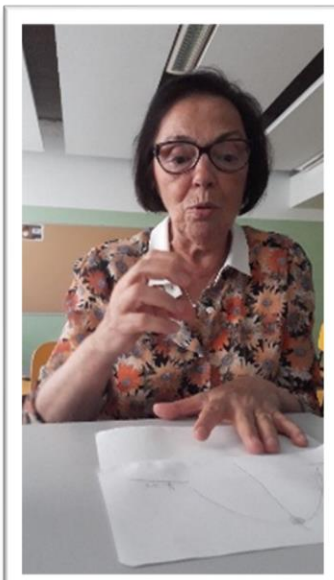
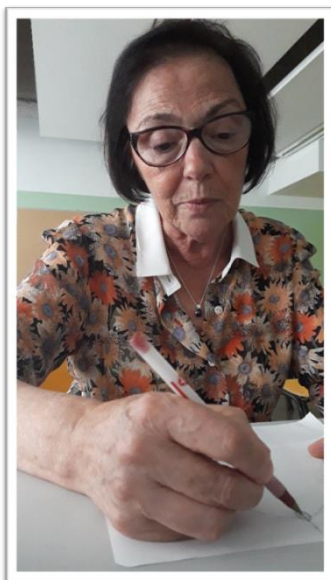


Foto tirada durante entrevista realizada com Júlia Oliveira-Formosinho, no município de Ponte de Sor, em Portugal.

4.7 Múltiplas vozes em busca de uma sinfonia comum: A rede de escolas infantis municipais de Pamplona e a busca de uma identidade coletiva

As escolas infantis municipais de Pamplona têm sua gênese em 1979 e, desde então, sua história e projeto pedagógico vêm sendo enriquecidos e nutridos por referentes externos¹¹⁴ pioneiros de qualidade, como também pela reflexão e debates internos, configurando assim uma incessante busca pela identidade de um coletivo de escolas.

Essa busca de identidade tem um duplo enfoque, conforme preconiza o documento “Línea Pedagógica”¹¹⁵ (PAMPLONA-IRUÑA, 2017), aprovado em 2017, no município:

Por um lado, a ideia de que o pensamento criativo e os vínculos entre as pessoas são os que promovem processos de cooperação, interatividade e colaboração e, por outro, a convicção da importância de oferecer à cidade, como serviço público que somos, a mesma qualidade em todos seus centros com um funcionamento em rede (PAMPLONA-IRUÑA¹¹⁶, 2017, p.9).

Essa construção coletiva ocorre através do que denominam “cultura do encontro” (PAMPLONA-IRUÑA, 2017, p.9), que significa considerar que as trocas (entre escolas, profissionais, famílias...) configuram uma identidade que se nutre do que se vive não só em cada escola infantil, mas também nas demais, ou seja, é uma cultura baseada na corresponsabilidade onde se compreende que cada experiência particular se conforma em uma rede de relações que olha, ao mesmo tempo, para dentro e para fora.

A cultura do encontro é, portanto, sustentada por uma “ética do encontro”, o que significa que através de diferentes espaços de troca e partilha (reuniões de equipe, reuniões pedagógicas, assembleias pedagógicas, reuniões de direção dos centros educativos, intercâmbio entre escolas, famílias....) vai sendo configurado um sentido de pertença a um coletivo que busca um destino comum, construído a partir da troca de experiências particulares. A ética do encontro pode ser compreendida como as “*relações que estabelecemos com os demais para crescer conjuntamente*” (PAMPLONA-IRUÑA, 2017, p.29).

No entanto, a construção desse enfoque pedagógico pressupõe a constituição de uma rede comum de trocas de teorias e práticas que demanda ser confrontada documentalmente. A documentação das experiências, seja de forma escrita, visual ou audiovisual, é a estratégia narrativa que permite não ficar preso à retórica e assim poder se centrar nas múltiplas realidades

¹¹⁴ Em especial, os contributos de Emmi Pikler (Budapeste) e Loris Malaguzzi (Itália).

¹¹⁵ Disponível em: <http://www.pamplona.es/escuelasinfantiles/verDocumento/verdocumento.aspx?idDoc=500>

¹¹⁶ Livre tradução.

concretas vividas cotidianamente (PAMPLONA-IRUÑA, 2017).

Nesse sentido, a documentação permanente adquire o *status* de compromisso ético, estético e político e se constitui como a base das trocas, partilhas e reflexões entre os profissionais. A partir da documentação das experiências é que se pode qualificar, discordar e expressar os dissensos e, assim, avançar como indivíduo e coletividade.

Buscar uma linha pedagógica e uma identidade coletiva para a rede de escolas municipais de Pamplona não significa, no entender dos envolvidos, ignorar a história, as características e o contexto específico de cada escola, mas sim compreender as experiências dos demais como uma forma de se nutrir conjuntamente e onde não se pode compreender o individual sem o coletivo, nem cada parte, sem o todo (PAMPLONA-IRUÑA, 2017).

Alguns princípios comuns foram acordados em fóruns de debates e estabelecidos no documento municipal *Línea Pedagógica*¹¹⁷ (PAMPLONA-IRUÑA, 2017, p.14-24, tradução nossa), como:

- Bem-estar e direito à educação.
- Acompanhamento profissional.
- Relações diárias com as famílias
- A cultura da infância.
- Valor da qualidade do lúdico.
- Abordagem da complexidade.
- Qualidade holística.
- Observação, pesquisa, formação.
- Inclusão.
- Harmonia entre proposta educativa e arquitetônica.
- A cultura do Ateliê (*Taller*) – criatividade e estética.
- Valor da própria cozinha.

Assim, mesmo com cada escola tendo autonomia para seu projeto educativo, existe uma linha pedagógica que estabelece princípios comuns a serem perseguidos por todas as escolas infantis e que estrutura e sustenta uma maneira de pensar e fazer educação, bem como uma forma de compreender a infância e a educação das crianças pequenas. A linha pedagógica permite um posicionamento que cria as bases do projeto educativo que deve ganhar vida e concretude na diversidade das escolas infantis de Pamplona.

¹¹⁷ Disponível em: <https://www.pamplona.es/escuelasinfantiles/verDocumento/verdocumento.aspx?idDoc=500>

4.8 O Organismo Autônomo Escolas infantis Municipais de Pamplona

O Organismo Autônomo Escolas Infantis Municipais de Pamplona¹¹⁸ é constituído atualmente (2020)¹¹⁹ por 11 escolas infantis que atendem crianças de zero a três anos de idade e formam o denominado 1º Ciclo de Educação Infantil. O 2º ciclo de educação infantil atende crianças de três a seis anos, mas não é de responsabilidade municipal e sim de Navarra. Ambos os ciclos não são obrigatórios, sendo que a obrigatoriedade começa apenas a partir do denominado Primário, que atende crianças de seis a doze anos.

No 1º Ciclo as crianças são distribuídas em quatro setores de acordo com sua idade quando iniciam o curso (agosto¹²⁰), conforme ilustrado pelo quadro 22 a seguir:

Quadro 22 - Agrupamento por idades no 1º ciclo das Escolas infantis Municipais de Pamplona

Setor	Idade	Relação adulto-criança
Lactantes	Entre 4 e 10 meses	7 crianças por educador/a
Caminhantes	Entre 11 e 19 meses	8 crianças por educador/a
Medianos	Entre 20 e 23 meses	12 crianças por educador/a
Maiores	Crianças com mais de 24 meses	16 crianças por educador/a

Fonte: Pamplona-Iruña (2016, p.6).

O objetivo fundamental do Organismo Autônomo é promover, gerir e coordenar as escolas infantis de responsabilidade do município de Pamplona buscando ser uma referência no atendimento de 0 a 3 anos, com profissionais devidamente formados e que buscam o desenvolvimento integral de todas as potencialidades infantis: habilidades e destrezas físicas, intelectuais, sociais, afetivas, estéticas, de comunicação (PAMPLONA-IRUÑA, 2016, p.1).

Mesmo se tratando de educação pública, existe uma taxa de mensalidade obrigatória que as famílias devem pagar em dez parcelas, cujo valor é acordado no momento da matrícula, seguindo os critérios já estabelecidos de renda per capita familiar e que não pode ser modificado no decorrer do curso.

As tarifas estabelecidas para o curso de 2020/2021 de uma jornada completa¹²¹ variavam entre 72 euros para uma renda menor ou igual a € 3.350, chegando a €293 para uma renda familiar maior que €15.000. Já para uma renda monoparental com os mesmos valores a

¹¹⁸ Organismo Autónomo Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona - Ayuntamiento de Pamplona.

¹¹⁹ Dados provenientes da entrevista com Alfredo Hoyuelos (2020) e dos documentos *municipais Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona* (2016) e *Línea Pedagógica* (2017).

¹²⁰ O curso se inicia em 17 de agosto e termina em 30 de junho do ano seguinte.

¹²¹ Existe variação no valor de acordo com a jornada (completa ou meia jornada) e para pessoas com mais de um filho matriculado.

mensalidade diminui para €43 e €263, respectivamente. Uma educação considerada de alto custo para as famílias, segundo análise da atual diretora técnica de Pamplona.

Como o primeiro ciclo atende apenas 25% da faixa etária de zero a três anos, existe uma escala de seleção (ver ANEXO N) contendo os critérios para distribuição de vagas onde se privilegia aspectos econômicos e sociais, buscando, assim, favorecer as crianças em situação de maior vulnerabilidade.

O trabalho educativo desenvolvido nas escolas infantis de Pamplona responde a uma determinada forma de compreender a criança e seu processo de ensino-aprendizagem:

- Uma imagem de criança ativa e competente disposta a conhecer, experimentar, realizar trocas, com capacidade para construir seu próprio conhecimento.
- Aprendizagem *concebida como construção ativa de significados em interação e coparticipação* (PAMPLONA-IRUÑA, 2016, p.2).

Essas concepções balizam o trabalho educativo desenvolvido nas escolas municipais e norteiam as práticas pedagógicas que, por isso mesmo, passam a se organizar tendo como premissa as seguintes intenções educativas (PAMPLONA-IRUÑA, 2016):

- A vida cotidiana como eixo organizador e espinha dorsal de todo o processo.
- Contextos de segurança e confiança que promovam relações de troca, interação e comunicação.
- Ambientes e propostas para a diversidade, a experimentação, ação e comunicação.
- Pedagogia das relações, na qual o adulto interage escutando, acompanhando e dando valor as iniciativas dos meninos e meninas.
- A dupla educativa (dois/duas professores/as que atuam no mesmo grupo de crianças) como possibilidade de ampliar as relações com as crianças, realizar planejamentos de trabalhos comuns e fazer críticas e revisões entre si.

Nessa proposta educativa o protagonista não é somente a criança e sim “a criança em relação”, o que significa dizer que a escola infantil “*se configura como um pequeno universo de aprendizagem, reflexão, de investigação individual e coletiva; mas além disso, de convivência, de diálogo, de encontros múltiplos, de cooperação e de intercâmbio relacional entre crianças, famílias e pessoas da escola*” (PAMPLONA-IRUÑA, 2016, p.2, tradução nossa).

4.9 Os tempos pedagógicos na educação de 0-3 de Pamplona

No hay un tiempo igual para todos, es un proceso personalizado (Aitziber, mãe de Aimar¹²²).

Nas escolas infantis municipais de Pamplona os tempos educativos são compostos por um conjunto de rituais cotidianos. O termo ritual, segundo Hoyuelos (2020¹²³), é preferível ao uso da palavra rotina, pois esta pode indicar repetição mecânica, enquanto o conceito de ritual remete a ações sagradas que ocorrem na cotidianidade.

Hoyuelos (2014) cita a definição de Catherine L'Ecuyer (2016) para melhor distinguir entre esses conceitos e reafirmar a opção do município. Para a autora, a rotina é caracterizada como uma repetição monótona de atos mecânicos inconscientes, aborrecidos e sem sentido, que podem alienar meninos, meninas e pessoas adultas, já a rotina com sentido e humanizada é o que se chama ritual. Ritual é o que faz com que cada dia seja diferente dos outros dias (HOYUELOS, 2014, p.18).

Nas escolas de jornada completa, ou seja, que atendem crianças das 7h30 às 16h30, os tempos são organizados da seguinte maneira:

1. Recepção das crianças (das 7h30 às 9h30)¹²⁴
2. Propostas, trocas, espaço exterior, almoço¹²⁵ (fruta) (9h30 as 11h30)
3. Comida (11h30/12h -13h)
4. Siesta (13h-15h)
5. Saída (15h-16h30)

Visando melhor compreender na prática como as crianças vivenciam o dia a dia nessas escolas, realizamos a observação de duas turmas de crianças (Lactantes e Caminhantes), acompanhando toda sua jornada, da entrada até o momento da saída, na escola *Hello Buztintxuri*, situada em Pamplona, durante a semana do dia 9 a 13 de março de 2020. Para fins dessa pesquisa, vamos narrar um dos dias observados em detalhes, por meio do uso das mini-histórias.

Além dos tempos pedagógicos mencionados anteriormente, também foram alvo de observação e serão aqui descritos uma reunião de planejamento entre professores, uma reunião

¹²² PAMPLONA-IRUÑA, 2019, p.13.

¹²³ Entrevista realizada pela pesquisadora em mar/2020 em Pamplona (Espanha).

¹²⁴ O horário de entrada das crianças deve ser acordado entre escola e famílias no ato da matrícula e não poderá ser modificado, salvo raras exceções, pois o horário de trabalho dos profissionais é organizado a partir dessa informação.

¹²⁵ O que chamam de almoço seria o equivalente ao momento da colação no Brasil.

pedagógica destinada à formação dos profissionais, além de uma reunião com as famílias.

A escola em questão atende atualmente 82 crianças, entre zero e três anos, e está organizada em 4 salas, correspondentes aos quatro agrupamentos etários (lactantes, caminhantes, medianos e maiores) e possui 10 educadoras, 1 educador, além de equipe de cozinha, limpeza e uma diretora.

O grupo de crianças observado dos *Lactantes* é composto por 14 crianças, um educador e uma educadora, recebendo ainda uma profissional de apoio em determinados momentos do dia. No dia da observação, dez crianças estavam presentes no grupo. Importante esclarecer, ainda, que as fotos da escola observada utilizadas para ilustrar os dados narrados foram disponibilizadas pelo Organismo Autônomo¹²⁶, uma vez que não era permitido aos pesquisadores externos fotografarem a escola, nem as crianças.

Para melhor compreensão das situações narradas a seguir, julgamos necessário uma breve descrição da estrutura física da sala e de como os ambientes estão organizados.

4.9.1 O espaço físico e os ambientes da sala dos Lactantes (crianças de 4 a 10 meses)

A sala do grupo de crianças denominado *Lactantes* é formada por um complexo que engloba um conjunto de seis salas em uma, são elas: uma sala para o trocador, uma sala para as refeições, dois espaços para dormir (um com berços e o outro com pequenas camas), uma sala para jogos/brincadeiras e um espaço maior central contendo brinquedos grandes de madeira, colchonetes, espaços confortáveis, sofá, mesas baixas com brinquedos e um carrinho com rodinha onde ficavam guardados os álbuns de fotos das crianças da turma. Na frente da sala, do lado externo, ficava ainda um solário, mas que estava em reforma.

Com exceção do espaço de dormir, que nas demais salas é composto por um único espaço, as demais salas da escola seguem a mesma configuração e tamanho, tendo cinco salas em uma.

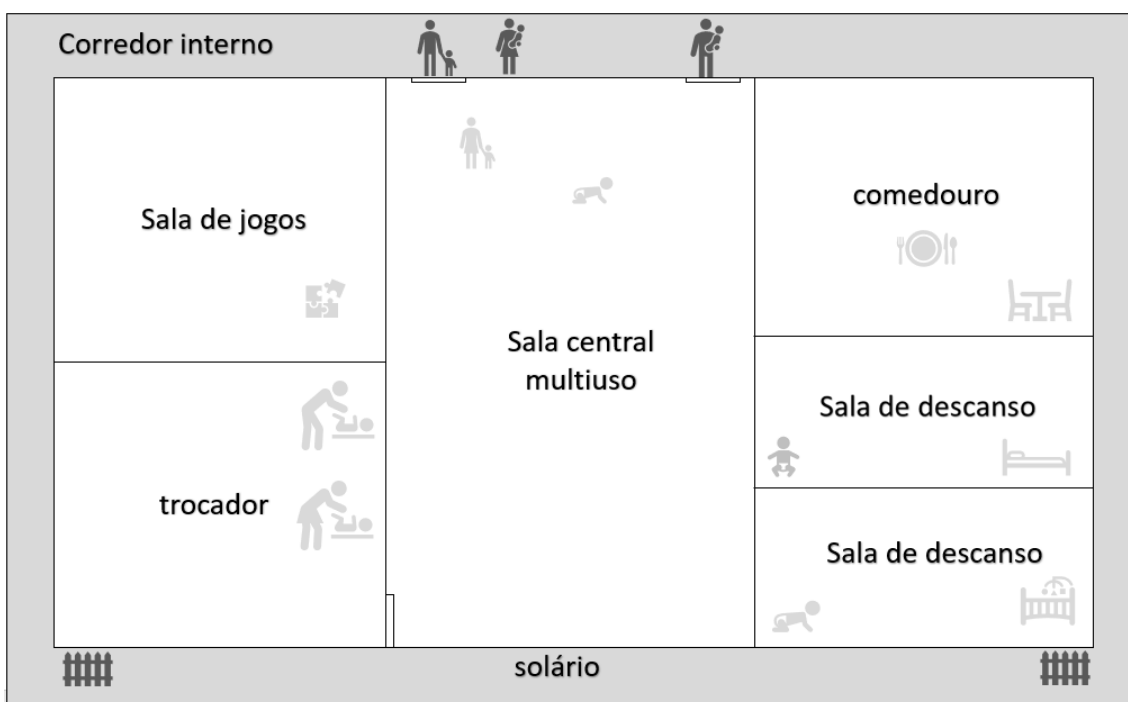
Uma característica física importante da sala observada e das demais escolas infantis de Pamplona é a transparência, ou seja, as paredes, quando existem, são transparentes permitindo a visualização do que acontece entre as salas, entre a sala e o corredor, entre a sala e o solário e, inclusive, entre a escola e a rua. Essa característica arquitetônica dialoga com o projeto educativo do município.

¹²⁶ Disponível em: <https://www.pamplona.es/escuelasinfantiles/verpagina.aspx?idpag=5>

As divisórias entre as salas internas são baixas permitindo que as crianças tenham espaços de intimidade e aconchego, mas de forma a permitir a observação do adulto de qualquer ponto da sala.

A representação gráfica a seguir busca ilustrar a configuração espacial da sala e assim auxiliar na melhor compreensão do contexto físico das narrativas, além de possibilitar uma percepção das possibilidades de movimentação e ocupação dos espaços pelos bebês.

Figura 9 - Planta baixa ilustrativa da sala dos Lactantes



Fonte: Elaborado pela autora.

4.10 Um olhar para a cotidianidade a partir das mini-histórias

A seguir, apresentaremos oito narrativas em formato de mini-histórias que representam oito distintos momentos observados e posteriormente analisados, que nos auxiliam a compreender como o projeto educativo do município reverbera nas ações cotidianas com as crianças e nos espaços formativos e trocas entre profissionais e famílias.

O quadro 23, evidencia a relação entre as mini-histórias e os tempos pedagógicos observados, sendo que os títulos dados às mini-histórias buscam elucidar as principais temáticas identificadas em cada situação.

Quadro 23 - Tempo pedagógico observado e suas respectivas mini-histórias

Nº mini história	Tempo pedagógico observado	Temática abordada na mini-história
MINI HISTÓRIA 1	Entrada das crianças	RECEPÇÃO DAS CRIANÇAS: A relação entre famílias e profissionais
MINI HISTÓRIA 2	Propostas diversificadas, trocas de fraldas e atividade autônomas das crianças	COMER, TROCAR, BRINCAR: Escuta e participação cotidiana dos bebês
MINI HISTÓRIA 2.1		O DIÁLOGO COM MAITÊ: A escuta do corpo, gestos, intenções
MINI HISTÓRIA 3	Ateliê	OFICINAS/TALLER: Desenvolvendo uma cultura da criatividade e estética com bebês
MINI HISTÓRIA 4	Alimentação	COMIDA: Para além da nutrição do corpo...
MINI HISTÓRIA 5	Sono/descanso	SIESTA: Momento de dormir, descansar e estreitar laços
MINI HISTÓRIA 6	Saída das crianças	SAÍDA: A relação entre profissionais e famílias
MINI HISTÓRIA 7	Reunião de formação de profissionais	FORMAÇÃO CONTINUADA: suporte para aprendizagem e inovação pedagógica
MINI HISTÓRIA 8	Reunião de planejamento e Reunião de formação para famílias	REUNIÃO DE PLANEJAMENTO E CONVERSAS COM AS FAMÍLIAS: a construção da mesma visão de criança e infância

Fonte: Elaborado pela autora.

MINI HISTÓRIA 1

RECEPÇÃO DAS CRIANÇAS: A relação entre famílias e profissionais

A relação família-escola é compreendida pelo projeto educativo do Organismo Autônomo de Pamplona como um dos aspectos fundamentais do processo educativo e uma das principais garantias de sua qualidade e eficácia (PAMPLONA-IRUÑA, 2016; 2017; 2019).

No dia da observação do grupo dos *Lactantes*, fui encontrar a professora e as poucas crianças que já haviam chegado, na sala dos *Caminantes*, pois as turmas ficam juntas por um breve período no momento de entrada e saída, sendo fiéis ao princípio dos pares educativos, que prevê que estejam sempre dois profissionais com as crianças. A junção com outra turma nesses momentos ocorre pois nesses horários cada grupo de crianças está com apenas um educador (uma vez que o horário de trabalho das professoras que dividem a mesma turma é diferenciado, sendo que uma cobre o período de chegada e a outra o de saída).

Quando chego, a professora chama as crianças para voltarem para sua sala e todas vão caminhando (a seu modo) para sua sala que fica ao lado da que estão. Como já é março e o curso começou em agosto do ano anterior, todas as crianças da turma já se encontram com mais de um ano e já aprenderam a andar.

A curta caminhada (ou “engatinhada”) de uma sala para outra é feita de forma independente pelas crianças, acompanhadas pela professora que apenas observa e vai conversando com os bebês. No meio do corredor, próximo à porta de entrada da sala, um bebê que vinha caminhando entre ações de equilíbrio e desequilíbrio, senta-se no chão e fica ali parado. A professora se abaixa, o chama pelo nome e o convida a entrar na sala; o bebê estica os braços em direção à professora indicando que deseja ir para seu colo. A professora diz “*vamos lá, você consegue, posso te ajudar...*” fala isso e oferece o braço para ajudar a criança se levantar, mas feito isso a criança é incentivada a continuar sozinha.

Entrando na sala, as crianças têm liberdade para ocuparem os espaços e explorarem os materiais da maneira que desejarem: dois bebês vão para uma mesa baixa com jogos de construção; outro deita-se no colchonete e decide que precisa descansar um pouco mais; os demais exploram os materiais da sala, sendo o preferido o “álbum pessoal”. O álbum consiste em um pequeno livreto montado pelas famílias contendo fotos e pequenas narrativas das crianças com seus familiares. Os bebês demonstram grande prazer em folhear não apenas os seus, mas todos os álbuns. Muitos me trazem um álbum aleatório e me mostram imagens falando: “*papá, mamá, bebê!*” (fazem isso muitas e muitas vezes, durante todo o dia).

Em um clima de tranquilidade, mais crianças vão chegando... A professora está sentada no colchonete junto com algumas crianças, as famílias chegam com seus filhos e, ainda do lado de fora da sala, tiram os casacos e trocam os sapatos das crianças e guardam tudo em um armário no corredor que, além de ser da altura da criança, é identificado pela foto e o nome de cada uma delas.

Feito isso, os pais colocam um protetor para seus sapatos e entram na sala com seus filhos, alguns dão bom dia para a professora e vão direto para a sala anexa que contém o trocador

e lá trocam a fralda de seus filhos, outros pais vão até lá apenas para abastecer o armário (este no alto e identificado com a foto de cada criança) com fraldas e demais itens de higiene. Outros pais chegam e permanecem um tempo conversando com a professora ou ainda brincando com seus filhos ou permitindo que o irmão mais velho do bebê fique um tempo brincando na sala.

Tudo é feito com muita naturalidade por todos, indicando uma apropriação dos espaços e suas funções pelas famílias. Todos os pais que chegam dão alguma informação específica para a professora, como por exemplo, como a criança havia dormido, se estava bem, entre outras. A professora também demonstra conhecer bem as famílias chamando os pais por seus nomes e fazendo perguntas específicas sobre as crianças.

Os bebês, ao entrarem na sala, são recebidos pela professora que os abraça e dá bom dia. A professora explica aos pais quem sou eu e o que estou fazendo ali. Os bebês se despedem com muita tranquilidade de seus pais, dando beijos e abraços e, em seguida, se dirigem à sala. Apenas uma criança chora, mas ao ser imediatamente acolhida pela professora, se acalma e se despede de sua mãe.

É possível observar respeito e cuidado em relação ao ritmo particular de bebê, o que parece impactar na tranquila separação das crianças com suas figuras de apego. O segundo educador chega, assim como a cozinheira que entra na sala para levar as frutas do dia. Às 9h30 a entrada é encerrada e as crianças são convidadas a se dirigir para a sala, também anexa, para comer frutas (chamado por eles de almoço).



Famílias no momento da entrada

MINI HISTÓRIA 2

COMER, TROCAR, BRINCAR:

Escuta e participação cotidiana dos bebês

A sala de comer é composta por mesas e cadeiras de tamanho apropriado para os bebês desse grupo e estes, sozinhos e cada um a seu tempo, vão se reunindo ao redor das mesas para comer.

Os dois professores colocam grandes babadores nas crianças, se sentam com os bebês (cada qual em uma mesa) e vão cortando as frutas na frente deles e falando quais as frutas do dia: “laranja, pera e banana”. As crianças, que ainda estão aprendendo a falar, se divertem tentando pronunciar os nomes das frutas, falam e dão risadas. As frutas cortadas são colocadas em uma bandeja coletiva e os bebês se servem sozinhos e comem com grande vontade, sem nenhuma resistência.

Cada qual a seu modo vai indicando, seja com gestos ou sons, que queria mais e assim comeram e repetiram várias vezes.

Uma criança quer pegar mais uma fruta na bandeja, mas como ainda não havia terminado de comer sua fruta, é orientada pela professora a não pegar mais. Esse diálogo se dá de forma muito concreta, a professora pega a fruta da criança, mostra que ela ainda tem e diz que depois poderia pegar mais. Como a criança insiste no gesto, a professora resolve ver se o que ela quer é outra fruta diferente da sua e, realmente a criança pega outro tipo de fruta e começa a comer, mas repete o gesto de querer pegar outras. É interrompida pela professora que explica que deve acabar a sua para pegar mais. Esse diálogo toma grande tempo da professora, que em nenhum momento apressa a criança em questão, nem as demais. Tudo é feito de forma a respeitar o ritmo das crianças e elas parecem responder através da calma e tranquilidade com que fazem cada uma de suas ações.

As crianças que terminam de comer são chamadas pelo professor para se limpar e lavar as mãos. Chama a atenção que cada toque realizado no corpo das crianças é antes anunciado pelo professor e, assim, ele obtém a colaboração da criança na ação. O professor ao avisar de suas intenções e movimentos “*vou limpar essa mão, a outra, a boca...*” obtém a colaboração da criança. É nítida a influência do pensamento Pikleriano nos gestos e ações dos adultos.



Educador da sala dos lactantes em ação compartilhada com criança

Conforme as crianças vão acabando de comer a fruta, o que ocorre em tempos muito diferentes (algumas levam poucos minutos, outras permanecem mais de 20 minutos nessa ação), vão se dirigindo para a outra sala e um dos professores inicia a troca de fraldas das crianças, seguindo o mesmo ritual de, antes de tocar na criança, informá-la sobre o que precisam fazer “*vamos trocar a fralda...*” e a criança se dirige juntamente com o professor para o trocador e realizam “juntos” a troca da fralda, em uma ação de coparticipação. A educadora de apoio chega para auxiliar na troca e no que mais for necessário, adotando o mesmo procedimento do professor de conversar com as crianças e antecipar suas ações.

Eu permaneço posicionada em um local estratégico da sala onde consigo observar todas as crianças, em todas as salas ao mesmo tempo (o que aliás é fácil devido ao projeto arquitetônico) e assim vou registrando minhas observações que, com regularidade, são interrompidas por alguma criança que faz carinho em mim, me dá abraços espontâneos, compartilha comigo seus brinquedos ou apenas sorri, me acolhendo em seu grupo.

As crianças que já haviam comido a fruta e tiveram as fraldas trocadas se espalham pelas salas e cada qual se ocupa com seu interesse: enquanto uma criança vai até a caixa de álbuns e fica por um bom tempo folheando as fotos, outro deita e observa tudo; enquanto outra criança puxa de um lado para o outro um fio pendurado no teto e que vai até o chão com um pequeno sino na ponta, explorando as diferentes intensidades de som que mudam conforme a força que coloca em seu gesto de puxar, outros brincam concentrados com brinquedos de encaixe, enquanto outros se ocupam de encher e esvaziar potes com correntes. Quando se cansam, buscam outro afazer na sala, sendo que o espaço com álbuns nunca fica sem nenhuma criança.

Quase não há conflitos, a calma somente às vezes é interrompida por algum eventual choro, fruto de algum tombo ao tentarem subir em algo (o que não é podado) ou um brinquedo de madeira que é testado na cabeça de algum amigo. Frente a essas situações, os professores intervêm calmamente, sem alterar o tom de voz, e conversam com as crianças, fazendo com que a situação se acalme rapidamente.

A profissional de apoio pega no armário um jogo de montar feito com caixas de leite encapadas com jornal e papel transparente, algumas crianças se dirigem até ela e passam a explorar o jogo, levam as peças para diversos lugares da sala.

Enquanto isso, uma criança começa a colocar grandes argolas de madeira em seu pescoço e em seguida sai engatinhando com elas pela sala, outro bebê que estava observando a cena tenta imitá-la, mas suas argolas são menores e não passam pela sua cabeça, tenta diversas vezes até que, parecendo decepcionado, joga as argolas para longe.

Enquanto muitas histórias acontecem na sala, o grande corredor da escola, chamado de *Plaza*, é preparado por uma educadora da outra turma para receber as crianças do grupo de *Lactantes e Caminantes*.

Diariamente, ambos os grupos se reúnem por aproximadamente uma hora e meia na *Plaza*, para explorarem esse espaço e os materiais ali disponibilizados. A organização do espaço e materialidades é feita em sistema de revezamento pelas educadoras dos dois grupos.

A ideia desse espaço é explorar o brincar heurístico com materiais não estruturados e, preferencialmente, naturais.

Aproximadamente às 10h as crianças vão para a *plaza* e se espalham pelo longo espaço, buscando, em sua maioria, pequenos espaços de intimidade e mais aconchegantes, como embaixo de brinquedos, dentro de caixas e até dentro do armário de roupas.

Assim como na sala, a atividade autônoma da criança é priorizada, bem como as relações afetivas e o incentivo a consciência de si e do seu entorno. A não intervenção direta das educadoras não significa, todavia, omissão e sim uma:

(...) presença comprometida e respeitosa que dá segurança e encoraja o bebê ou a criança pequena a explorar o ambiente, a participar e responder a solicitação de um adulto atento às suas necessidades e singularidades. Esta relação de reciprocidade e confiança mútua sinaliza ao adulto a não necessidade de sua intervenção direta. A postura de não intervir, no entanto, não exclui as trocas de olhares, o apoio verbal, assim como o compartilhamento de uma situação ou de um momento de alegria. É uma presença respeitosa e afetiva que reconhece também a importância da criança estar só (FREITAS, 2006 ,p.3).

Todos os dias, durante o tempo da *plaza*, três a quatro crianças de cada uma das duas turmas são levadas até o Ateliê, também previamente preparado pelas professoras em sistema de rodízio.

Para definir quais seriam as crianças que iriam ao ateliê naquele dia, as professoras consultavam suas anotações para saber quem já havia participado de qual oficina e assim buscavam diversificar as experiências oferecidas às crianças. Se por acaso, alguma das crianças indicadas por elas para participar demonstravam não querer sair da *plaza*, a vontade da criança era respeitada e uma outra era convidada para substituí-la.

MINI HISTÓRIA 2.1

O DIÁLOGO COM MAITÊ:

A escuta do corpo, gestos, intenções

Maitê, 1 ano e 2 meses, após comer sua fruta, para na minha frente observando meu gesto de escrever no caderno e, após observar um pouco, demonstra com gestos que deseja minha caneta e caderno. Pergunto se ela deseja desenhar, ela acena que sim com a cabeça e sorri. Entrego a ela minha caneta e com o caderno apoiado em minhas pernas ela se põe a explorar os traços que a caneta produz na folha. Permanece por um tempo e percebo, pelo movimento de suas pernas (que ficam dobrando), que ela parece querer se sentar, pego o caderno que está em meu colo e entrego em sua mão. Ela, parecendo satisfeita, o coloca no chão e explora algumas posições sentada e deitada, procurando a mais confortável, até que opta por desenhar deitada. Fica nessa ação de riscar as folhas até ser chamada pela professora para ir trocar as fraldas, ao que ela calmamente atende, me entregando o caderno e caneta e indo para a sala do trocador onde a professora a aguarda.

Ao acabar a troca, Maitê retorna e novamente com gestos me pede a caneta e o papel. Ao me ver entregando novamente o material para a criança, a professora pede que eu tampe a caneta para ela não riscar (novamente) sua roupa, que acabou sujando um pouco durante as explorações da menina. Um pouco decepcionada, obedeço e aperto o botão que tira a ponta da caneta e entrego a Maitê.

Ela repete o gesto de riscar, mas como nada acontece na folha, me olha e faz um gesto por mim interpretado como “você não vai fazer nada?”. Não faço, apenas lhe respondo: “e agora?”. Maitê, então, passa a girar a caneta, percebe que tem que apertar algo e assim fica

tentando, até que, parecendo decepcionada, me devolve a caneta. Mas nossa atenção logo se volta para uma criança próxima de nós que começou a chorar, pois uma outra estava batendo um pesado brinquedo de madeira em sua cabeça. Maitê sai correndo em direção ao burburinho, mas a professora calmamente intervém e a situação se acalma rapidamente.

Maitê, então, pega algumas peças de madeira de um jogo de construção e leva até a parede de vidro que dá para o solário, as coloca no chão, próximo à parede e sobe no brinquedo. Maitê começa a empilhar os brinquedos e, se apoiando na parede, tenta subir nos blocos, cai e se levanta algumas vezes, até que resolve brincar sentada com os blocos.

MINI HISTÓRIA 3

ATELIÊ:

Desenvolvendo uma cultura da criatividade e estética com bebês

Segundo a proposta pedagógica do município, o Ateliê é considerado um:

espaço de experiência, expressão e criatividade individual e coletiva, um lugar onde se oferece a criança a oportunidade de trabalhar e experimentar de maneira livre com material de diversos tipos e que, de modo organizado, permanece visível e disponível: pinturas diversas, papel, cartolina, barro, plasticina, água, gelatina, pincéis, rolinhos... (PAMPLONA-IRUÑA, 2016, p.4).

A atividade no Ateliê se realiza em grupos reduzidos visando a criação de um ambiente privilegiado para as crianças trabalharem e explorarem e para que as educadoras possam observar e fazer anotações, fotos ou vídeos, de forma a documentar o trabalho e evolução de cada criança em aspectos relacionados “à percepção, à construção do pensamento, à expressão criativa, à estética das formas e das cores” (PAMPLONA-IRUÑA, 2016, p.4), além de servir para retroalimentar as propostas e avaliar o trabalho realizado.

Nesse sentido, apenas oito crianças (quatro do *caminantes* e quatro do *Lactantes*) são convidadas a sair da *Plaza* para ir para o Ateliê, uma das crianças não quis ir e foi substituída por outra.

Antes de entrarem no espaço, as duas educadoras (uma de cada sala) e a educadora de apoio colocam os aventais nas crianças, com exceção de um menino que se recusou.

Ao entrarem, o espaço já está devidamente preparado com ambientes delimitados por conjuntos de materiais, como: mesas de luz com cordas e pinhas; argila com cones e conchas

enfiadas; tapete com objetos não estruturados variados; mesa com argolas; bancada com potes e talheres de madeira.

As crianças se espalham pelos espaços, enquanto as professoras observam e uma delas fotografa. As crianças batem nos potes com as colheres, jogam os objetos das mesas no chão, algumas levam os potes até a pia e brincam com as gotinhas que saem da torneira, uma criança se concentra na argila, tocando-a, abraçando-a e depois subindo na mesa para alcançar o topo do monte de argila que é maior que ele, depois descobre que as conchas enfiadas na argila podem ser usadas para cavar e assim faz, mas logo depois passa a usar as próprias mãos para bater, acariciar e tirar um pedaço da argila do monte e levar para outro lugar da sala.

Outra criança se ocupa em explorar os diferentes sons que os objetos produzem quando são batidos sobre uma mesa. Uma criança come a argila, outra vai até a professora, se senta em seu colo e fica apenas observando.

Além dos materiais preparados existem muitos outros nas prateleiras, como: caixa com sementes diferentes, conchas, casca de fruta seca, gravetos, rolos e pedaços de madeira, peneiras, pinhas, casca de árvore, jornal picado, medidores, rolinhos para pintura, papéis variados, entre outros. Algumas crianças resolvem pegar esses materiais e vão retirando tudo das prateleiras e jogando no chão, as professoras somente observam.

Enquanto isso uma criança sobe na mesa e não consegue descer, faz gestos e sons para chamar a atenção e pedir ajuda da professora, que vê, olha nos olhos da criança, sorri, mas permanece apenas observando e passa a fotografar as tentativas do menino.

Após algumas tentativas, finalmente o bebê consegue alcançar o chão e descer, ele vibra e comemora sua conquista. Passa, então, a subir e descer, como a comprovar a eficácia de seu experimento e conquista.

Alguns dias depois, ao participar de uma reunião de planejamento com as professoras desses grupos, pude melhor compreender a não intervenção delas nessa e em outras situações. A postura delas se justifica, segundo os princípios da Emmi Pikler, para quem a criança adquire capacidades e conhecimentos muito mais sólidos quando atua por iniciativa e interesse próprio do que quando os adultos tentam lhe ensinar algo e pode ser sintetizada na seguinte frase dita por uma educadora durante a reunião: “se evitamos o esforço das crianças, evitamos também a satisfação que só se logra com o esforço” e, citando Pikler, afirma “Quando uma criança atua por iniciativa e interesse próprio adquire capacidades e conhecimentos muito mais sólidos que se tratamos de lhe ensinar”.

Após permanecerem cerca de 40 minutos no espaço, as professoras começam a lavar a mão das crianças (sempre antecipando sua ação) e a organizar a sala; em seguida, as crianças

retornam à *Plaza*, onde permaneceram até as 11h40 brincando com as outras crianças, até o horário da refeição.

MINI HISTÓRIA 4

COMIDA:

Para além da nutrição do corpo...

Ao retornarem da *Plaza* e entrarem na sala, todas as crianças se dirigem para o pequeno portão (que se encontrava fechado) que dá acesso à sala de comer. Os professores já estavam lá dentro e o carrinho que trouxe as comidas também, as crianças querem entrar e choram demonstrando estar com fome.

Praticamente todas as crianças choram e apontam a comida, os professores chamam a maioria, mas três crianças ficam do lado de fora com a educadora de apoio para aguardar as demais terminarem de comer.

Após colocar os babadores, a refeição é servida individualmente em pratos de vidro com colher e garfo de inox, o copo com água também é de vidro. Apesar da maioria das crianças terem entrado, algumas permanecem sentadas esperando, pois os professores dão comida apenas a duas crianças por vez, buscando assim, estar inteiros e presentes naquele ritual com as crianças, estabelecendo vínculos e buscando não mecanizar aquela ação.

A refeição do dia é composta por sopa de cenoura como primeiro prato e macarrão com carne como segundo prato, também são oferecidos pão e água. Todas as crianças comem bem e não recusam nenhum dos pratos.

A criança que mais chorava do lado de fora, após se acalmar ao ser pega no colo pela educadora de apoio, pega um pote e colher e começa a brincar de comer: passa a pegar comida no pote e colocar em sua boca e na de sua colega.

Após um tempo, a cozinheira passa na sala (como faz todos os dias em todas as salas) para perguntar para a professora e para as crianças como estava a comida, se as crianças gostaram e comeram bem.

Os professores informam que o gosto estava bom, as crianças haviam comido bem, mas que tiveram que cortar o macarrão pois ele estava “*muito grudado um no outro*”. A cozinheira, que ouvia atenta, vai até a travessa que estava com o macarrão ver e concorda com os professores, diz que trocaram a marca do macarrão e que realmente o outro era melhor e iria repassar a questão e ver o que fariam. Agradece o feedback, conversa um pouco com as crianças

e sai. Chama a atenção que a cozinheira conhece a maioria das crianças pelo nome, assim como as funcionárias da limpeza.

O almoço tem a duração de uma hora e os diferentes tempos das crianças para comer foram respeitados, sendo que algumas crianças levaram cerca de 40 minutos para realizar sua refeição.



Cozinheira em diálogo com criança

MINI HISTÓRIA 5

SIESTA:

Momento de dormir, descansar e estreitar laços

As crianças que já haviam almoçado, lavam as mãos, a boca, tiram o babador e são levadas para mais uma troca de fraldas antes de se dirigirem para a sala de descanso.

A *siesta*, tradicional hora de descanso na cultura espanhola, tinha uma duração maior para os grupos de crianças mais novas que dormiam das 13h até as 15h. As crianças, demonstrando já ter se apropriado da rotina e mais calmas após comerem, se dirigem espontaneamente para a sala de dormir. Algumas crianças, já mais cansadas e querendo logo entrar na sala, mostram a fralda e falam para a professora: “*cocô não!*”, informando, assim, que não precisam ser trocadas. A professora pede para checar: “*vamos ver se não tem mesmo?*”.

Entrando na sala, as crianças pegam objetos pessoais (brinquedos, chupetas, paninhos...) e se deitam nas pequenas camas. A maioria dorme imediatamente. Uma professora permanecia juntamente às crianças, enquanto a outra aproveita para ir comer e, depois, se revezam.

As crianças que não dormiam de imediato aproveitavam para se aproximar dos que estavam dormindo e fazem carinho em suas cabeças ou ainda seguram na mão das que estavam deitadas, é um momento de acolhimento e cuidado entre elas.

MINI HISTÓRIA 6

SAÍDA:

A relação entre profissionais e famílias

Após acordarem, as fraldas das crianças são trocadas novamente, quando necessário, seus rostos são limpos e passam a aguardar as famílias brincando.

As crianças da turma *do Caminantes* se juntam ao grupo dos *Lactantes* para aguardar as famílias.

Assim como no momento da entrada, os pais vão chegando em diferentes momentos (das 15h às 16h30), entram na sala, arrumam seus filhos, procuram por sapatos e meias que estão espalhados pela sala. Curiosamente, observo que os pais seguem os mesmos procedimentos das educadoras, se abaixando para falar com as crianças, olhando-as nos olhos e aguardando que façam a ação em seu próprio tempo e ritmo.

Alguns pais perguntam se seus filhos comeram bem e a professora aproveita para fazer, se necessário, alguma observação sobre o ocorrido no dia, no geral, a dinâmica da manhã se inverte, pois nesse momento é a educadora a responsável por informar as famílias sobre as crianças.

Algumas mães pegam seus bebês e se sentam na poltrona do corredor para amamentá-los, outras permanecem com seus filhos no corredor, deixando que eles brinquem mais um pouco nos brinquedos da escola.

Uma criança que estava concentrada com blocos de um jogo de encaixe não queria ir embora e sua mãe ficou um tempo esperando-o terminar seu jogo.

Às 16 horas não havia mais criança na sala.

Dirijo-me, então, com os professores para a sala de reunião onde eles fariam o planejamento da reunião de pais.

MINI HISTÓRIA 7

FORMAÇÃO CONTINUADA: suporte para aprendizagem e inovação pedagógica

A formação continuada é entendida, segundo o projeto educativo do município, como *“um dos motores de inovação e qualidade do trabalho educativo nas escolas infantis”* (PAMPLONA-IRUÑA, 2016, p.6).

Anualmente, todos os profissionais (educadores, equipe cozinha e limpeza) participam de 20h obrigatórias de formações que abarcam diferentes temáticas, como: aspectos pedagógicos, psicológicos, educativos, documentação, elaboração de menus saudáveis etc. De acordo com a linha pedagógica adotada pelas escolas municipais, outro aspecto importante e que constitui parte da formação continuada e como fonte de aprendizagem e inovação pedagógica é a análise do trabalho educativo diário. Este entendido como a *“preparação de propostas e projetos, a observação e recolha de dados de ações, relações e processos de meninos e meninas, a revisão e a avaliação em equipe e a documentação dos processos”* (PAMPLONA-IRUÑA, 2016, p.6).

Além desta formação geral e do entendimento da importância da análise do cotidiano, os profissionais participam de formações continuadas no âmbito de suas unidades educacionais relacionadas a temas que a própria equipe educativa demanda ao Organismo Autônomo e este se encarrega de buscar parceiros especializados no tema, como, por exemplo, professores da Universidade de Navarra e outras universidades.

Cada escola infantil elege seu tema de estudo de acordo com suas necessidades e prioridades, como por exemplo: indagação narrativa, alimentação saudável... A seguir, narraremos a formação continuada da escola observada que está buscando aprofundar seu trabalho na temática da organização dos espaços e materiais.

Para auxiliar nas reflexões sobre a temática dos espaços e materiais, o Organismo Autônomo buscou a parceria da professora Maria A. Riera Jaume, professora da Universidade de Las Islas Baleares (Espanha), especialista na organização e transformação dos espaços em ambientes de aprendizagem na educação infantil.

A formação foi realizada após a saída das crianças e contou com a participação dos professores das quatro salas, da diretora substituta¹²⁷, além da presença do Diretor Gerente das escolas Infantís de Pamplona, professor Alfredo Hoyuelos.

¹²⁷ Na ausência da diretora da unidade educacional, existe uma substituta enviada pelo Organismo Autônomo.

A reunião começou com a retomada pela professora-formadora do objetivo geral dos encontros que consiste na elaboração e execução de um projeto para a melhoria dos espaços interiores da unidade. Nesse sentido, lembrou, ainda, que a expectativa é que o grupo possa revisar o desenho do projeto dos espaços interiores e analisar as mudanças realizadas a partir dos critérios acordados.

Para tal, lembraram alguns critérios e a formadora apresentou novos, como:

- 1. Definir o projeto do espaço interior em coerência com o projeto educativo:** levando em consideração os referentes educativos, o modelo arquitetônico e o modelo educativo das escolas infantis municipais.
- 2. Desenhar um projeto holístico e funcional através de um mapa espacial que aponte as funções de cada espaço-laboratório:** o projeto deve ter coerência funcional com o projeto arquitetônico, levar em consideração as características evolutivas de cada grupo, partir da análise das continuidades e complementaridade entre os espaços, definir os sub-espaços/laboratório para cada grupo, e ter em mente a construção de um espaço horizontal mas com crescente complexidade.
- 3. Definir a estrutura de cada espaço-grupo:** através da definição dos espaços (espaços laboratório, espaço de circulação, espaços cotidianos polivalentes...), zonas (zonas de jogos e atividades, zonas de intimidade, zonas de encontro e relacionamentos, zonas de descobrimento, zonas de calma e de movimentos...) e pontos focais para cada espaço-grupo e da definição das zonas de jogos e atividade que se desenvolvem nesses espaços.
- 4. Reorganizar os equipamentos e mobiliário:** em função dos espaços, zonas e pontos focais planejados.

A partir da discussão teórica desses critérios, a formadora perguntou a cada dupla de professores do mesmo agrupamento de crianças quais eram as características gerais daquele grupo, o que observavam as crianças fazendo, explorando... Pedia aos professores pistas a respeito dos interesses captados em cada um dos grupos para que assim pudessem planejar os ambientes com base nos interesses e necessidades específicas das crianças.

As professoras dos grupos maiores relataram, por exemplo, que as crianças desses agrupamentos procuravam mais os jogos simbólicos ou pré-simbólicos, buscavam a altura, blocos de construções maiores, entre outros. Já os professores dos mais novos (*lactantes*) relataram o interesse das crianças pelos brinquedos heurísticos (por exemplo, cesta dos tesouros), ao que as professoras do grupo de bebês um pouco mais velhos (*caminantes*) relataram pequenas nuances e diferenças, afirmando que em seu grupo as crianças demonstravam grande interesse pelo que chamaram de “sensorialidade heurística”, mais do que

os objetos, os bebês exploravam os sons provenientes deles e também preferiam materiais descontínuos, como pedaços de papel picado, farinha...

Com base nas observações dos professores e na teoria discutida anteriormente, a formadora propõe refletir “*que espaços-laboratórios seriam adequados para cada grupo da escola, para cada criança?*” e vai conduzindo e amarrando a discussão, buscando traduzir tudo o que foi dito para termos práticos e em propostas de mudanças imediatas. Discutem as necessidades de cada turma e os espaços que precisam ser criados, se de baixa, média ou alta definição, que pontos focais, zonas etc.

Como última tarefa do encontro, a formadora propõe que visitem todas as salas e ela vai sugerindo onde podem ser criados os ambientes debatidos e juntos vão discutindo ideias e possibilidades que começariam a colocar em prática.

A reunião durou cerca de duas horas, sendo que no decorrer dela ainda fomos interrompidos pelo informe do Governo de Navarra, que avisava que a partir do dia seguinte todas as escolas deveriam ser fechadas como medida de contenção do Corona-Vírus, o que gerou alguns breves comentários, mas não dispersou por nenhum momento a formação. Fiquei impressionada com a capacidade de condução da formação e como ela produziu, em um curto espaço de tempo, tantos elementos teóricos e práticos, que culminaram em um plano de mudança objetivo para os espaços da unidade e de cada sala.

Observei uma formação onde a teoria estava realmente a serviço da prática e esta se mesclava com observações e escuta cotidiana das crianças.



MINI HISTÓRIA 8

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO E CONVERSAS COM AS FAMÍLIAS: a construção da mesma visão de criança e infância

Como já dito anteriormente, a relação escola-família é um dos aspectos fundamentais do projeto educativo das escolas infantis de Pamplona e, por isso, consideram imprescindível a criação de um sentido de pertença e participação das famílias nos centros educativos (PAMPLONA-IRUÑA, 2016).

Com esse intuito, as famílias são incentivadas a conhecer, participar e se implicar na vida da escola e no trabalho diário realizado com as crianças.

Para tal, buscam planejar a comunicação e a troca de informação entre família e escola de modo a propiciar espaços e situações para que ela aconteça de forma sistemática, concreta e de diferentes formas, como através de contatos com os educadores/as nos momentos de entrada e saída; painéis informativos com menu diário da alimentação das crianças; informações escritas sobre temas administrativos; avisos; calendários; painéis de fotografia de diferentes momentos das crianças na escola; reuniões individuais e coletivas; formações; encaminhamento e parceria com outros profissionais (psicólogos e pediatras) pertencentes ao Organismo Autônomo visando prevenir e/ou orientar as famílias (PAMPLONA-IRUÑA, 2016;2020).

No primeiro contato entre família e escola, a direção da unidade realiza uma entrevista pessoal com a família de cada criança nova e as professoras também realizam ao menos duas reuniões individuais com os pais/tutores para partilhar informações tanto do desenvolvimento individual de cada criança como das diferentes propostas oferecidas no cotidiano. É nesse momento que se apresentam informações e fotos das crianças, das propostas, enfim, do cotidiano como um todo. Segundo informado por uma professora da unidade, elas perceberam que mostrar fotos nos momentos de reunião coletiva de pais tirava o foco do tema de discussão, por isso preferem agora somente utilizar esse recurso nas reuniões individuais. Além dessas reuniões, as famílias podem, a qualquer momento, demandar das professoras e/ou da direção, reuniões individuais, caso julguem necessário.

Além desses momentos, são realizadas, ainda, reuniões coletivas com caráter formativo, denominadas formação para famílias. Esses encontros são abertos para todas as famílias participarem e são discutidos temas pertinentes ao desenvolvimento infantil, como por exemplo, entre os meses de março a maio, seriam realizadas formações com a temática “Alimentação saudável nas escolas infantis municipais de Pamplona”, quando as famílias

poderiam se inscrever em uma ou mais das três opções oferecidas:

- **Primeira Charla:** Menú del proyecto de alimentación de escuelas infantiles. Valores nutricionales, sociales y educativos.
- **Segunda Charla:** Cómo complementar el menu escolar em casa.
- **Taller de cocina:** Cocina fácil em casa.

Pudemos acompanhar uma dessas conversas (*charlas*) com as famílias¹²⁸, realizada na escola infantil *Goiz Eder Haur Eskola*, e verificamos uma participação bem intensa dos pais que, durante a apresentação das professoras, anotavam as informações, gravavam áudios e/ou tiravam foto dos slides.

As professoras da unidade se revezaram na detalhada apresentação que fizeram e demonstravam grande segurança e conhecimento sobre o tema abordado. Utilizaram um conjunto de slides com imagens e informações de apoio e tinham como ideia chave a permear sua apresentação o conceito de que “*alimentação é um tema de aprendizagem, há que se aprender a comer saudavelmente*”.

Após a exposição, as famílias presentes (em sua maioria mães) fizeram muitas perguntas pertinentes ao tema, tirando dúvidas e relatando situações específicas vivenciadas por elas e seus filhos. As respostas das professoras eram sempre baseadas na busca do equilíbrio entre o respeito à criança, mas sem esquecer o papel do adulto, problematizando situações como quando se joga unicamente para a criança a responsabilidade sobre o que comer, perguntando “*o que você quer jantar hoje?*”.

Insistem no papel do adulto, falam sobre o necessário respeito à criança e a importância de não a forçar comer o que não quer, mas também na importância do adulto insistir por muitos dias visando criar novos hábitos. Buscam acalmar as mães que falam de sua angústia relacionada ao fato do filho não comer, mas novamente provocam: “*Qual nosso objetivo: que entre qualquer alimento pela boca da criança ou que ela aprenda a comer saudavelmente?*”.

De forma muito respeitosa, em um clima agradável de troca, as professoras em nenhum momento deixaram de problematizar e pontuar questões importantes e que afetam a saúde e o bem-estar das crianças.

Tivemos, ainda, a oportunidade de acompanhar uma reunião para planejamento¹²⁹ da formação para as famílias que ocorreu após a saída das crianças da unidade educacional observada. As professoras se dividiram em dois grupos, um formado pelas profissionais do

¹²⁸ Cerca de 20 famílias participaram da reunião observada.

¹²⁹ Escola Infantil *Hello Buztintxuri*.

grupo de crianças menores (*Lactantes e Caminantes*) e o outro formado pelas profissionais do grupo de crianças maiores (*Medianos e Mayores*). Cada grupo teve liberdade para escolher o tema que seria abordado com base nas suas observações de necessidades de seus agrupamentos. A diretora substituta da unidade participou da reunião, dividindo seu tempo entre os dois grupos, no entanto, seu papel era mais de apoiar o grupo, que era quem conduzia e tomava as decisões. Não existe a figura da coordenadora pedagógica nas escolas infantis do município, a diretora é quem assume o papel pedagógico-administrativo.

Acompanhamos a reunião de planejamento da turma das crianças mais novas, uma vez que estas haviam sido o alvo de nossas observações anteriores. As três professoras e o professor já haviam decidido o tema previamente e, por isso, trouxeram materiais de apoio (como anotações pessoais de formações que participaram, slides, vídeos, pequenos textos...). O tema a ser desenvolvido com os pais seria: Autonomia, emoções e auto estima.

Iniciaram a conversa discutindo sobre o discurso que queriam passar, como amarrar os temas e qual a mensagem principal. De forma sucinta, o objetivo principal do grupo era provocar uma reflexão sobre algumas atitudes incoerentes dos adultos em relação às crianças, pois falamos que queremos educar visando pessoas autônomas, capazes, assertivas, criativas, mas cobramos das crianças que sejam o contrário: apenas passivas e obedientes, ou seja, “*valorizamos no adulto, o que censuramos nas crianças*”. Essa problematização inicial seria apoiada pela charge selecionada pelos profissionais e reproduzida a seguir.



Essa provocação e sensibilização inicial serviria para auxiliar chegar ao cerne da questão da reunião, que tinha como foco discorrer sobre a necessidade de se abrir caminho para a expressão de todas as emoções das crianças, sejam emoções positivas ou negativas.

Só através de um espaço em que a criança possa expressar livremente suas emoções, ela tem condições de conhecer e aprender a gerir essas emoções e este seria o caminho, segundo os educadores, para o desenvolvimento da autonomia e autoestima infantil.

Importante esclarecer que não tratam o termo emoções negativa como algo ruim, mas partem do conceito de que emoções positivas fazem o indivíduo se sentir bem e emoções negativas fazem se sentir mal. Defendem que é preciso haver espaço para expressão de todas as emoções, incluindo a raiva, a birra, pois todas elas são necessárias. Almejam mostrar aos pais a importância de não bloquear essas emoções infantis e sim acompanhá-las e ajudar em sua canalização.

Definido o conteúdo do encontro, passam, então, a discutir a melhor forma de apresentar essa temática às famílias, enfatizam que querem trazer os conceitos científicos, mas de forma sensível e dialogada. Pensam em diversas estratégias para diversificar a abordagem, planejam iniciar com uma pergunta e problematização geral para as famílias, seguida de uma apresentação em *power point* com os principais conceitos e uma atividade em pequenos grupos, onde as famílias se dividem em pequenos grupos e buscam discutir entre si as seguintes perguntas¹³⁰ propostas pelos profissionais:

1. *Qué podemos hacer para ayudar a nuestros hijos e hijas a resolver conflictos?*
2. *Cómo me siento ante sus conductas?*
3. *Cómo nos gestionamos?*
4. *Cómo me siento cuando mi hijo hace daño?*
5. *Cómo me siento cuando le hacen daño?*

Planejaram, então, finalizar a reunião com a discussão do grupo todo. Ficou em aberto, para definirem posteriormente, se utilizariam com as famílias algum dos pequenos vídeos que assistimos durante a reunião ou não. Selecionaram, ainda, um pequeno texto de uma folha sobre emoções e conflitos, para ser enviado às famílias antes da reunião para que estas realizem a leitura prévia do texto. Os professores combinam tarefas entre si e dão por terminada a reunião, olho para o relógio e me espanto, nem duas horas de reunião!!!

¹³⁰ Perguntas transcritas do planejamento dos professores observados.

4.11 A escuta como compromisso: entrevista com Alfredo Hoyuelos Planillo

Alfredo Hoyuelos Planillo é especialista em Formação de Professores de Educação Geral Básica pela Escuela Universitaria de Magisterio Huarte de San Juan, em Pamplona, Espanha (1985) e possui licenciatura em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade Pública de Navarra, Espanha (1993). É mestre europeu em Filosofia e Ciências da Educação e, em 2001, obteve o grau de doutor europeu em Filosofia e Ciências da Educação por sua consagrada e reconhecida tese de doutorado intitulada *El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil*¹³¹, dividida em três tomos.

A tese de Hoyuelos o situou como um dos maiores estudiosos das ideias de Malaguzzi, sendo o primeiro a compilar e sistematizar o pensamento do autor, primeiramente através de sua tese e, posteriormente, em diversas publicações responsáveis por ajudar a disseminar a proposta educativa de educação infantil, considerada como a melhor do mundo segundo a revista americana *Newsweek*¹³² de 1991.

Membro da Plataforma ciclo educativo 0-3 anos e do Conselho de redação da Revista *Infancia*, ambos em Navarra, Hoyuelos é o representante da *Network internacional de Reggio Children* no Estado Espanhol e mentor da rede Internacional Latino-Americana Solare.

Entre os diversos prêmios que recebeu se destacam o prêmio *Ansoleaga*¹³³ (1986) concedido por ser o melhor expediente acadêmico da promoção de magistério de 1982-85 e o prêmio especial do júri pelo vídeo *Mensajes entre líneas*, concedido pela revista *Bambini* em 1996. Foi, ainda, o primeiro a receber o prêmio Loris Malaguzzi (2004) concedido por *L'Associazione Internazionale Amici di Reggio Children* por seus contributos no campo da educação da infância. Hoyuelos recebeu também menção honrosa por seu trabalho de investigação na categoria pesquisa educacional no *I Classroom Awards* pelo livro de sua co-autoria, *Territorios de la Infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogia* (CABANELLAS et al, 2005)¹³⁴.

Atuou como professor associado no Departamento de Psicologia e Pedagogia da Universidade Pública de Navarra, considerado um campus de excelência internacional e desde 1987 ocupa o cargo de atelierista no município e desde julho de 2016 está à frente da gestão das escolas infantis municipais de Pamplona.

¹³¹ Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=131618>

¹³² <https://www.newsweek.com/school-must-rest-idea-all-children-are-different-200976>

¹³³ Maiores informações sobre o prêmio disponíveis em http://www.encyclopedia.navarra.com/?page_id=3366

¹³⁴ CABANELLAS et al. *Territorios de la Infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogia*. Espanha: Graó, 2005.

A seguir, destacamos trechos da entrevista semiestruturada (ver roteiro em ANEXO O) realizada com o professor Hoyuelos, no mês de março de 2020, em Pamplona.

Hoyuelos inicia a entrevista rememorando sua relação com a educação infantil e a define como “*algo que parece que estava inscrito em meu DNA*”, uma vez que, conforme se lembra e seus pais relatam, desde muito novo já dizia que queria se dedicar à educação de crianças pequenas. Com o tempo descobriu que a educação que recebeu foi muito tradicional, muito dolorosa, obediente, punitiva, dura e nada prazerosa, além de ser uma educação absolutamente castradora e que o frustrava em suas intenções.

Considera que essa percepção o levou a se dedicar à educação e a repensar a questão do poder, buscando outras possibilidades mais amorosas de fazer a escola e um mundo distinto. Além de ser uma escolha que o permite reviver a infância de outra forma.

A escolha por dedicar sua trajetória à educação de bebês e crianças bem pequenas também não foi aleatória e está relacionada, sobretudo, a dois grandes motivos: primeiro, devido a sua compreensão de que o direito à educação deve iniciar no nascimento, o que no nível internacional, mesmo com toda mudança de paradigmas, ainda não está resolvido, pois não há uma concepção que contemple a universalização e gratuidade da educação desde o nascimento. O segundo motivo está relacionado à percepção de que este campo de atuação é o que permite entrar em contato com as raízes primordiais da cultura da infância, pois quanto mais novas as crianças, mais vivas estão essas raízes. E o que lhe interessa, desde então, é buscar mergulhar e conhecer essa cultura produzida pelas crianças.

Cita que conhecer pessoalmente Malaguzzi foi essencial para essas percepções. Situa esse encontro como gerador de um grande impacto que o removeu por dentro e, ao mesmo tempo, gerou uma grande responsabilidade de buscar entender a infância como nunca havia pensado. Desde então sua atuação, seu desejo e sua decisão foram de estar e dedicar-se a este mundo novo.

Em relação às referências pedagógicas que dão sustentação à pedagogia praticada com as crianças de zero a três anos nas escolas infantis municipais de Pamplona, Hoyuelos afirma que desde a origem da rede, em 1979, as escolas buscaram uma pedagogia de vanguarda, superando a lógica de meros centros assistenciais e visando a construção de um projeto pedagógico a partir do estudo e busca de diferentes abordagens, tanto as que estavam em voga no momento e eram referências do Movimento da Escola Nova, como Pestalozzi, Froebel, Decroly e Dewey, como também tomaram conhecimento das experiências distintas como a de Reggio Emilia. O que, do ponto de vista pessoal, segundo Hoyuelos, foi um momento muito importante e que marcou sua trajetória e atuação.

Do ponto de vista do município também exerceu forte impacto e inspirou diversas práticas atualmente consolidadas, como a inserção da figura do *atelierista*, os *talleres* e toda concepção sobre o par educativo utilizada nas escolas infantis. E, mais recentemente, segundo Hoyuelos, foram impactados e inspirados pela pedagogia de Emmi Pikler.

De acordo com Hoyuelos, o esforço que estão fazendo nesse momento em termos de rede (mesmo reconhecendo os desafios desta tarefa) é buscar compatibilizar e harmonizar essas duas grandes inspirações, Loris Malaguzzi e Emmi Pikler, de modo a construir uma interpretação original e genuína em suas escolas infantis. Também se alinham filosoficamente ao paradigma da complexidade proveniente de autores de campos transdisciplinares das ciências humanas, ciências sociais, arquitetura, biologia...

Ainda que essa perspectiva educativa seja praticada e perseguida desde sua origem, sua assunção como política é recente, sendo que apenas em 2017, conforme já explicitado anteriormente, foi aprovado o documento municipal denominado *Línea Pedagógica* (PAMPLONA-IRUÑA, 2017) que constitui a Declaração de Princípios das escolas infantis do município. Essa Declaração, segundo informa Hoyuelos, foi construída com muitas mãos e a partir de muitas reflexões envolvendo distintos atores. Sua aprovação passou pelos profissionais, pela junta do Governo e pelo Ayuntamiento de Pamplona.

A importância desse documento está em que ele declara e assume abertamente “*uma imagem de infância*”, alinhada à imagem narrada por Loris Malaguzzi e Emmi Pikler, ou seja, uma “*imagem de infância competente, com potencialidades desde o nascimento, com capacidade de decidir, de autonomamente tomar iniciativas (...) de desenvolver experiências extraordinárias, que podem fazer expressar a cultura da infância*”¹³⁵.

A Declaração parte de uma concepção holística de criança e de que “*todos os momentos vivenciados no centro educativo são educativos. Não havendo momentos mais educativos que outros*”¹³⁶ (HOYUELOS, 2020).

Hoyuelos retoma na conversa um direito expresso por Malaguzzi e ratificado no documento municipal que é o direito das crianças a sua inteireza e sua unidade. Esse direito é desrespeitado quando, por exemplo, as políticas separam hierarquicamente as funções a serem exercidas com as crianças entre professor e auxiliar. Hoyuelos critica veementemente essa prática, que afirma ter visto no Brasil, e informa que em Pamplona não existem distintas categorias entre as profissionais que atuam com as crianças.

Assumem como princípio o que denominam de “par educativo” (sempre dois

¹³⁵ Tradução nossa.

¹³⁶ Tradução nossa.

profissionais devem estar com o grupo de crianças) visando possibilitar “*uma experiência de reflexão conjunta*”.

Esclarece ainda que na Espanha há duas titulações que possibilitam o acesso ao trabalho com as crianças pequenas, uma formação profissional e outra universitária. Afirma que sempre se manifestou contrário a ter dois tipos de formação e defende que ela deveria ser unicamente universitária.

No entanto, no entender de Hoyuelos, mesmo a formação universitária deixa a desejar no que diz respeito à formação de profissionais para atuar com bebês e crianças pequenas. Considera que a Universidade Espanhola não está, em absoluto, preparada para formar adequadamente os profissionais de educação infantil no primeiro ciclo de zero a três anos. Cita, como exemplo, a Universidade de Navarra, na qual atuou como docente por oito anos, e assegura que a formação não possibilita que os profissionais saiam adequadamente formados para estar sensibilizados com o trabalho com crianças menores de 3 anos. Considera que a formação inicial, em geral, dos profissionais que ingressam nos centros educativos é muito deficiente, o que faz com que busquem lidar com essa questão, do ponto de vista da gestão pública, garantindo potentes processos de formação continuada.

Os profissionais que atuam na educação infantil no município cumprem 20h anuais obrigatórias de formação continuada, além das reuniões pedagógicas semanais e formações que ocorrem no interior da unidade de acordo com a demanda do grupo.

Não existe a figura do/a coordenador/a pedagógico/a, como no Brasil, quem cumpre essa função é a diretora¹³⁷, cujo papel é essencialmente pedagógico e não administrativo. Além das diretoras pedagógicas das unidades, existe a figura da diretora pedagógica geral¹³⁸, exercida por uma profissional que atua juntamente ao gerente da educação infantil municipal.

Segundo Hoyuelos, os principais desafios com os quais se deparam no município são: a coerência e compromisso com a relação entre teoria e prática, o desafio de seguir observando e investigando e não se deter no que creem saber e, principalmente, o desafio de harmonizar o projeto educativo com a ideologia política. Cita, ainda, alguns desafios bem pontuais que vivem no momento, como o de levar adiante o projeto de menus e alimentação saudável e o projeto sobre reorganização dos espaços-ambientes, além do desafio permanente de buscar uma participação mais democrática das famílias na escola.

As famílias nas escolas infantis de Pamplona têm acesso direto e cotidiano, “*não ficam fora nunca, entram, deixam as crianças, conversam com os profissionais e estabelecem*

¹³⁷ Esta profissional precisa necessariamente ter a formação superior.

¹³⁸ Inês Zazu.

relações e diálogos informais importantes”.

Hoyuelos lembra ainda de outro aprendizado que teve com Malaguzzi, com quem teve contato de 1987 até o ano da sua morte, em 1994: o cuidado de não realizar generalizações ao observar o cotidiano e as crianças.

Em relação ao desafio de harmonizar o projeto educativo com a ideologia política, Hoyuelos sinaliza que em muito em breve voltará para seu cargo de atelierista, voltando assim a atuar diretamente nas escolas: *“quiero volver a las escuelas como atelierista (...) quiero volver a ser atelierista”*. Esse desejo se deve, conforme explica, a grandes mudanças políticas em curso e com os quais ele não se harmoniza. Avaliza que as políticas em curso do atual governo (que segue uma linha de direita) não se harmonizam com seus princípios políticos.

Passamos, então, a conversar sobre como os governos de direita se apropriam de termos como escuta, participação, mas se fixam apenas no nominalismo, na retórica. Nesse sentido, Hoyuelos destaca a importância de que esses conceitos sejam muito bem definidos e compreendidos, e, principalmente, que sejam discutidos a partir da “prática real”, pois considera que, conforme aprendeu com Malaguzzi, os discursos formais são enganosos. Defende que é preciso sair da retórica e buscarmos refletir e discutir as práticas que realizamos cotidianamente, pois como afirma, *“a verdadeira responsabilidade e compromisso está na prática que realizamos cotidianamente”¹³⁹*.

De acordo com Hoyuelos (2020), a escuta que não é um ato retórico e sim um compromisso empático com os direitos das outras pessoas, é o maior ato de amor e alteridade que podemos ter.

A escuta para o professor e atual gestor das escolas infantis de Pamplona significa, acima de tudo, compromisso! *“Absolutamente, compromisso com a sociedade!”*. Se eu escuto em teoria, mas deixo as coisas iguais, não estou escutando... E cita Malaguzzi dizendo que este afirmava que a escuta significa compromisso de transformar a educação!

Para Hoyuelos a escuta é uma das propostas comunicativas mais revolucionárias que temos como ser humanos e para exemplificar recorda de uma conversa que teve com a mulher do educador brasileiro Paulo Freire, na qual ela relatou o seguinte diálogo:

Freire, em um dado momento, conversando com sua mulher Ana, lhe diz: *“Eles vão me colocar na cadeia, vão me colocar na cadeia!”*. Sua mulher surpreendida, lhe diz: *“Mas por quê? Se você é um homem bom..”* Ao que Freire responde: *‘por escutar os camponeses... (HOYUELOS, 2020).*

¹³⁹ Tradução nossa.

“Eis o que a escuta é!”, conclui Hoyuelos.

A escuta pressupõe compromisso e responsabilidade perante as decisões infantis e isenção de julgamento. Significa comprometer-se, desde as grandes declarações, princípios, mas também com pequenos atos cotidianos concretos.

Cita, como exemplo, quando nos aproximamos com uma colher com comida de uma criança com apenas alguns meses de idade e ela retira a cabeça e fecha a boca, indicando que não quer mais. Para Hoyuelos, é uma usurpação do direito da criança, uma violência quando usamos artimanhas para fazê-la continuar comendo ou quando fazemos “chantagens”, “se não comer esse, não comerá o segundo prato”... Segundo o gestor, se a criança está dizendo não e eu lhe escuto, tenho que me comprometer com este desejo e não julgá-lo.

Essa seria, no seu entender, a verdadeira escuta. A escuta que se realiza nos rituais mais cotidianos, sendo que são nesses detalhes que reconhecemos a verdadeira escuta.

No entanto, Hoyuelos enfatiza que precisamos aprender a escutar! Afirma que não nascemos com a capacidade de escutar e sim com a capacidade de ouvir! Mas a capacidade de escuta, profissionalmente falando, demanda a aprendizagem de estratégias que nos permitem aprender a partir de uma reflexão ativa que significa nos expormos e duvidarmos de nossas certezas.

Nesse processo de aprendizagem, ressalta que também é muito importante gravar, documentar, analisar as propostas com outras pessoas para poder ter um olhar crítico dos momentos relacionados à escuta.

Sobre os processos de aprendizagem de escuta, cita como exemplo uma reflexão que os profissionais das escolas infantis de Pamplona realizam na atualidade com apoio de um professor¹⁴⁰ da Universidade de Valência sobre a questão da escuta das famílias. Com apoio desse professor estão refletindo sobre a relação comunicativa e buscando a escuta, sem julgamentos, das famílias. Hoyuelos defende que aprender, entender e compreender são elementos relacionados à escuta. Relata que perceberam durante o processo formativo que, às vezes, mesmo em silêncio, seus corpos estavam julgando as famílias, quando por exemplo levantavam uma sobrancelha diante de uma fala com a qual não concordavam.

Essa reflexão os conduziu à busca pelo aprofundamento de questões relativas à linguagem não verbal e seu papel fundamental para a comunicação humana. Compreenderam que nosso rosto, nossos gestos, nosso corpo, podem evitar uma escuta adequada, uma escuta de

¹⁴⁰ Pascual Palau.

compreensão empática do outro com alteridade. Nesse sentido, pontua, que ainda tem um longo caminho a percorrer na aprendizagem dessa escuta, que é um grande desafio para todos.

Já em relação ao protagonismo e participação infantil no cotidiano pedagógico, Hoyuelos enfatiza que é importante que se dê a partir de um estado de bem estar da criança, onde ela já tenha estabelecido vínculos, se sinta segura com o espaço, com os materiais, com os companheiros e companheiras, com as educadoras¹⁴¹, e, a partir desse estado, possa tomar decisões e iniciativas.

Para Hoyuelos, participação ativa é quando os meninos e meninas demonstram sem estimulações externas que têm iniciativas próprias para levar a cabo seus próprios projetos e desejos. E defende que no contexto educativo das escolas infantis nos perguntemos se isso está sendo oferecido e garantido às crianças. É importante que tanto a escuta como a participação estejam relacionadas com a documentação permanente.

Segundo Hoyuelos, por mais que haja um desejo, uma intenção de que exista uma qualidade mínima em todas as escolas infantis de Pamplona, de que haja uma escuta amável, respeitosa e amorosa, é possível encontrar situações com qualidades em diferentes graus. *“Dizer abstratamente que todas as 200 educadoras escutam adequadamente as crianças seria uma falácia, há muito a ser feito ainda”*.

Apesar dos desafios, Hoyuelos afirma que é importante destacar que ter escolas infantis de zero a três anos com caráter absolutamente público, cujos profissionais, sejam educadores, profissionais da limpeza ou da cozinha, são diretamente contratados pelas escolas infantis, pelo Organismo Autônomo de Pamplona, é uma realidade política que praticamente não existe em todo estado espanhol. Enfatiza que é preciso, então, reconhecer e celebrar esse fato.

Finalizamos a entrevista com Hoyuelos respondendo qual é, em sua opinião, a principal contribuição para a educação infantil da abordagem pedagógica adotada nas escolas infantis de Pamplona. Para o professor e gestor, a principal contribuição está relacionada à busca incessante do município por harmonizar os contributos de Loris Malaguzzi e Emmi Pikler.

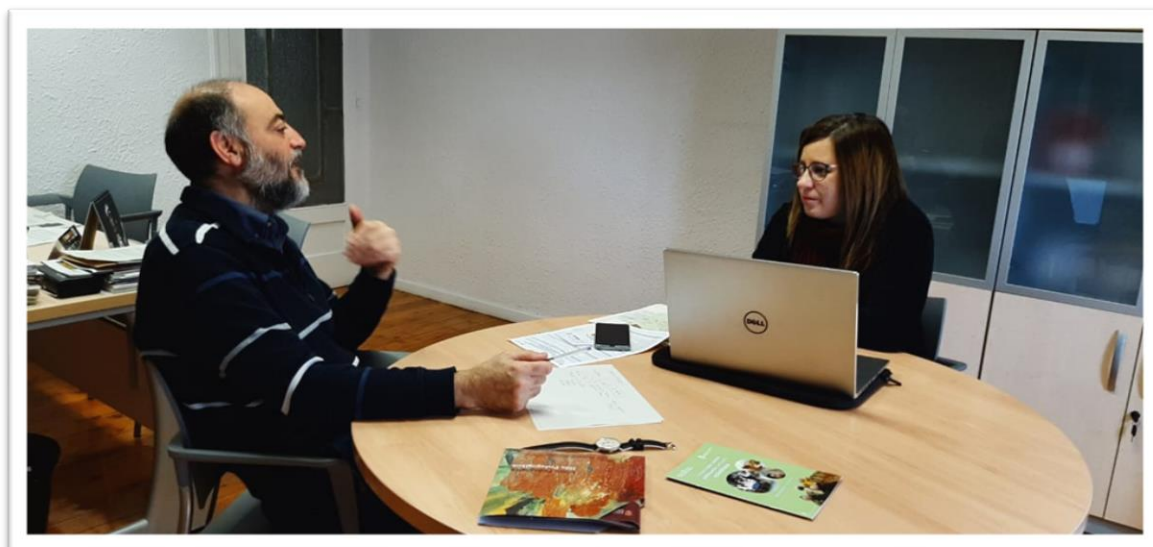
De acordo com Hoyuelos, essas duas grandes personalidades possuem muitas coisas em comum, mas também muitas coisas distintas e, por isso mesmo, crê que a busca por compatibilizar essas contribuições na prática educativa com as crianças de zero a três anos seria uma contribuição inédita, uma vez que reuniria importantes elementos, como a valorização das crianças e da cultura da infância, a relação entre arquitetura e pedagogia, as estratégias de documentação pedagógica, entre outros.

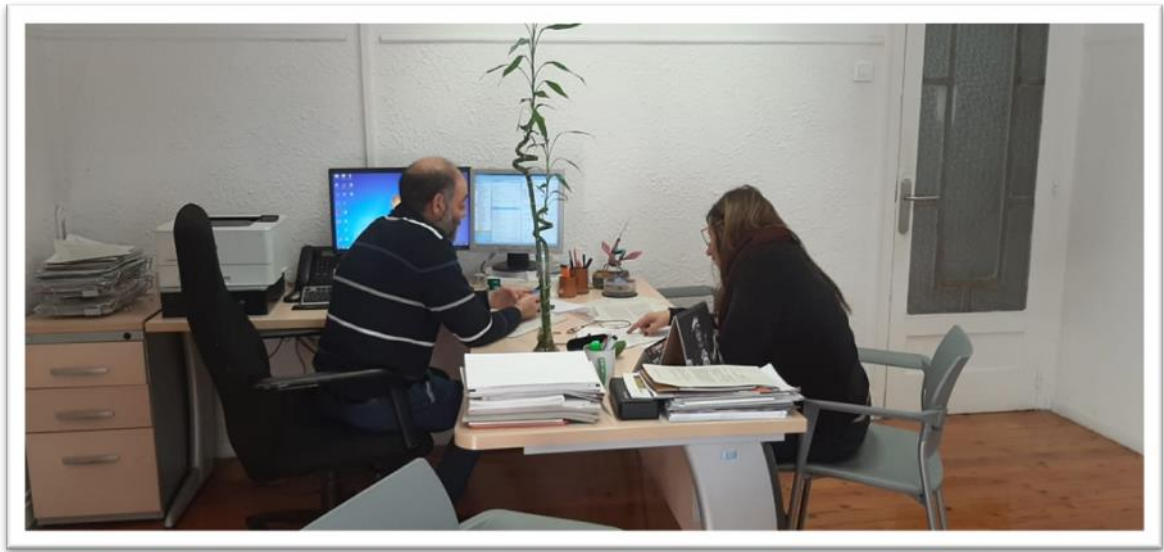
¹⁴¹ Hoyuelos afirma que não crê em figuras de referência e sim em um sistema de referência.

Em suma, a busca por harmonizar as pedagogias dessas duas personalidades, a pedagogia dos detalhes de Emmi Pikler e pedagogia da escuta de Loris Malaguzzi, seria, no entender de Hoyuelos, uma contribuição original das escolas infantis de Pamplona ao mundo da educação.



Entrevista com Alfredo Hoyuelos em Pamplona, Espanha.





CAPÍTULO V: Construindo o Mosaico: quando o Todo é maior do que a soma das partes

Es necesario alternar la reflexión y la acción, que se completan y corrigen la una con la otra. También para avanzar se necesitan las 2 piernas: la acción y la reflexión (GAUDÍ, 2014)¹⁴².

As diferentes abordagens metodológicas que compuseram as quatro etapas da presente pesquisa tiveram por objetivo principal a produção de informações sobre escuta e participação na educação infantil, provenientes de diferentes fontes e construídos por uma polifonia de vozes e saberes distintos.

Esses diferentes contributos, provenientes do campo da Pedagogia da(s) Infância(s), de pesquisas e estudos nacionais, estudos e experiências estrangeiras, escuta de pesquisadores de referência no campo internacional, escuta de profissionais e crianças da educação infantil paulistana, permitiram o delineamento de uma *Matriz de Saberes* a respeito da escuta e participação na educação infantil que emergiram do encontro (e também confronto) desses saberes.

O processo analítico dos dados coletados evidenciou que os contributos das diferentes abordagens metodológicas, que representam as diferentes peças do Mosaico, embora possam ser lidos de forma independente, quando olhados e analisados em seu conjunto produzem um conhecimento praxiológico mais global, um todo “*que é mais do que a soma das partes*” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p.33).

Isso porque, conforme defendemos nesse capítulo, em consonância com a ideias de Morin (2000, 2005), o todo tem qualidades ou propriedades que não se encontram nas partes quando isoladas umas das outras. Nesse sentido, articulamos as peças do Mosaico nos apoiando no paradigma da complexidade, buscando assim, “*colher o que está tecido em conjunto*” (MORIN, 2000, p.38).

Esse processo analítico não representa o abandono do conhecimento das partes pelo conhecimento da totalidade, nem significa relegar as partes a um lugar subalterno, tampouco é meramente um processo de síntese, e sim pressupõe a busca por conjugar esses elementos, reconhecendo e aceitando o desafio da complexidade a qual estamos imersos na atualidade (MORIN, 2000).

¹⁴² In: SALDAÑA, M. R. R.; ARMENDARIZ, 2014.

Para a constituição do Mosaico e de conhecimentos advindos do que “está tecido junto” foi necessário um longo percurso, onde buscamos, através do desenvolvimento dos capítulos anteriores, evidenciar os elementos contidos nas partes e suas especificidades.

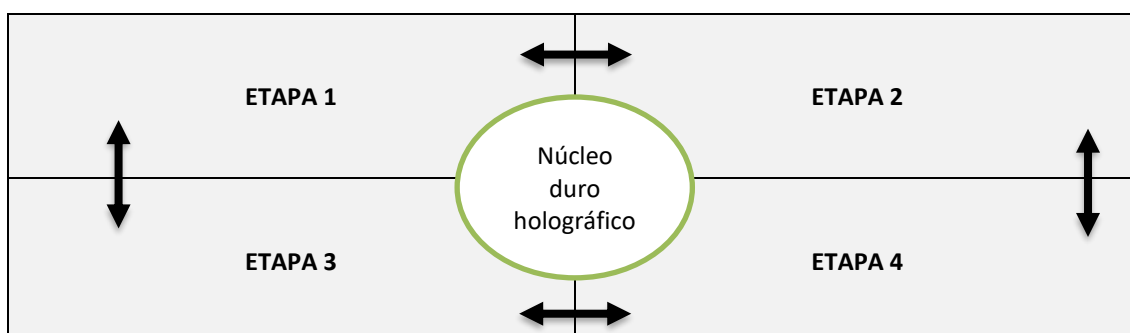
Nesse processo para se chegar ao “todo”, sem exclusão das partes, buscando construir conhecimento úteis e pertinentes e que possam estar a serviço da transformação do cotidiano, foi necessário, primeiramente, tornar esses conhecimentos evidentes, como postula Morin (2005), através do mergulho nessas partes, onde buscamos situar e contextualizar os contributos advindos de cada peça do Mosaico.

O estudo das partes revelou que existe um entrelaçamento de condições *si ne qua non* para a escuta e participação na educação infantil, condições que apareceram como necessárias para a construção de uma pedagogia participativa e, conseqüentemente, de uma pedagogia da e que escuta.

Esse núcleo duro, como iremos chamar, é formado por elementos que envolvem: clareza de concepções (de mundo, de criança, de educação infantil, sobre o que é conhecimento, sobre o processo de ensino-aprendizagem...); participação e envolvimento de adultos e crianças na tomada de decisões relativas a assuntos que dizem respeito a seu cotidiano; reflexão crítica sobre esse cotidiano, buscando desnaturalizá-lo e assumindo-o como uma dimensão pedagógica fundamental; construção de uma identidade coletiva a partir do diálogo com referentes pioneiros de qualidade, escuta e participação; além, evidente, do diálogo com o próprio contexto e seus atores.

Como um holograma, esses aspectos que compõem o todo apareceram presentes também em cada peça do Mosaico, onde “*cada parte tem sua singularidade, mas contém a organização do todo, e é capaz de regenerar essa totalidade*” (HOYUELOS, 2019, p.65).

Figura 10 - Núcleo duro holográfico identificado nas quatro etapas do estudo.



Fonte: Elaborado pela autora.

Esse núcleo duro holográfico expressa o caráter complexo dos saberes praxiológicos advindos do Mosaico. E aqui utilizamos o termo complexo, no seu sentido etimológico¹⁴³, que significa “*o que foi tecido junto*”. Nessa perspectiva, como defende Morin (2000, p.38), “*a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade*”.

Assim, a Matriz de Saberes, fruto da investigação praxiológica, não se resume à mera junção das peças do Mosaico. Seu resultado expressa mais do que a soma das partes, se constituindo como um *corpus* de conhecimento que emerge do encontro entre diferentes saberes complexos. E justamente por ser um conhecimento complexo, não é completo (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003), uma vez que se trata de um pensamento que se cria e recria no caminhar, que se sabe inacabado e que recusa o reducionismo (HOYUELOS, 2019).

Aceitar o desafio da complexidade nos remete, como afirma Hoyuelos (2019), a ser mais humildes e conscientes em relação aos limites do conhecimento. Nesse sentido, a Matriz elaborada e explicitada adiante, longe de ser um conhecimento final e acabado sobre escuta e participação, é um conhecimento vivo, em construção, que emergiu do diálogo, da escuta, da observação, dos encontros e confrontos entre distintos saberes.

A rede interpretativa que desenvolvemos para apresentar essa Matriz, por nós denominada “*Saberes necessários a uma pedagogia que escuta*”, está organizada em três eixos que buscam evidenciar diferentes nuances que envolvem o processo de escuta e participação na educação infantil, identificadas no processo de análise e articulação dos dados coletados. Esses eixos são um desdobramento do núcleo duro identificado nas quatro etapas da investigação e visam apresentar uma leitura mais global dos dados.

A figura 11, a seguir, elucida e ajuda a recuperar as fontes de dados que embasam os conhecimentos praxiológicos que deram origem à *Matriz de Saberes* (Mosaico).

¹⁴³ Do latim, complexus.

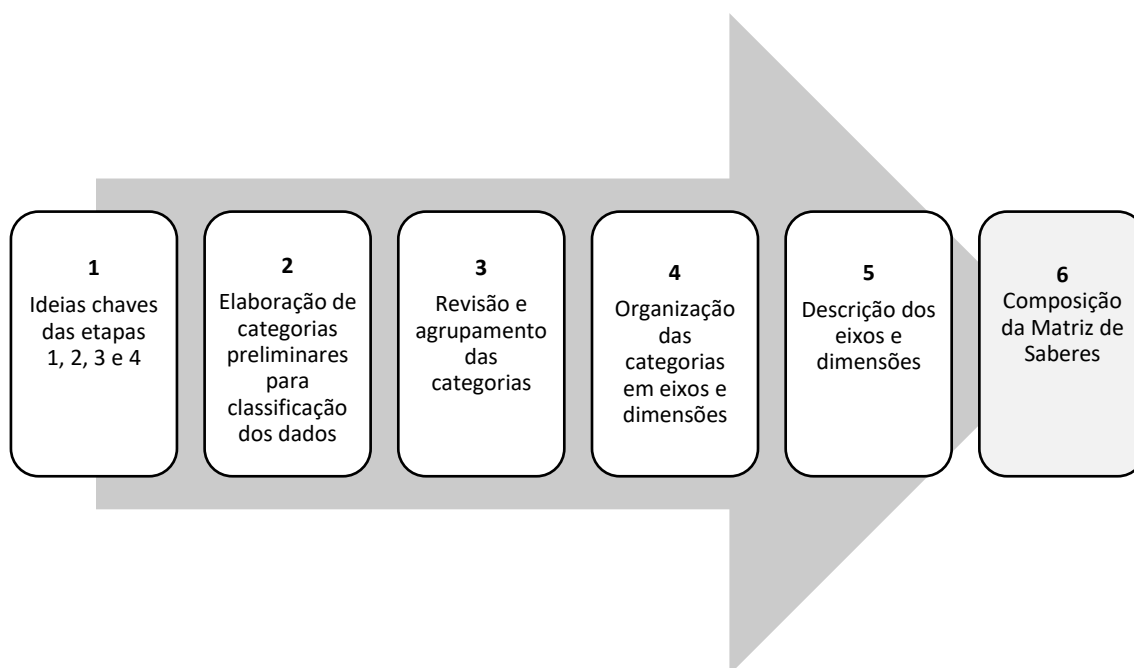
Figura 11 - Base de dados que subsidiaram a construção da Matriz de Saberes (Mosaico).



Fonte: Elaborado pela autora.

Os contributos provenientes dos dados evidenciados na figura 11 permitiram a composição de um Mosaico (Matriz de Saberes) a partir dos seguintes passos (ver figura 12): 1. Os dados advindos de cada etapa foram transformados em ideias-chave; 2. Foram elaboradas categorias preliminares para classificação dos dados; 3. As categorias foram revisadas e, em muitos casos, agrupadas visando sua redução; 4. As categorias foram organizadas em eixos e dimensões; 5. Os eixos foram descritos através da elaboração de textos-sínteses contendo os conceitos chaves que comportam; 6. Composição da Matriz de Saberes, proveniente da articulação das peças do Mosaico.

Figura 12 - Explicitação dos passos para composição da Matriz de Saberes



Fonte: Elaborado pela autora.

O passo 1 gerou 85 ideias chaves provenientes dos dados das quatro etapas investigativas que, após o processo de revisão, foram agrupadas em 30 ideias chaves que foram distribuídas em três eixos distintos: 1. Fundamentos da escuta; 2. Papel do adulto e 3. Pseudo escuta e mitos da escuta. Foi necessário, ainda, que os três grandes eixos que compõem a *Matriz* fossem situados dentro da perspectiva macro das pedagogias participativas em articulação com a pedagogia da cotidianidade, sendo estas entendidas como dimensões que compõem a Matriz e perpassam todos os eixos e, por isso mesmo, situadas como saberes necessários para consecução de uma pedagogia que escuta.

5.1 Matriz de Saberes sobre escuta e participação na educação infantil

A *Matriz de Saberes* apresentada a seguir é fruto de diferentes contributos provenientes das distintas peças do Mosaico e seu potencial consiste no fato de que os saberes nela contidos são advindos de uma polifonia de vozes, onde se buscou articular tanto aportes teóricos como conhecimentos advindos da práxis.

A Matriz tem como propósito evidenciar saberes necessários para a consolidação de

uma pedagogia que escuta, buscando, assim, contribuir com a construção cotidiana dessa pedagogia pelos profissionais que atuam na educação infantil paulistana.

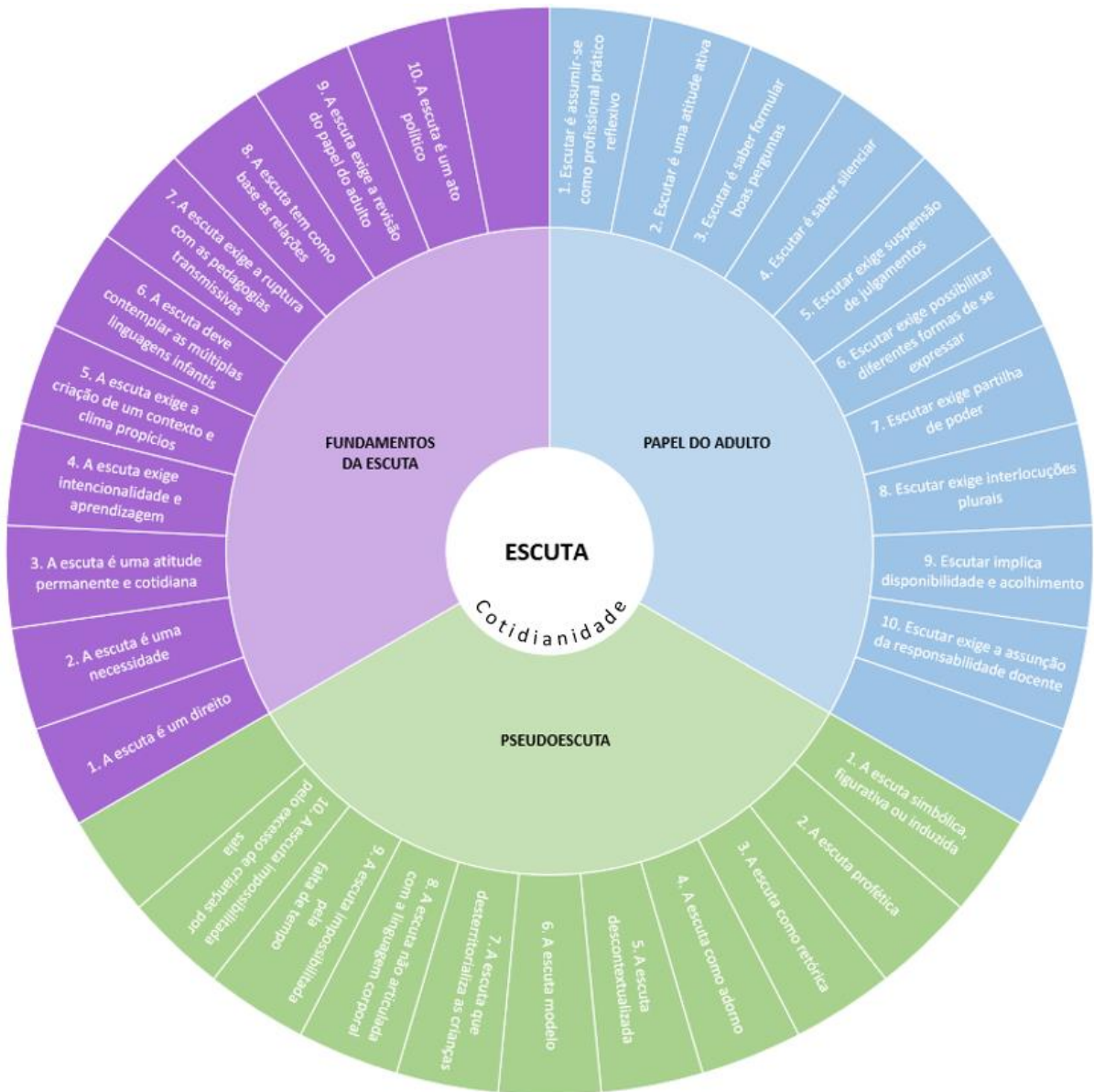
A *Matriz de Saberes* situa a pedagogia da escuta como âmago das pedagogias participativas, tendo como *locus* privilegiado de existência o cotidiano e, por isso mesmo, este é compreendido como uma dimensão da Matriz e condição essencial para a concretização da pedagogia da escuta.

Os três eixos que compõem a Matriz elucidam os fundamentos que sustentam a abordagem pedagógica da escuta (I), situando o papel do adulto-profissional (II) e alertando sobre alguns mitos a serem superados e algumas armadilhas (III) que todos nós estamos sujeitos a incorrer e que podem gerar processos de pseudoescuta e/ou simulacros da participação.

A seguir, apresentamos a Matriz, descrevendo cada um dos elementos que a compõem.

Figura 13 - Matriz de Saberes necessários a uma pedagogia que escuta

**Matriz de Saberes:
Saberes necessários a uma pedagogia que escuta**



Fonte: Elaborado pela autora.

5.1.1 Saberes necessários a uma pedagogia que escuta: a dimensão da cotidianidade

O cotidiano é um laboratório contínuo de aprendizagens (RITSCHER, 2017).

Situar a escuta como âmago das pedagogias participativas, compreendendo o cotidiano como seu *locus* privilegiado de existência, significa dizer que, para que a pedagogia da escuta exista de fato e não apenas como discurso é preciso a existência de um contexto concreto e objetivo para que ela ganhe vida no cotidiano através de uma pedagogia da cotidianidade. O divórcio entre teoria e prática faz com que a teoria vire apenas palavras e a prática ativismo; por isso é preciso uma “prática testemunhal” que confirme o que dizemos, ao invés de negar (FREIRE, 1996).

Vivenciar no cotidiano a escuta e a participação de adultos e crianças não é, entretanto, tarefa tão simples, pois pressupõe que o cotidiano seja constantemente vivido de forma crítica e refletida pelos profissionais.

A palavra cotidiano (que vem do latim *cotidie* ou *cotidianus*) significa todos os dias, diário, dia a dia, comum, habitual, o que quer dizer que nosso cotidiano é algo que nos é familiar, mas não, necessariamente, conhecido por nós. Isso porque, como afirma Resende¹⁴⁴, o hábito, muitas vezes, “*suja os olhos e lhes baixa a voltagem*” e, de tanto ver, não vemos mais.

Assim, o desafio que se impõe é conseguir transpor uma organização do cotidiano, frequentemente pautada em uma repetição não crítica, com tempos, espaços, vivências, atividades e relações que denotam um cotidiano em que “todo dia tudo é sempre igual”¹⁴⁵, não havendo espaço para o novo, para a experimentação e a participação.

Mas se o cotidiano, muitas vezes, pode ser o local da mera repetição, também é o da ação, da experimentação e, conseqüentemente, o local onde a transformação pode ocorrer e se instaurar.

Se por um lado o cotidiano comporta (e é importante que comporte) uma rotina estruturada, que transmite segurança às crianças e cria um ambiente conhecido onde elas podem se movimentar, por outro, essa segurança proposta pela rotina deve ser o impulsionador para que as crianças possam transcendê-la e ir além.

Um cotidiano que contenha a dimensão conhecida por adultos e crianças, mas que também reserve espaço onde o novo possa surgir e ser inaugurado.

Essa dupla função do cotidiano, de ser uma estrutura conhecida, uma rotina, uma rota e,

¹⁴⁴ Texto Vista Cansada publicado no jornal Folha de S. Paulo, edição de 23 de fevereiro de 1992.

¹⁴⁵ Música Cotidiano, de Chico Buarque de Hollanda.

ao mesmo tempo, o local da experimentação, da mudança e inovação, é um importante aspecto a ser investigado e refletido pelas profissionais que atuam na educação infantil.

Nesse sentido, por entendermos o cotidiano como um local privilegiado onde a pedagogia da escuta e da participação pode (e deve) ganhar vida, ele é situado como uma importante dimensão pedagógica, para que, assim, também possa ser alvo de estudos, reflexões e planejamento intencional por parte dos profissionais que atuam na educação infantil.

Mas se, conforme já discutido no capítulo três, nossos olhos se gastam no dia a dia e o que é familiar não desperta nossa curiosidade, como ver e investigar o cotidiano nas unidades de educação infantil?

5.1.1.1 O extraordinário no ordinário: em busca de uma pedagogia da cotidianidade

O extraordinário do cotidiano é superar o próprio cotidiano, em outras palavras: 'o extraordinário do cotidiano era a cotidianidade finalmente revelada'¹⁴⁶ (LEFEBVRE, 1968 apud GUIMARÃES, 2002, p.19).

O cotidiano, dada sua complexidade, já foi objeto de estudo de muitos pesquisadores¹⁴⁷, como Heller (2008), que postula que o indivíduo ao vivenciar as atividades cotidianas de forma mecânica, sem refletir sobre suas causas e consequências, pode ir cristalizando comportamentos, pré-conceitos e, conseqüentemente, julgamentos.

Essa cristalização de comportamentos, julgamentos e pré-conceitos leva ao que a autora chama de alienação da vida cotidiana, aliás, Heller considera que “*a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação*” (HELLER, 2008, p. 57), uma vez que o cotidiano pode levar à fragmentação do indivíduo.

A alienação da vida cotidiana pode ser caracterizada como uma espécie de anestesiamiento, onde passamos a vivenciar o cotidiano de forma a não mais nos surpreendemos com ele, pois o tratamos como algo já presumível e conhecido, como se não tivéssemos mais surpresas, nada a ser descoberto, olhado, desvendado, aprendido, bastando repeti-lo incansavelmente.

Nessa perspectiva, viramos escravos do cotidiano, vamos nos acostumando e

¹⁴⁶ Lefebvre (1968).

¹⁴⁷ Tanto para Lefebvre (1968) quanto para Heller (2008), a alienação entra como uma categoria de análise em suas teorizações na medida em que a colocam como um dos maiores impedimentos da emancipação da vida cotidiana.

reproduzindo ações, situações e relações que não necessariamente estão alinhadas ao nosso propósito.

Mas se todos nós estamos inseridos na vida ordinária cotidiana, como não sermos tragados por ela? Como não nos acostumarmos e não nos anestesiarmos?

Para nos auxiliar nessa reflexão, vamos nos valer da diferença entre os termos cotidiano e cotidianidade apresentada por Guimarães (2002), com base em seus estudos sobre Heller: quando nos referimos ao cotidiano, estamos falando da representação social do dia-a-dia, ou seja, das ações que dizem respeito às nossas rotinas, ao que realizamos repetidamente, é o viver o dia-a-dia de uma forma quase que banal. No entanto, pensar o cotidiano de um prisma teórico implica descobrir o incomum no repetido. É descobrir que a essência do cotidiano está no não-cotidiano ou na cotidianidade.

Viver a cotidianidade significa ver e viver o extraordinário no ordinário. Significa construir uma pedagogia da cotidianidade, uma pedagogia do assombro, do encantamento, da descoberta, do maravilhar-se com o mundo, com as miudezas, como o fazem naturalmente as crianças.

Assim, se o cotidiano pode nos anestesiarmos, por outro lado ele também pode ser um “*professor especial*” (STROZZI, 2014), que tem muito a nos ensinar se estivermos dispostos a ver.

Mas como ver e investigar o cotidiano fazendo do ordinário o extraordinário? Como estranhar aquilo que vemos todos os dias e já nos habituamos? Como estranhar o habitual? Ou nos dizeres de Da MATTA (1978, p.28): Como transformar o exótico no familiar e o familiar no exótico?

Os dados da investigação praxiológica nos permitem afirmar, juntamente com Rinaldi (2011), que a construção de uma pedagogia da cotidianidade pressupõe a investigação do cotidiano, através de uma profunda reflexão sobre porque fazemos o que fazemos do jeito que fazemos.

Existem muitas formas de escutarmos e garantirmos a participação das crianças, mas pouco se discute que ouvir as crianças vai muito além de ouvi-las, ou seja, é preciso ir além e escutarmos também o contexto educativo, a cultura pedagógica instalada.

Concordamos com Oliveira-Formosinho (2016b) ao afirmar que identificar que cultura pedagógica está instalada no cotidiano é a primeira tarefa a ser realizada por aqueles que almejam construir um cotidiano participativo para adultos e crianças e onde a escuta seja assumida como um princípio balizador da ação pedagógica.

Situar o cotidiano como um professor especial nos provoca a indagar o que está

petrificado na cultura pedagógica da unidade educacional, no currículo, na ação cotidiana e dentro de nós, tendo clareza, ainda, sobre onde se almeja chegar. Questões densas e profundas e que nos remetem a uma busca pela identificação dos mecanismos conscientes e inconscientes que sustentam e dão continuidade à determinada cultura pedagógica, bem como, à necessária explicitação de nossas intenções e gramática pedagógica.

De acordo com Oliveira-Formosinho, existem algumas perguntas fundantes que podem auxiliar nesse processo de descoberta de nossas intenções educativas. Podemos organizar essas questões em três instâncias:

- **instância ontológica:** onde devemos nos interrogar sobre o que é a criança, o que é o adulto.
- **instância epistemológica:** onde devemos buscar responder o que é a escola? o que é a aprendizagem? o que é o conhecimento? qual o papel da criança e do adulto na construção do conhecimento?
- **instância pedagógica:** as respostas às questões anteriores vão nos levar a diferentes modos de fazer pedagogia, que pode ser através de uma matriz participativa ou transmissiva.

Ainda segundo Oliveira-Formosinho, a resposta a essas questões anuncia a escola que queremos, anuncia nosso compromisso e nossa intenção.

Ter clareza das intenções é condição primeira e essencial para a consolidação de uma pedagogia da e que escuta. Dito isso, podemos explorar melhor agora os eixos que compõem a Matriz e os princípios que a sustentam.

5.1.2 Saberes necessários a uma pedagogia que escuta: Fundamentos da escuta

O eixo um, *Fundamentos da escuta*, é formado por dez princípios que buscam evidenciar saberes necessários a uma pedagogia que escuta, de forma a explicitar as bases que fundamentam essa perspectiva pedagógica. Além dos dez itens, este eixo contém ainda um “espaço vazio” que é uma parte teórica e metodológica importante da Matriz, pois funciona como um “lembrete visual” de que não se trata de um conhecimento pronto, acabado e estático e sim em permanente (re)construção pelos sujeitos, que devem incorporar novos conhecimentos a partir da reflexão e análise crítica do cotidiano.

O quadro 24 evidencia os princípios que compõem o eixo e que serão descritos em seguida.

Quadro 24 - Eixo 1 - Fundamentos da escuta

FUNDAMENTOS DA ESCUTA	
1.	A escuta é um direito das crianças e não uma concessão
2.	A escuta é uma necessidade das Pedagogias Participativas
3.	A escuta é uma atitude permanente e cotidiana
4.	A escuta exige intencionalidade e aprendizagem
5.	A escuta exige a criação de um contexto e um clima propícios
6.	A escuta deve contemplar as múltiplas linguagens infantis
7.	A escuta exige ruptura com as pedagogias transmissivas
8.	A escuta tem como base as relações
9.	A escuta exige a revisão do papel do adulto
10.	A escuta é um ato político

Fonte: Elaborado pela autora.

1. A escuta é um **direito** das crianças e não uma concessão

A escuta é um direito da criança, assegurado por documentos nacionais e internacionais que situam a criança como sujeito de direitos (e não objeto de direitos) e possuidora de uma voz própria, devendo a ela ser garantido o direito de expressar livremente a sua opinião sobre questões que a afetam e de ver essa opinião sendo levada em consideração. Por isso, quando escutamos uma criança não estamos fazendo uma concessão e sim fazendo valer seu direito.

Segundo Tonucci (2018), uma escola que não ouve as crianças é uma escola “ilegal”, pois não está respeitando um direito básico. Ainda segundo o autor, ouvir as crianças no âmbito educacional não significa fazer a escola exatamente como querem as crianças, mas não podemos fazer uma boa escola sem saber o que pensam as crianças.

Escutar as crianças significa, segundo Altimir (2010), reconhecer seu direito a serem os primeiros autores de sua vida.

Uma escola para todos é uma escola que escuta!

2. A escuta é uma **necessidade** das Pedagogias Participativas

A escuta é uma necessidade que se impõe ao projeto educativo que se pautem em uma imagem de criança forte, competente, com agência e produtora de cultura e, por isso mesmo, comprometido com a construção e consolidação de uma Pedagogia Participativa.

Segundo Altimir (2010) a noção de escuta nasce como uma necessidade de ser coerente com as bases ideológicas (pedagogia, sociologia, filosofia...) que definem o projeto educativo. O projeto educativo democrático, também comprometido com uma sociedade democrática, visa uma coerência entre o pensar e o fazer, buscando cotidianamente instituir processos democráticos de escuta e participação.

Uma escola comprometida com o ideal de uma sociedade democrática precisa instituir formas de vivenciar cotidianamente a democracia, a participação e a escuta. Nesse sentido, escutamos não somente porque é um direito e sim porque é uma necessidade imperativa para a consolidação do projeto democrático de educação e de sociedade.

3. A escuta é uma **atitude permanente e cotidiana**

Na perspectiva das pedagogias participativas, a escuta não é um momento restrito a um tempo e espaço específico; a escuta é um compromisso e uma atitude a ser vivenciada cotidiana e permanentemente pelos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Por isso, ela não é uma atividade que ocorre apenas em momentos específicos, como durante a realização de uma roda de conversa, uma votação ou quando queremos decidir sobre alguma compra da unidade educacional juntamente com as crianças. A escuta não pode se resumir a uma atividade didática ou a uma metodologia, e sim ser incorporada como uma atitude necessária à profissionalidade docente e uma forma de se relacionar cotidianamente com as crianças.

A escuta é uma maneira de conceber, se posicionar e viver o cotidiano educativo na educação infantil.

4. A escuta exige **intencionalidade e aprendizagem**

Se a escuta deve ser uma atividade permanente e não apenas pontual e restrita a uma

atividade didática, isso não significa dizer que ela ocorra de forma não intencional. A escuta exige posicionamento, escolhas conscientes e intencionais, definição de objetivos e delimitações.

Escutar não é improvisar, é captar o cotidiano de maneira intencional, refletida, planejada e documentada. E essa escuta profissional demanda aprendizagem.

Trata-se de uma competência profissional que precisa ser desenvolvida e apreendida, pois não é inata. E essa aprendizagem vai exigir, como nos lembra Hoyuelos (2009), uma reflexão ativa que pressupõe nos expormos e duvidarmos de nossas certezas.

É preciso, do ponto de vista profissional, caminharmos do ouvir para o escutar.

5. A escuta exige a criação de um **contexto e um clima propícios**

Se por um lado a escuta não se circunscreve a um tempo e espaço delimitado, por outro ela necessita de tempos e espaços adequados, o que significa que a escuta exige a criação de um clima e de um contexto propícios.

O contexto educativo atua como promotor, dificultador ou até inviabilizador da escuta, através da organização dos diferentes tempos, espaços, materialidades e interações.

A escuta e a participação precisam ser consideradas como prioridades na rotina educativa da educação infantil, compreendidas como a espinha dorsal sem a qual não é possível pensar em uma pedagogia para e com as infâncias.

Uma rotina que não contemple e não possibilite a escuta e a participação das crianças precisa, urgentemente, ter suas prioridades revistas, pois só é possível adentrarmos no universo da infância passando pela porta de entrada que são as crianças. Conhecer, ver, escutar as crianças é tarefa primeira e essencial para conhecermos a infância não como categoria abstrata e sim como reveladora de múltiplas e variadas infâncias vividas por crianças reais e concretas.

As Pedagogias Participativas são construídas a partir de um processo de coautoria entre adultos e crianças, mas, para tal, é necessária a criação de um clima propício, compreendendo que a escuta não ocorre de forma isolada e descontextualizada da ação que se desenrola na escola, no bairro, na comunidade, no entorno, no país...

A escuta sempre se dá em um espaço, um tempo e uma atmosfera específicos, a escuta é contextualizada e situada e necessita de um contexto de escuta.

6. A escuta deve contemplar **as múltiplas linguagens infantis**

A escuta não se resume às vozes audíveis das crianças; afirmar isso seria negar suas múltiplas e potentes linguagens.

Como nos lembra Ferreira (2004), as crianças são atores sociais de corpo inteiro, por isso sua escuta deve ser também feita de corpo inteiro, acordando todo o corpo do educador, abrindo seus sentidos para assim perceber a sutileza das “*cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar...*” (MALAGUZZI, 1999, p.5) das crianças.

Escutar com os olhos, com o tato, com todo corpo. Escuta que é curiosidade, pesquisa, teoria (HOYUELOS, 2009). Ouvir as cem, as mil linguagens das crianças, pressupõe nos educarmos para isso, nos prepararmos, nos munirmos de ferramentas, de fundamentos teóricos, de princípios, de valores, de ética, da estética, do olhar atento e sensível. Olhar e olhar de novo e de novo... e a cada novo olhar ir vendo cada vez mais...

E o ponto de partida para ver mais é considerar que TODAS as crianças falam e se expressam através de múltiplas linguagens.

De acordo com a dimensão 2¹⁴⁸ do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016, p.33), as vozes infantis podem ser entendidas como “*as formas verbais e não verbais de bebês e crianças comunicarem seus pensamentos, sentimentos e inquietações*” e podem ser expressas através de choros, balbucios, sorrisos, olhares, gestos, brincadeiras, movimentos, desenhos, envolvimentos, recusas, distanciamentos, silêncios, narrativas, entre muitas outras formas de expressão infantil (SÃO PAULO, 2016).

Ouvir as vozes das crianças é ouvir o inaudível, como em uma famosa lenda chinesa¹⁴⁹ que simboliza essa afirmação dizendo que não basta ouvir os sons dos pássaros, do riacho, mas é preciso ouvir o som das flores se abrindo, do sol aquecendo a terra, aquilo que está para além do que nosso ouvido é capaz de captar...

Escutar as palavras e as não palavras das crianças, escutar mais, falar menos, ensinar menos conteúdo e intensificar vínculos (CIVAROLO¹⁵⁰), eis a metáfora da grande orelha verde.

¹⁴⁸ Participação, escuta e autoria de bebês e crianças.

¹⁴⁹ Lenda: Os sons da floresta, s/a.

¹⁵⁰ Entrevista de María Mercedes Civarolo à Alfredo Hoyuelos. Disponível em: <https://equipajeviaje.appspot.com/assets/lib/textos/adsvoces/adsvoces.html>

7. A escuta exige **ruptura com as pedagogias transmissivas**

A escuta e a participação infantil legítimas e autênticas só são possíveis em uma matriz pedagógica de cunho participativo, o que leva à necessidade da ruptura com as pedagogias transmissivas e à invenção e consolidação no cotidiano de uma “gramática pedagógica” que dê conta da imagem de criança partícipe e com agência.

Embora a Pedagogia da(s) Infância(s), como nos lembra Oliveira-Formosinho (2007, p.7), tenha “*uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não um ser em espera de participação*”, ainda pouco conseguimos mudar as práticas cotidianas nas unidades de educação infantil que permanecem reproduzindo a lógica transmissiva de buscar atividades prontas, descontextualizadas, que têm por cerne a mera reprodução, bem como as atividades que não possibilitam o pensar, o explorar e a criatividade infantil.

Mudamos o “meio” mas não a lógica: ao invés de usarmos as velhas e conhecidas folhas de mimeógrafo, apostilas com atividades prontas, nos “modernizamos” e buscamos essas mesmas atividades em páginas da internet que fornecem receitas prontas, ao invés de auxiliar na construção de uma gramática da participação, com fundamentos para o viver e o fazer cotidiano.

Não usamos mimeógrafo, mas reproduzimos e imprimimos os mesmos tipos de atividades que desconsideram toda a gama da potencialidade infantil.

Evitamos cartilhas, mas usamos indiscriminadamente *blogs*, *Pinterest*, redes sociais e toda a sorte de revistas que produzem receitas de atividades prontas que não dialogam com a criança real que temos a nossa frente.

É preciso que a educação infantil e seus profissionais se posicionem perante a pedagogia que rejeitam, mas tomando o cuidado para não cair na armadilha do vazio e do espontaneísmo, pois “*geralmente, a recusa de uma pedagogia com nome é uma porta aberta para a adoção, por defeito, da pedagogia sem nome nem rosto (...)*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.33). Daí a importância de se assumir uma gramática pedagógica.

8. A escuta tem como **base as relações**

A escuta é por excelência conexão. Para escutar precisamos desenvolver um estado de presença que nos permita estar inteiros e, assim, nos conectar com o outro e escutá-lo com todos os sentidos. Sem essa escuta autêntica, não existe diálogo possível, não existe interação, nem

aprendizagem, pois as relações entre os sujeitos são a base das relações de aprendizagem.

A pedagogia da escuta, ao contrário do que se pensa, não está centrada apenas na criança e sim nas relações que as crianças estabelecem entre si, com os adultos e elementos da cultura com os quais entra em contato (SÃO PAULO, 2015a). No entanto, para que sejam a base da aprendizagem, é preciso que estas interações sejam de qualidade.

Promover interações de qualidade requer do profissional que atua com as crianças um processo intenso de “*autovigilância dos estilos interativos porque nem todos são igualmente promotores do exercício da agência da criança*” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO; 2011, p.113).

As relações e interações precisam ser compreendidas como uma dimensão pedagógica, conforme consta no Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019), o que requer que sejam refletidas, problematizadas, planejadas e revisitadas.

A qualidade e o estilo das relações e interações adulto(s)-crianças(s) são determinantes para sabermos se estamos diante de uma pedagogia transmissiva ou participativa. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) as relações e interações são vitais e o meio central de concretização de uma pedagogia participativa.

9. A escuta exige a **revisão do papel do adulto**

A escuta não leva à exclusão do papel do adulto, mas provoca a repensar e revisar esse papel. Na pedagogia da escuta o adulto é reposicionado, deixando de ser um transmissor para ser um coconstrutor e cocriador das aprendizagens “*aceitando com coerência a vulnerabilidade de seu próprio papel, junto com as dúvidas, erros e curiosidades*” (RINALDI, 2014, p.19).

A frase dita por uma criança a sua professora, “*Ajuda-me a fazer sozinho*”¹⁵¹, sintetiza a força, sensibilidade e responsabilidade que cabe ao adulto, evidenciando que não se trata de sua anulação e sim na assunção do papel de quem sabe “*propor situações de aprendizagens, de trabalho, de experiência, no lugar de dar soluções aos problemas*” (ALTIMIR, 2010, p.22).

Ajudar a criança a “fazer sozinha”, ou seja, ir mais longe, ter mais autonomia no seu pensar, fazer e experienciar o mundo, pressupõe mediação e apoio do adulto.

Esse conceito de apoio, também conhecido como *scaffolding*, parte da premissa de que a mediação do adulto vai construindo andaimes onde a criança pode se apoiar e assim ir mais

¹⁵¹ MALAGUZZI, L. Las fuentes, 2006, apud ALTIMIR, 2010, p. 22.

longe do que iria estando apenas sozinha.

No eixo dois, apresentado na sequência, o papel do adulto será abordado com maiores detalhes.

10. A escuta é um ato **político**

A escuta é um ato político uma vez que a voz se situa como materialidade política. Reconhecer essa perspectiva da escuta é compreender que a disputa pelo poder carrega a disputa pelo discurso.

Historicamente foram se produzindo discursos que situam as vozes em lugares distintos e desiguais, onde algumas vozes foram consideradas mais legítimas que outras. Nesse sentido, a voz compreendida como materialidade, e não apenas metáfora, evidencia a disputa por poder, espaço e legitimidade. O direito à escuta está indissociavelmente relacionado com o direito à voz.

Ainda nessa perspectiva, a escuta não visa a constatação e sim a transformação. A escuta deve estar comprometida e ser revertida em ações cotidianas e em políticas públicas que levem essas vozes em consideração.

5.1.3 Saberes necessários a uma pedagogia que escuta: Papel do adulto

Adulto: pessoa que em toda vez que fala, primeiro vem ela (Andrés, criança colombiana, 8 anos)¹⁵²

O eixo dois, *Papel do adulto*, é formado por dez princípios que buscam explicitar os saberes necessários para o reposicionamento do adulto em uma pedagogia de matriz participativa e que tem como cerne a escuta. Além dos dez itens, este eixo também contém um “espaço vazio” que é uma parte teórica e metodológica importante da Matriz, pois funciona como um “lembrete visual” de que não se trata de um conhecimento pronto, acabado e estático e sim em permanente (re)construção pelos sujeitos, que devem incorporar novos conhecimentos a partir da reflexão e análise crítica do cotidiano.

¹⁵² In: Naranjo, 2016.

O quadro 25 evidencia os princípios que compõem esse eixo e que serão descritos em seguida.

Quadro 25 - Eixo 2 - Papel do adulto na escuta

PAPEL DO ADULTO
1. Escutar é assumir-se como profissional prático reflexivo
2. Escutar é uma atitude ativa
3. Escutar é saber formular boas perguntas
4. Escutar é saber silenciar
5. Escutar exige suspensão de julgamentos
6. Escutar exige possibilitar diferentes formas de se expressar
7. Escutar exige partilha de poder
8. Escutar exige interlocuções plurais
9. Escutar implica disponibilidade e acolhimento
10. Escutar exige a assunção da responsabilidade docente

Fonte: Elaborado pela autora.

1. Escutar é assumir-se como **profissional prático reflexivo**

A escuta é um direito não só das crianças, mas também do adulto, pois tem por objetivo que ele possa consolidar seu processo de crescimento profissional e individual, seu processo de aprendizagem. Se por um lado a escuta está comprometida com uma imagem de criança capaz e potente, a atitude da escuta também é reveladora e proporciona ao adulto a condição de “adulto potente”.

No entanto, para que a escuta seja reveladora de uma criança e de um adulto potentes, é importante que se leve em consideração aquilo que Schön (2000) chamou de “homologia dos Processos” (também conhecido como isomorfismo), que é a busca pela coerência dos princípios que norteiam o processo de ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, a homologia dos processos é uma concepção que parte do pressuposto que o/a professor/a não deve ser apenas um executor e sim assumir seu status de profissional

prático reflexivo, devendo encontrar seu lugar de partícipe.

É preciso que o adulto vivencie processos formativos onde ele é escutado e participe, para que a partir dessas experiências possa fomentar a escuta e participação infantil. Não se trata de replicar e sim de um processo autoral dos sujeitos que, a partir de suas experiências, reelaboram e produzem novas experiências, buscando, assim, garantir a coerência do processo de ensino-aprendizagem e dos valores e princípios que o norteiam.

A escuta pressupõe que os adultos recuperam sua própria voz e sua condição de partícipes.

2. Escutar é uma **atitude ativa**

A escuta não é uma atitude passiva do adulto, se restringindo apenas ao ato de tomar notas, fotografar e/ou se limitar a escutar as palavras das crianças; ao contrário, o papel do adulto é fundamental para ajudar as crianças a irem mais longe e, por isso, seu papel no processo de escuta precisa ser ativo, consciente e potente.

Segundo Rinaldi (2014, p.82), a escuta como verbo ativo significa ainda uma escuta “*que interpreta, dando significado à mensagem e valor a quem transmite*”.

Nesse sentido, a escuta ativa abarca um conjunto de atitudes que colaboram para a criação de um contexto favorável à escuta, ao diálogo, à investigação, à experimentação, à pergunta, ao confronto e à busca por respostas.

3. Escutar é **saber formular boas perguntas**

Escutar é também saber formular perguntas, mas não quaisquer perguntas e sim aquelas perguntas geradoras de conhecimento, perguntas com muitas respostas possíveis que valorizem as crianças e que as desestabilizem, que provoquem e confrontem suas teorias e assim as faça avançar (ALTIMIR, 2010).

Fazer boas perguntas é um processo de aprendizado e exige disposição do adulto para rever suas indagações, reformulando-as sempre que necessário. É preciso fazer questões abertas que instiguem as crianças ao invés de propor perguntas que induzem respostas prontas ou, ainda, perguntas que levem as crianças a responderem conforme a expectativa dos adultos, perguntas em que as crianças sabem de antemão o que o adulto espera como resposta.

Além disso, é preciso, ainda, incentivar e auxiliar as crianças para que também façam

boas perguntas, ajudando-as a compreender que são as perguntas que nos fazem avançar.

Hoyuelos (2019), a partir das ideias de Maturana (1997)¹⁵³, discorre sobre a importância de distinguirmos as perguntas banais e acessórias que apenas legitimam o que sabemos, das perguntas não banais e qualificadas que nos fazem avançar epistemologicamente. As perguntas não banais são generativas de outras e focam as verdadeiras questões que queremos compreender (HOYUELOS, 2019).

4. Escutar é **saber silenciar**

Se escutar é saber indagar e dialogar, por outro lado, também é silenciar. Silenciar nossa voz para dar espaço ao outro, para dar tempo ao outro, para dar vez ao outro.

Escutar, nessa perspectiva, significa abrir espaço dentro de nós para o outro e isso não é fácil, principalmente na escuta de crianças, que possuem necessidades e pontos de vistas tão distintos dos adultos. Escutar exige a suspensão da voz do adulto para dar lugar à escuta da voz das crianças.

5. Escutar exige **suspensão de julgamentos**

O poeta Fernando Pessoa, em um de seus poemas¹⁵⁴, afirma que para ver não basta ter olhos e sim “*é preciso não ter filosofia alguma*”. Isso não significa que a escuta requer um olhar neutro, o que resultaria impossível, e sim que ela exige a suspensão de nossos julgamentos e, principalmente, de nossos preconceitos.

Despir-nos de nossos preconceitos, inferências, significar olhar e ver o que a criança está fazendo de fato e não o que julgamos que ela deveria fazer. Olhar e ver o que está a nossa frente, eis o desafio.

6. Escutar exige possibilitar **diferentes formas de se expressar**

¹⁵³ MATURANA, H. La realidade: ¿objetiva o construida? Barcelona: Anthropos, 1997.

¹⁵⁴ Poema “Não Basta Abrir as Janellas” de Alberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa). In: Poemas Inconjunctos. Poemas de Alberto Caeiro. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993).

Escutar exige do adulto o apoio às crianças em suas diferentes formas de se expressar, comunicar seus pontos de vista e a aprendizagem das diferentes formas de escutar as crianças através de suas múltiplas linguagens.

Para escutar suas vozes temos antes que lhes possibilitar o acesso às múltiplas linguagens, pois ao não oferecer experiências com as múltiplas linguagens estamos “roubando” suas vozes. Escutar exige do adulto fomentar as múltiplas linguagens infantis e, assim, propiciar que a escola seja um contexto de vozes plurais.

Rinaldi (2014, p.85) nos ajuda ir além nessas reflexões, ao apontar que a tarefa de quem educa não é somente a de permitir que as diferenças se expressem (sejam das linguagens ou diferenças de opiniões), mas a de tornar possível “*um negociar e alimentar-se dessas diferenças no confronto e na troca*”.

Altimir (2010) complementa afirmando ainda que apoiar significa ajudar as crianças a expor suas hipóteses com clareza, sem temer os equívocos e validando suas ideias. Apoiar como sinônimo de mediar e ser coconstrutor, juntamente com as crianças, do conhecimento.

7. Escutar exige **partilha de poder**

Por muito tempo, a infância foi considerada apenas como um período de antecipação da fase da vida adulta. Esse tipo de concepção contribuiu para a invisibilização da infância que não era estudada por seus “próprios méritos” (QVORTRUP, 2011) e sim dentro de outras categorias, como família, instituições escolares etc.

Os estudos sociais da infância, ao reconhecerem a infância enquanto categoria permanente da sociedade e, conseqüentemente, como categoria geracional, representaram um avanço e um importante caminho para compreender as crianças com mais seriedade (QVORTRUP, 2011).

Em termos estruturais, situar a infância como categoria social permanente significa dizer que as crianças, como indivíduos, vão entrar e sair dessa categoria, mas outras vão ocupar seu lugar e a categoria continuará a existir, assim como a categoria adulto e velhice. Nessa perspectiva, a infância não tem um começo e um fim temporal, não podendo, portanto, ser compreendida apenas como uma fase e sim como uma categoria permanente pela qual todas as crianças passam (QVORTRUP, 2010; 2011).

Segundo Qvortrup (2011), compreender as categorias estruturais de uma sociedade auxilia na melhor compreensão da interdependência entre crianças e adultos e nas relações de

poder estabelecidas intergeracionalmente.

As relações de poder que a categoria adulto exerce sobre a categoria infância foram historicamente naturalizadas através de uma visão de uma criança passiva, frágil e que repercute até hoje no âmbito educacional através de uma postura adultocêntrica que marca um cotidiano centralizado nos “poderes do adulto” ou, nos dizeres de Dubar (1997) e Plaisance (2004), uma socialização marcada unicamente pela ação do adulto¹⁵⁵.

Escutar as crianças significa reconhecer as relações de poder geracionais, nossa posição adultocêntrica, onde tudo gira ao nosso redor, e nos dispormos a partilhar o poder com as crianças e legitimar outras formas de ser, ver e estar no mundo.

Korczak, ainda em 1914, já nos alertava que devemos respeitar as crianças como crianças e não pensando no adulto que ela será mais tarde e foi além, afirmando que o que nos cansa não é fato de termos de “*descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado*” para ficar no nível (físico e de compreensão) da criança, o que nos cansa é elevarmos até alcançarmos o nível dos sentimentos das crianças” (KORCZAK, 1983, p.23).

Além do poder geracional, há que se reconhecer também os diversos poderes¹⁵⁶ que permeiam as relações entre adultos-adultos-crianças-crianças e que muitas vezes são reproduzidos, sem nos darmos conta, e que reforçam os estereótipos e as desigualdades, sejam econômicas, de raça, credo, gênero, entre tantas outras, a que devemos estar atentos.

8. Escutar exige **interloquções plurais**

Escuta não se resume à ação do adulto de ouvir as palavras das crianças, pois não se trata de apenas escutar o que dizem e sim de criar um clima que contemple a escuta das crianças, famílias, profissionais, contexto da escola e da comunidade, propiciando que a escola seja um contexto de escutas plurais.

Propiciar escutas plurais significa ampliar a noção de escuta e saber que escutar a criança pressupõe a escuta de suas famílias, da comunidade, de seu contexto, da cultura na qual estão imersas, enfim, escuta da cidade e da sociedade.

Isso exige a criação de um clima favorável através de um cotidiano e de relações que

¹⁵⁵ FILHO e FILHO (2009, p.5) exemplificam essa socialização centrada na figura do adulto com exemplos comuns e rotineiros, como: “Fica quieto; Não faz isso; Que legal sua brincadeira; Parabéns arrumaram tudo direitinho; Muito bem, leve sem esparramar; Ele não bagunça já tá um mocinho, que lindo; Jogue isso no lixo, agora, eu tô mandando; Senta já no seu lugar e não levanta; Quem é a professora aqui, sou eu; Só vai à festa da bruxa quem obedecer, ficar comportado e bonitinho; Se bagunçar não brinca”.

¹⁵⁶ Ver mais sobre essa temática no eixo 3 (Pseudoescuta), item 5: A escuta descontextualizada.

favoreçam a escuta e a participação dos diferentes atores diariamente, através da organização dos espaços, tempos, materiais, instrumentos, ações, projetos e relações.

Há que se planejar e se colocar a serviço diariamente da escuta e da participação, e, conseqüentemente, da transformação.

9. Escutar implica **disponibilidade e acolhimento**

A escuta não é uma tarefa mecânica de apenas tomar notas, ela implica estar com o outro, estar em relação com ele de forma aberta, disponível e acolhedora. É necessário se ocupar e pré-ocupar com o outro, se interessar e se colocar disponível, buscando compreendê-lo em sua singularidade e inteireza.

Assumir que não se sabe tudo e assim se colocar em busca de saber mais, de aprender com o outro, se abrir para o inesperado, se maravilhar com o outro. A disponibilidade gera o acolhimento, outra característica essencial para a escuta.

É necessário que o ato de observar não seja o de julgar ou subjugar o outro, se colocando em um lugar de superioridade, acima dele, como quem busca um diagnóstico, uma verdade final, um rótulo... A escuta implica estar com o outro, presente, inteiro, disponível e, assim, buscar olhar para onde o outro olha, compreender por que olha, quanto tempo dura seu olhar... E desse estar junto nasce uma ação pedagógica mais potente porque sua gênese está nos sujeitos envolvidos no processo educativo.

10. Escutar exige **a assunção da responsabilidade docente**

A escuta exige a assunção da responsabilidade docente e a renúncia a toda espécie de fatalismo e determinismo histórico. A recusa de um lugar de fatalismo, vitimismo, fragilidade e a opção consciente, como dizia Freire, por uma rebeldia que nos confirma como gente e que *“jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam”* (FREIRE, 1996, p.115).

Vivenciar a história como possibilidade e não como determinismo nos tira de um lugar de conformismo diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis (FREIRE, 1996) e nos permite uma abertura para experimentar outras formas de viver a docência na educação infantil, nos colocando como atores da pedagogia participativa e não meros

expectadores da pedagogia transmissiva.

5.1.4 Saberes necessários a uma pedagogia que escuta: a pseudoescuta

Saber reconhecer e diferenciar a escuta autêntica e legítima que fundamenta a pedagogia da escuta dos processos de pseudoescuta e simulacros de escuta e participação parece ser um saber importante e necessário ao profissional que almeja trilhar o caminho das pedagogias participativas.

Nesse sentido, o eixo três denominado pseudoescuta busca explicitar alguns pontos de atenção que seriam como armadilhas dispostas no caminho e que podem nos apanhar de surpresa se não conhecermos bem o terreno onde estamos pisando. Conhecer e refletir coletivamente sobre os elementos contidos nesse eixo pode ser uma forma de estar mais preparado para não cair, ou reconhecer quando cair, nessas sutis armadilhas que todos nós estamos sujeitos a incorrer, uma vez que o caminho da participação e da escuta não é uma receita pronta a ser seguida e sim um caminho que se constrói cotidianamente a partir da escuta, observação e reflexão crítica do cotidiano.

Esse eixo está organizado em dez itens que caracterizam ações, posturas, concepções e mitos que dificultam e até impedem a realização de processos de escuta e participação autênticos. Embora os itens possuam aspectos em comum, pensamos ser útil apresentá-los de forma a distingui-los, uma vez que possuem nuances e características específicas que merecem ser refletidas e ponderadas separadamente.

Além dos pontos de atenção apresentados neste eixo, é importante que os coletivos das unidades educacionais se dediquem a refletir e documentar os pontos de atenção¹⁵⁷ de seus contextos específicos, evitando, assim, reproduzir práticas de pseudoescuta e simulacros da

¹⁵⁷ Ainda que com um viés mais amplo do que o da educação infantil, vale recuperar os estudos sobre participação das crianças e cidadania da Infância, realizados por Tomás (2007), que sistematizou uma série de obstáculos, tensões e mitos relacionados à promoção da participação das crianças. São eles: a) A participação das crianças é um desafio ao poder e à autoridade dos pais e da família na maioria das culturas; b) As crianças não devem preocupar-se com responsabilidade inapropriadas e já têm muitos direitos consagrados; c) A infância deve ser protegida e a participação fará com que se tornem pequenos adultos, e as crianças devem ser crianças; d) Há falta de tempo e de recursos financeiros necessários à promoção da participação; e) Na participação das crianças reproduzem-se muitas vezes os modelos dos adultos; f) Há falta de confiança nas competências infantis; g) A linguagem é uma barreira e há falta de competências para falar com as crianças; h) As dinâmicas familiares e escolares não estão preparadas para a participação das crianças; i) As crianças podem incorrer em perigos se as deixarmos decidir sobre tudo na sua vida; j) As crianças não podem esperar ter direitos iguais aos dos adultos, porque não possuem as competências necessárias para o exercício de tais direitos.

participação. Nesse sentido, assim como nos eixos anteriores, a Matriz convida à permanente reflexão dos sujeitos a partir da introdução do “espaço vazio”, sinalizando seu caráter aberto e processual.

O quadro 26 explicita as ideias chaves desse eixo.

Quadro 26 - Eixo 3 – Pseudoescuta e mitos da escuta

PSEUDOESCUTA E MITOS DA ESCUTA
1. A escuta simbólica, figurativa ou induzida
2. A escuta profética
3. A escuta como retórica
4. A escuta como adorno
5. A escuta descontextualizada
6. A escuta modelo
7. A escuta que desterritorializa as crianças
8. A escuta não articulada com a linguagem corporal
9. A escuta impossibilitada pela falta de tempo
10. A escuta impossibilitada pelo excesso de crianças por sala

Fonte: Elaborado pela autora.

1. A escuta simbólica, figurativa ou induzida

A escuta simbólica, induzida, figurativa e/ou manipulada pode acontecer mesmo diante de abordagens metodológicas participativas e democráticas, dependendo da forma como as ações são conduzidas.

Ações como assembleias e fóruns infantis, autoavaliações e avaliações com as crianças, consultas às crianças sobre assuntos da unidade educacional, como compra de brinquedos, materiais, definição de metas, entre outros, são iniciativas nobres mas que, se não tiverem sua condução cuidadosamente pensada, planejada e refletida, podem fazer com que a fala autêntica das crianças seja alvo de manipulação, indução e/ou participação simbólica, não afetando na real tomada de decisões, sendo apenas uma escuta e participação figurativa.

Esse tipo de (pseudo) escuta acaba reforçando o processo de silenciamento da voz infantil

pelos adultos. Isso acontece em situações nas quais as crianças são conduzidas a dar as respostas desejada pelos adultos, que apenas servirá para ilustrar um ponto de vista já estabelecido a priori ou são induzidas a mudar de opinião, entre outras formas de condução que não legitimam o que está sendo dito pelas crianças. Geralmente isso ocorre de forma muito sutil, sendo que, na maioria das vezes, o adulto não tem a intenção, nem percebe o poder que sua fala exerce sobre a criança. Falas que têm o poder de suggestionar ao invés de provocar a reflexão das crianças, como: *“Você tem certeza? O que sua professora vai achar disso? Mas você está falando isso, mas vi você fazendo outra coisa... Olha só, mas todos seus coleguinhas estão dizendo outra coisa...”*¹⁵⁸

A diferença tênue entre induzir/manipular e provocar/confrontar precisa ser alvo de maiores reflexões para que espaços potentes e com potencial para escuta e participação, onde se mobilizam pessoas, recursos, tempos e espaços, não virem apenas um grande simulacro da participação e da escuta.

2. A escuta **profética**

A escuta é o oposto da “pedagogia profética”¹⁵⁹, que *“sabe tudo antes de que se produza, que ensina as crianças que todos os dias são iguais e que não há surpresas”* (MALAGUZZI, 2005 *apud* ALTIMIR, 2010, p.31). A pedagogia profética conduz à escuta profética, pois não há espaço para a escuta real, todos os momentos e ações são rígida e hierarquicamente controlados pelos adultos, cabendo às crianças apenas ocuparem o lugar que lhes é permitido. Não há lugar para surpresas, para o inesperado, nem para o diálogo, uma vez que as conversas entre adultos e crianças são marcadas por perguntas que o adulto já sabe a resposta e a criança sabe a resposta que o adulto deseja. As ações e os fazeres das crianças (e dos adultos) são rígidos, mecânicos e autômatos, não havendo espaço para a fala espontânea das crianças e para as interações. E se não há fala, diálogo, não é possível a escuta.

3. A escuta como **retórica**

A naturalização da distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada

¹⁵⁸ As falas descritas foram observadas em processos de escuta que almejavam a participação das crianças.

¹⁵⁹ Termo cunhado por Malaguzzi.

por adultos e crianças foi comparada a uma quase esquizofrenia educativa por Oliveira-Formosinho (2007, p.13). Isso se deve ao fato de que o crescente enriquecimento do discurso dos professores na virada do milênio não foi acompanhado, em muitos casos, por práticas mais potentes. É o que aponta Nóvoa (1999), ao refletir sobre o excesso dos discursos e a pobreza das práticas educativas. Esse descompasso entre a imagem de criança que está presente em nossos discursos (imagem de criança potente, ativa, participativa...) e a que de fato está presente no cotidiano, muitas vezes, se reproduz com o discurso da escuta e da participação.

Essa armadilha consiste em se assumir a retórica da escuta e da participação (seja no PPP, nos projetos, nas reuniões e/ou discursos), mas na práxis o cotidiano continua organizado visando uma criança submissa, homogênea e estereotipada.

Nesse sentido, é preciso criar um cotidiano que testemunhe nossos princípios para que não caiamos na armadilha de ficar apenas no nominalismo.

4. A escuta como **adorno**

A escuta como adorno é uma distorção da verdadeira essência da pedagogia da escuta, uma vez que foca apenas no “produto final” (fotos, desenhos, mini-histórias, falas e produções da criança em geral) e apenas de forma decorativa para ‘enfeitar’ paredes, portfólios, reuniões, apresentações, palestras. Todos esses recursos são valiosos elementos, mas que se não forem utilizados como matéria prima para conhecer melhor a criança, saber mais sobre as culturas infantis e (re)orientar a ação pedagógica, viram apenas acessórios sem nenhuma utilidade.

A escuta que é utilizada como adorno, como acessório, é uma escuta superficial, pois nunca é utilizada pelo sujeito que supostamente escutou, ele a faz geralmente para o “outro”, seja a família, seus pares profissionais, a Secretaria de Educação, enfim, nunca para si, nem visando alimentar seu processo de aprendizagem e seu conhecimento sobre as crianças e as culturas produzidas por elas.

5. A escuta **descontextualizada**

A escuta descontextualizada geralmente parte de uma visão romântica e ingênua da criança e de sua(s) infância(s), como se estas não se relacionassem com o contexto macrossocial e estivessem situadas em um universo paralelo, mítico, neutro e unicamente poético. Nessa

perspectiva, suas falas acabam sendo interpretadas apenas literalmente, sem que o adulto busque contextualizá-las, nem fazer as necessárias conexões com as relações de poder, da estrutura social, econômica, política e as formas de violência e opressão a que as crianças são submetidas.

As falas das crianças são forjadas em suas vivências concretas e objetivas e, no caso das crianças brasileiras, podemos afirmar que elas são fruto de uma sociedade patriarcal, marcada pela desigualdade social, preconceitos raciais, de gênero, credo, entre outros. É preciso levar esses elementos em consideração na hora da escuta, escutando também o que as crianças estão dizendo nas entrelinhas ou através de seus corpos e silêncios.

6. A escuta **modelo**

A escuta que deu certo e passa a ser utilizada como modelo pode virar uma grande armadilha. Pode parecer estranho algo que deu certo ser um ponto de atenção, mas deu certo hoje, com determinada criança, em uma condição e contexto específicos... A escuta deve ser tecida artesanalmente, à procura do tamanho certo de cada criança e não se contentar com a “roupa de tamanho único”.

No decorrer dos processos de escuta e documentação pedagógica, é natural (e esperado) que o profissional vá encontrando os instrumentos, metodologias e processos que mais funcionem e o auxiliem. E, se por um lado, essa descoberta pode ser um grande alívio, por outro, é também um grande risco.

Um risco porque é justamente no lugar da dúvida, do erro, da busca, do inacabamento, que a escuta se mantém viva, autêntica, fazendo jus à criança real em constante mudança que se encontra a nossa frente.

Parar frente ao instrumento ou metodologia supostamente perfeita, ao modelo que deu certo de registrar, pode, muitas vezes, levar ao aprisionamento, ao engessamento da escuta, tornando-a uma atividade mecânica e burocrática. A escuta é movida pela inquietação, pela dúvida, pela certeza do ser inacabado e, por isso mesmo, sempre em mudança. A escuta nos provoca a estarmos abertos a mudanças e questionamentos sobre a melhor forma de ouvir, estar e se relacionar com as crianças.

7. A escuta que **desterritorializa** as crianças

Esse item tem por objetivo chamar a atenção e provocar a seguinte reflexão: será que muitas vezes, na tentativa de escutar as crianças, não criamos mecanismos que as desterritorializam, utilizando como referência formatos de espaços adultos ao invés de escutá-las em seu *habitat* e linguagem própria como o brincar?

É importante refletir quando é lícito ou não determinado formato, pois, muitas vezes, criamos espaços para escuta e participação infantil através da reprodução dos modelos adultos, esquecendo que as crianças têm suas maneiras próprias de se comunicar e que não são um grupo homogêneo.

Vale ainda refletir sobre quais os riscos de, ao criarmos espaços nobres como fóruns e assembleias infantis, elas substituam a necessária escuta cotidiana.

8. A escuta e o **corpo como empecilho à empatia**

Falar que a escuta precisa ser realizada de corpo inteiro não é apenas uma bela metáfora, ela é condição necessária para possibilitar a escuta empática.

Isso porque não basta o silêncio para escuta do outro, é preciso também um corpo que escute, um corpo aberto e disponível. Nosso corpo está o tempo todo falando, comunicando alguma mensagem ao mundo e, é preciso verificar se o corpo está sendo realmente aliado de nossas intenções de escuta.

Uma postura corporal fechada, uma sobrancelha que se levanta, sinalizando espanto ou julgamento, demonstrações físicas de impaciência durante a fala do outro, são todas informações que o outro (seja ele adulto ou criança) capta e que podem atuar como empecilho a nossa escuta empática e ao processo comunicativo como um todo.

Assim, é preciso que o corpo também aprenda a escutar e atue em favor de uma escuta empática.

9. A escuta impossibilitada pela **falta de tempo**

Situar que o cotidiano vivenciado diariamente nas unidades de educação infantil não comporta tempo para a escuta infantil significa que a organização do cotidiano precisa

urgentemente ser revista, pois não está comportando a essência da pedagogia da(s) infância(s), que tem como matéria prima a escuta.

Os tempos e prioridades precisam ser revistos e o coletivo deve se perguntar e questionar onde estão concentradas suas prioridades, em que ações, em que sujeitos, com quais objetivos. E a partir dessa reflexão, difícil, mas necessária, ir construindo outros tempos e possibilidades que aproximem os adultos das crianças e suas necessidades reais.

10. A escuta impossibilitada pelo **excesso de crianças por sala**

Esse é um tema delicado, pois se é verdade que o número ainda excessivo de crianças por sala cause grandes desafios para a almejada qualidade na educação infantil, por outro, é preciso também desconstruir o imaginário e o mito de que a escuta se torna impossível diante desse desafiador cenário.

A proporção adulto-crianças atual, longe de ser a ideal, provoca inúmeros desafios que não se referem somente à escuta. No entanto, é exatamente nesses contextos que a escuta, mais do que nunca, deve estar presente para garantir o direito à individualidade frente aos numerosos coletivos, como o são as unidades de educação infantil no Brasil e, mais especificamente, na cidade de São Paulo.

A escuta surge nesses contextos assegurando o direito a cada indivíduo de ser olhado e escutado, destacando-o da multidão. Escutar significar autorizar e testemunhar o direito à individualidade de cada criança.

Mas, para tal, há que desconstruir a ideia, ainda arraigada da cultura tradicional e transmissiva, de que tudo deve ser feito com todos, de forma homogênea e ao mesmo tempo. E buscar construir múltiplos processos de escuta no cotidiano (possibilitando que a criança escute a si mesma, que o adulto realize escutas individuais, em pequenos grupos e no grande grupo) de forma permanente e integrada à vida que acontece todos os dias nas unidades de educação infantil.

5.2 A escuta como matéria prima da Pedagogia da(s) Infância(s)

Aquele que não enxerga, não sabe o que não vê, porque quando sabe o que não vê, de alguma forma já está vendo. Já o que vê, pensa que tudo o que vê, é o que é, porque quando sabe que tudo o que vê, não é tudo o que é, de alguma forma já está vendo o que não vê. (BONDER, 1998)¹⁶⁰

Os saberes advindos da Matriz nos permitem afirmar que a escuta autêntica é ativa e não meramente contemplativa, e nos leva a compreender como as crianças pensam, sentem, desejam, resolvem conflitos, fazem teorias; por conseguinte, é um elemento essencial para melhor conhecermos as crianças. Nessa perspectiva, a escuta é entendida como a matéria-prima essencial da ação pedagógica.

A escuta entendida como verbo ativo e que guia a ação educativa em uma perspectiva participativa pressupõe a circularidade, ou seja, pressupõe a observação, a negociação, a reflexão e a documentação, em um processo contínuo que se retroalimenta, constituindo, assim, a matéria prima não só da ação pedagógica, mas da própria Pedagogia da(s) Infância(s).

Situar a escuta como matéria-prima da Pedagogia da(s) Infância(s) é reconhecer que ela não visa apenas a constatação de algo e sim a transformação. Escutamos para transformar as relações, os espaços, os tempos, os materiais, a ação pedagógica e a nós mesmos. Escutamos para ajudar as crianças e a nós mesmos no processo de crescimento e transformação (transformação para melhor, como nos lembra Bondioli, 2004).

A escuta como matéria-prima está comprometida com a qualificação do cotidiano pedagógico e a instituição dos direitos da criança no cotidiano, reconhecendo crianças e adultos como coconstrutores de significado.

A composição de uma Matriz contendo alguns saberes necessários para uma pedagogia comprometida com a escuta e participação, longe de ser uma receita, visa descortinar um caminho possível, que não se reduz à cópia de experiências externas, na construção coletiva de um caminho autêntico, legítimo, autoral e identitário que expresse as singularidades de cada contexto e dos coletivos que buscam atuar nessa perspectiva pedagógica.

A Matriz de Saberes pode ser um valioso recurso que auxilia no processo de desvelamento do cotidiano, lançando luz sobre o que já estava lá, mas encoberto pelo hábito. Refletir, discutir e complementar a Matriz através de discussões coletivas pode ser um exercício potente e empoderador e que auxilia no processo de transformação do cotidiano.

¹⁶⁰ BONDER, N. A alma imoral: traição e tradição através dos tempos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

O próprio percurso de construção da Matriz nasce desse desvelar do cotidiano e do encontro de diferentes vozes e olhares, em um processo isomórfico e, por isso mesmo, mais legítimo e coerente com o fim ao qual se destina.

A aprendizagem da escuta faz parte da constitucionalidade docente do profissional que atua na educação infantil e precisa ser assim compreendida nos espaços de formação inicial e continuada, bem como nas políticas públicas.

Há, ainda, que se ter consciência, como dizia Guimarães Rosa, que é “*só aos poucos que o escuro fica claro*”, ou seja, quanto mais nos dispusermos a escutar, mais teremos condições de ver o que antes parecia inexistente. Mas, para isso, há que primeiramente termos a intenção de ver e escutar, há que nos munirmos de conhecimentos e saberes específicos e profissionais e há que se ter cuidado e atenção, senão continuaremos indiferentes ao que nos rodeia, indiferentes ao mundo e aos sujeitos, pois como afirma Vassalo (2019, p.10) “(...) passar o dia todo sem ver, sem escutar, sem provar, sem cheirar, sem tocar o mundo, e sem permitir que ele nos toque, nos afete, nos desarrume por dentro, é viver sem sentido nenhum”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma da complexidade a serviço do retorno à simplicidade

Investigar sobre a escuta no âmbito da educação infantil é adentrar um universo complexo, permeado por distintas abordagens e significações. No entanto, a escuta abordada nesta tese não se configura como mero recurso didático ou procedimento metodológico a ser utilizado em ocasiões específicas e pontuais. O estudo propõe a tese de que a escuta se constitui como elemento essencial para efetivação de pedagogias de matriz participativa, embasadas em uma imagem de criança potente, capaz e com agência.

Nessa perspectiva, a escuta, diferentemente do mero ouvir, relacionado apenas à capacidade auditiva, vai exigir conhecimentos específicos e profissionais para sua consecução no cotidiano pedagógico das unidades de educação infantil. Conhecimentos estes que precisam ser apreendidos pelos profissionais, bem como incorporados em espaços de formação inicial, continuada e ser alvo de políticas públicas para sua disseminação e apropriação.

Visando melhor compreender quais os saberes que subjazem a uma pedagogia que escuta, realizamos uma investigação praxiológica apoiada em uma abordagem polivocal de métodos múltiplos (*Mosaic Approach*), a fim de responder nossa questão principal: “Quais os saberes necessários para consecução de uma pedagogia que escuta no cotidiano pedagógico das unidades de educação infantil paulistana?”.

Os elementos advindos dessa investigação possibilitaram o acesso a diferentes contributos, como os provenientes de aportes teóricos da produção científica nacional e estrangeira, da Pedagogia da(s) Infância(s), escuta de pesquisadores de referência no campo internacional com larga experiência no campo das pedagogias participativas, escuta de profissionais e crianças da rede de educação infantil paulistana, investigação do cotidiano da educação infantil em três realidades distintas (São Paulo/Brasil, Lisboa/Portugal e Pamplona/Espanha).

A pluralidade de experiências, somada à polifonia de vozes, permitiu a composição de uma *Matriz de Saberes* ou *Mosaico* que contém um *corpus* de conhecimento denso, plural, complexo, fruto do encontro da teoria com a práxis e que expressa saberes que corroboram com a tese defendida de que a consecução de uma pedagogia de matriz participativa necessita da aprendizagem profissional da escuta.

Os três eixos que compõem o Mosaico (1. Fundamentos da escuta, 2. Papel do adulto, 3. Pseudoescuta e mitos da escuta) evidenciam o quanto a escuta não é uma ação banal, trivial

ou espontânea e sim que demanda intencionalidade, saberes, construção de contexto específico e favorável, entre muitos outros elementos apresentados na Matriz.

A escuta pressupõe, ainda, clareza de concepção e posicionamento frente à determinada forma de conceber a(s) infância(s), as crianças, a educação, e está intimamente relacionada a um projeto de sociedade calcado em valores democráticos.

A escuta compreendida como ato político e cerne das pedagogias participativas não é neutra e, por isso mesmo, deve estar atrelada a um projeto educativo maior, um projeto de transformação social que atua na contramão de projeto de educação para a passividade, silenciamento e anestesiamiento coletivo.

O processo de composição da *Matriz de Saberes* evidenciou que a busca pela desconstrução de pedagogias transmissivas e a assunção de pedagogias participativas, que tem como cerne a escuta, levam a um amplo e complexo processo de transformações: transformação de ideias, de práticas, dos sujeitos, das relações e da própria pedagogia.

No entanto, em consonância com FERRI (2017), percebemos que é preciso perguntar o que realmente significa transformação em educação e uma inovação autêntica, a fim de não sermos reféns de mudanças superficiais que em nada alteram as práticas educacionais.

Esse alerta é importante, sobretudo, para a realidade paulistana, cujos documentos destinados à educação infantil, muitas vezes, fazem referência a metodologias e/ou procedimentos e princípios advindos de experiências educacionais estrangeiras bem sucedidas, como *progettazione*¹⁶¹, documentação pedagógica, carta de intenções e a própria escuta. É preciso estar atento, como ficou evidente com as experiências observadas em Portugal e Espanha, para que os referentes externos sejam utilizados como inspiração ou até fundamentação, mas para a construção de uma história própria, singular, autoral e que expresse a identidade e as especificidades de cada contexto.

É preciso desconstruir a visão, ainda presente, de que a simples inclusão de elementos provenientes de pedagogias participativas (seja nos documentos oficiais ou no cotidiano), por si só, produza a transformação. Esses procedimentos não são autossuficientes, conforme já apontado por diversos autores (FERRI, 2017; ALTIMIR, 2010). Incluir apenas nominalmente ou como “recurso didático”, sem construir, concomitantemente, um processo de reflexão que

¹⁶¹ Os educadores italianos usam o termo *progettazione* para definir o complexo planejamento em conjunto que os professores realizam. [...] O currículo é visto como decorrente das observações dos professores sobre as ideias e os interesses das crianças, mas também é elaborado conforme o que os professores pensam que poderão contribuir para o crescimento delas. Portanto, professores e crianças constroem juntos um plano flexível. *Progettazione* é, assim, um processo dinâmico, baseado na comunicação que gera documentação e que é reciclado por ela (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p.154). Essa forma de planejamento opõe-se ao termo *programmazione* que traz a ideia de currículos engessados, programas ou estágios (RINALDI, 2012).

explícite o porquê dessas escolhas, certamente é um desvirtuamento da essência dessas propostas, pois as situariam apenas como meras receitas que em nada contribuiriam para uma mudança de paradigmas.

Por isso é imperioso que as propostas pedagógicas para a rede paulistana venham acompanhadas de uma gramática pedagógica que as sustentem. Para Ferri (2017, s/p), a inovação em educação é “*produzida quando se tenta construir uma escola, ou mais geralmente, uma experiência educacional coerente e solidária com a identidade da infância*”¹⁶².

Com base nos dados discutidos no presente estudo, defendemos que a perspectiva pedagógica que mais se alinha na atualidade na busca pelo respeito das crianças e suas formas de aprender, conhecer e se relacionar com o mundo, são as pedagogias de matriz participativa.

Nesta perspectiva, a aprendizagem da escuta se torna condição *sine qua non* para todos aqueles e aquelas que almejam uma pedagogia que atue no sentido do respeito às crianças e suas infâncias.

Essa aprendizagem, entretanto, não deve ficar apenas à mercê de iniciativas pessoais e pontuais. Um projeto de educação democrático, ou seja, um projeto que contemple uma pedagogia da e que escuta precisa ser assumido como um projeto de corresponsabilidade nos diferentes âmbitos educacionais.

Como bem evidenciou a *Matriz de Saberes*, é equivocada a ideia de que a pedagogia da escuta dependa apenas da iniciativa pessoal dos profissionais e que possa ser realizada isoladamente. A pedagogia da escuta se faz em comunhão, por meio de um projeto compartilhado, partilhado e construído cotidianamente com muitas mãos e múltiplos atores.

Há que se assumir uma pedagogia da (e que) escuta como compromisso social, ético, estético, político. Há que se garantir condições materiais, físicas e dignas para as profissionais e as crianças. Há que se fomentar a escuta e participação como princípio inerente a todas as ações cotidianas e políticas destinadas às infâncias. E, principalmente, há que se reconhecer que a escuta é um direito e não uma concessão feita por esta ou aquela gestão.

Enquanto a escuta for compreendida como algo de menor valor, menos digno, ela continuará relegada a ações e momentos pontuais e esporádicos, seja no âmbito das políticas ou no cotidiano das unidades de educação infantil.

Nesse sentido, compreendemos que a *Matriz*, fruto da investigação praxiológica, possui elementos com potencial para contribuir, tanto com subsídios para formulações de ações no âmbito da gestão municipal, na formulação de documentos orientadores municipais, como para

¹⁶² Tradução nossa.

subsidiar formações e planejamento no âmbito das unidades educacionais, gerando, assim, transformações no cotidiano.

Pensamos ser essa uma contribuição necessária e relevante que pode contribuir também com as pesquisas na área da Educação Infantil no Brasil, abrindo caminho para estudos e experiências futuras.

Os dados coletados sugerem, ainda, que um possível caminho formativo a ser mais bem explorado, tanto no âmbito da SME, como nas DREs e unidades educacionais, é o de assunção do cotidiano como dimensão pedagógica, o que pressupõe o questionamento de práticas cotidianas que têm potencial para gerar um processo intenso de tomada de consciência, que é, segundo Ferri (2007), a base na qual os processos de mudança e transformação se ancoram.

Assim, para que a pedagogia da participação se coloque a serviço da pedagogia da transformação, torna-se necessário um processo de reflexão sobre a atuação diária e, nesse sentido, não só a Matriz de Saberes pode auxiliar, mas também os dados produzidos durante o percurso de construção da Matriz, que apontam potentes processos de investigação do cotidiano que merecem ser mais bem explorados por profissionais e pesquisadores.

A continuidade desta investigação com foco nos contributos do processo, bem como a utilização de outras abordagens metodológicas que explorem os dados através de seus distintos aspectos e possibilidades, poderia contribuir para a ampliação e complementação do Mosaico, uma vez que não se trata de um conhecimento fechado, final e acabado. Dessa forma, a *Matriz de Saberes* possibilita que mais sujeitos discutam a temática e se somem à produção de conhecimento.

A identificação de um núcleo duro holográfico, longe de ser uma receita, indica um caminho possível na busca da construção de uma pedagogia participativa, que não se reduz à cópia de experiências externas e sim se fundamenta na escuta dos sujeitos e na busca de construção de um caminho autêntico, legítimo, autoral e identitário que expresse as singularidades de cada contexto e dos coletivos que buscam atuar nessa perspectiva pedagógica.

A adoção de uma perspectiva isomórfica no processo de construção da Matriz, buscando um processo coerente ao objetivo final, foi um dos pontos fortes do processo e contribuiu para a construção de saberes mais legítimos e autênticos. A opção por coconstruir conhecimentos a partir das vozes de diferentes sujeitos, bem como a composição heterogênea do GT, que contemplava profissionais que atuam em diferentes âmbitos na rede (professoras, coordenadoras pedagógicas, diretoras, supervisoras, formadoras DIPED e técnicas da SME) e que normalmente não participam conjuntamente dos processos formativos, se mostrou um elemento potente do processo, que propiciou debates, reflexões e importantes confrontos de

ideias.

Nesse sentido, é importante atentar para que os processos participativos não se esquivem de confrontos, muitas vezes temidos e evitados. Na presente experiência, eles foram de extrema importância para fazer avançar as reflexões a respeito do cotidiano, na medida em que visões distintas se confrontavam, sobretudo, advindas dos diferentes “lugares” ocupados pelas profissionais.

Assim, seria importante que os Grupos de Trabalho¹⁶³, no âmbito da SME, incorporassem uma composição heterogênea onde as participantes não fossem apenas de diferentes DREs, mas também de diferentes segmentos. Nessa perspectiva, reconhecemos, ainda, a importância de novos estudos incorporarem a escuta e a contribuição das famílias na constituição dos saberes da Matriz.

Com base nas investigações realizadas, podemos afirmar que as pedagogias participativas, e em especial a escuta, buscam resgatar o essencial da pedagogia, que são as relações, os sujeitos, a experiência.

Em tempos de aparatos pedagógicos, modismos educacionais e, mais recentemente, pandemia¹⁶⁴, nos é útil rememorar a afirmação de Boaventura Sousa Santos (2003), quando nos diz que:

tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade (SANTOS, 2003, p. 46).

A simplicidade pode nos levar novamente à complexidade (e vice-versa) e ao sentido da integralidade e da unicidade, movimentos tão necessários em tempos de compartimentação de pessoas e de sistemas.

Com base no estudo realizado, nos parece que retomar e compreender o significado de escuta é essencial para a consolidação de um novo paradigma pedagógico, que atue na contramão de um projeto de sociedade e educação para a passividade e anestesiamento coletivo. No entanto, isto seria apenas parte do caminho, pois concluímos que, para recuperar nossa integralidade, a complexidade que nos caracteriza como humanos, é preciso ir além e recuperar todos nossos sentidos de forma equilibrada. É necessária uma pedagogia não somente da escuta,

¹⁶³ A composição de GTs é uma prática usual na rede paulistana.

¹⁶⁴ Durante o período de conclusão desta tese as atividades educacionais na cidade de São Paulo foram suspensas, por tempo indeterminado, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19).

mas que retome e atue no desenvolvimento do senso estético e estesia dos sujeitos.

Senso estético compreendido pela conceituação de Piorski (2020)¹⁶⁵, que o caracteriza como a “*capacidade de se aprofundar, se apropriar do dinamismo da realidade, do dinamismo do viver*”, ou ainda, a capacidade de entrar em ressonância com o mundo (MALAGUZZI, 2001), e estesia¹⁶⁶ caracterizada como a faculdade de sentir, compreender e/ou uma percepção totalizante.

Mas sentir, compreender e perceber o quê? O mundo em toda sua inteireza e complexidade, compreendendo que somos parte dele, somos uno com ele e, assim, sentir junto... Junto com os seres, com o mundo, se permitindo ser atravessado e entrar em ressonância com os lugares, pessoas, fatos, culturas... Compreendendo que o que acontece com o outro me afeta.

Somente uma pedagogia que contemple a estesia pode evitar a anestesia que aniquila os indivíduos e suas singularidades, fazendo-os sair do estado de indiferença e incapacidade de sentir, se conectar e se importar com o outro, evitando a instalação da barbárie em todos os níveis.

Assim, concluímos que compreender o mundo pela dimensão estética, ética, política requer a retomada de nossa capacidade de escutar, ver, sentir, pensar... O que pressupõe, do ponto de vista educacional, a assunção de uma gramática pedagógica coerente com todo o potencial das crianças e comprometida com um ideal de uma sociedade não anestesiada.

Nessa perspectiva, propomos a configuração de uma “Pedagogia da Estesia”¹⁶⁷, no âmbito da educação infantil, que tenha na escuta seu ponto de partida, mas que possa ir além e celebre e promova a “estesia” e a comunhão com o mundo.

Nesse percurso de retorno à simplicidade através do paradigma da complexidade, da (re)união do que a cultura ocidental, patriarcal, capitalista separou, elevar a escuta ao seu status de direito é fundamental e pode ser tomado como um importante ponto de partida.

Afinal, a escuta nos insere na natureza humana e nos humaniza, humanizando, assim, o mundo.

¹⁶⁵ Informação verbal, curso “A criança, os cinco sentidos e a educação”, 2020. Vincular.

¹⁶⁶ A palavra estesia tem sua origem no grego (*aisthesis*).

¹⁶⁷ Termo cunhado pela autora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. Educação pós Auschwitz. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1995.
- _____. Educação contra barbárie. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1995.
- _____. Educação e emancipação. . In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1995.
- _____. Educação - para quê? In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- ALTIMIR, D. **¿Cómo escuchar a la infancia?** Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010.
- _____. Escutar para documentar. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João, 2017
- ANDRADE, M. "Criança-prodígio. In: *Taxi e crônicas no Diário Nacional*. São Paulo: Duas Cidades, 1929.
- ANTONIO, S. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**: Diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.
- _____. **Infâncias**: histórias reais na poética dos dias. Cachoeira Paulista (SP): Editora Passarinho, 2019.
- ANTONIO, S.; TAVARES, K. **A poética da infância**: Conversa com quem educa as crianças. Cachoeira Paulista (SP): Editora Passarinho, 2019a.
- _____. **Uma pedagogia poética para as crianças**. Americana (SP): Adonis, 2019b.
- ARANTES, A. C. **Mário de Andrade**: o precursor dos parques infantis em São Paulo. São Paulo: Phorte, 2008.
- ARENDT, H. **As origens do totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Trad. Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

_____. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A III em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 5 fev 2019.

_____. (1959). **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Resolução 1391 (XIV) de 20 de novembro de 1959. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf Acesso em: 10 de abr 2019.

_____. (1989) **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 e entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso: 1 de mar 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ANPEd. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf. Acesso em: 10 de jan. 2021

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1986. 2ª ed.

BERTRAM, A.; PASCAL, C. **Manual desenvolvendo a qualidade em parcerias**. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Desenvolvimento Curricular, 2009.

BOFF, L. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BONÁS, M. A arte do pintor de paisagens: algumas reflexões sobre a documentação. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João, 2017.

BONDER, N. A alma imoral: traição e tradição através dos tempos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOSI, A. **Céu, Inferno**. São Paulo: Editora 34, 2003.

BOTTON, A. **Como discordar** (sem iniciar a Terceira Guerra Mundial), 2015. Disponível em: <http://www.fronteras.com/artigos/como-discordar-sem-iniciar-a-terceira-guerra-mundial>.

Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Acesso em: 20 de jan. de 2020.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei federal n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 15 mai 2019.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Contribuições para a política nacional**. A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: UFPR; Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRETTAS, N. **A Participação das Crianças nas Políticas Públicas**. s/a. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeira-infancia/lista-semanas/vii-semana-de-valorizacao-da-primeira-infancia-e-cultura-da-paz/artigo-3> Acesso em: 18 mar. 2019.

CABANELLAS, I. et al. **Territorios de la infancia**: Diálogos entre arquitectura y pedagogia. Espanha: Graó, 2005.

CAMPOS, M. M. Histórias entrelaçadas: a criação dos Parques Infantis Paulistanos e a trajetória da educação brasileira. In: **Magistério**/Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2015. Edição especial Educação Infantil.

CAMPOS, M. M.; RIBEIRO, B. Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo. **Textos FCC**: Relatórios Técnicos. V.48. São Paulo: FCC, 2016.

_____. Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo. **Textos FCC**: Relatórios Técnicos. V.51. São Paulo: FCC, 2017.

CANTARINI, P. O papel das artes dentro da proposta metodológica e epistemológica da UPMS – Universidade Popular dos Movimentos Sociais e das Epistemologias do Sul. **Estado de Direito**, 2019. Disponível em: <http://estadodedireito.com.br/o-papel-das-artes-dentro-da-proposta-metodologica-e-epistemologica-da-upms/> Acesso em: 14 de abr. de 2021.

CASTRO, L. R. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. São Paulo: **Rev. psicol. polít.**, v.7, n.14, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v7n14/v7n14a05.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Research with Children**: Perspectives and Practices,

London, Routledge, 2017.

CLARK, A. El Mosaico, uma forma de escuchar a la infância. P.7-10. *Infancia em Europa* (Revista), n. 01.1, out, Rosa Sensat: 2001.

CLARK, A. *Listening to Young Children, Expanded Third Edition: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach.. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, Ltd, 2017.*

Clark, A.; McQuail, S.; Moss, P. **Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children**, Department of Education and Skills Research, 2003.

CLARK, A. ; MOSS, P. **Listening to Young Children: The Mosaic approach**. London: National Children's Bureau, 2011.

CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 de fev. de 2020.

CRUZ, S. H. V. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. **27ª Reunião Anual da Anped**. 2004.

_____. Prefácio. In: SOUZA, M. P. R. de. **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

_____. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A. Políticas públicas e a voz das crianças. **Laplage em Revista**. Sorocaba: vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.29-43. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/241> Acesso em: 06 fev. 2019.

DaMATTA, R. O Ofício do Etnólogo. Ou Como Ter Anthropological Blues. In: NUNES, E. O. Nunes (org.). **A aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

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

DAVOLI, M. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos (SP): Pedro & João, 2017.

DELGADO, A. C. C; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005

DOLCI, M. Afinando os olhos para captar momentos. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos (SP): Pedro & João, 2017.

DOWBOR, L. **A atualidade brutal de Hannan Arendt**, 2013. Disponível em <http://jornalggn.com.br/noticia/a-atualidade-brutal-de-hannah-arendt-por-ladislau-dowbor>. Acesso em: 20 fev. 2017.

DUBAR, C. A Socialização. **Construção de identidades sociais e Profissionais**. Porto: Ed. Lisboa, 1997.

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

_____. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lucia Goulart. Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). 1994. (**Tese de doutorado**) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, N. **Infância, Direitos e Participação: Representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRA, M. **A gente gosta é de brincar com outros meninos!** Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Afrontamentos, 2004.

FERRI, G. Com s'està transformant l'escola? Reflexions sobre alguns problemes de l'anomenada 'innovació educativa'. **El diari de l'escola d'estiu**. Fundació Periodisme Plural, Associació de mestres Rosa Sensat. Barcelona: 2017. Disponível em: <http://diarieducacio.cat/escolaestiurosasensat/2017/07/07/sesta-transformant-lescola/#.WWR7vvy2mms.twitter> Acesso em: 3 de mai 2019

FOCHI, P. S. A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI. (**Tese de Doutorado**) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019a.

_____. **Mini-Histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019b.

FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

_____. **Estudando a Práxis Educativa: O Contributo da Investigação Praxeológica**. *Sensos* 11, vol.vi - n.1, 2016. Disponível em:

[file:///C:/Users/BRUNA/Downloads/ESTUDANDOAPRAXISEUCATIVA-CONTRIBUTODAINVESTIGAOPRAXEOLGICA%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/BRUNA/Downloads/ESTUDANDOAPRAXISEUCATIVA-CONTRIBUTODAINVESTIGAOPRAXEOLGICA%20(6).pdf) Acesso: 20 jun. 2019.

_____. A educação em creche: os desafios das pedagogias com nome (prefácio). In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. **Modelos Pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2018. p. 7-27.

FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, J. M. Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORMOSINHO, J.; MONGE, G.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Transições entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Porto: Porto Editora, 2016.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17ªed.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, A. V. C. **A atenção pessoal aos bebês e às crianças bem pequenas nos Centros de Educação Infantil: contribuições da Abordagem Emmi Pikler**. 2006. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/51518/mod_resource/content/1/freitas_anita_atencao-pessoal-aos-bebes.pdf. Acesso em: 14 de jun. de 2020.

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

GIL, L.; GUZMAN, M.; MORENO, E. **Caminando hacia la escuela que queremos**. Barcelona: Octaedro, 2013.

GINZBURG, Carlo. História e cultura: entrevista. **Estudos Históricos**, vol. 3, n.º 6. Rio de Janeiro: 1990, p. 254-266.

GIUDICI, Claudia. **I cento linguaggi in ministorie: uma cronaca tenera e solidale**. Palestra proferida por Claudia Giudici, presidente da Reggio Children, em 16 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bK0iasrE5yU&t=240s>. Acesso 20 de jan. 2021

GOMES, P. T. (Apresentação) In: ANTONIO, S. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: Diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes**. São Paulo: Paulus, 2009.

GUIMARÃES, G. T. D. (org.); Idília Fernandes [et al.] **Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HART, R. **Children's Participation**, London, Earthscan, 1997.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOYUELOS, A. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2009.

_____. La pedagogia del moco. *Revista Infância (Rosa Sensat)*, n.143, jan. 2014.

_____. A complexidade na escola infantil, 2019 (19-71). In: HOYUELOS, A.; RIEIRA, M. A. complexidade e relações na educação infantil. São Paulo: Phorte, 2019.

HOYUELOS, A.; RIEIRA, M. A. complexidade e relações na educação infantil. São Paulo: Phorte, 2019.

JARDIM, E. **Mário de Andrade: eu sou trezentos - vida e obra**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015.

JOHNSON, V. *et al.* **Stepping Forward: Children and Young People's Participation in the Development Process**, London, Intermediate Technology, 1998.

KORCZAK, J. **Como amar uma criança**. Tradução: Sylvia Patrícia Nascimento Araújo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Menosprezo e desconfiança. In: DALLARI, D. A.; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 41- 59, jul/2002.

_____. Formação e responsabilidade: Escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, S; NUNES, M. F. e CARVALHO, M. C. **Educação Infantil: formação e responsabilidade** (pp. 309-329). Campinas: Papyrus, 2013.

KRAMER, S. et al. Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber. **Pro-posições**, vol.27 no.2 Campinas May./Aug. 2016.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647220/14158>.

Acessado em 14 de jun. de 2020.

LAEVERS, F. et al. **Well-being and involvement in care: a process-oriented self-evaluation instrument for care settings – manual**. Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education - University of Leuven, 2005.

L'ECUYER, C. **Educar na curiosidade: a criança como protagonista de sua educação**. São Paulo: Fons Sapientiae, 2016.

- LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1968.
- MACHADO, I. Avaliação da qualidade em creche: Um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças, **Tese de Mestrado em Educação de Infância**, Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2014.
- MAJORAL, S. **Siguiendo el hilo de las propuestas de los niños y las niñas**. Barcelona: Octaedro, 2014.
- MALAGUZZI, L. **Tribute to Loris Malaguzzi**, Young children, jul, 1994.
- MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.
- MALAGUZZI, L. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Tradução: Alfredo Hoyuelos Planillo. Barcelona: Octaedro, 2011. 3ªed.
- MARTINS, C. A. A crianças e suas linguagens: da necessidade de ouvi-la ao desafio de compreendê-la. In LINS, S. D.; CRUZ, S. H. V. **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.
- MAYALL, B. **Towards a Sociology for Childhood**: Thinking from Children's Lives, Buckingham, Open University Press, 2002.
- MILGRAM, S. **Obediência à autoridade**. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1983.
- MORIN, E. **Os sete saberes para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.
- MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORUS, T. **A Utopia**. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- NARANJO, J. **Casa das estrelas**: O universo contado pelas crianças. Editora Foz, 2016
- NASCIMENTO, M. L. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, jan-dez, 2011, p.146-159.
- _____. Estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade. In: **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan.-abr. 2018, p. 11-25. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/30537/22939> Acesso em: 15 jan. 2019.
- NAVARRO, M. C. D. **La oreja verde de la escuela**: Trabajo por proyectos y vida cotidiana

en la escuela infantil. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

_____. **Coleccionando momentos**. Barcelona: Octaedro, 2006.

NIEMEYER, C. A. C. **Parques Infantis de São Paulo**: lazer como expressão de cidadania. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2002

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educ. Pesquisa. [online]. 1999, vol.25, n.1, pp.11-20. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S15177021999000100002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 10 de jun. 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o passado: Construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. (org.). **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

_____. (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**: construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2013.

_____. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In: FORMOSINHO, J; MONGE, G.; OLIVEIRA FORMOSINHO, J. **Transições entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016a.

_____. **As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança**. Textura, v.16, n. 36, p.133-152, jan/abr, 2016b. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1747/1457> Acesso em: 20 de mai 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança**: Um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

_____. Pedagogia-em-participação: A perspectiva da Associação Criança. 97-117. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

_____. **Pedagogia-em-Participação**: a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora, 2013.

_____. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos das crianças no cotidiano. **Em Aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília: v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3218/2953> Acesso em: 10 abr. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ANDRADE, F. F. O tempo na Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

PAMPLONA-IRUÑA. **Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona**. Organismo Autónomo Escules Infantiles Municipales de Pamplona - Udaleko Haur Eskolen Erakunde Autonomoa, Pamplona-Iruña, 2016.

_____. **Línea Pedagógica**. Organismo Autónomo de Escuelas Infantiles municipales - Udaleko Haur Eskolen Erakunde Autonomoa, 2017. Disponível em: <http://www.pamplona.es/escuelasinfantiles/verDocumento/verdocumento.aspx?idDoc=500>
Acesso em: 30 de mar. de 2021.

_____. **Tiempo de Acogida**: libro de acompañamiento para famílias. Organismo Autónomo Escules Infantiles Municipales de Pamplona - Udaleko Haur Eskolen Erakunde Autonomoa, Pamplona-Iruña, 2019. Disponível em: <http://www.pamplona.es/escuelasinfantiles/verDocumento/verdocumento.aspx?idDoc=810>

PARENTE, C. Portfólio: uma estratégia de avaliação na educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. **Fundamentos e Práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PÉREZ, B. C.; JARDIM, M. D. A participação de crianças nas políticas públicas: construção, prática e desafios. **Pesquisas e práticas psicossociais**. vol.10 no.1 São João del-Rei jun. 2015.

PESSIS-PASTERNAK, G. **Do caos à inteligência artificial**: entrevistas de Guitta Pessis-Pasternak. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

PESSOA, F. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Cia. José Aguilar Editora, 1972.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. In: **Cedes**, São Paulo, n.86, v.25, p.220-241, 2004.

PONTE, C. Dos direitos humano, Direitos da Criança e cobertura jornalística da Infância. In: **Actas do Encontro Internacional Educação para os Direitos Humanos**. Lisboa: IIE, 2000. 193-198.

_____. **Quando as crianças são Notícia**: Contributo para o Estudo da Noticiabilidade na Imprensa Escrita de Informação Geral (1970-2000), [dissertação]. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, 2002.

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

_____. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. **Pró-Posições**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, v. 22, n.1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

REICH, W. **Psicologia de massas do fascismo**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

RIBEIRO, B. A qualidade na educação infantil: Uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo. 2010. **Dissertação (Mestrado)** -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9536/1/Bruna%20Ribeiro.pdf>. Acesso em 10 de jan. de 2021.

_____. Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 18(1):65-74, jan./abr., 2013. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/1899> Acesso em: 04 de jan. de 2021.

_____. Documentação Pedagógica e o desafio de cruzar fronteiras. In: MAFRA, J. F.; BATISTA, J. C. F.; BAPTISTA, A. M. H. **Educação Básica: Concepções e Práticas**. São Paulo: BT Acadêmica, 2015.

_____. Autoavaliação na Educação Infantil: O desafio da construção compartilhada da qualidade. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 301-332, julho/dezembro, 2016. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/292/PDF>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

_____. **Questionários sobre escuta na educação infantil**: um estudo exploratório na rede paulistana. São Paulo: mimeo, 2019.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. Uma leitura dos usos dos Indicadores da qualidade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.141, set./dez. 2010.

RINALDI, C. The Pedagogy of Listening: The Listening Perspectiva from Reggio Emilia. In: **Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange**. vol. 8 n. 4, 2001. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/526fe9ace4b0c53fa3c845e0/t/540fce31e4b00c94d884e002/1410321969279/Pedagogy+of+Listening+-+Rinaldi+-+Fall+2001.pdf> Acesso em: 10 abr 2019.

_____. **En diálogo com Reggio Emilia**: escutar, investigar, aprender. Lima: Grupo Editorial Norma S.A.C., 2011.

_____. Documentação e avaliação: qual a relação? In: **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Reggio Children; Tradução Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.

_____. 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. V.2 Porto Alegre: Penso, 2016.

RITSCHER, P. **¿Qué haremos cuando seamos pequeños?** Hacia una intercultura entre los adultos y los niños. Barcelona: Octaedro, 2002.

_____. **La escuela slow:** La pedagogía de lo cotidiano. Barcelona: Octaedro, 2017.

RIZZINI, I.; NEUMANN, M. M.; CISNEROS, A. Estudos contemporâneos sobre a infância e paradigmas de direitos: Reflexões com base nas vozes de crianças e adolescentes em situação de rua no Rio de Janeiro. *In: O Social em Questão* (Revista do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), n.21, NOV. 2009. Disponível em: http://www.ciespi.org.br/media/Artigos/Artigos%20pag%201/2009_Estudios%20contemporaneos%20sobre_Rizzini%20M%20M%20Neumann%20A%20Cisneros.pdf Acesso em: 13 mai. 2019.

ROSA, J. G. **Grande sertão:** veredas. São Paulo: Companhia das Letras, 2019a.

_____. O espelho, 2019. *In: Primeiras Estórias.* São Paulo: Global Editora, 2019b.

ROSEMBERG, F. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. São Paulo: **CEERT**, 2007. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Crian%C3%A7as%20e%20Adolescentes%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso: 20 de jan. de 2020.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. M.; HADDAD, L. **A rede de creches no município de São Paulo.** São Paulo: DPE/FCC, n.6, 1991

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.

SALDAÑA, M. R. R.; ARMENDARIZ, 2014. **Orientación Educativa IV:** Adolescencia y habilidades de aprendizaje. Espanha: Grupo Editorial Patria, 2014.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estud. av.** vol.2 no.2. São Paulo: Mai/Ago. 1988. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/YgSSRgJjZgtbpBLWxr6xPHr/?lang=pt>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2008.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os olhares. **Orientação Normativa nº 01/2013:** São Paulo: SME/DOT, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Padrões de Qualidade da Educação Infantil Paulistana: **Orientação Normativa nº 01/2015.** São Paulo: SME/DOT, 2015b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2015c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

_____. **Orientação Normativa n. 01 de 2019**. São Paulo: SME/COPED, 2019b.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas (SP): Autores Associados, 2012.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENA, E. A. . Um turbilhão sublime: Mário de Andrade e o Departamento de Cultura de São Paulo. In: Seminário Internacional de Políticas Culturais, 2019, Rio de Janeiro: **Anais do X Seminário Internacional de Políticas Culturais**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://www.iea.usp.br/pesquisa/catedras-e-convenios/catedra-olavo-setubal-de-arte-cultura-e-ciencia/textos/catedraos_eduardo_sena_mario_de_andrade_final Acesso em: 04 de fev. de 2020.

SIMIANO, Luciane Pandini. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. **Pro-posições**. V. 29, N. 3 (88) | set./dez. 2018. p. 164-186.

SOUSA, J. C. M. S. **Formação em contexto: um estudo de caso praxiológico**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância - Estudos Avançados) - Universidade Católica Portuguesa (UCP), Lisboa, 2016.

SOUZA, J. **A elite do atraso: Da escravidão a Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

STROZI, P. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. Reggio Children; Ed. São Paulo: Phorte, 2014, p.60-79.

TIBURI, M. **Política da Escuta: Voz, protagonismo e disputa política**. 2015. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/politica-da-escuta-voz-protagonismo-e-disputa-politica/> Acesso em: 20 mar. 2019.

TOMÁS, C. Participação não tem Idade: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí Ano 22 n° 78 Jul./Dez. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/BRUNA/Downloads/1065-Texto%20do%20artigo-4382-1-10-20130517.pdf> . Acesso em: 20 de jun. de 2020.

TONUCCI, F. A criança como paradigma de uma cidade para todos. Entrevista concedida à Raiana Ribeiro. **Cidades Educadoras**, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/> Acesso em: 20 de jan. de 2020.

TONUCCI, F. **Hay que cuidar el niño que fuimos y no perder esa mirada**. Palestra Francesco Tonucci, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=99nK77IWWk0> (tradução nossa). Acesso em: 18 maio 2019.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **RESOLUÇÃO nº 4871**, de 22 de outubro de 2001. **Código de Ética da Universidade de São Paulo**. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4871-de-22-de-outubro-de-2001>. Acesso em: 10 de jan. 2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **RESOLUÇÃO nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/reso510gm.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2021

VALVERDE, S. L. Os desafios de uma Rede de Educação Infantil que completa 80 anos a busca da Qualidade Social. *In: Magistério*. Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2015. (Edição especial Educação Infantil).

VASSALO, M. **Encontre encantamento na rotina**. 2019. Disponível em: <https://marciovassallo.wordpress.com/2015/01/10/para-encontrar-beleza-na-rotina/> Acesso em: 4 de jan 2019.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

VERGARA, O. R. A participação como maneira de viver a Educação Infantil. **Infância Latinoamericana**: Revista digital da Associação de Professores ROSA SENSAT, n. 4, abril 2012.

VIÉGAS, L. de S. Conhecendo a perspectiva de alunos acerca da Progressão Continuada: apontamentos metodológicos. In: SOUZA, M. P. R. de. **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

REFERÊNCIAS DAS IMAGENS

- p. 116, 132, 133, 134, 141-142:** Fotos Márcia C. Marçal
- p. 120, 131, p. 135, 136, 147:** Fotos Margarida S. Barbosa
- p. 123, 129, 155:** Fotos Cláudia B. Nascimento
- p. 124, 125, 127, 128, 143:** Fotos cedidas por Aline P. de Barros
- p. 126, 148:** Fotos Cilmara Marques
- p. 130:** Fotos Tathiana Augusta R. Lourenço Martinez
- p. 137, 138:** Fotos Juliana M. Presto
- p. 139, 140:** Fotos Raquel Spagiari
- p. 144-146:** Fotos Priscila dos Santos Silva
- p. 149:** Fotos Bartira Cruz Landim Belarmino
- p. 150-153, 184, 187, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 223, 248:** Fotos Bruna Ribeiro
- p. 171-174:** Fotos Lorena B. H. de Souza
- p. 233, 235, 241, 245:** Fotos cedidas pelo Organismo Autônomo Escolas Infantis Municipais de Pamplona
- p. 257, 258:** Fotos Maria Augusta M. Ribeiro

ANEXOS

ANEXO A

Dissertações e teses identificadas na pesquisa no banco de dados CAPES

- Descritores: “escuta de crianças” AND “educação infantil” e “participação de crianças” AND “educação infantil”

AUTOR	DISSERTAÇÃO/TESE	ANO	INSTITUIÇÃO
JESUS, Enrique de	Educação infantil e direito: o que dizem as crianças	2015	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
AMARAL, Jeane Costa.	Práticas de cuidados/educação na creche: o que dizem as crianças sobre a atuação de suas educadoras	2015	Fundação Universidade Federal de Sergipe
SAMIA, Monica Martins.	Diálogos formativos: singularidades nas experiências de formadores da educação infantil	2016	Universidade Federal da Bahia
LIRA, Claudia Dantas de Medeiros	A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
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	2018	Universidade de São Paulo

ANEXO B

Dissertações e teses identificadas na pesquisa no banco de dados BDTD

- Descritores: “escuta de crianças” AND “educação infantil” e “participação de crianças” AND “educação infantil”

AUTOR	DISSERTAÇÃO/TESE	ANO	INSTITUIÇÃO
LOFFLER, Daliana	Educação infantil na escola do campo: o que as crianças no sinalizam sobre este contexto	2013	Universidade Federal de Santa Maria
DAL SOTO, Diana Vandréia	O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola	2014	Universidade Federal de Santa Maria
ARAÚJO, Elisângela Alves de	Tecendo sentidos: a educação infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores(as)	2015	Universidade de São Paulo
ALMEIDA, Synara do Espírito Santo	Participação de crianças nas rotinas da educação infantil	2015	Universidade Federal de Sergipe
ALBOZ, Vivian	O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: conquistas e desafios	2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
OLIVEIRA, Queila, Cristina de Oliveira	Goles de infância: práticas da docência e das crianças em uma escola municipal de educação infantil	2019	Universidade Federal de Minas Gerais

ANEXO C

Artigos e autores identificados no levantamento da Revista *Infancia* (2013-2020)

MÊS/ANO	Nº	AUTOR/A	ARTIGO
Jul/2019	176	Aldo Fortunati y Gloria Togenetti	Por un currículo abierto a lo posible: protagonismo de los niños y educación
Maio/2017	163	Consejo de Redacción de Infancia em Cantabria	Escuchar el juego
Nov/2016	160	Carme Cols y Marta Martínez	El niño protagonista de su aprendizaje
Mar/2015	150	Katalin Hevesi	La participación del niño em los cuidados de atención personal
Mar/2015	150	Marta Pérez; Víctor González y Marisa Víctor	La participación: procesos de implicación em la vida del centro
Jan/2015	149	M. Carmen Díez	Escuchar para comprender
Maio/2014	145	Rosa Vázquez	Si me quieres comprender, escucha mi silencio
Mar/2014	144	Silvia Majoral	Cosas que parten de lo que dicen los niños
Jan/2014	143	Consejo de Redacción de Infancia em Cantabria	Escuchamos a los niños y niñas
Mar/2013	138	Angeles Parrila, M ^a Adoración de la Fuente	Foto Voz: La escuela vista por pequeños
Mar/2013	138	Marta Guzman	La oreja que escucha a las niñas y los niños

ANEXO D

Artigos e autores identificados no levantamento da Revista *Infancia en Europa* (2013¹⁶⁸-2016)

MÊS/ANO	Nº	AUTOR/A	ARTIGO
Mar/2016	16.29	Lotta De Coster i Emanuela Garau	El punto de vista del niño respecto a la calidad
Mar/2016	16.29	Brecht Peleman	La voz de los niños: su opinión sobre la calidad em el ocio
Mai/2015	15.28	Barbara Röhrborn	¿Por qué es importante respetar las opiniones de los niños?
Mai/2013	13.24	Sylvie Rayna	Sobre la participación
Mai/2013	13.24	Paola Cagliari	La participación fundamenta los derechos
Mai/2013	13.24	Carles Gracia Martinez	La participación em la escuela
Out/2009	09.17	Bernard de Vos	Uma participação pobre: escuchar a los niños y las niñas que viven em condiciones precarias em Bélgica
Out/2009	09.17	Ewa Sadowska	Damos voz a los niños y las niñas: escucharlos em Polonia.
Out/2009	09.17	Anastacia Houndoumadi	Los niños y las niñas hablan de como vem sus derechos
Maio/2009	09.16	Ingela Elfström, Bodil Halvars-Franzén	La pedagogia de la escucha
Out/2001	01.1	Carla Rinaldi	Uma pedagogia de la escucha: perspectiva desde Reggio Emilia (p.3-6)
Out/2001	01.1	Alison Clark	El Mosaico, uma forma de escuchar a la infância (p.7-10)
Out/2001	01.1	Kirsten Poulsen	Decidir y participar em la infância: la experiencia danesa (p.15- 18)

¹⁶⁸ Conforme já explicitado no capítulo 1, foram inseridas três edições da revista anteriores ao período de 2013.

Out/2001	01.1	Jan Peeters, Perrine Humblet, Liesbeth Schreuder	Escuchar a la infância em Bélgica y Holanda
----------	------	--	--

ANEXO E

Artigos e autores identificados no levantamento da Revista *Infancia Latinoamericana* (2013-2020)

MÊS/ANO	Nº	AUTOR/A	ARTIGO
Jul/2013	8	Jens E. Jorgensen, Henrik Haubro	La mirada de las niñas y los niños
Abr/2014	10	Rosa Luz Fiestas Novoa de Ayala y Cristina Benito Ames	Formación o participación
Dez/2014	12	Belinda Ballart	Como hacer florecer la voz de los niños y de las niñas
Agos/2017	20	Nataly Salgado	Dar voz a los niños
Abr/2018	22	Renata Cristina Dias Oliveria	La escucha de las vocês infantiles como indicador de calidad

ANEXO F



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada participante,

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar.

Este estudo é intitulado “Escuta na Educação Infantil” e está sendo desenvolvido sob coordenação da assessora Bruna Ribeiro da Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, com conhecimento e aprovação do diretor da Divisão de Educação Infantil desta secretaria, o senhor Cristiano Rogério Alcântara. Este estudo também integra parte da pesquisa de doutorado na Universidade de São Paulo (USP), de Bruna Ribeiro, sob a orientação da professora Dr^a Sandra Zákia Sousa, docente desta mesma Universidade.

- Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.
- Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo deste estudo é contribuir com o debate a respeito da escuta de crianças, buscando problematizar e evidenciar o potencial dessa escuta para subsidiar ações no cotidiano das unidades de educação infantil e no âmbito das políticas públicas para as infâncias.

Procedimentos do estudo

- **Se você é um profissional da educação infantil da rede paulistana:** sua participação consiste em participar de entrevistas, elaborar relatos de experiência, dar depoimentos, permitir a observação de sua sala de aula e/ou facilitar conversas com crianças de sua turma.

- **Se você é pai, mãe ou responsável por uma criança da educação infantil da rede paulistana:** Sua participação consiste em autorizar que seu filho ou filha possa participar dessa pesquisa através da assinatura desse termo, que implica no aceite das condições contidas nesse documento.

A participação da criança consiste em conversas com as pesquisadoras realizadas dentro da unidade educacional, metodologia de pesquisa específica que envolve histórias, desenhos e /ou fotos tiradas das ou pelas crianças. Ainda que o responsável autorize a participação da criança, será respeitado seu desejo ou não de integrar a atividade.

Em todos os casos a participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo ou risco em participar e também se não quiser participar.

- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo. **Uso dos dados**

- Os resultados deste trabalho visam integrar uma publicação da rede municipal de educação infantil de São Paulo e tese de doutorado. Os dados poderão ser apresentados em encontros, congressos, revistas científicas, vídeos, materiais audiovisuais, artigos, livros e publicações em geral, sempre mantendo o respeito e a ética em relação aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos, eu (inserir nome completo)

declaro o meu consentimento em participar da pesquisa e ou/autorizar a criança _____, da qual sou responsável legal a participar. Declaro concordar que os dados e imagens (fotos,

ANEXO G



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada participante,

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar.

Este estudo é intitulado “**Escuta na Educação Infantil**” e está sendo desenvolvido sob coordenação da assessora Bruna Ribeiro da Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, com conhecimento e aprovação do diretor da Divisão de Educação Infantil desta secretaria, o senhor Cristiano Rogério Alcântara. Este estudo também integra parte da pesquisa de doutorado na Universidade de São Paulo (USP), de Bruna Ribeiro, sob a orientação da professora Dr^a Sandra Zákia Sousa, docente desta mesma Universidade.

- Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.
- Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo deste estudo é contribuir com o debate a respeito da escuta de crianças, buscando problematizar e evidenciar o potencial dessa escuta para subsidiar ações no cotidiano das unidades de educação infantil e no âmbito das políticas públicas para as infâncias.

Procedimentos do estudo

- **Se você é um profissional da educação infantil da rede paulistana:** sua participação consiste em participar de entrevistas, elaborar relatos de experiência, dar depoimentos, permitir a observação de sua sala de aula e/ou facilitar conversas com crianças de sua turma.

- **Se você é pai, mãe ou responsável por uma criança da educação infantil da rede paulistana:**

Sua participação consiste em autorizar que seu filho ou filha possa participar dessa pesquisa através da assinatura desse termo, que implica no aceite das condições contidas nesse documento.

A participação da criança consiste em conversas com as pesquisadoras realizadas dentro da unidade educacional, metodologia de pesquisa específica que envolve histórias, desenhos e /ou fotos tiradas das ou pelas crianças. Ainda que o responsável autorize a participação da criança, será respeitado seu desejo ou não de integrar a atividade.

Em todos os casos a participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo ou risco em participar e também se não quiser participar.

- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Uso dos dados

- Os resultados deste trabalho visam integrar uma publicação da rede municipal de educação infantil de São Paulo e tese de doutorado. Os dados poderão ser apresentados em encontros,

congressos, revistas científicas, vídeos, materiais audiovisuais, artigos, livros e publicações em geral, sempre mantendo o respeito e a ética em relação aos sujeitos envolvidos na pesquisa.³⁰ Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos, eu (inserir nome completo)

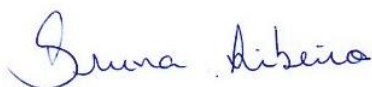
_____ declaro o meu consentimento em participar da pesquisa e ou/autorizar a criança

_____, da qual sou responsável legal a participar. Declaro concordar que os dados e imagens (fotos, desenhos, vídeos) obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos e de disseminação de conhecimento em geral (divulgação em eventos e publicações em geral). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Paulo, _____ de _____ de 2019.

Participante da pesquisa e/ou responsável legal da criança (nome legível, RG e assinatura)

Pesquisadora responsável pela coleta de dados (nome, RG e assinatura)



Coordenadora da pesquisa e assessora da SME- Bruna Ribeiro – RG: 35.236.580-8

IMPORTANTE: Rubricar a primeira folha

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora e assessora Bruna Ribeiro, brunaribeiro@usp.br

ANEXO H

OS DIREITOS PRESENTES NOS INDICADORES DE QUALIDADE

Bruna Ribeiro

(Documento elaborado para servir de base para discussão e investigação no Grupo de Estudo no âmbito da SME/2019)

O documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* é um documento de autoavaliação institucional participativa que parte da premissa de que a qualidade precisa ser participativa e negociada entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de cuidar/educar crianças pequenas em estabelecimentos educacionais. No entanto, essa negociação se dá a partir de alguns consensos e do acúmulo histórico da área que se traduzem em direitos fundamentais, aos quais toda criança deve ter acesso.

Debater as dimensões dos Indicadores e traduzí-las no cotidiano das unidades educacionais é fazer valer esses direitos. Seguem, abaixo, alguns dos direitos presentes no documento.

DIMENSÃO	INDICADOR	DIREITOS
1. Planejamento e gestão educacional	1.1 Projeto Político-Pedagógico construído e conhecido por todos	<ul style="list-style-type: none">❖ Direito a um PPP elaborado e revisto periodicamente com a participação de todos, inclusive das crianças.❖ Direito a um PPP que estabeleça diretrizes e promova ações para valorizar as múltiplas experiências e respeitar as diferenças (étnica, de gênero, diversidade sexual, religiosa, crianças com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).❖ Direito a um PPP disponibilizado de forma acessível para consulta de toda a comunidade escolar.
	1.2 Planejamento, acompanhamento, documentação pedagógica e avaliação	<ul style="list-style-type: none">❖ Direito a um planejamento, avaliação, seleção de materiais e organização das atividades que

		<p>expressem as intenções descritas no PPP.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito a uma organização dos horários de limpeza, refeições e preparo dos alimentos que respeite as necessidades das crianças. ❖ Direito a uma documentação pedagógica que respeite e reflita o processo de aprendizagem das crianças e seja compartilhada e nutrida pelo olhar das famílias.
	1.3 Gestão Democrática	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito à participação do Conselho de Escola no planejamento, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da Unidade Educacional. ❖ Direito a uma equipe escolar que estabeleça diálogo, medie conflitos, atue com ética e respeito visando a gestão democrática da Unidade Educacional. ❖ Direito da comunidade escolar e local a ser envolvida em ações de prestação de contas em relação à gestão de recursos.
<p>2. Participação, escuta e autoria de bebês e crianças</p>	<p>2.1 A escuta de bebês e crianças em suas diferentes formas de se expressar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças se expressarem através de múltiplas linguagens (gestos, toques, olhares, choros, movimentos, brincadeiras, desenho...) e serem escutados e acolhidos em suas necessidades. ❖ Direito dos bebês e crianças expressarem seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, insegurança...) e serem auxiliados quando necessário. ❖ Direito dos bebês e crianças a terem as suas brincadeiras, histórias e demais objetos e situações criadas por eles acolhidas e valorizadas. ❖ Direito dos bebês e crianças a terem educadoras/es que conheçam a comunidade em que vivem, suas

		características, saberes, culturas, histórias, desafios e sonhos.
	2.2 As vozes infantis no planejamento e na formação	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças a terem suas vozes (manifestadas em gestos, silêncios, brincadeiras, desenhos, falas...) consideradas na construção do PPP e no planejamento das/dos educadoras/es. ❖ Direito dos bebês e crianças a terem suas vozes, autoria e participação contempladas nos momentos de formação coletiva de suas/seus educadoras/es de forma a problematizá-las e planejar ações a partir delas. ❖ Direito dos bebês e crianças participarem da organização do cotidiano, compartilhando a autoria de seus projetos, escolhendo, decidindo e dando sugestões.
	2.3 Autoria, participação e escuta na documentação e avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito a uma documentação pedagógica que revele as vozes infantis e sirva de instrumento para revelar, avaliar e redirecionar a prática educativa. ❖ Direito a uma documentação pedagógica acessível e que revele o percurso de aprendizagem da criança e do grupo como um todo. ❖ Direito dos bebês e crianças a participarem dos momentos de avaliação da Unidade Educacional, tendo suas opiniões, ideias e perspectivas consideradas e o direito de receber devolutivas sobre suas proposições.
	3.1 Bebês e crianças construindo sua autonomia	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças a serem incentivados, respeitados e apoiados na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários. ❖ Direitos dos bebês e crianças a terem acesso cotidiano a espaços e materiais que propiciem desafios

<p>3. Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias</p>		corporais e a livre escolha de brinquedos, brincadeiras, espaços e materiais que respeite seus ritmos e interesses.
	3.2 Bebês e crianças vivendo experiências com o próprio corpo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direitos dos bebês e crianças a serem ensinados a cuidar de si mesmos, do próprio corpo de forma a valorizar as diferenças e conquistas do processo. ❖ Direito dos bebês e crianças vivenciarem brincadeiras gestuais, brincos e acalantos, explorar movimentos, expressões, canções, balbucios e conexões com seus pares e com suas/seus educadoras/es. ❖ Direito dos bebês e crianças vivenciarem experiências de contemplação e recolhimento através de uma organização dos espaços, tempos e materiais que permita serem respeitados em seus processos individuais.
	3.3 Bebês e crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens que permitam experiências agradáveis, estimulantes e enriquecedoras	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças a experiencarem as diversas linguagens e expressividades infantis nas práticas educativas de forma integrada. ❖ Direito dos bebês e crianças ao convívio coletivo através da participação nas atividades cotidianas.
	3.4 Bebês e crianças reconhecendo e construindo culturas infantil por meio dos brinquedos e brincadeiras tradicionais	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito a profissionais que realizem estudos e pesquisas sobre os brinquedos e brincadeiras tradicionais das infâncias compreendendo o sentido dessa experiência e construindo coletivamente um rico repertório a ser compartilhado. ❖ Direito dos bebês e crianças a vivenciarem em seu cotidiano as brincadeiras tradicionais das culturas das infâncias (bola, pião,

		<p>peteca, amarelinha, pé de lata...) em diálogo com as famílias e comunidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito a construções coletivas e participação da equipe escolar e famílias em oficinas de construção de brinquedos e brincadeiras tradicionais.
4. Interações	4.1 Interação criança/adulto	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças a serem encorajados em suas experiências, apoiados em suas necessidades e elogiados frente suas conquistas pelas/os educadoras/es. ❖ Direito dos bebês e crianças a vivenciarem os momentos de trocas de fraldas, roupas, calçados, alimentação e banho como momentos de integração, acolhimento e afetividade por parte do adulto. ❖ Direito dos bebês e crianças a serem chamados por seus nomes pelos adultos e não por apelidos pejorativos. ❖ Direito dos bebês e crianças a terem suas necessidades acolhidas, de ter adultos que conversem, brinquem, peguem no colo, acalmem o choro e estabeleçam contato visual (ficando na mesma altura que a criança) e corporal nos diversos momentos diários. ❖ Direito dos bebês e crianças a serem auxiliados a manifestarem seus sentimentos e a perceberem os sentimentos dos colegas e dos adultos. ❖ Direito dos bebês e crianças a terem adultos que estabeleçam interações com eles sem distinções de nenhuma espécie. ❖ Direito dos bebês e crianças a terem educadoras/es que tenham consciência da importância de serem

		<p>referência de equidade, justiça e respeito, seja na interação com adultos ou crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças a uma intervenção imediata da Unidade Educacional quando ocorrem práticas que desrespeitem sua integridade física ou moral.
	<p>4.2 Interação criança/criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças vivenciarem brincadeiras, interações, relações de amizade, solidariedade e cooperação entre meninas e meninos, de diferentes idades, extrapolando os agrupamentos etários. ❖ Direito dos bebês e crianças serem orientados, escutados e encorajados a resolver seus conflitos por meio do diálogo de forma negociada, aprendendo a respeitar seus pares. ❖ Direito dos bebês e crianças se sentirem pertencentes ao grupo e à Unidade Educacional. ❖ Direito dos bebês e crianças participarem de momentos de rodas de observação e de conversa sobre as criações de seus colegas.
	<p>4.3 Interação adulto/adulto</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças conviverem em um ambiente onde as relações entre os adultos da Unidade Educacional sejam amistosas e respeitadas, refletindo, assim, no atendimento educacional. ❖ Direito dos bebês e crianças a terem as culturas que perpassam os modos de vida de suas famílias conhecidas e respeitadas por suas/seus educadoras/ers. ❖ Direito dos bebês e crianças terem educadoras/es que compartilham com as famílias o conhecimento a respeito das crianças e planejam aprendizagens que promovam autonomia, cuidado de si e do outro,

		sentimento de participação e de respeito pelo meio ambiente.
	4.4 Interação unidade educacional/comunidade	❖ Direito dos bebês e crianças a conviverem em uma Unidade Educacional que interage com as unidades educacionais do entorno, com as famílias/responsáveis e a comunidade.
5. Relações étnico-raciais e de gênero	5.1 Currículo e prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito a um PPP que explicita o compromisso com ações antirracistas, comprometido com a igualdade de gênero, o princípio da escola laica e atualizado de acordo com a LDB (ver Leis nº 10.639/2003 e nº 11.654/2008). ❖ Direito dos bebês e crianças a vivenciarem experiências diversificadas (através de jogos, brincadeiras, arte, culinária, filmes, livros, músicas, danças, entre outros) que valorizem e expandam o conhecimento sobre outros povos e culturas. ❖ Direito a uma proposta pedagógica que contemple ações e reflexões permanentes com bebês, crianças, famílias e profissionais, visando o respeito às diferenças e à diversidade. ❖ Direito dos bebês e crianças brincarem livremente sem distinção de brincadeiras de meninos e meninas. ❖ Direito à formação permanente dos profissionais a respeito de práticas promotoras de igualdade.
	5.2 Relacionamento e atitudes	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito a uma intervenção positiva imediata das/dos educadoras/es quando ocorrem situações de preconceito, desrespeito e racismo. ❖ Direito dos bebês e crianças se sentirem acolhidos, seguros e estimulados a compartilhar com

		<p>suas/es educadoras/es seus sentimentos e aflições diante de situações de xingamentos, ofensas ou rejeições referentes a sua pertença étnico-racial e/ou gênero.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito a uma organização do cotidiano atenta a não separar os grupos apenas em meninos e meninas, como nas filas, organização de brinquedos, divisão de equipes. ❖ Direito dos bebês e crianças, famílias e profissionais serem respeitados por suas escolhas religiosas.
	<p>5.3 Atuação dos profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças terem profissionais da educação do sexo masculino atuando com a faixa etária da educação infantil. ❖ Direito dos bebês e crianças e seus familiares a terem sua liberdade religiosa respeitada através de um calendário, rotina e ações pedagógicas que se pautem no princípio da laicidade da educação. ❖ Direito dos bebês e crianças receberem os mesmos cuidados, atenção e acolhimento nos momentos de troca, banho, choro, conflitos, sem que haja privilégio de gênero, raça, etnia. ❖ Direito a procedimentos de escuta, documentação e encaminhamentos diante da identificação de ações, atitudes ou falas preconceituosas e discriminatórias. ❖ Direito a momentos formativos e orientações em relação à identificação e intervenção em situações de racismo, sexismo e outras discriminações.
		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças terem acesso a vivências e experiências (através de filmes, obras de arte,

	<p>5.4 Construção positiva da identidade</p>	<p>músicas, expressão corporal, brinquedos, ver sua imagem representada nos materiais gráficos nas paredes e murais...) que possibilitem a construção de uma percepção positiva das diferenças étnico-raciais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças negras, indígenas e imigrantes a conhecer e ouvir por parte das educadoras falas positivas sobre sua beleza, seu cabelo e demais características físicas e culturais e vivenciarem momentos de cuidado e afeto, como terem seus cabelos acariciados e penteados. ❖ Direito dos bebês e crianças a um planejamento que possibilite terem acesso a histórias e brincadeiras que permitam explorar diferentes papéis para além dos impostos pelos estereótipos de gênero e acesso a materiais que contemplem as diferentes identidades étnico-raciais.
<p>6. Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais</p>	<p>6.1 Ambientes, espaços, materiais e mobiliários</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças explorarem e ocuparem os espaços internos e externos da unidade. ❖ Direito dos bebês e crianças a terem acesso a uma rica e variada oferta de materiais que possibilitem e favoreçam o trabalho com as múltiplas linguagens (como tecidos, papelão, madeira, elementos da natureza, barro, argila, fantasias, instrumentos sonoros, livros, recursos tecnológicos...). ❖ Direito dos bebês e crianças a um mobiliário apropriado que considere a altura adequada, conforto, segurança e acessibilidade e a espaços físicos também planejados que permitam a ventilação, iluminação natural, segurança e autonomia.

		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças a espaços, materiais, objetos e brinquedos acessíveis e que representem a diversidade humana, cultural e a autoria e protagonismo infantil. ❖ Direito dos bebês e crianças a participarem da organização dos ambientes. ❖ Direito dos bebês e crianças a terem contato com o sol em horários adequados, atividades ao ar livre que favoreçam e propiciem o contato com elementos da natureza (água, terra, plantas...). ❖ Direito dos bebês e crianças a espaços planejados que possibilitem momentos de descanso, quietude e explorações individuais.
	<p>6.2 Tempos destinados às diferentes experiências</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças a momentos diários de exploração nas áreas externas como solários, parques, jardins, etc. ❖ Direito dos bebês e crianças a um planejamento das transições que respeite seus tempos e evite os longos tempos de espera. ❖ Direito dos bebês e crianças a um planejamento do tempo do sono, alimentação, banheiro e higiene que respeite suas necessidades, seus ritmos biológicos e promova sua autonomia.
<p>7. Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo</p>	<p>7.1 Promoção da saúde e bem-estar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças a terem suas famílias acolhidas e orientadas durante o período de acolhimento/adaptação. ❖ Direito dos bebês e crianças terem suas famílias informadas sobre as campanhas nacionais de vacinação. ❖ Direito dos bebês e crianças a terem apoio da Unidade Educacional quando ficam doentes através da comunicação e orientação das

		<p>famílias na busca por serviços básicos de saúde e no diálogo entre família e Unidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças a vivenciarem momentos em sua rotina onde podem, progressivamente, cuidar de si próprios e assumir responsabilidade em relação a sua higiene e saúde (higiene bucal, lavar as mãos, troca de roupas...). ❖ Direito dos bebês e crianças a terem suas necessidades básicas de dormir, repousar, ir ao banheiro, beber água acolhidas, sem necessidade de um horário preestabelecido para os mesmos. ❖ Direito dos bebês e crianças a terem seu ritmo respeitado durante o processo de retirada de fraldas e controle dos esfíncteres.
	<p>7.2 Responsabilidade pela alimentação saudável dos bebês e das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças a terem acesso a uma variedade de alimentos saudáveis, apresentados de forma atrativa e diversificada, que incentive uma educação alimentar equilibrada, inclusive para as crianças que necessitem de alguma dieta especial. ❖ Direito dos bebês e crianças a terem suas famílias informadas sobre sua alimentação através da disponibilização do cardápio. ❖ Direito dos bebês e crianças a terem momentos de refeição tranquilos e agradáveis, em lugares aconchegantes e que propiciem a interação entre as crianças e os alimentos. ❖ Direito dos bebês e crianças a terem seus ritmos e necessidades respeitados nos momentos de retirada da mamadeira e introdução de alimentos sólidos, através da

		parceria entre Unidade Educacional e famílias.
	7.3 Limpeza, salubridade e conforto	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças a ambientes internos e externos agradáveis, limpos, ventilados, com boa acústica e tranquilos. ❖ Direito dos bebês e crianças a estarem em um espaço onde se tomem os cuidados necessários com a higiene e salubridade (momentos de troca de fraldas com a higienização das mãos, do trocador, uso da lixeira com pedal e retirada do lixo dos espaços internos e externos).
	7.4 Segurança	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças ao apoio da Unidade Educacional na orientação, acompanhamento e zelo pela segurança nos momentos de chegada e saída das crianças que utilizam transporte escolar. ❖ Direito dos bebês e crianças a um ambiente agradável e seguro onde os objetos, materiais, móveis, tomadas elétricas, produtos de limpeza, botijões de gás e extintores de incêndio obedeçam às especificações de segurança. ❖ Direito dos bebês e crianças a uma Unidade Educacional que tenha procedimentos preestabelecidos e conhecidos por todos em caso de acidentes e com apoio de uma Comissão Interna de Prevenção de Acidentes/CIPA/Brigada de Incêndio/Defesa Civil Escolar.
	8.1 Formação continuada da equipe	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito das/os professoras/es, em parceria com a gestão, de opinar sobre temas para os momentos formativos de acordo com as necessidades da Unidade como um todo e de sua turma em particular.

8. Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores*		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito das/dos professoras/es participarem dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras.
	8.2 Formação continuada da equipe gestora	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito das/os gestoras/es participarem dos encontros e cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras. ❖ Direito das/os gestoras/es compartilharem sistematicamente com a equipe da Unidade Educacional as informações, documentos, conhecimentos, procedimentos e os materiais propostos pela SME e pela DRE.
	8.3 Formação continuada da equipe de apoio	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito da equipe de apoio participar de momentos formativos, como Reunião/Jornada pedagógica, formação específica incluída na rotina de trabalho, cursos de formação realizados pela SME, DRE e/ou conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras.
	8.4 Condições de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos profissionais a espaços para trabalho individual e coletivo adequados a reuniões, estudos, momentos de formação, planejamento, registros e organização da documentação pedagógica, além de descanso e refeições, banheiro exclusivo para adultos, com chuveiro e pia (sem comprometer o espaço das crianças). ❖ Direito a um mobiliário adequado e a recursos, materiais e livros de pesquisa relevantes para seu aprimoramento profissional. ❖ Direito a um Plano Municipal de Educação que preveja uma

		<p>progressiva diminuição da relação da quantidade bebês/crianças e educadora a cada ano.</p>
<p>9. Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade</p>	<p>9.1 Respeito, acolhimento e adaptação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças a terem suas famílias acolhidas e tratadas com respeito na Unidade Educacional, independente da configuração familiar. ❖ Direito dos bebês e crianças a terem suas famílias chamadas a ser corresponsáveis no processo formativo (através de ações como eventos, formações, reuniões, projetos, exposições...). ❖ Direito dos bebês e crianças terem famílias que respeitam e valorizam os profissionais que atuam com seu/sua filho/a. ❖ Direito dos bebês e crianças em geral, em especial os ingressantes, a serem acolhidos em suas particularidades de forma a favorecer o processo de acolhida/adaptação. ❖ Direito dos bebês e crianças a terem suas famílias encorajadas a participarem do processo de acolhida/adaptação.
	<p>9.2 Participação da unidade educacional na rede de proteção dos direitos de todas as crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças a vivenciarem uma parceria Unidade Educacional/famílias em relação ao acompanhamento das faltas e na busca por alternativas diante das situações identificadas. ❖ Direito da Unidade Educacional estabelecer parcerias com os serviços de Proteção Social visando o desenvolvimento de ações integradas. ❖ Direito dos bebês e crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação terem suas famílias orientadas a buscarem o

		<p>CEFAI, quando necessário, para organização de atendimento educacional especializado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças a terem uma Unidade Educacional que comunica ao Conselho Tutelar sempre que houver suspeita fundada, evidência, indícios ou relatos de prática de violência, abuso ou maus tratos infantis.
	<p>9.3 A unidade educacional na cidade educadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Direito dos bebês e crianças a vivenciarem seu cotidiano em uma Unidade Educacional que conhece e reconhece as ações culturais que ocorrem em seus territórios e com elas se relaciona, participa, divulga e as incorpora nos planejamentos e nas atividades. ❖ Direito à promoção do acesso dos bebês, crianças e suas famílias aos espaços de cultura, esporte e lazer no seu entorno e na cidade. ❖ Direito dos bebês e crianças à visibilidade de suas criações nos espaços da Unidade Educacional, da comunidade e da cidade.

*Na dimensão 8 somente as questões gerais foram contempladas.

ANEXO I



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

Porto, 27 de Abril de 2018

Cara Bruna

Na qualidade de Co-coordenadora do Curso de Pós-graduação em Educação de Infância que decorre na Universidade Católica Portuguesa, no polo do Porto, tenho muito gosto em a convidar para frequentar as disciplinas de *Modelos Pedagógicos em Educação Pré-escolar, Contextos Multiculturais e Pedagogia Intercultural e Lideranças em Contextos de Educação de Infância* durante os meses de Maio, Junho e Julho deste ano.

Com a estima da

Júlia Oliveira Formosinho

ANEXO J



Porto, 24 de Julho de 2018

PARECER SOBRE O ESTÁGIO DOUTORAL DE BRUNA RIBEIRO

O estágio doutoral de Bruna Ribeiro no âmbito da Educação de Infância, realizado na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto, nos meses de Maio, Junho e Julho de 2018, sob a minha supervisão, foi extremamente produtivo em várias dimensões:

- a) A frequência do Curso de Pós Graduação em Educação de Infância no âmbito das pedagogias participativas, políticas públicas e lideranças na educação de infância;
- b) Neste âmbito a Bruna partilhou informações e debates que permitiram iluminar questões de educação comparada;
- c) A dedicação da Bruna ao estudo das pedagogias participativas levou-a a aprofundar a questão central para a sua tese de doutorado -a escuta das crianças;
- d) Neste último âmbito a Bruna dedicou-se ao estudo da Pedagogia-em-Participação tendo aprofundado questões muito importantes: a escuta da criança no cotidiano pedagógico, a transformação desse cotidiano, a formação de profissionais para a transformação e a investigação destes processos;
- e) O interesse pela investigação dos processos transformativos que naturalmente ocorrem no contexto de pequenos grupos levou-a a interessar-se pelas metodologias qualitativas de investigação.

A Bruna pode contar com a minha disponibilidade para continuar estes diálogos.

Júlia Oliveira Formosinho


Nome e assinatura

ANEXO K

FEUSP

50 ANOS
1959-2019 EA

PROGRAMA DE INTERCÂMBIO DE PÓS-GRADUANDOS - 2019/2020

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, **Sandra Zákia Lian Sousa**, na qualidade de docente do curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo e orientadora da aluna de doutorado, **Bruna Ribeiro**, nº de matrícula 7025205, venho, por meio desta, declarar que estou de acordo e faço votos que a citada aluna possa complementar seus estudos de doutorado na cidade de Pamplona, capital da província e comunidade foral de Navarra, Espanha.


Reafirmo as razões apresentadas na proposta de atividades, enfatizando, todavia, que se trata de uma oportunidade ímpar para a aluna, uma vez que o supervisor estrangeiro que se disponibilizou a receber a doutoranda, professor Alfredo Hoyuelos Planillo, é um renomado pesquisador na área da infância (campo de estudos da aluna), com vasta produção acadêmica e experiências importantes, reconhecidas em âmbito internacional. O professor em questão também possui o diferencial de estar à frente da gestão pública, sendo atualmente o responsável pela gestão das escolas infantis do município indicado.

O lugar privilegiado ocupado pelo supervisor estrangeiro permitirá que a doutoranda possa investigar tanto aspectos relativos às políticas públicas, como aqueles pertinentes ao âmbito das unidades educacionais, coletando dados originais e relevantes para o campo da educação infantil no Brasil. Hoyuelos facilitará, ainda, o contato com pesquisadores da infância da Universidade Pública de Navarra, reconhecida como de excelência internacional.

O intercâmbio irá contribuir com o adensamento teórico e empírico da pesquisa de doutorado, além de possibilitar que a aluna vivencie uma experiência reconhecidamente de qualidade na educação da infância.

Além da expressiva e importante oportunidade de formação pessoal e profissional para a aluna e da proposta cumprir todos os requisitos do edital nº3/2019, destaca-se que a experiência tem potencial para contribuir com o debate em curso no país sobre pedagogias participativas, políticas públicas e escuta de crianças; debate este ainda recente e que demanda estudos e pesquisas que auxiliem no avanço da produção de conhecimento em relação à temática.

São Paulo, 25 de setembro de 2019.



Sandra Maria Zákia Lian Sousa - Orientadora

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo | Av. do Trabalhador - 300 | 05508-000 | São Paulo | SP | Tel: (11) 3001-3517 | www.fe.usp.br | fe@usp.br

ANEXO L



Organismo Autónomo Escuelas Infantiles
Haur Eskolen Erakunde Autonomoa
Conde Oliveto, 4-2º izda.
31002 Pamplona -Iruña
Teléfono: 948 420098 Fax: 948 420099

Yo, Alfredo Hoyuelos Planillo en la calidad de Doctor Europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación y gerente de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona, Navarra (España), por la presente declaro que estoy de acuerdo en recibir como supervisor extranjero, a la alumna de doctorado Señora Bruna Ribeiro, alumna registrada regularmente al número de registro 7025205, en el curso de doctorado de la Facultad de Educación (FEUSP) de la Universidad de São Paulo (Brasil), bajo la guía de la Profesora Dra. Sandra M. Zákia Lian Sousa,

Su estadia con nosotros durará seis semanas y comprenderá las siguientes acciones detalladas a continuación:

- Entrevista con el Gerente Municipal de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona (Organismo Autónomo Escuelas Infantiles de Pamplona) – Sr. Hoyuelos
- Entrevista con la Directora Técnica de Escuelas Infantiles (Sra. Inés Zazu)
- Levantamiento, mapeo y análisis de la documentación de gestión municipal.
- Levantamiento y análisis de documentos de las escuelas infantiles.
- Visitas y observación en escuelas infantiles.
- Observación de la cotidianidad en las escuelas infantiles con los niños y niñas.
- Asistencia a las reuniones pedagógicas (si corresponde).
- Entrevista semiestructurada con docentes.
- Entrevista semiestructurada con direcciones de escuelas infantiles.
- Rueda de conversación con los niños/as.
- Visita a la Universidad Pública de Navarra y diálogo con profesionales que investigan la infancia.

En Pamplona, a 30 de septiembre de 2019

Fdo. Alfredo Hoyuelos
Gerente



ANEXO M


ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA JÚLIA OLIVEIRA-FORMOSINHO

Objetivo: Compreender a gênese da Pedagogia-em-Participação, como se desenvolveu, princípios balizadores e suas principais contribuições para uma imagem de criança competente, capaz, portadora de uma voz e participativa.

1. Como foi sua aproximação com a temática da educação da infância? Conte-me um pouco sobre seu percurso
2. O que é a Pedagogia-em-Participação? O que motivou seu surgimento? Por que ela é necessária?
3. Quais os referenciais de sustentação/inspiração dessa Pedagogia?
4. Qual a imagem de criança que ainda predomina nas escolas de infância?
5. Qual a imagem de criança para a Pedagogia-em-Participação? O que essa concepção requer dos profissionais e da escola?
6. O que significa escutar a criança para a Pedagogia-em-Participação? Como a escuta da criança é feita no cotidiano? Qual a importância dessa escuta?
7. Como formar os profissionais de forma que estes garantam a escuta, participação e protagonismo infantil?
8. O que significa formação em contexto? Qual o seu diferencial?
9. Fale-me, por favor, sobre os eixos da Pedagogia-em-Participação?
10. Em sua opinião, qual é a principal contribuição da Pedagogia-em-Participação para a educação da infância?
11. O que significa qualidade da educação para a Pedagogia-em-Participação?

ESCALA DE SELEÇÃO

Critérios para distribuição de vagas no 1º Ciclo da Educação Infantil - Pamplona



BAREMO DE SELECCIÓN

1. COMPOSICIÓN FAMILIAR (puntuación máxima: 15 puntos)

- Solicitud de plaza para dos o más hermanos/as 15 puntos*
- Familias monoparentales (según L.F. 5/2019, de 7 de febrero)..... 5 puntos
- Familias con título de Familia numerosa 5 puntos
- Condición reconocida del 33% de discapacidad física, psíquica o sensorial de cualquier miembro de la unidad familiar 4 puntos
- Familias con dos o más hijos/as menores de 6 años (por cada uno/a)1 punto

* Condicionado a la matriculación de ambos/as. Se puntuará tanto la inscripción simultanea de dos hermanos/as como el tener previamente un hermano o hermana en el centro.

2. SITUACIÓN LABORAL DE LOS PROGENITORES/AS (puntuación máxima: 20 puntos)

FAMILIAS NUCLEARES:

- Por cada progenitor/a trabajando o estudiando10 puntos*
- Por cada progenitor/a en búsqueda de empleo 5 puntos

FAMILIAS MONOPARENTALES O PROGENITOR/A CON GUARDA Y CUSTODIA EN EXCLUSIVA:

- Progenitor/a trabajando o estudiando.....20 puntos*
- Progenitor/a en búsqueda de empleo..... 15 puntos

* Incluidos/as los progenitores/as que, estando en situación de excedencia por cuidado de hijos/as, vayan a incorporarse a sus puestos el 1 de octubre de 2020 como máximo.

3. TRAMOS DE RENTA PER CÁPITA DE LA UNIDAD FAMILIAR (puntuación máx.: 15 puntos):

Mayor de 15.000 euros	1,5 puntos
De 12.400,01 euros a 15.000 euros.....	3 puntos
De 10.700,01 euros a 12.400 euros.....	4,5 puntos
De 9.300,01 euros a 10.700 euros	6 puntos
De 7.980,01 euros a 9.300 euros.....	7,5 puntos
De 6.650,01 euros a 7.980 euros	9 puntos
De 5.500,01 euros a 6.650 euros.....	10,5 puntos
De 4.500,01 euros a 5.500 euros	12 puntos
De 3.350,01 euros a 4.500 euros	13,5 puntos
Menor o igual a 3.350 euros	15 puntos

4. ZONA GEOGRÁFICA DE INFLUENCIA (máximo: 20 puntos)

- Por residencia con fecha anterior al 1 de enero de 2020 en Pamplona..... 20 puntos
- Por trabajar uno de los progenitores/as en Pamplona, sin residir en dicha localidad..... 8 puntos
- Por trabajar un progenitor/a en una escuela infantil pública de Pamplona 5 puntos

5. OTROS CRITERIOS

La Comisión de selección podrá considerar otras situaciones de necesidades sociales no recogidas en los apartados anteriores (hasta un máximo de 10 puntos).

NOTA: En caso de obtener la misma puntuación tiene preferencia:
 1º Niños/as con hermano/a en el centro.
 2º Familias con menor renta per cápita de la unidad familiar.

ANEXO O

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA ALFREDO HOYUELOS PLANILLO

1. ¿Cómo usted se acercó a la temática de la educación infantil? Cuéntame un poco sobre su recorrido.
2. ¿Cuáles son los referenciales que dan sustentación e que inspiran las políticas municipales que se vuelven a la educación infantil en la gestión municipal de Pamplona? ¿Cuál es la concepción de niños que se asume por esa perspectiva?
3. ¿Cómo se sucede la aproximación de esa imagen / concepción de niños por las unidades de educación infantil en el municipio?
4. Acerca de los desafíos del proceso, ¿qué esa concepción requiere de los profesionales y de la escuela?
5. ¿Está la perspectiva teórica orientadora de la educación infantil del municipio de Pamplona lineada a las pedagogías nombradas participativas?
6. Usted está de acuerdo con la utilización de esta nomenclatura, o por acá se nombra diferente?
7. ¿Cuál es el sentido de escuchar a los niños para la pedagogía de la infancia?
8. ¿Cómo se sucede a la escucha a los niños en el cotidiano?
9. ¿Cuál es la importancia de esta escucha?
10. ¿Cómo la escucha a los niños incide en las políticas públicas?
11. ¿Cómo sucede la formación de los profesionales que trabajan en la educación infantil buscando a la escucha, a la participación y el protagonismo infantil? (papel de los adultos y trampa a la escucha).
12. En su opinión ¿cuál es la principal contribución del abordaje pedagógico para la educación de infancia, adoptada en Pamplona?
13. ¿Cuál es la importancia de la escucha de niños para el profesional que actual en educación infantil? ¿Es posible aprender a escuchar? ¿Cómo?